

**Problématiques des Technologies de l'information et de la communication en
Éducation : l'exemple de l'enseignement à distance**

**The problematics of information and communication technologies in education:
E-learning as an example**

Dr. Faten Ben Lagha*

Résumé :

Cet article se donne comme objectif de traiter les principales réflexions scientifiques à propos des fondements de l'enseignement médiatisé dans un contexte global caractérisé par l'insertion des technologies et par leur usage dans la sphère éducative. Dans un premier temps le texte trace les contextes socio-historiques de l'introduction des technologies en éducation plus précisément l'enseignement à distance; ensuite il étudie les orientations scientifiques autour de la problématique des TICE; enfin il montre les débats à propos des principes de ce mode d'enseignement : il met en évidence qu'il est fortement conditionné par deux types de connaissances permettant l'accès au savoir: techniques et cognitives nécessitant de l'autonomie, or il se trouve que cette notion d'autonomie avive plusieurs tensions entre les chercheurs compte tenu du fait qu'elle est considérée comme une condition indispensable pour certains et n'est pas un pré-requis pour d'autres.

Mots-clés : Technologies de l'Information et de la Communication- Education- Enseignement à distance- Autonomie.

*- Enseignante-chercheure- Département Mass-Communication, Faculté des Lettres et des Sciences sociales, Université Sultan Quaboos

Abstract :

The aim of this paper is to investigate the principles of mediated learning in a global context characterized by the introduction of technologies and their use in the educational field. First, the socio-historical context of the introduction of technologies in the educational field, and more specifically, distant education is studied. Second, the paper discusses the scientific orientations around the issue of ICT and the debates on the principles and foundations of this mode of teaching. The fact that this teaching mode is strongly conditioned by two types of technical and cognitive knowledge, which require autonomy, is highlighted in this study. However, this notion of autonomy has created tensions between researchers, as it is considered an essential condition for some and not a prerequisite for others.

Key words: Technologies of Information and Communication -Education- E-learning- Autonomy.

Introduction :

La problématique de l'introduction des TICE dans la sphère éducative, nous semble prendre toute son importance au regard du développement de nouvelles activités d'enseignement s'appuyant sur les technologies. Dans ce sens, les protagonistes des TIC soulignent que les approches de la formation des apprenants dépendent autant des présupposés technologiques que des spécificités contextuelles de l'apprentissage. Or, plusieurs études et recherches montrent que l'appropriation des technologies, est une activité sociale. Elle ne dépend pas des prescriptions pré-établies par les concepteurs techniques et pédagogiques mais plutôt des logiques d'usage des usagers ainsi que des divers contextes sociaux dans lesquels ces dispositifs s'insèrent.

Pour la conduite de ce travail, d'abord nous allons tracer les principaux contextes socio-historiques de l'insertion des technologies dans la sphère éducative; ensuite nous montrons les diverses orientations scientifiques autour de la problématique des TIC en

éducation; enfin nous discutons les débats à propos des principes et des fondements de l'enseignement à distance : nous soulignons qu'il se trouve fortement conditionné par deux types de connaissances : techniques et cognitives nécessitant de l'autonomie, or il se trouve que cette notion d'autonomie avive plusieurs tensions entre les chercheurs compte tenu du fait qu'elle est considérée comme une condition indispensable pour certains et n'est pas un pré-requis pour d'autres.

Il est à noter que nous utilisons dans ce texte deux termes à savoir: « enseignement à distance » et « formation à distance » vu que l'un ou l'autre désigne un ensemble d'apprentissage à distance.

1. Contexte socio-historique de l'enseignement à distance :

La percée de l'enseignement à distance, peut s'expliquer, selon Henri, par la conjugaison de trois phénomènes, *« l'évolution de la demande de ce genre de formation, la nécessité économique de réduire de façon générale les coûts de l'éducation et finalement la pénétration des technologies de communication dans tous les secteurs d'activités »*

¹. Même si le premier et le troisième phénomène mentionné par Henri sont comme nous le montrerons par la suite, très largement acceptés par plusieurs autres chercheurs, le deuxième quant à lui, ne fait pas l'unanimité. Kaye par exemple, montre clairement que pour réduire les coûts, les systèmes de formation à distance ont baissé les services d'encadrement et les normes de qualité des matériels pédagogiques. Or, dit-il, la pierre angulaire de la formation à distance réside dans la qualité d'encadrement, ce qui peut augmenter les taux d'abandons et d'échecs. La position qu'il soutient sur cette question est que *« l'utilisation des infrastructures collectives rend quasi impossible l'évaluation des coûts réels de la formation à distance »*.²

¹ HENRI France, « La formation à distance : définition et paradigme », in HENRI France, KAYE Anthony (dir), *Le savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance*, éd. Presses de l'Université du Québec, 1985, p. 5.

