

TUTORAT ET RESSOURCES ÉDUCATIVES : LA QUESTION ÉTUDIANTE

Emmanuelle Annot

**Le tutorat : un mode de régulation souple
entre les exigences de l'institution
et l'hétérogénéité des étudiants**

Ces dernières décennies ont été marquées par le nombre croissant d'étudiants dans les universités françaises. La situation est due à l'augmentation spectaculaire du nombre de bacheliers (1) et à la demande sociale des familles et des jeunes qui voient dans la poursuite d'études supérieures un moyen de se prémunir contre le chômage (Fave-Bonnet, mars 1997).

Les filières de l'enseignement supérieur accueillent des groupes hétérogènes sur le plan des origines sociales, des parcours scolaires et des aspirations. *"Aujourd'hui, parmi les jeunes qui poursuivent des études supérieures, la diversité l'emporte largement sur l'homogénéité"* (Galland, Oberti, 1996). Aux difficultés matérielles liées à l'augmentation des effectifs, s'ajoutent celles qui portent sur le type d'enseignement dis-

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 43, 1998

pensé. En effet, le taux élevé d'échec dans les premiers cycles de l'enseignement supérieur interroge les procédures d'orientation, les correspondances entre monde universitaire et monde du travail et l'adaptation des méthodes pédagogiques aux caractéristiques des publics.

Actuellement, le tutorat est une des réponses apportées au problème de la massification et de la diversité du public étudiant. Au sein du système éducatif, cette pratique marque une orientation vers l'individualisation ayant pour finalité la réussite et le développement des individus (Barbier, 1996). En tant que méthode pédagogique, le tutorat se centre sur l'étudiant, acteur s'appropriant des savoirs.

Le travail autonome a une place importante dans l'enseignement supérieur mais l'autonomie des étudiants ne va pas de soi (Carré, Moisan, Poisson, 1997). Le tuteur est un conseiller ou un guide qui accompagne le sujet dans l'exploitation des ressources éducatives mises à sa disposition. La pratique du tutorat dans les universités françaises renvoie à plusieurs réalités.

Compte tenu des échecs en DEUG (entre 40 et 50 % selon les disciplines), le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a pris l'initiative d'introduire des pratiques de tutorat à destination des étudiants des premiers cycles, conduites par des pairs plus avancés dans le cursus universitaire. Ce travail pédagogique adoucit la transition entre encadrement maximal au lycée et autonomie complète à l'université (Quéré, 1994). La raison de ce choix a été d'améliorer les performances des étudiants bien que la participation à ces séances soit facultative.

Sans incitation directe du Ministère, quelques enseignants ou documentalistes endossent le rôle de tuteur pour aider les étudiants novices à mieux maîtriser des connaissances de base (entraînement aux épreuves d'examen sur QCM ; mise sur CD-ROM des annales pour auto-évaluation) ou à acquérir des méthodes de travail (aide méthodologique pour la recherche documentaire, le commentaire de textes). Certains utilisent des didacticiels, d'autres des supports papier ou des vidéos. La présence des étudiants est souhaitée par le tuteur bien qu'il n'existe pas de contrôle de l'assiduité à l'université.

Ainsi, ces actions originales semblent marquer une rupture avec un fonctionnement didactique traditionnel (cours en amphithéâtre, séances de travaux dirigés), centré sur l'enseignant. Jacky Beillerot le considère comme générateur d'échec car normatif : "*Partons de deux*

postulats : l'objectif prioritaire de tout enseignement est d'aider les étudiants à apprendre ; le deuxième postulat est qu'il n'y a ni une seule façon d'apprendre ou autant de façons que d'individus. Or, la situation universitaire, pour ne pas parler des autres, ignore allégrement ces postulats" (Beillerot, 1994). Souvent encouragées par les pouvoirs publics, les pratiques individualisées sont aussi le produit de l'engagement des partenaires de la relation éducative. Elles portent en elles-mêmes une critique de l'institution car elles sont l'expression d'un nouveau rapport entre enseignant et enseigné ou entre étudiants d'une même communauté universitaire. Elles sont marginales par rapport aux modes de travail pédagogique dominants et révèlent l'importance de la dimension pédagogique dans l'apprentissage. Le flou et la diversité qui les caractérisent sont révélateurs du doute qui existe au sujet des missions de l'université et plus particulièrement des premiers cycles de l'enseignement supérieur : familiariser les jeunes avec le fonctionnement de l'institution, transmettre des savoirs de base dans les disciplines choisies ou initier à la recherche ?

