

Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif?

Marie-José Barbot

► **To cite this version:**

Marie-José Barbot. Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif?. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2003, Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances, 6 (1), pp.175-189. edutice-00000333

HAL Id: edutice-00000333

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000333>

Submitted on 6 Jan 2004

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

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

Médiatisation dans l'enseignement supérieur : vers un nouveau paradigme éducatif ?

Marie-José BARBOT

Université Lille 3 Charles-de-Gaulle, France

Résumé : *Le statut de service public de l'enseignement supérieur suffit-il à garantir que l'innovation en cours se situe dans une rationalité davantage au service de l'innovation pédagogique qu'à celui d'intérêts économiques ? Aussi est-il essentiel de poser la question du sens des transformations : s'agit-il du renforcement d'une pédagogie classique transmissive ou assiste-t-on au développement d'un autre paradigme de référence constructiviste et interactionniste ? En ce sens, nous présentons des réflexions qui proviennent d'une recherche-action en cours portant sur l'Université en ligne (Uel) qui correspond au DEUG I de sciences. Selon les universités, les changements s'inscrivent dans des configurations hétérogènes. C'est peut-être de cette mise en œuvre de dispositifs que dépend la réussite : on ne peut faire l'économie d'une ingénierie éducative s'inscrivant dans la complexité. Elle prend en compte des dimensions macro-éducatives (politique, finalités) méso (dispositif) et micro (ressources et écriture, apprentissages).*

- [1 . Introduction](#)
- [2 . Théorie de l'autonomie en apprentissage et formation ouverte](#)
- [3 . Des choix éducatifs et pédagogiques à l'épreuve des technologies](#)
- [4 . Références](#)

1 . Introduction

Le rapport entre les **TIC** et leur utilisation dans l'enseignement supérieur ne relève pas de l'évidence, aussi posons-nous la question du sens des aménagements en cours. Le changement, selon la distinction de l'école de Palo Alto, constitue-t-il un renforcement du système classique "toujours plus du même" ou est-il l'amorce d'un nouveau paradigme éducatif, nécessaire à notre avis, pour utiliser avec profit ces nouveaux médias ?

Les questionnements présentés ici concerneront donc la nature des transformations impliquées par l'utilisation raisonnée des technologies. Des conceptions des acteurs dépend la place donnée aux outils. Ainsi un nouveau champ aux règles propres est en train de se constituer dans lequel les acteurs investissent en fonction de leurs intérêts [\[Bourdieu87\]](#) concernant :

- l'innovation technologique ;
- les incidences de l'intégration de nouveaux supports sur le développement de l'autoformation éducative dans l'enseignement supérieur.

Nos recherches, compte tenu de leur dimension institutionnelle, s'effectuent sur des terrains contrastés qui appartiennent à l'enseignement supérieur (centres d'autoformation de langues, maîtrise de **FLE** -Français Langue Étrangère-, **DEUG** de Sciences). Nous présenterons ici une recherche-action sur le passage d'une phase pionnière à une généralisation de l'Université en Ligne (**UeL**) du **DEUG** de sciences[\[1\]](#) effectuée dans le cadre du Comité pour l'Observation et l'Orientation du Dispositif de Formation (**CODIF**[\[2\]](#)).

Après avoir rappelé notre cadre théorique, la problématique du changement de paradigme éducatif correspondant à une visée d'autonomie cognitive et sociale des étudiants, nous exposerons les tendances des transformations en cours.

Il apparaît en effet, à partir d'enquêtes auprès des enseignants-chercheurs, que si la conception, l'organisation et la définition d'étapes dans l'innovation restent encore empiriques ou sont insuffisantes, des éléments de réponse transférables apparaissent. Nous les regroupons dans une perspective de modélisation car ils constituent des "passages obligés" pour un changement de paradigme éducatif et non seulement organisationnel ou économique.

2 . Théorie de l'autonomie en apprentissage et formation ouverte

Le questionnement dont nous partons porte sur les rapports entre l'intégration des technologies et un changement de paradigme éducatif ou, en d'autres termes, sur les possibilités de mettre les technologies au service du développement de l'autoformation revendiquée au départ par le [RUCA](#).

2.1. Autonomie cognitive et autonomie sociale

Les courants de pédagogie active et nouvelle se réfèrent implicitement à l'autonomie de l'apprenant comme valeur en prenant en compte son développement personnel et cognitif. En ce sens, nous nous référons à une théorie de l'autonomie en apprentissage selon laquelle l'université vise à la fois **l'autonomie cognitive** de l'étudiant, universelle - le développement de ses capacités mentales propres - et son **autonomie sociale** qui, elle, varie suivant les cultures (insertion professionnelle, représentations du citoyen...). L'autonomie est à la fois une modalité d'apprentissage et une finalité, une visée. En effet, l'autonomie est un processus qui se développe dans le temps, permet au sujet de dépasser des crises d'identité et d'orienter le changement.

Notre définition du concept transversal [\[3\]](#) d'autonomie en éducation [\[BarbotCama99\]](#) provient de la philosophie (choisir soi-même selon sa raison), de l'éthique (responsabilité, respect d'autrui), de la communication (le "je" se construit dans des interactions), de la biologie [\[4\]](#) (écoute de l'environnement et non commande), de la sociologie (prise de conscience des déterminations sociales et des dispositions personnelles pour agir). En ce sens le "je" de *l'autos* a besoin des autres pour se construire et l'autonomie n'est pas une situation de solipsisme.