² KAYE Anthony, « Les enjeux de la formation à distance, les enjeux organisationnels », in HENRI France KAYE Anthony (dir), *Le savoir à domicile: pédagogie et problématique de la formation à distance*, éd. Presses de l'Université du Québec, 1985, p. 83.

Par ailleurs, Bonfils et Dumas¹ résument les raisons initiales de la formation à distance comme suite : permettre à des publics éloignés de suivre une formation; démocratiser la formation en touchant des publics traditionnellement à l'écart; conjuguer vie personnelle et professionnelle; et accomplir les objectifs de réalisation personnelle et sociale au sein d'un groupe à travers la co-construction d'un espace commun dans un environnement créatif. Ces mêmes raisons sont évoquées par Trinidad² selon qui, l'enseignement à distance est une réponse à la massification de l'enseignement supérieur et à l'intention des étudiants résidant loin des noyaux universitaires ou empêchés d'y accéder pour des raisons de travail, familiales ou autres.

Nous pouvons citer aussi la synthèse de Carré³ selon qui, l'enseignement à distance est une réponse aux transformations de la démographie estudiantine; à l'augmentation de la demande de formations supérieures; à l'accélération des besoins de la formation professionnelle continue ; à la percée des nouvelles approches pédagogiques s'appuyant sur les technologies; à l'actualisation des connaissances par l'intermédiaire des TIC; enfin à la poussée de la revendication sociale d'autonomie dans le travail et dans la vie citoyenne.

Comme le soulignent ces auteurs, la formation à distance s'est donc introduite pour répondre à la massification des demandeurs de formation, pour vaincre la distance. Par ailleurs, son essor doit beaucoup au développement des technologies de l'information et de la communication qui ont introduit de nouveaux paramètres de liberté dans la mise en œuvre de systèmes d'enseignement médiatisé. Et comme l'écrit Henri, « *le*

¹BONFILS Philippe, DUMAS Philippe, « Mondes persistants et enseignement à distance : de nouvelles perspectives ? », in revue *ISDM*, 2007, [en ligne], <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms29/BONFILS.pdf>, page consultée le 12 Mai 2020.

²TRINIDADE Armando Rocha, « Enseigner en présentiel et à distance : outils de communication et présence humaine », in *Réseaux humains/Réseaux technologiques*, [en ligne], <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=425>, page consultée le 20 juin 2020.

³CARRÉ Philippe, « Regards croisés sur une notion plurielle », in ALBERO Brigitte (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*, éd. Lavoisier, Paris, 2003, p. 30.

développement de la formation à distance a donc été étroitement lié à l'essor des médias éducatifs qui lui a ouvert des horizons presque illimités »¹.

Il faut dire qu'il y a plusieurs autres raisons qui sont à l'origine de l'introduction de l'enseignement à distance, Perriault² a montré comment la société française et ses institutions ont fait face durant le début des années quatre-vingt- dix, aux changements de l'offre et de la demande de formation à distance. Trois principales raisons peuvent résumer cette demande en formation selon l'auteur: l'évolution du marché du travail (le besoin de personnel qualifié, l'importance des services demandés comparés à celle de l'industrie, etc.) ; les nouveaux contenus demandés par le public (les changements des techniques de production ont provoqué des demandes sur mesure en matière de formation que les institutions traditionnelles ne peuvent pas assumer); enfin l'évolution des attitudes des inscrits à l'égard de la formation à distance (rejet des méthodes pédagogiques anciennes et souhait d'avoir des cours profilés par rapport à leurs besoins).