Or, les séances de tutorat peuvent être envisagées comme des modes de régulation souples répondant à la fois aux exigences de l'institution et aux caractéristiques plurielles des individus (Prost, 1981). Mais on peut s'interroger sur leur pérennité et la nature réelle de leurs finalités, compte tenu de la diversité des buts qu'elles sont censées faire atteindre. C'est en considérant chaque expérience de tutorat en référence au contexte et aux relations entre acteurs locaux que ces aspects seront précisément étudiés. Même si les étudiants ne sont pas directement responsables des changements évoqués, leur rapport aux études universitaires est déterminant dans la manière dont va se réaliser le tutorat. C'est pourquoi, nous organiserons notre propos autour de la question étudiante :

Quel rapport existe-t-il entre les objectifs du tutorat affichés dans les discours, les intentions et l'expérience étudiante des pratiques de tutorat ?

Comment les individus s'approprient-ils ces pratiques éducatives dans leur rapport aux études ?

En premier lieu, nous donnerons quelques exemples de la diversité des pratiques de tutorat dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. Nous préciserons la nature des intentions et des discours politiques qui parfois les accompagnent. Dans un deuxième temps, nous définirons ce que peuvent être le statut et le rôle des étudiants face

aux innovations. À partir de travaux exploratoires conduits à l'université du Havre, nous constituerons les bases d'une typologie des étudiants en fonction de leur interprétation de ces pratiques dans le cadre de leurs études et nous formulerons des hypothèses sur le sens que les étudiants donnent au tutorat. En conclusion, nous proposerons une méthodologie permettant de vérifier les hypothèses. Il s'agira d'apprécier les modes d'appropriation des diverses formes de tutorat par les étudiants en variant les contextes universitaires, les filières, les niveaux et en conséquence d'affiner la typologie.

Le tutorat ou l'introduction de la pédagogie dans l'enseignement supérieur

Le développement de situations pédagogiques centrées sur l'action de l'étudiant, dès les premiers cycles de l'enseignement supérieur, est un phénomène récent à l'université. Toutefois, les pratiques individualisantes ont une histoire dans d'autres secteurs du système éducatif et dans le champ de la formation continue. Ces constats nous conduisent à dire que si les établissements du secondaire ont dû opérer des mutations profondes pour s'adapter aux "nouveaux lycéens", les universités sont aujourd'hui poussées à évoluer dans la mesure où elles accueillent un type de public qui, auparavant, ne les fréquentait pas. *"Après en avoir été longtemps exclus, les nouveaux étudiants de niveaux scolaires et d'horizons sociaux très divers qui accèdent dorénavant à l'enseignement supérieur ont des attentes très différentes de ceux qui formaient le public élitiste de l'université des années cinquante"* (Galland, Oberti, 1996). Notons que les objectifs d'enseignement ont leur spécificité dans l'enseignement supérieur. Pour l'étudiant, il s'agit non seulement d'acquérir des savoirs de base mais aussi de devenir apte à l'abstraction, en réalisant un travail personnel. Les étudiants ne sont pas égaux face à l'acquisition de compétences telles que l'aptitude à raisonner, à analyser, à synthétiser et à critiquer. L'exercice d'une pédagogie normative est révélatrice de ces différences.

Compte tenu de l'échec scolaire dans l'enseignement secondaire, une attention toute particulière a été portée, lors de ces dernières décennies, à des pédagogies plus centrées sur les caractéristiques du sujet et sur ses aspirations : séances de soutien, projets d'établissement. L'intérêt pour l'individualisation de l'enseignement est plus

récent dans l'enseignement supérieur. Il se manifeste, entre autres, par la constitution de réseaux travaillant autour de l'usage des nouvelles technologies (Le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation : RUCA en est un exemple), par l'organisation de colloques portant sur la pédagogie des premiers cycles de l'université (ADMES, 1995-1996) et le développement d'innovations pédagogiques dans les départements de quelques universités.