Enfin, nous empruntons à M. Linard [\[Linard96\]](#) la définition de l'apprentissage comme "*action orientée*" dans laquelle l'anticipation, le contrôle, la rétroaction jouent un rôle important d'une part, l'intégration de facteurs non seulement cognitifs, mais culturels et psychologiques à plusieurs niveaux, de l'autre.

2.1.1. L'autodirection accompagnée et la formation ouverte

La notion d'autoformation (**AF**) est complexe car elle embrasse des réalités variées et imbriquées les unes dans les autres que l'on peut aborder selon différents points de vue : celui de la personne (l'autodidaxie), de l'apprenant dans l'institution, (l'**AF** éducative), du groupe (l'**AF** sociale), de la vie en société, (l'**AF** existentielle), des sciences cognitives, (l'**AF** cognitive). P. Carré parle d'ailleurs de "*galaxie de l'autoformation*". Nous retiendrons donc la nécessité d'adjoindre des adjectifs, l'autoformation en milieu universitaire est éducative, cognitive et métacognitive [\[CarréMoisanPoisson97\]](#).

Nous nous situons dans le courant lié aux langues de "*l'autodirection accompagnée*" de H. Holec [\[Holec88\]](#) et du Conseil de l'Europe : l'apprenant prend progressivement la responsabilité des opérations concernant l'apprentissage. Est autonome un apprenant qui engage un regard réflexif sur le pourquoi et le comment de ses apprentissages.

Mais savoir apprendre ce n'est pas seulement être capable de prendre en charge le déroulement de son programme d'apprentissage (où et quand apprendre), c'est aussi savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et / ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports) et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT ([Holec88] : 8).

Des degrés apparaissent dans la prise en charge des différentes opérations de l'apprentissage tandis que la contrainte liée aux programmes ou aux objectifs fixés dans l'enseignement supérieur conditionne ce qu'on désigne comme formation individualisée. Dans ce contexte en effet, le degré d'autodirection est relatif.

Nous nous référons à la notion de formations ouvertes au sens de la définition de la Délégation générale à la formation professionnelle [Délégation92]. Elles se distinguent des formations traditionnelles "*par leur plus grande accessibilité et la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique*". Le terme recouvre "*des actions de formation qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages non présentsiels en autoformation ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation*".

2.1.2. Les multimédias, des outils aux attributs pouvant favoriser l'autonomie cognitive ?

Nous avons montré [Barbot97] que les technologies représentent un potentiel du point de vue d'une théorie de l'autonomie. À condition toutefois de ne pas sous-estimer ce que Bachelard désigne comme "*obstacle épistémologique*", c'est-à-dire ce qui fait écran à la construction de la pensée scientifique. Il est indéniable en effet que les technologies posent des problèmes dans l'élaboration et la circulation des connaissances scientifiques. Ces outils constituent un triple obstacle sémio-pragmatique (écriture et lecture), pédagogique et socioculturel pour les utilisateurs, enseignants et étudiants, obstacles que les universitaires résolvent d'autant plus difficilement que les finalités de l'enseignement supérieur - à savoir pour nous l'autonomie - ne sont pas toujours explicitées.

2.1.3. L'autoformation et les limites de l'innovation technologique

L'autoformation éducative et cognitive s'inscrit dans un paradigme constructiviste, c'est-à-dire dans un ensemble de concepts, de principes et de méthodes de l'éducation ; les technologies peuvent trouver leur place dans ce paradigme car leur utilisation suppose une attitude active de l'étudiant. Pourtant, elles peuvent aussi être au service d'un enseignement transmissif ou d'une rationalité économique. L'hypothèse sous-jacente est donc pour nous que si on n'assure pas une modification du système éducatif, par un passage de l'enseignement transmissif à des apprentissages interactifs (reposant schématiquement le premier sur des conceptions béhavioristes, les seconds sur des conceptions constructivistes) les spécificités des technologies vont être phagocytées ou bien sous exploitées. Les TIC au lieu d'être au service d'une qualité pédagogique plus grande, s'inscrivent alors dans une logique de renforcement de l'existant.

2.1.4. Différents types de rationalisation en œuvre

Ainsi est-il important d'interroger les enjeux de l'intégration des technologies pour expliciter le type de rationalisation en œuvre, qui peut être au service de l'efficacité pédagogique (difficile d'ailleurs à mesurer) ou au service d'une rationalité guidée par des intérêts économiques, peut-être les deux. Pour cette raison, nous nous tournerons vers la théorie de l'industrialisation de la formation[5] pour observer les tendances des évolutions. Les aménagements en cours révèlent des formules issues de la conjugaison d'une logique de service public et de l'intégration de la technologie. Dans cette optique, nous nous intéressons à l'interprétation de la notion d'autoformation éducative. Elle permet de proposer des configurations inédites au service d'innovations pédagogiques. Elle consiste également en revanche à faire reposer la responsabilité de la formation sur l'apprenant, à privilégier les contenus (produits) au détriment de l'accompagnement (services), à considérer comme allant de soi les "prérequis" de l'autoformation : motivation, persévérance, savoir apprendre à apprendre. Ainsi selon les représentations de l'autonomie, les prérequis sont ignorés ou constituent - dans une perspective de développement de l'autoformation cognitive - des objectifs d'apprentissage à part entière. Il est alors établi qu'un déconditionnement de l'étudiant s'impose pour passer d'habitudes d'apprentissage à une prise en charge propre de responsabilités.