Mais la référence en matière d'université ouverte et à distance est incontestablement est celle faite à l'Open University britannique fondée à la fin des années soixante. La base des cours à distance était l'imprimé mais aussi les médias. Plusieurs universités ouvertes dans le monde se sont inspirées du modèle britannique tels que le Consorzio Nettuno en Italie ou le CNAM en France. Ce dernier dispensait des formations à distance en utilisant parfois le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) comme opérateur, celui-ci ayant pour objectif d'assurer la formation universitaire, la formation continue et des prestations qui s'insèrent dans les activités des universités traditionnelles telles que les réunions par vidéotransmissions interactives. A l'appui de cette mutation viennent s'ajouter les médias audiovisuels. Pour le cas de la France, le but (vite abandonné) était la création d'un canal télévisé éducatif nommé « la cinquième chaîne »

¹ HENRI France, op.cit, p. 6.

² PERRIAULT Jacques, *La communication du savoir à distance autoroutes de l'information et télé-savoirs*, éd. L'Harmattan, Paris, 1996, p.63.

ayant pour objectif la constitution de réseaux de diffusion de produits et de services éducatifs.

En ce qui concerne l'expérience Tunisienne, l'EAD s'est introduit pour pallier le déficit en cadres enseignants qualifiés par la mise en œuvre de procédures de formations accélérées, notamment pour ceux exerçant dans des établissements d'enseignement scolaires éloignés de la capitale. En effet, l'enseignement à distance a vu le jour dans ce pays avec la création de l'Institut Supérieur d'Education et de Formation Continu (ISEFC)¹. Ce nouvel établissement se différencie des institutions universitaires traditionnelles par son public composé essentiellement d'enseignants de lycées secondaires. Ses missions sont : la formation et la promotion de la recherche en pédagogie et en didactique des disciplines, l'organisation des écoles d'été à l'intention des enseignants du secondaire et des cadres de l'inspection pédagogique et la participation à la conception ainsi qu'à l'élaboration des matériels didactiques scolaires et universitaires.

Par ailleurs, pour le gouvernement tunisien l'objectif principal de la création de ce nouvel établissement est de répondre aux demandes des syndicats d'enseignement d'améliorer les qualifications pédagogiques des enseignants ne pouvant pas quitter leurs lieux de travail. Cet établissement devait donc répondre à un besoin pressant, la formation continue et le recyclage des enseignants en exercice. Notons qu'à cette étape de l'histoire, le corps enseignant se caractérisait par une sous-qualification héritée d'un déséquilibre entre offre et demande de spécialistes. Ce phénomène est très remarquable surtout pour les enseignants de français, arabe et mathématiques.

Toutefois, il faut dire que deux facteurs ont encouragé l'Etat tunisien à mettre en place un système de formation à distance : l'impossibilité de vider les lycées de leurs enseignants ainsi que la dispersion géographique du public demandeur de formation.

¹ Loi n° 82- 91 du 31 décembre 1983.

Signalons aussi que l'imprimé constitue un support de base pour ce type d'enseignement. Dans ce cadre, les inscrits devaient envoyer leurs devoirs à leurs enseignants, ces derniers devant les corriger et les leur renvoyer. Tout cela se passait alors par voie postale. L'organisation des études comptait deux cycles de formation, un premier cycle de formation générale sanctionné par un diplôme universitaire de premier cycle (DUPC) et un deuxième cycle de formation fondamentale sanctionné par une maîtrise.

Cependant, pour pallier les difficultés de la distance, des regroupements entre les tuteurs et les apprenants ont été prévus. Ces rencontres directes prenaient trois formes, des cours directs (à la fin de chaque semestre 24 heures de cours en présentiel sont organisés pour chaque unité d'enseignement), des séjours bloqués pendant les vacances scolaires dans le foyer d'hébergement de l'Institut et des travaux pratiques pour compléter la formation théorique. A la fin de chaque année scolaire, les inscrits recevaient une attestation de réussite indiquant le nombre de modules obtenus. Notons aussi, que les enseignants ayant eu un diplôme final de l'ISEFC, changent immédiatement de grade sans passer par un concours de promotion. Il est à signaler que la mission de cet établissement de formation continue aujourd'hui.