Bien que le support papier soit la ressource dominante dans l'enseignement supérieur, les didacticiens occupent une place originale dans la réalisation des pratiques de tutorat. Sur le plan de l'ingénierie didactique, ils s'adaptent parfaitement à l'exercice d'une pédagogie centrée sur l'autonomie du sujet. Le recours à leur usage semble prometteur du développement de nouveaux marchés. Toutefois, leur importance dans le développement des situations de travail autonome est à nuancer. C'est essentiellement dans les domaines scientifiques, technologiques, linguistiques, qu'on trouve une réflexion poussée sur la conception et la réalisation des produits. Des pratiques individualisantes se développent parfois sans avoir recours aux didacticiens dans la mesure où les choix didactiques effectués par le tuteur excluent le recours aux outils disponibles.

Les documents institutionnels définissant la fonction de tuteur dans l'enseignement supérieur sont rares. Cette fonction est toute récente pour les étudiants. Le Bulletin Officiel du 31 octobre 1996 la définit de la façon suivante : "Aider au travail personnel de l'étudiant, aider au travail documentaire, donner son appui aux techniques d'auto-évaluation et d'auto-formation, permettre d'établir des relations de proximité entre les étudiants et leurs professeurs". Certains Responsables de tuteurs se sont efforcés, lors de courtes formations, d'expliquer aux étudiants volontaires en quoi consistait leur nouveau rôle. En ce qui concerne les enseignants, ce rôle est constitutif de transformations liées à leur fonction. Il est sans doute prématuré de croire en une redéfinition du métier d'enseignant chercheur qui inclurait une dimension pédagogique plus importante qu'auparavant. Les intéressés eux-mêmes sont souvent méfiants à l'égard de la pédagogie et des discours sur la pédagogie. Comme le souligne Marie-Françoise Fave-Bonnet : "*Dans les départements, toute discussion sur ces questions (pédagogiques) est évitée au nom de la liberté pédagogique. Ne s'agirait-il pas d'un système de défense collectif(...) ?*" (Marie-Françoise Fave-Bonnet, 1994). Quoi qu'il en soit, les textes parus au Bulletin Officiel et les rap-

ports destinés aux précédents Ministres de l'Éducation Nationale sur le développement de l'enseignement sur mesure à l'université (Duhamel, 1990, Quéré, 1994, Serres et al., 1992) indiquent que les finalités attachées à la fonction sont :- prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants ;- œuvrer à la réussite des jeunes.

Le tutorat et la diversité des pratiques pédagogiques : l'exemple de l'université du Havre

Les objectifs du tutorat renvoient à un éventail de pratiques. Dans le cadre du tutorat étudiant, c'est le tuteur qui, en principe, conçoit la séance en fonction des demandes exprimées par son public. Cette affirmation est à nuancer car certains tuteurs sont plus directifs que d'autres. Nous citerons comme exemple les pratiques recensées à l'université du Havre à partir de l'exploitation d'un questionnaire réalisé auprès des tuteurs étudiants dans le cadre d'une étude exploratoire sur le tutorat (2).

L'ensemble des tuteurs a utilisé des ressources papier (manuels, livrets d'exercices, guides méthodologiques, supports transmis par l'enseignant correspondant aux fiches de travaux dirigés, épreuves d'examen) et des ressources informatisées (banques de données). Sur 30 questionnaires, les pratiques destinées à acquérir des savoirs de base dans la discipline sont majoritaires. Les séances conçues pour initier à la recherche (recherches bibliographiques sur un thème, entraînement à la dissertation ou au commentaire de texte) sont marginales. Les étudiants volontaires pour participer au tutorat sont généralement en quête d'un travail qui épouse la logique d'intervention de l'enseignant et qui leur permette d'être adaptés à ses attentes à court terme. La demande de tutorat est d'ailleurs plus importante à la veille des partiels.

Face à cette pression les tuteurs réagissent différemment. Certains, s'appuyant sur leurs souvenirs du premier cycle, imitent les enseignants qui les ont formés et refont un cours à leur manière. D'autres tuteurs insistent sur l'acquisition d'objectifs de maîtrise (3). Inlassablement, ils sont les répétiteurs de ceux qui tiennent à acquérir des savoirs de base, définitions, règles, présentés par l'enseignant référé-

rent, préalablement, en cours. Ils sont légitimement à l'affût des documents utilisés par le professeur dans le cadre de ces situations magistrales. La coopération entre tuteur et enseignant Responsable des tuteurs est précieuse dans ce cas précis, car elle permet une adaptation des activités proposées par les tuteurs aux besoins des étudiants. Enfin, un groupe marginal de tuteurs initie le groupe à une méthodologie du travail universitaire dans une perspective désintéressée c'est-à-dire sans souci de bachotage.