2.2. Approche qualificative et interdisciplinaire

Nous nous référerons ci-dessous particulièrement à l'**Uel** car elle est le terrain d'évolutions en cours, significatives sur le plan institutionnel, qu'il s'agisse de la conception des ressources, de leur diffusion ou de leurs usages. Elle constitue dans l'enseignement supérieur un prototype auquel devront se référer les campus numériques, d'autant plus que la tutelle ministérielle est la même. Il s'agit de la mise à disposition des étudiants de **DEUG I** de sciences depuis 2001 de cours numérisés dans plusieurs disciplines.

Cette recherche est menée dans le cadre d'une recherche-action, ce qui implique donc un dispositif pluridisciplinaire : approches respectives à partir de notions et de concepts issus de sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, didactique des disciplines. L'objectif n'est pas d'observer seulement les usages pédagogiques des ressources de l'**Uel**, mais également les conditions de conception, l'éditorialisation, la diffusion, les dispositifs, les pratiques de tutorat et les divers services d'accompagnement, la promotion et les stratégies d'intégration de l'**Uel** dans l'ensemble de l'institution universitaire. Un des problèmes posé est celui du découpage de l'objet qui relève de différents niveaux éducatifs. Nous retiendrons trois niveaux *micro* : cognitif et sémio-pragmatique, *méso* : celui de l'ingénierie éducative, et *macro* : socio-économique et politique.

Les principes de la recherche-action et ceux de la recherche qualitative sont communs [[PourtoisDesmet88](#)] : 29-30. Aussi, nous nous sommes donné les moyens d'explicitier les enjeux théoriques et pratiques de l'axe de réflexion que ce type de recherche privilégie, à savoir, comment se structurent les innovations et quels sont leurs apports ainsi que les régulations possibles. En ce qui nous concerne, nous nous intéressons particulièrement aux pratiques autonomisantes des enseignants et des étudiants. Nous avons procédé par entretiens et participation à des réunions de travail dans différentes universités. Nous proposons dans la partie suivante, à partir de l'analyse de données de cette recherche en cours, de montrer comment l'objectif d'autoformation qui est affiché peut être en décalage avec la réalité.

3 . Des choix éducatifs et pédagogiques à l'épreuve des technologies

Les premières conclusions montrent que les aménagements en cours sont hétérogènes puisqu'ils s'exercent selon des dynamiques pédagogiques ou organisationnelles très variables suivant les institutions. Ainsi, si les évolutions font apparaître la fin d'un modèle éducatif unique, instructif, centré sur les contenus, tandis que s'affirment des configurations non stabilisées s'inspirant de pédagogies actives, centrées sur l'apprenant ou revendiquant l'autoformation éducative et cognitive, ce sont des préoccupations administratives plus que pédagogiques qui semblent guider les décisions.

3.1. Innovation comme révélateur : complexité des paramètres en jeu

Un recensement des variables en jeu dans l'innovation montre que l'université aujourd'hui est un lieu de tensions, de création mais aussi de confusion. Dans un même département ou chez un même enseignant, coexistent des représentations qui relèvent du paradigme de l'instruction et de celui du constructivisme [[Albero00](#)]. Cela constitue des différends lors de la rédaction de chartes ou de la standardisation car il faut adopter des normes, et l'écueil est de prendre comme dénominateur commun ce qui est le plus consensuel : une approche classique plutôt qu'une démarche innovante. En fait, l'innovation agit comme un catalyseur, car elle met à jour des attitudes ou des positionnements, jusque-là implicites, qui relèvent de conceptions distantes, si ce n'est opposées, de l'éducation (hétéronomie / autonomie, principe de *commande* / *d'écoute* [[Vayer93](#)]). Dans cette perspective, nous avons commencé à procéder à une analyse du discours des enseignants à propos des étudiants afin de comprendre et de catégoriser les différents types de représentations qu'ils se font des étudiants. Le modèle éducatif unique privilégiant la transmission des contenus tend à éclater tandis qu'apparaissent des formules diverses. Elles attestent résolument d'une volonté de changement dans une logique de service public qui gagnerait toutefois à se donner les moyens de réussir par une démarche de projet qui garderait toutefois un caractère pragmatique

et évolutif (prise en compte du contexte).

3.2. Penser, concevoir et organiser l'université avec les nouveaux médias : des disparités ?

Par rapport aux finalités que nous attribuons à l'enseignement universitaire, la construction de l'autonomie par l'acquisition de savoirs, de savoir-être et de savoir-apprendre, les technologies peuvent apporter une plus value. Cependant, leur mise en œuvre est coûteuse. Aussi proposons-nous de repérer, à partir du fonctionnement de formations, des éléments transférables et de les regrouper en situations clés. Les connaissances créées autour de chacune d'elle, soumises à examen auprès des acteurs concernés, constituent des repères pour s'orienter et agir. Il s'agit donc de dégager des constantes qui interviennent dans le développement de l'autoformation.