Par ailleurs, c'est à l'Université Virtuelle de Tunis qu'incombe la tâche d'opérer la mutation vers un enseignement à distance à l'intention des étudiants des établissements d'enseignement supérieur, un mode d'enseignement reposant sur la maîtrise nécessaire des technologies de l'information et de la communication. Ce nouvel organisme a été créé par le décret n° 112-02 du 28 janvier 2002, s'inscrivant dans le cadre de la politique de modernisation du secteur de l'enseignement supérieur tunisien par l'utilisation des technologies de communication et d'information, comme instruments de travail et de recherche.

Selon une lecture du projet de mise en place de l'université virtuelle de Tunis, nous pouvons dire qu'il lui est dévolu trois missions majeures : tout d'abord, participer à la rénovation pédagogique en offrant une formation partiellement à distance (formation intégrée) ou entièrement à distance (formation intégrale ou continue), via les nouveaux outils de communication ; ensuite, répondre aux défis de la croissance du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur, en soulageant progressivement les filières prioritaires dans les établissements universitaires traditionnels ; enfin, participer à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur d'un plus grand nombre de personnes, tant il est vrai que l'UVT se veut aussi une « *école de seconde chance* » notamment pour les étudiants qui ont épuisé leurs droits d'inscription en enseignement universitaire présentiel, les bacheliers mal orientés et les auditeurs libres. L'exploitation de l'enseignement à distance devrait donc, permettre l'intégration des TIC dans les dispositifs pédagogiques (conception, développement et diffusion) comme dans la diversification de l'offre de formation. Depuis l'année 2003, cet organisme a lancé son premier programme dans les Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques (ISETs). Il consiste à doter les étudiants d'un enseignement hybride s'appuyant sur des ressources pédagogiques à distance et au même temps en présentiel, selon leurs filières et leurs niveaux d'études.

Etudier le contexte socio-historique de la formation à distance, nous conduit à explorer les approches scientifiques adoptées sur ce mode d'enseignement. Notre objectif étant d'explorer les principales orientations des chercheurs sur l'insertion des technologies éducatives afin de repérer les travaux de chaque filière disciplinaire.

2. Problématisation de l'insertion des technologies dans la sphère éducative :

Les travaux sur les technologies et la formation se structurent différemment selon les champs disciplinaires d'inscription des travaux. Selon Alberio, la recherche sur les technologies et la formation se structure différemment selon les champs disciplinaires d'inscription des travaux. Diverses tentatives ont été faites, adoptant des cadres

méthodologiques et des cadres théoriques différents. Toutefois, d'après l'auteure¹, quatre tendances dans la recherche sur les technologies et les usages à visée de formation sont repérables. La première comporte des travaux sur le développement d'outils et la modélisation des conduites cognitives dans l'apprentissage avec des supports numériques (outils, logiciels, langages, etc.). Cette orientation de recherche, s'organise autour d'équipes d'informaticiens, de psychologues de la cognition et de didacticiens. Ils s'intéressent le plus souvent à un éventail d'environnements informatiques inscrits dans une perspective de transmission de savoirs. La deuxième orientation s'intéresse à l'analyse des usages sociaux des technologies. Ce type de travaux porte sur les conditions d'appropriation de l'innovation technique. A l'interface de ces deux premières orientations, se situent les recherches en ergonomie ayant comme perspective l'analyse des situations de formation « en cours d'action » afin de faire évoluer les artefacts élaborés par les concepteurs à l'intention des utilisateurs. Se situent aussi les recherches de la psychologie cognitive qui s'intéressent aux opérations mentales et aux stratégies individuelles des sujets sociaux en contexte d'apprentissage. La troisième orientation quant à elle, se dégage des travaux philosophiques et pose la question des finalités de l'innovation technique, soit en avançant les potentialités des techniques, soit en les critiquant selon une perspective éthique et/ ou politique. Enfin, une dernière catégorie d'approches s'inscrit dans une réflexion de type épistémologique et s'interroge sur les conditions de production des savoirs. L'ensemble de ces orientations permet selon l'auteure, de situer les travaux de recherches sur les technologies dans la formation dans une série de productions de plus en plus importante.

A ce stade, il est intéressant de signaler que non seulement il y a une diversification des orientations scientifiques sur les technologies éducatives, mais aussi cette

¹ALBERO Brigitte, « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté », in *Technologies et formation*, revue savoirs, n°5, éd. L'Harmattan, 2004, pp 14 -17.

diversification des approches s'étale jusqu'au fondement même de ce type d'enseignement à savoir la question de l'auto-formation.