Plusieurs facteurs nous incitent à être prudents quant à l'interprétation de ces premiers résultats : Apportent-ils des réponses à la question du sens que les étudiants accordent aux pratiques de tutorat ? Il est bien évident que ces portraits des séances, esquissés à partir des résultats du questionnaire, sont à replacer dans un cadre local. L'origine sociale des étudiants fréquentant l'université du Havre reflète la réalité sociologique de la ville. Le groupe dominant est représenté par les enfants d'ouvriers ou d'anciens ouvriers. Tous les étudiants de l'université du Havre ne se destinent pas aux métiers de la recherche et les finalités qu'ils donnent aux séances s'accordent avec le projet professionnel que chacun a défini de façon plus ou moins consciente (ou avec l'absence de projet).

L'initiation au rôle de tuteur s'est réalisée de manière différenciée selon les filières et certains jeunes improvisent plus leur rôle que d'autres. Tous n'ont pas été formés à la philosophie de leur intervention. Il n'est donc pas toujours sûr que les modes d'intervention des tuteurs puissent laisser s'exprimer les attentes réelles des jeunes de premier cycle.

L'exploitation du questionnaire rempli par les tuteurs constitue bien sûr une première étape et ne se suffit pas à elle-même pour cerner le rôle joué par les étudiants dans la définition des pratiques de tutorat. En effet, dans une même séance, les besoins des étudiants s'exprimeront différemment selon leur niveau et leur degré d'autonomie. Certains auront le souci d'être rassurés sur leurs performances ou au contraire d'éviter l'échec. D'autres se rendront aux séances sans demande particulière sur le plan didactique, ils souhaiteront simplement rompre leur isolement en travaillant dans une atmosphère conviviale ou obtenir des informations. C'est en complétant ce travail sur les questionnaires par une observation des pratiques et la conduite d'entretiens semi-directifs auprès des étudiants intéressés, des tuteurs

et Responsables de tuteurs que les relations tuteurs/étudiants pourront être appréciées d'une manière plus fine.

Bien que limité, ce premier recueil de données nous indique que les attentes des étudiants à l'égard du tutorat sont différenciées.

D'une part, il semble que la majorité des jeunes souhaite participer aux séances pour consolider des savoirs de base et maîtriser les méthodes de travail faisant partie du registre de l'enseignant qui leur transmet les connaissances. À l'intérieur de ce groupe certains sont conscients de la démarche entreprise, d'autre moins. Ces différences d'attitude se manifestent par l'augmentation des effectifs des groupes aux périodes où se déroulent les examens et leur diminution effective après les épreuves. D'autre part, une frange marginale aspire à travailler des objectifs à long terme comme accéder à l'autonomie dans la bibliothèque universitaire à travers la maîtrise des banques de données, par exemple.

La diversité des attentes à l'égard du tutorat permet de distinguer pour le moment trois tendances.

La première, que nous qualifierons de "réformatrice", accueille favorablement l'innovation tout en respectant la tradition des règles du jeu fixées par l'enseignant. Ses orientations profondes sont la conformité à la norme, bien que l'individu puisse tirer profit des aides apportées, et l'absence de revendication d'une démarche intellectuelle autonome affichant son originalité.

La deuxième tendance, "utilitariste", perçoit le tutorat comme un outil destiné à faire réussir ponctuellement. Le recours au dispositif est effectué en cas de besoin mais de façon imprévisible (c'est-à-dire en fonction des notes obtenues).

Enfin, la troisième tendance est tournée vers l'autonomie. Le tutorat est vécu comme mode d'intégration dans l'institution mais aussi comme outil d'émancipation.