Nous avons établi [BarbotCama99] que les phases de l'innovation devaient s'effectuer en respectant un certain nombre d'étapes - de l'audit à l'ingénierie éducative - et que seule l'évaluation d'une phase permettait de passer à la suivante : faisabilité / finalité, pilotage et cahier des charges, préparation des ressources humaines et matérielles, fonctionnement.

Or, l'observation montre que l'innovation ne se déroule pas par ordre chronologique. Certains éléments apparaissent comme un puzzle dont des morceaux manquent, ce qui n'est pas sans causer des dysfonctionnements. On repère différentes approches de l'innovation même si, finalement, toutes les universités affrontent dans un ordre différent les quatre grands types de problématiques ci-dessous.

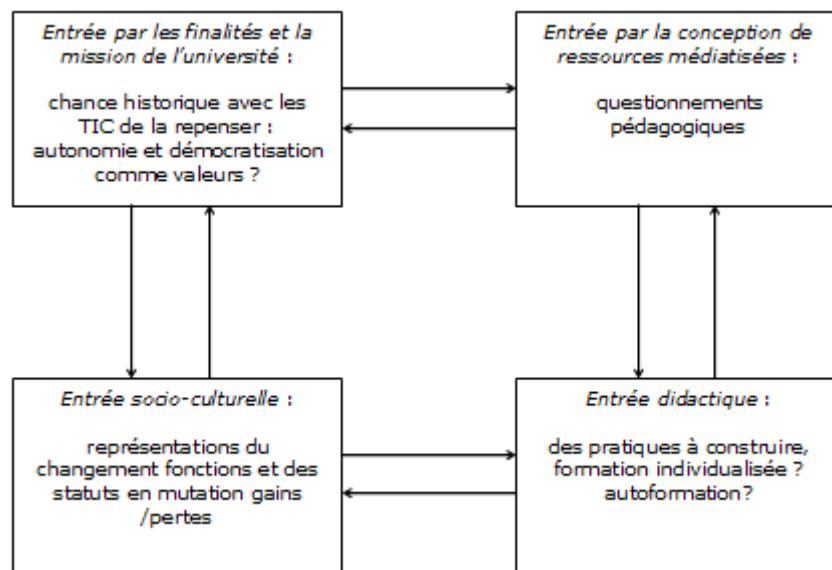


Fig. 1 - Les quatre problématiques universitaires en jeu.

3.2.1. Finalités de l'université : un débat diversement abordé

Dans certaines universités novatrices au sein desquelles la didactique est un objet de recherche[6] les enseignants conçoivent les TIC comme *"un cheval de Troie pour mettre en place un système éducatif autonomisant"*. D'autres ont une approche pragmatique : il s'agit d'utiliser au mieux ces ressources et de construire le dispositif adapté. D'autres encore ne voient qu'un outil de plus, dont elles ne sont, d'ailleurs, pas persuadées de l'utilité : cela pourrait peut-être être utile aux étudiants en difficulté, ceux qui ne savent pas tirer parti du système classique actuel *"qui a fait ses preuves"*. Une quatrième approche relèverait d'effets de mode auxquels on ne peut pas échapper. Il s'agit de réalisations qu'on pourrait qualifier suivant les termes de E. Fichez et A. Payeur ([FichezPayeur97] : 85) de *"logique de guichet"* au sens où les démarches partenariales sont l'occasion d'une sorte de rituel et de rhétorique répétitive pour ne *"pas se retrouver en dehors d'un coup dont il vaut mieux être"*.

Par conséquent, alors qu'une partie des universités est consciente de l'ampleur des réorganisations et des choix impliquées par l'Uel, d'autres introduisent les nouvelles technologies sans anticiper la qualité du changement en œuvre et passent à côté d'un débat dont la diversité des éléments montre la complexité.

D'abord, les TIC concernent l'université au premier chef puisqu'elles se placent sur son terrain, celui de l'information, des connaissances et de leur communication ; à cet égard, certains enseignants posent la question du changement en cours sur le plan cognitif. Aussi, face à des affirmations selon lesquelles les technologies ruinaient la pensée en réduisant la place de l'écriture, ou, tout au contraire, permettraient à une intelligence collective de se développer, une réflexion rigoureuse sur les spécificités sémio-techniques de ces technologies s'engage. La multimodalité, l'hypertextualité, la navigation qui caractérisent ces nouvelles écritures font-elles de ces technologies un *"outil psychologique"* au sens de Vygostki, c'est-à-dire un outil qui va exercer une influence sur la structuration même de la pensée ? Sont-elles seulement des outils orientés vers une connaissance externe au sujet, *"outil cognitif"* qui joue alors le rôle d'un consultant, source d'informations pour le sujet, qui dirige lui-même le processus de résolution de problème comme le souligne Rabardel ([Rabardel95] : 89) : *"les outils cognitifs doivent être conçus comme des instruments à la disposition du sujet qui résout le problème"*.