3. Principes et fondement de l'EAD

Etudier la formation à distance, va nous conduire naturellement à évoquer une notion clé de ce type de formation à savoir l'« autoformation », c'est une notion dont plusieurs chercheurs s'accordent à dire qu'elle est la trame de fond de ce mode d'apprentissage.

Philippe Carré¹ nous enseigne que l'« autoformation » est une notion plurielle. Elle a un statut d'objet de réflexion scientifique dans plusieurs champs disciplinaires. En effet, pour lui la naissance du terme d'autoformation peut être fixée en 1967, avec la parution au Canada de la thèse de Tough intitulée « Learning without a teacher » (Apprendre sans professeur), ensuite des travaux de Carl Rogers « Freedom too learn » (Liberté pour apprendre), enfin du livre de Knowles sur l'« apprentissage autodirigé ». En moins de dix ans, dit-il, trois approches ont émergé en matière d'autoformation : l'autodidaxie (Tough), l'autodirection du sujet apprenant (Rogers), et les techniques et dispositifs d'accompagnement (Knowles). Un peu plus tard, au milieu des années soixante-dix trois autres approches apparaissent en France et qui vont poser les fondements de l'autoformation, les travaux de Shwartz sur l'« autoformation assistée », « la sociopédagogie » inaugurée par Dumazedier, enfin les publications de Pineau dans les années quatre-vingt sur le rôle de la construction de soi et la perspective des histoires de vie.

La reconnaissance de la capacité de l'individu à se donner « ses propres maîtres » est au cœur de l'approche de l'autoformation souligne Alava. Il écrit à ce propos que *« l'autoformation peut être définie comme une modalité d'apprentissage dans laquelle l'apprenant assume la responsabilité des activités d'apprentissage. Il mobilise pour*

¹ CARRE Philippe, « Regards croisés sur une notion plurielle », in ALBERO Brigitte (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*, éd. Lavoisier, Paris 2003, p 30.

cela des ressources (informations, expériences, pairs, ex-pairs) au service d'un projet qu'il planifie, met en œuvre et évalue »¹. Dès lors, lorsque l'apprenant est en situation d'apprentissage, les modalités de son autoformation se situent alors entre une hétérodirection et une autodirection. Ces pratiques, souligne Alava, peuvent prendre deux formes « formelles » et informelles ». Les premières se traduisent par les réseaux d'échanges entre pairs, les ateliers de travail, etc. Les deuxièmes impliquent le rapport de l'apprenant avec son environnement pour réaliser ses objectifs éducatifs.

Dans le même ordre d'idées, Galvani² partage aussi l'idée que l'autoformation doit articuler différentes sources de formation telles que la pratique, les expériences et les connaissances offertes dans l'environnement social. De ce fait, l'action de formation doit élargir son rôle en développant des démarches d'accompagnement aux apprenants en formation. Ces démarches doivent s'articuler sur une analyse critique de la vie quotidienne et professionnelle, sur la production de savoirs formels (la formation n'est pas pilotée par un référentiel de contenus théoriques mais par le questionnement de chaque participant sur sa pratique), sur la pratique des histoires de vie (une approche transversale sur la quête de sens que représente toute formation), enfin sur l'exploration et le développement des savoirs d'action en s'appuyant sur les entretiens d'explication etc. Toutes ces pratiques dit-il, « *s'organisent sur un accompagnement méthodologique permettant d'articuler la réflexion sur l'expérience vécue avec une production individuelle ou collective de sens ou de connaissance* »³.

¹ SERAPHIN Alava, « Pratiques d'accompagnement et enseignement ouvert dans le supérieur », in LE MEUR Georges (dir). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, éd. L'Harmattan, 2002, p. 69.

² GALVANI Pascal, « Autoformation et co-formation méthodologique dans les formations ouvertes », in LE MEUR Georges (dir), op. cit., pp. 97-98.

³ Ibid, p. 99.