Le tutorat : un révélateur du rapport des jeunes aux études et des attentes de l'université en matière de formation

Ce premier repérage devra être affiné à l'aide d'autres données. Les remarques liées à l'exploitation du questionnaire seront complétées par une observation des pratiques et la conduite d'entretiens semi-directifs auprès des étudiants intéressés, des tuteurs et des Responsables de tuteurs. Ainsi les relations tuteurs-étudiants pourront être appréciées d'une manière plus précise. Les conclusions de l'étude devront ensuite être comparées à d'autres résultats puisqu'elles ne concerneront que les étudiants de l'université du Havre. Cependant, ces quelques indications nous permettent de formuler deux hypothèses au sujet du sens que les étudiants attribuent aux pratiques de tutorat.

Les demandes formulées à l'égard du tutorat semblent révéler le rapport des jeunes aux études. Selon F. Dubet (Dubet, 1994), chaque étudiant définit son rapport aux études selon trois grands principes qui renvoient aux trois fonctions essentielles de tout système universitaire : une fonction d'adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation, une fonction de création intellectuelle critique. Ces trois orientations entreraient en jeu dans la signification que les jeunes donnent spontanément au dispositif, sans pour autant s'exclure mutuellement. Selon les individus, les séances de tutorat sont, soit des temps d'échanges de savoirs et de points de vue entre pairs, soit des temps de réflexion intellectuelle sur les champs du savoir d'une discipline, soit des temps d'entraînement à des exercices garantissant la réussite aux examens. En conséquence, le tuteur a plusieurs rôles : conseiller, confident, guide, répétiteur, modèle de réussite proposé par l'institution.

Il apparaît, de plus, que l'attitude des étudiants à l'égard du tutorat est fortement liée à l'offre, c'est-à-dire à la place que prennent ces pratiques dans le champ local et dans l'enseignement de la discipline concernée. Dans l'institution, les tuteurs et leurs Responsables accorderont aux séances de tutorat des objectifs particuliers selon la manière dont s'articulent les finalités de la professionnalisation, la prise en charge des étudiants et des contenus intellectuels dans la filière concernée.

Reste à savoir si ce sont les étudiants mal informés ou rencontrant des problèmes de compréhension qui s'inscriront aux séances et, dans cette hypothèse, si leur participation à ces pratiques aura une influence sur le dépassement de leurs difficultés. Être présent aux séances de tutorat, dès le commencement de l'année universitaire, suppose que l'on soit capable d'anticiper sur ses propres résultats au contrôle continu ou aux épreuves d'examen. C'est avoir acquis un certain niveau d'information sur le fonctionnement de l'institution et savoir en tirer profit. En d'autres termes, choisir le tutorat c'est envisager ses études comme un parcours (avec un début et une fin), savoir que l'échec est possible et refuser de le considérer comme une fatalité en prenant une assurance contre des difficultés éventuelles. Cette attitude face aux études n'est-elle pas socialement différenciée ? Ne concerne-t-elle pas que les étudiants suffisamment intégrés à l'université pour refuser d'en être exclus ?

Le tutorat : une innovation maîtrisée dans un contexte en mutation

Au terme de cette réflexion sur le développement du tutorat, il apparaît que ce nouveau dispositif ne semble pas bouleverser les fondements didactiques des prestations universitaires. En effet, son existence permet la création de situations interactives entre pairs, entre tuteurs et étudiants de premier cycle. Ces séances viennent compléter l'intervention magistrale de l'enseignant de façon à favoriser la maîtrise de connaissances et l'apprentissage d'une méthodologie du travail intellectuel. La participation de l'étudiant aux séances de tutorat est le fruit d'une démarche réfléchie. Elle témoigne de l'appartenance de l'étudiant à un groupe et révèle l'appropriation de ce statut par l'individu. C'est pourquoi il est légitime de s'interroger sur les raisons de la non fréquentation des séances de tutorat par les étudiants qui échoueront aux examens. Deux pistes de réflexion sont, selon nous, à retenir. La première concerne la manière de promouvoir les dispositifs au sein des départements à travers l'information et l'explicitation des enjeux liés à leur fréquentation. La seconde consiste à poser, en terme culturel, la question de l'incommunicabilité entre l'institution universitaire, ses valeurs, sa culture, son mode de fonctionnement et une nouvelle génération d'étudiants moins soumis que leurs aînés aux

modèles d'autorité et "autant demandeurs d'orientation professionnelle que de culture générale entendue au sens de médiation entre l'inculture et la haute culture" (Renaut, 1995).