En fait, le débat au sein des équipes du RUCA naît souvent de questions pratiques : les enseignants, déroutés par le succès des propositions concernant les technologies auprès des étudiants, s'interrogent sur les offres de service de l'université par rapport à celles du privé. Ces questionnements conduisent à prendre en compte que l'essentiel dans un système de communication n'est pas la technique. Ce qui est déterminant, ce sont les projets sociaux au service desquels les TIC sont mises, à savoir quel sens cela a aujourd'hui pour l'université de développer leur utilisation : *"il n'y a pas de théorie de la communication sans une théorie implicite, ou explicite de la société"* ([Wolton00] : 18). Ainsi, certains universitaires soulignent que le recours aux TIC constitue une occasion d'affronter la crise de l'université et sa mission ; d'interroger son rapport à la professionnalisation[7], aux compétences ainsi que la notion d'employabilité de façon critique. De ce point de vue, le milieu professionnel comme l'évolution de la société exigent des compétences sociales implicites d'autonomie de l'ordre de l'improvisation, de la prise de décision, de l'adaptation, du travail en équipe, une *"capacité de gestion des degrés de liberté"* ([Terressac90] : 118). L'avenir de l'université est pensé par ses acteurs sous le signe de la complexité et ne peut se contenter de trouver ses solutions dans l'histoire [Renaut02].

De toute façon, compte tenu de sa fonction sociale, l'interrogation sur la mission de l'université est politique comme le révèlent les points de dissensions observés dont nous prendrons trois cas. Un premier point d'achoppement concerne le statut des ressources pédagogiques puisque des différences d'appréciation fortes apparaissent à propos de leur circulation. Tandis que le modèle de la mutualisation de ressources évolutives est défendu par des universités fidèles à une notion de service public, d'autres s'acheminent plutôt vers le modèle de l'éditorialisation qui les place résolument dans la voie de la marchandisation. Un autre point de tension concerne la standardisation. Certains universitaires rappellent qu'il convient d'être vigilant quant aux retombées d'une approche technologique lorsqu'elle signifie une plus grande centralisation, un accroissement de la gestion bureaucratique, une standardisation des contenus des cours. Un troisième point de tension est constitué par l'externalisation dans l'éditorialisation

et la diffusion des ressources ; alors que l'université possède les compétences en interne, peut-elle laisser une partie de la diffusion des ressources lui échapper et ainsi en perdre la responsabilité d'une certaine façon ? Cette réflexion est d'autant plus fondée que, l'aventure actuelle, même si elle prend place dans l'histoire des technologies éducatives, est originale, ne serait-ce que par la pression sociale et les intérêts économiques en jeu.

L'industrialisation doit être pensée en termes politiques, car selon le point de vue adopté, l'État ou toute autre instance (Communauté Européenne) verra sa fonction caractérisée de manière radicalement différente ([Combes93] : 47).

Ainsi les représentations sur le type de contrat social, la place de l'université retentissent sur les décisions à prendre concernant les technologies et sans doute l'avenir de l'université. Qui sont les "décideurs" : l'état ? les universitaires ? Comme on le voit, les enjeux sont trop importants pour que les universités se permettent d'esquiver cette réflexion de fond sur les finalités. Les finalités posées, la même démarche constructiviste et interactionniste motive alors toutes les décisions : écriture interactive, ouverture des plate-forme et des logiciels, accompagnement. Or, alors que cette étape, si elle est posée en préalable, se traduit par l'adoption d'une cohérence dans l'écriture, la diffusion des ressources puis leur appropriation par les étudiants, la question du pourquoi du changement n'apparaît souvent que chemin faisant, une fois l'adoption des **tic** - pour des raisons non pédagogiques - effectuée.

3.2.2. De la conception des ressources médiatisées à la pédagogie

Alors que la génération pionnière autour de 1987 s'est engagée dans l'innovation par un projet pédagogique "*enseigner autrement*", "*susciter l'autonomie des étudiants*", il semble que les générations actuelles soient plus pragmatiques et cherchent à utiliser les potentialités des technologies, sans remettre en question le système éducatif.

La première remarque est que l'utilisation des médias, comme auteur ou usager, dépend des conceptions de l'enseignant. Les technologies sont un amplificateur de pratiques : derrière la machine existe un auteur.

La deuxième remarque porte sur la richesse des écritures offerte par les nouveaux médias aux enseignants de mathématiques, de chimie ou de mécanique. Pour beaucoup de concepteurs, l'écriture et la scénarisation des "ressources" conduit à s'intéresser à la pédagogie : "là aussi, on peut faire passer des choses de façon plus intuitive et surtout disposer de plusieurs approches : aller de l'abstraction aux faits ou l'inverse". Ces outils permettent de jouer avec les modes de représentations, de simulation, d'animation favorisant des stratégies didactiques inédites notamment grâce à l'interaction. Relativement à l'intervention orale en amphithéâtre, le multimédia permet de construire une architecture dans laquelle l'enchaînement des arguments peut être complexe, s'organiser sur plusieurs niveaux. Les nouveaux médias sont mieux adaptés à la cognition complexe puisqu'ils permettent un accès non linéaire (juxtaposition de choix, hypertextes) ; par ailleurs ils permettent aux concepteurs d'introduire une réflexion en méta sur l'apprentissage (comment avez-vous procédé ? qu'est-ce qu'un concept ?). Cependant, il est important de discerner dans quel cas il est nécessaire de continuer à travailler à partir du réel [Maldonado97].

De plus, au-delà des transpositions didactiques, certains enseignants découvrent dans l'utilisation des multimédias, un moyen d'échapper à une approche positiviste[8] encore ancrée dans l'enseignement et qui constitue un clivage avec leurs pratiques de chercheurs.