Pour Triby¹, l'approche de l'autoformation interroge non seulement la pratique en elle-même mais aussi les conditions sociales et économiques dans lesquelles cette pratique se déploie. Sous un angle économique, l'auteur propose que l'autoformation soit analysée selon une triple logique : d'abord il évoque le technologisme, c'est-à-dire le recours aux technologies de l'information et de la communication, il explique à ce propos que ces technologies sont une partie intégrante de la démarche de l'autoformation mais qui empêchent en même temps de saisir les conditions de l'activité de l'autoformation. Puis il souligne, que l'évaluation légitime le processus de la formation dans la mesure où elle cherche si ces technologies sont efficaces ou non. Enfin, il indique que c'est la conception restreinte de l'économie qui empêche de saisir l'économie intrinsèque des pratiques et dispositifs de formation. Pour comprendre encore mieux, l'auteur à travers une approche dite d'« économie canonique » ou simplement d'« économie des pratiques » cherche à montrer que dans chaque fait et dans chaque phénomène il y a de l'économie et cette économie ne peut durer qu'en fonction des conditions sociales qui fondent la pratique de l'autoformation elle-même.

3.1 L'autonomie comme ferment de l'autoformation :

Dans le domaine de l'autoformation, plusieurs chercheurs s'interrogent sur l'usage abusif du préfixe « auto » associé au terme de « formation ». A cet égard, Lani- Bayle parle même d'une « *inflation de significations* »². Pour éclairer son point de vue, l'auteure montre comment les racines du préfixe « auto » se conjuguent avec d'autres racines pour donner sens aux suffixes multiples qui s'y raccrochent. Pour le terme « autonomie » par exemple, elle souligne qu'il signifie « vie », et que cette autonomie ne s'apprend pas, « [...] elle a pour contraire l'anomie, et elle se confronte directement à diverses lois enchevêtrées, la loi des autres, la loi des choses, la loi des structures et

¹TRIBY Emmanuel, « L'autoformation comme activité économique et sociale », in ALBERO Brigitte (dir), op.cit., pp. 105-118.

²LANI- BAYLE Martine, « Autonomie de l'apprenant entre distance et virtualité », in LE MEUR Georges (dir), op. cit. p. 33.

du contexte »¹. Selon elle, ce terme ne doit pas être confondue avec l'indépendance ni avec l'individualisme parce qu'il est lié à la relation. Dans une perspective de formation à distance, elle remarque que curieusement c'est quand l'apprenant se trouve tout seul face à un contenu fait par d'autres, qu'on le considère comme autonome. Pour elle, nous pouvons être en même temps, autonome mais pas indépendant. L'autonomie n'est pas tributaire de l'indépendance de l'autorité magistrale².

En effet, si l'autoformation implique l'autonomie, cette autonomie ne doit pas être considérée dans le sens absolu du terme. Ainsi Yuren écrit que *« l'autonomie est toujours relative car être autonome signifie être capable de s'auto-organiser. Pour ce faire, le sujet dépend de son environnement naturel, social et culturel »*³. Dans cette optique, l'auteure souligne que l'autoformation requiert de la socialisation qui est nécessaire pour l'acquisition des savoirs. Mais le potentiel libérateur de l'autoformation peut être confronté à quatre limites : le désir de l'apprenant d'accumuler le maximum de compétences parce que l'environnement de la consommation favorise la satisfaction plutôt que l'insatisfaction, la recherche de la spécialisation peut engendrer l'oubli de soi comme personne, la personne en formation voit les autres comme détenteurs de ressources et non comme des sujets égaux, enfin la possibilité d'une destruction de la capacité éthique demandée par la réciprocité de l'engagement. L'aspect éthique selon l'auteure doit être au centre de l'autoformation.

Carmen Compte⁴, note que la définition de l'autoformation se fonde sur le principe de l'autonomie. Dans ce contexte, elle liste un certain nombre de points qu'elle considère importants pour le développement d'un apprentissage en autonomie : la motivation de l'apprenant, l'existence d'une interaction entre l'apprenant et les pairs, un guidage

¹ Ibid, p .36.

² Ibid, p.p 38 -41.

³ YUREN Tereza, « L'autoformation est-elle l'oubli d'autrui ? Un regard philosophique sur la question », in ALBERO Brigitte (dir), op.cit., p. 87.