Emmanuelle ANNOOT
Docteur en Sciences de l'Éducation
Chargée d'enseignement
à l'Institut Universitaire de Technologie
(Université du Havre)

Notes

- (1) Marie-Françoise Fave-Bonnet indique qu'il y avait dans l'enseignement supérieur 1,2 MM d'étudiants en 1980, 1,6 MM en 1990 et 2,2 MM en 1995.
- (2) Un questionnaire, réalisé à l'initiative du Vice-Président CEVU de l'université du Havre, a été rempli en juin 1997 par une trentaine de tuteurs exerçant leur fonction à la faculté des Affaires Internationales (droit, anglais, économie, histoire, statistique) ou à la faculté des Sciences (informatique, mathématique, physique) de l'université du Havre. Les questions portaient sur les pratiques mises en place, l'attitude et la motivation des étudiants fréquentant les séances de tutorat, l'évaluation du tutorat. Les résultats de cette étude exploratoire ont permis, en septembre 1997, de concevoir un programme de recherche au CIRTAI (laboratoire de l'université du Havre) portant sur les étudiants et le tutorat, dans le cadre d'un appel à association de l'Institut National de Recherche Pédagogique.
- (3) Les objectifs de maîtrise : "Ils portent sur un univers entièrement circonscrit et qui, par là même, peut être totalement connu et (a fortiori) prévu (exemple : tables de multiplication des dix premiers nombres entiers ; faits ; dates ; lieux ; règles de grammaire...). En termes de la taxonomie de Bloom, on se situe principalement aux deux niveaux inférieurs : connaissance et compréhension. Sous-évaluer l'importance de ces objectifs serait une grave erreur car ils concernent l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs". Cette définition provient de l'ouvrage suivant : DE LANDSHEERE (G.) et DE LANDSHEERE (V.) - *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, sixième édition, 1989, p. 263.

Bibliographie

- ANNOOT, E. *Les formateurs face aux nouvelles technologies pour la formation : le sens du changement*. Paris : Ophrys, 1996 (Autoformation et enseignement multimédia).
- ANNOOT, E. Utiliser les technologies nouvelles pour la formation : enjeux et perspectives. *Actes du symposium du REF*, Montréal, septembre 1996.
- ALTET, M. Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, n° 15, avril 1994, p. 35-44.
- BARBIER, J.M. Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation*, n° 22, 1996, p. 7-19.
- BARON, G.L. et BRUILLARD, E. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF, 1996 (L'éducateur).
- BARON, G.L., BRUILLARD, E. et HARRARI, M. avec la contribution d'H. DAGUET. *Étudiants et prescripteurs face à l'informatique : premiers résultats d'une étude exploratoire*. Paris : INRP, 1996.
- BARON, G.L. et GLIKMAN, V. Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 24, 1991, p. 63-93.
- BATTAGLIA, C. Le rôle du tutorat dans la formation à distance : l'expérience de l'université de Nantes dans la préparation au DAEU, *Colloque EUCEN*, mars 1996.
- BERENDT, B. La formation des enseignants du supérieur à la didactique : informations sur des actions en Europe. *Recherche et Formation*, n° 15, avril 1994, p. 91-100.
- BEILLEROT, J. Les modèles de formation à l'université. *Les cahiers pédagogiques*, n° 327, oct. 1994, p. 21-23.
- BERTIN, J.C. L'intérêt pédagogique du multimédia : bilan et perspectives. *Les cahiers de l'APLIUT*, 1996.
- BIREAUD, A. *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Éditions d'Organisation, 1990 (Les guides du métier d'enseignant).
- BULAG. *Enseignement/apprentissage à distance*, numéro spécial, UFR de Lettres de Besançon, 1993.
- Les Cahiers de l'ADMES. *Journées d'études : les 10 ans de l'ADMES - les premiers cycles universitaires*. Villetaneuse : ADMES, 1995-1996 (Les cahiers de l'ADMES ; n° 10).
- Les Cahiers de l'ADMES. *Travail personnel et projet de formation*, Journées d'études du 16 et 17 novembre 1989, Lyon. Villetaneuse : ADMES, 1990 (Les cahiers de l'ADMES ; n° 3).
- Cahiers d'études du CUEEP. *Actes de l'université d'été "Formations Ouvertes Multiressources"*, Lille 1994, n° 28, février 1995.