À la conception des ressources s'ajoute d'autres prises de décision : elles concernent notamment les découpages (unités didactiques, granularisation, maquette à respecter) et l'adoption des plates-formes. En effet, la présentation standardisée et globale de l'Uel n'est pas acceptée par toutes les universités. Alors que certaines universités affichent le choix de plates-formes en *open source*, accessibles par tous les usagers, d'autres ont créé des services de production.

3.2.3. La construction des usages (tactique)

Des pratiques d'autoformation éducative et cognitive s'amorcent. Sans doute les acteurs ont-ils des difficultés à quitter la phase d'expérimentation pour celle de généralisation [Moeglin94], ce qui rend malaisée l'observation des usages d'autant plus que ceux-ci évoluent lentement. Nous avons relevé cependant parmi les indices de la rationalisation introduite dans le système universitaire, des indicateurs de changement qui relèvent de l'innovation pédagogique.

Parmi eux, nous privilégions l'éclatement des trois unités, espace, temps, thème qui définissent l'enseignement traditionnel. En ce sens, le fonctionnement de centres d'autoformation qui peuvent être des espaces alternatifs aux logiques multiples constitue un élément moteur de l'innovation. En fait, les différentes universités, parfois la même université proposent de nombreux modes d'accès aux ressources numérisées, de l'utilisation en cours magistral au libre-service en passant par l'autodirection accompagnée. Dans le cas de celle-ci, l'enseignant libéré de certaines fonctions intervient par ses interactions sur le processus d'apprentissage. D'une façon générale, les enseignants constatent qu'ils assurent alors une fonction différente tout en prenant compte de la complexité de ce que veut dire "apprendre".

Bien d'autres éléments contribuent à des transformations dans les attitudes notamment l'insertion de compétences transversales telles que des savoir-apprendre parmi les objectifs d'apprentissage et l'adoption de pratiques de pédagogie centrée sur l'étudiant : analyse de besoins, objectifs personnalisés, différenciation des parcours, auto-évaluation, diversification des ressources, activités de résolution de situations problèmes ou exercices, projets proposés ou négociés, réalisations collaboratives. Ce qui est mis en place relève en général d'une pédagogie de la maîtrise avec des parcours individualisés. Cependant la métacognition, c'est-à-dire une prise de conscience des facteurs qui opèrent pour apprendre est également développée (questions sur les raisons du choix d'une stratégie, sur ce qui a fait perdre du temps...).

Un autre facteur important est constitué par certains paramètres institutionnels que nous appelons "encoches", qui, utilisées avec opportunité, constituent des points d'ancrage ou des facilitations de l'innovation. Il s'agit souvent de la capacité à profiter dans un parcours sans tracé, qu'il faut agencer, de modalités encore flexibles, comme les cours de méthodologie créés récemment, l'existence du tutorat Bayrou, des expérimentations pédagogiques, des espaces encore non dédiés (salles multimédias). En fait, si l'Uel peut être un déclencheur, elle est aussi parfois un élément dans un ensemble innovant qui la précédait (suivi personnel des étudiants en première année : contrat, accueil, accès à des ressources avant la rentrée). Parmi les autres "encoches", nous énumérerons la formation pédagogique des enseignants en amont (CIES - Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur -, enseignants issus du primaire ou du secondaire), la reconnaissance institutionnelle et symbolique (promotion hors classe de maîtres de conférences), et les spécificités culturelles (rapports à l'étranger : origine ou séjour). Pourtant, un des points de fragilité consiste en ce que l'innovation est liée à des personnes, elle repose sur la présence d'enseignants dans une filière, à un moment donné, (cas de Deug I où, avec le départ d'un enseignant à d'autres niveaux, l'Uel n'est plus utilisée). Les cas où toute une section adopte l'utilisation de l'UeL restent exceptionnels. On constate une grande disparité selon que l'Uel est considérée strictement comme un complément ou dans une perspective de substitution à moyen ou long terme : elle répond alors à une volonté de repenser le système de formation dans son ensemble.

3.2.4. Représentations du changement et stratégies d'acteurs

De ce point de vue, les entretiens réalisés reflètent des questionnements épars de la part des universitaires. Le changement selon qu'il est perçu en termes de pertes ou de gains possibles se trouve revendiqué ou rejeté. Il faut donc comprendre les représentations des enseignants : des rationalités simultanées, conflictuelles, sont portées par différents acteurs et une pluralité de contextes où se côtoient des logiques différentes que nous ne pouvons développer ici [BarbotCombes02]. De plus, des acteurs nouveaux viennent des technologies éducatives, mais également de la documentation, de l'ingénierie éducative avec, souvent, des statuts flous. Cependant, il y a une prise de conscience qu'en ce moment des règles du jeu se créent, et s'objectivent.

3.2.5. Remise en question sur le plan psychologique et social.

Ce type d'innovation constitue une mise à l'épreuve de l'enseignant (et des autres acteurs éducatifs) qui en introduisant dans son cours des "ressources" siennes ou autres, affronte une remise en question sur le plan psychologique et social, due à un changement d'échelle de son activité et à des changements prévisibles de fonction et de statut. Des enseignants sont sensibles au danger de parcellisation des tâches qui peut aboutir à une dévalorisation professionnelle. L'évolution de l'enseignement vers l'autoformation entraîne un nouveau rôle pour l'enseignant en tant que médiateur : il est tout à la fois conseiller méthodologique, accompagnateur et garant institutionnel ; toutefois, les différentes formes de tutorat qui apparaissent attestent d'une séparation possible entre les fonctions **enseigner** et **apprendre**. Le tutorat est interprété très différemment (comme une dérive : on confie à d'autres personnes l'accompagnement qui serait moins noble, ou comme un facteur positif : les jeunes font un excellent travail de soutien). De même, les fonctions de médiatisateur qui émergent à la frontière entre pédagogisation, scénarisation et numérisation posent question : elles peuvent déposséder l'enseignant de ses prérogatives classiques ou l'aider à acquérir de nouvelles compétences.