⁴ COMPTE Carmen, « Images et apprentissage : une médiation pour l'autoformation », in ALBERO Brigitte, op.cit. (dir), p. 233.

diversifié et précis des approches proposés permettant de diriger l'action de l'apprenant selon ses préférences, enfin un dispositif médiatisé flexible ciblant les disponibilités de l'apprenant. En effet, ce que propose cette auteure, « [...] *c'est exploiter les connaissances en exploitant la fonction de médiation que peut jouer toute communication organisée selon des règles reconnues* »¹.

A L'instar de ces chercheurs nous estimons aussi que demander à l'utilisateur d'être autonome, n'est pas une tâche facile, étant donné que les sujets n'ont pas les mêmes acquis scientifiques, linguistiques, cognitifs, et que cette exigence peut créer l'isolement de l'apprenant. La formation à distance doit prendre en charge cette autonomie, il faut qu'elle aide les apprenants à la développer sur mesure, en cours de cursus, c'est-à-dire inclure l'apprentissage de l'autonomie à l'intérieur même du processus.

En guise de récapitulatif, et en s'appuyant aussi sur plusieurs écrits scientifiques que nous avons effectué autour de cette thématique de recherche², travailler en autoformation est certes une activité qui requiert de se former soi-même et d'être autonome, cette autonomie ne signifiant pas l'isolement, mais plutôt l'apport des autres et de l'ensemble des moyens techniques et pédagogiques mis en place. Selon nous, c'est l'articulation optimale de la collaboration humaine entre les pairs et des ressources éducatives médiatisées, qui définit l'autoformation.

4 TIC en éducation : quels effets ?

L'évolution liée au développement de l'Internet ouvre le champ à de nouvelles offres de formation fondées sur le potentiel technologique qui permet de prendre en charge des acteurs distants. Malgré l'évolution des TIC, un des principaux problèmes liés aux approches pédagogiques reste l'usage des technologies.

¹ Ibid, p. 238.

² Ben Lagha Faten, « Approche communicationnelle de l'usage des technologies dans l'enseignement supérieur tunisien: cas de l'enseignement supérieur aux ISETs », thèse de doctorat, Institut de communication et des médias, Université Echirolles, Grenoble, 2009.

A propos de ce rapport entre technologies et éducation, Carmen Compte soulève que les TIC ont permis l'individualisation des tâches et le travail coopératif entre pairs¹. Ces avancées selon l'auteure, sont majeures, surtout au niveau de la multiplication de la production des contenus. Mais l'origine de ce succès tient selon Compte, à la notion d'interaction qui permet d'établir une relation entre deux individus. En effet, l'utilisateur a l'impression d'être à égalité avec son interlocuteur. Néanmoins, remarque l'auteure, dans le cas de l'association de l'image animée et de l'informatique, les améliorations ressenties sont liées surtout à l'aspect technique, l'aspect contenu se trouve parfois négligé. Elle écrit à ce propos que « *les plateformes qui structurent actuellement nombre de dispositifs de formation à distance améliorent la flexibilité et la convivialité d'utilisation, mais les contenus des enseignements sont basés sur des études de cas essentiellement décrites* »².

Dans le même ordre d'idées, Marc Guillaume³ souligne que l'aspect distanciel des médias commutatifs (téléphone, ordinateurs et réseaux, hypertextes), est sans conteste la principale évolution actuelle. Cependant, il mentionne que plusieurs observateurs dénoncent les effets négatifs d'une «cyberculture» qui mélange les facilités d'acquérir l'information avec l'appropriation du savoir. En effet, pour la lecture hypertexte par exemple, Guillaume soulève qu'elle offre d'innombrables services. Elle est comme pratique, séduisante, parce que d'abord sa formation est soumise à peu de contraintes, ensuite parce que ses coûts de branchement sont relativement bas. Mais d'après ce même auteur, l'apport de l'information commutée à la constitution des savoirs rencontre des limites qui se regroupent en trois familles : celles relatives à l'information informelle qui n'a pas d'assises juridiques, celles liées à l'abondance des données affichées sur le

¹ Ibid, p. 221.

² Ibid, p. 226.

³ Guillaume Marc, « L'avenir des réseaux », Actes des Premières Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 26 juin 1999. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, p 13 jusqu'à la page 28, [en ligne], <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=380>, page consultée le 20 février 2020.

web et qui noient l'information pertinente dans beaucoup de bruit, enfin, celles relatives à l'obtention des données qui fait l'économie du temps et d'efforts qu'impliquent la lecture ordinaire du livre. Ceci a amené l'auteur à considérer que la lecture hypertexte permet surtout d'acquérir un savoir mosaïque, fait de fragments décontextualisés.