- Cahiers d'études du CUEEP. *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, deuxième colloque européen sur l'autoformation, Lille 1995, n° 32-33, mai 1996.
- CARRÉ, P., MOISAN, A. et POISSON, D. *L'autoformation : Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*. Paris : PUF, 1997 (Pédagogie d'aujourd'hui).
- CASPAR, P. dir. *Le savoir à portée de la main : la conduite de projets de formation multimédias*. Paris : Éditions d'Organisation, 1989.
- COULON, A. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997 (Politique d'aujourd'hui).
- DELAMOTTE, E et FICHEZ, E. L'intégration de la distance et du présentiel : phénomène marginal ou levier de transformation ? *Mscope*, n° 9, mars 1995, p. 106-115.
- DEMAL, J. Quels enseignants pour une université en mutation ? *Recherche et Formation*, n° 15, 1994, p. 73-89.
- DEMAIZIÈRE, F. Une expérience d'autoformation avec utilisation des nouvelles technologies, *Colloque RANACLES*, déc. 1993.
- DUBET, F. Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, XXXV-4, oct.-déc. 1994, p. 509-532.
- DUHAMEL, O. *Pour une université ouverte, Conclusions à M. Lionel Jospin*, 1990.
- DUMAZEDIER, J. et LESELBAUM, N. Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, janv.-fév.-mars 1993, p. 5-16.
- Éducation Formation. *Figure de l'usager*, Lille III, n° 5, 1996.
- Étapes de la recherche. *L'enseignement à distance*, INRP, n° 34, 1995.
- FAVE-BONNET, M.F. Les mutations de l'université. *Sciences Humaines*, n° 70, mars 1997, p. 12-17.
- FAVE-BONNET, M.F. Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ? *Recherche et Formation*, n° 15, avril 1994, p. 11-34.
- GALLAND, O. et OBERTI, M. *Les étudiants*. Paris : La Découverte, 1996 (Repères).
- GLIKMAN, V. Les usagers de dispositifs multimédias de formation ouverte et à distance, de l'offre aux besoins. *Communication à la XIe conférence européenne de l'EUCEN*, Nantes, 27-30 mars 1996.
- HENRY, F. et KAYE, A. *Le savoir à domicile, pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*. Québec : Presses de l'université du Québec, Télé-Université, 1985.
- JACQUINOT, G. Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, janv.-fév.-mars 1993.

- JACQUINOT, G. L'interactivité, dernier des postulats fondamentaux et menteurs. *La Lettre d'ATENA*, n° 27, juillet 1996.
- LAMOURE-RONTOPOULOU, J. Les étudiants : un aperçu bibliographique (1965-1992). *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 29, 1993, p. 67-75.
- LANGOUËT, G. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF, 1994 (Pédagogies).
- LASSERRE, A. et SEBAN, G. *Les outils dédiés à la création de didacticiels*. Paris : Ophrys, 1989 (Autoformation et enseignement multimédia).
- *Les États Généraux de l'Université*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, avril-juin 1996.
- LE MEUR, G. Quelle autoformation par l'autodidaxie ? *Revue Française de Pédagogie*, janv.-fév.-mars 1993, p. 35-43.
- PERRIAULT, J. *La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1996 (Éducation et formation : références).
- Publics contenus médias de l'EAD, *Actes du séminaire de 1986-1987*. Paris : CNED, 1988.
- PORCHER, L. Formations à distance, distances de la formation. *Mscope*, n° 9, mars 1995, p. 32-36.
- PROST, A. *Histoire générale de l'éducation et de la formation en France*, tome IV. Paris : Nouvelle Librairie de France, 1981.
- QUÉRÉ, M. *Vers un enseignement supérieur sur-mesure*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1994.
- RAME, B. *Contributions à une réflexion nationale sur les IUT*, Assises Nationales des IUT, 27 mars 1997.
- RENAUT, A. *Les révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-Lévy, 1995 (Liberté de l'esprit).
- SERRES, M., AUTHIER, M., LÉVY, P. et PERRIAULT, J. *Le rapport de mission sur l'université à distance*, décembre 1991, avril 1992.
- Sciences et Techniques Éducatives (STE). *L'enseignement sur mesure dans les universités françaises*, vol. 2, n° 4, 1995.