3.2.6. Recherche et recherche pédagogique : compatibilité, concurrence ?

De toute façon, les avantages du changement ne sont pas tangibles : la reconnaissance dont a besoin un universitaire ne passe pas par son investissement en didactique, mais par ses publications, ce qui signifie qu'il va fournir un travail loin d'être reconnu symboliquement, institutionnellement et financièrement. En effet, les cas restent rares où la recherche en didactique et notamment des publications donnent une légitimité et motivent les acteurs : "*Je me suis rendu compte que je pouvais traduire mes réflexes de chercheur, ma méthodologie de chercheur, sur un sujet qui était nouveau, qui peut être l'enseignement*" (J.Q., professeur de mathématiques).

3.2.7. Des raisons de s'investir dans le changement ?

Les questionnements forts des enseignants concernés par l'Uel montrent qu'un changement qui provient de l'extérieur et n'est pas compris déclenche des blocages. Pour chaque être humain, le seuil de tolérance du changement est variable, il dépend du sentiment de sécurité et de "l'espérance pratique" de chacun par rapport à ces transformations.

L'élément décisif du comportement, c'est le jeu de pouvoir et l'influence auquel l'individu participe et à travers lequel il affirme son existence sociale malgré les contraintes. Or tout changement est dangereux, car il met en question inmanquablement les conditions de son jeu, ses sources de pouvoir et sa liberté d'action en modifiant ou en faisant disparaître les zones d'incertitude permanentes qu'il contrôle ([CrozierFriedberg77] : 386).

Les enjeux sont de taille, mais si les gains du changement n'apparaissent pas de manière claire, pourquoi les enseignants l'opéreraient-ils ? Avec raison, les acteurs ont besoin, pour s'engager dans une innovation, d'une **motivation interne** : le plaisir de créer et de constater des améliorations, et d'une **motivation**

externe : gains en reconnaissance, promotion, pouvoir. Les enseignants ont besoin, non seulement d'être sécurisés au sujet de leur avenir, mais également d'avoir des preuves de la plus-value de ces nouveaux outils par rapport à leur coût en termes d'investissement aussi bien financier que personnel.

Les membres d'une organisation ne sont pas en effet, attachés de façon passive et bornée à leurs routines. Ils sont tout à fait prêts à changer rapidement s'ils sont capables de trouver leur intérêt dans les jeux qu'on leur propose ([CrozierFriedberg77] : 386).

Un des points sensibles concerne donc l'adoption dans une institution de stratégies d'information et de formation permettant à chacun de savoir en quoi le changement apporte une plus-value et quel en est le sens.

Quelles que soient les institutions, des étapes se retrouvent qui semblent constituer des "passages obligés", la modification d'un élément de l'ensemble faisant évoluer le système. Ces étapes constituent des situations-clés dont il est important d'étudier et d'explicitier les paramètres, et de pouvoir ainsi les anticiper. Bien sûr, les éléments doivent être revus et adaptés en fonction du contexte précis. C'est à travers les interactions entre les différents éléments que l'on peut atteindre un changement qualitatif en termes de relation éducative en mettant les technologies au service du paradigme de l'apprentissage et de l'autonomie de l'apprenant.

En fonction des conceptions des acteurs, les outils technologiques modifient la construction des savoirs et les frontières entre apprentissage et acquisition ; la médiatisation amène les formateurs à déplacer et à redéfinir la médiation. Toutefois, ce qui est crucial est l'articulation dans la structuration actuelle du nouveau champ entre les enjeux économiques et les enjeux éducatifs. La technoscience est quasi omnisciente et omnipotente alors que s'amorce une crise de l'humanité, crise à la fois de la créativité et de l'imagination politique des individus. Sous peine de s'absorber dans le comment et d'oublier le pourquoi des évolutions en cours, les universitaires ne peuvent faire l'épargne d'une réflexion sur les finalités des changements proposés.

Références

Bibliographie

[\[Albero00\]](#)

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

[\[Barbot97\]](#)

Barbot, M.-J. (1997). "Cap sur l'auto-formation : multimédias, des outils à s'approprier". In *Multimédias, réseaux et formation*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Paris : Hachette. pp. 54-63.

[\[BarbotCama99\]](#)

Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage - L'innovation dans la formation*. Paris : PUF, Pédagogie scientifique et théorique.

[\[BarbotCombes02\]](#)

Barbot, M.-J. & Combes, Y. (2002). "Technologies : ouverture d'espaces de possibles, pour qui ? " In *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence*. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Paris : Clé International. pp. 183-192.

[\[Bourdieu87\]](#)

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Minuit.

[\[CarréMoisanPoisson97\]](#)

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.

[\[Combes93\]](#)

Combes, Y. (1993). "Rationalisation de la formation : le lien social en question". In *Education, formation : le temps de l'industrialisation ? Études de Communication*, n°14. Université Charles de Gaulle-Lille 3.

[\[CrozierFriedberg77\]](#)

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil, Essais.

[\[Délégation92\]](#)

Délégation à la Formation professionnelle (1992). "Les formations ouvertes - Vers une nouvelle économie de la formation". In *Études et expérimentation en formation continue*, n°16. Paris : la Documentation française.

[\[FichezPayeur97\]](#)

Fichez, E. & Payeur, A. (1997). "Nouveaux espaces de formation et dynamique partenariale : une rupture avec les logiques en place". In *Formations et espaces d'innovation. Études de Communication*, n°19. Université Charles de Gaulle-Lille 3.

[\[Holec88\]](#)

Holec, H. (1988). "Autonomie et apprentissage auto-dirigé". *Conseil de l'Europe*. Hatier.

[\[Linard96\]](#)

Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes - Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.

[\[Maldonado97\]](#)

Maldonado, T. (1997). *Critica della ragione informatica*. Milano : Feltrinelli.

[Moeglin94]

Moeglin, P. (1994). *Le satellite éducatif média et expérimentation*. Paris : Réseaux net.

[PourtoisDesmet88]

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instruments en sciences humaines*. Liège-Bruxelles : Mardaga Éditeur.

[Rabardel95]

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies - Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

[Renaut02]

Renaut, A. (2002). *Que faire des universités ?* Paris : Bayard.

[Terssac90]

Terssac, de G. (1990). *L'autonomie dans le travail*. Paris : PUF.

[Varela89]

F. Varela (1989). *Autonomie et connaissance - Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

[Vayer93]

Vayer, P. (1993). *Le principe d'autonomie et l'éducation*. Paris : ESF.

[Wolton00]

Wolton, D. (2000). *Internet et après ?* Paris : Flammarion.

Sites Internet

UEL (Université en ligne) (nd). Consulté le 30 avril 2003 : <http://www.uel-pcsm.education.fr/consultation/presentation/index.html>

GRAF (Groupe de recherches sur l'autoformation) (nd). Consulté le 30 avril 2003 : <http://membres.lycos.fr/autograf/plandusite.htm>

Notes

[1] L'Université en Ligne correspond à l'assemblage, effectué en externe, de ressources mutualisées à l'intérieur du "Réseau Universitaire d'Auto-Formation" (RUCA), créé en 1987. Il regroupe des universités visant à offrir un enseignement de masse de qualité et à développer l'autonomie des étudiants en mutualisant leurs ressources (mathématiques, biologie, physique et chimie), ressources également utilisables pour la préparation d'étudiants étrangers venant étudier en France. Toutes les universités qui le souhaitent peuvent avoir accès à ces ressources en établissant une convention.

[2] La responsabilité de ce comité a été confiée à G. Jacquinet, professeur en Sciences de l'éducation, qui le définit ainsi : "Ce CODIF, créé à la demande du Ministère (sous-direction des technologies éducatives et des technologies de l'information et de la communication) a pour objectif principal l'observation et l'orientation du dispositif de formation mis en place à l'aide des ressources de l'Université en ligne (Uel). Il s'agit d'accompagner et d'étudier les conditions d'extension de l'utilisation de l'Uel à un plus grand nombre d'universités et d'enseignants et de capitaliser progressivement les acquis relatifs à l'intégration de l'Uel dans le projet PCSM (Premier Cycle Sur Mesure)".

[3] Emprunt à différentes sciences qui posent le postulat de l'autonomie pour proposer un concept des mathématiques, de la physique, de la chimie englobant du point de vue de l'éducation.

[4] La cellule choisit dans l'environnement ce qui renforce son identité ([Varela89]).

[5] Cf. les travaux du Séminaire sur l'Industrialisation de la Formation (SIF) sous la direction d'E. Fichez et de P. Moeglin sur les spécificités de l'innovation en contexte éducatif.

[6] Cf. les recherches de l'IREM (Institut de Recherche en Mathématiques) notamment.

[7] En biologie par exemple, l'écart entre les moyens technologiques dont disposait l'université et ceux des étudiants lors des stages a motivé l'intégration de ces outils.

[8] "Lorsque le principe d'incertitude est au cœur des recherches, l'enseignement des sciences ne peut présenter une conception scientifique du XIXe siècle selon laquelle la réalité recèle une vérité et une seule" (P. C., enseignant de physique).

À propos de l'auteure

Marie-José BARBOT est professeure à l'université Lille 3 Charles-de-Gaulle. Elle travaille sur l'autoformation éducative et cognitive et l'innovation au sein de l'équipe EA 2534, Plurilinguisme et Apprentissages, (Compétences, supports textuels et curricula), et du Laboratoire TRIGONE, EA 1038, Formations et Apprentissages et Systèmes Interactifs (Conceptions des systèmes de formation et d'alternance). Elle est auteur de *Autonomie et Apprentissages*, PUF, 1999, et co-auteur avec G. Camatarri de *Les auto-apprentissages*, CLE International, 2001.

Mél/Courriel : mbarbot@club-internet.fr

Adresse : [Université Lille 3 Charles-de-Gaulle, Département de Lettres Modernes, Français Langue Étrangère - Bâtiment A, 59653 Villeneuve d'Ascq, France.](#)



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© [Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, novembre 2003](#)