Nous considérons que le bon usage des médias commutatifs passe par la recherche des complémentarités et hybridations permettant de combiner rapidité de l'information ainsi l'assimilation humaine. Dans cette perspective, l'exercice de la pensée et tout ce qu'il comporte d'effort et de risque, seraient non seulement préservés mais pourrait s'enrichir des moyens actuels, une fois leur prolifération maîtrisée.

En effet, les principes du cours en mode présentiel semblent évidents, ceux de l'enseignement à distance le sont beaucoup moins. D'après Trinidad¹, ces principes peuvent par contre, prendre en compte la diversité des disciplines ni les profils des apprenants, il montre qu'il y a des contenus éducatifs enseignés impliquant, soit le contact interpersonnel, soit la manipulation d'instruments et d'équipements spécialisés. Il estime que certains contenus ne peuvent être reproduits de manière parfaite par des simulations sur ordinateur, d'où le besoin de prévoir parallèlement à l'enseignement à distance, le nombre nécessaire de séances présentiels afin de faire acquérir ces types de connaissances et de compétences.

Comme nous l'avons évoqué dans ce texte, les progrès considérables des nouvelles technologies de l'information et de la communication ont certes ouvert de nouvelles perspectives en matière d'enseignement ou de formation. D'après les recherches scientifiques étudiées, les outils de communication peuvent être des éléments actifs dans la construction d'une relation pédagogique mais la réalité n'est pas aussi simple. En effet, la majorité d'entre eux, s'accorde à dire qu'il serait impropre de considérer que la seule réponse technologique suffit à déterminer une solution acceptable à cette

¹TRINIDADE Armando Rocha, op.cit.

problématique de la relation au savoir. En ce sens, il leur est apparu crucial d'envisager la conception des outils communicationnels en prenant en considération la nature même du degré d'assimilation de l'apprenant dans les milieux d'apprentissage et d'identifier les principaux facteurs sociaux propres au développement des conditions optimales de production, de circulation et d'organisation des connaissances.

Conclusion

Cette étude a essayé d'explorer les réflexions sur les principes de l'enseignement médiatisé. Nous tenons à signaler qu'elle n'est pas une réponse à toutes les problématiques et questionnements sur les fondements de ce mode d'enseignement, mais qu'elle est une orientation de recherche parmi d'autres, ancrée en sciences de l'information et de la communication.

Au terme de ce travail, nous soulignons qu'indépendamment de la diversité des formes d'apprentissage, les chercheurs se trouvent actuellement de plus en plus préoccupés par l'activité de l'apprenant, le contexte de son apprentissage et les interactions sociales qui s'y produisent. Ces trois dimensions demeurent fondamentales. Le champ de l'enseignement reste encore un terrain d'expérimentation pour les informaticiens, les pédagogues, les psychologues, etc. De nouvelles potentialités apparaissent rapidement et nous ne nous savons pas jusqu'où l'innovation technique en éducation va nous amener.

Bibliographie:

- ALBERO Brigitte, « Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté », in *Technologies et formation*, revue savoirs, n°5, éd. L'Harmattan, 2004.
- Ben Lagha Faten, « Approche communicationnelle du recours aux TIC dans l'enseignement supérieur tunisien: cas de l'enseignement à distance aux ISETs», thèse de doctorat, Institut de communication et des médias, Université Echirolles, Grenoble, 2009.
- BONFILS Philippe, DUMAS Philippe, « Mondes persistants et enseignement à distance : de nouvelles perspectives ? », in revue *ISDM*, 2007, [en ligne], <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms29/BONFILS.pdf>, page consultée le 12/05/2020.
- CARRE Philippe, « Regards croisés sur une notion plurielle », in ALBERO Brigitte (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*, éd. Lavoisier, Paris, 2003.
- COMPTE Carmen, « Images et apprentissage : une médiation pour l'autoformation », in ALBERO Brigitte, (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*, éd. Lavoisier, Paris, 2003.
- GALVANI Pascal, « Autoformation et co-formation méthodologique dans les formations ouvertes », in LE MEUR Georges (dir). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, éd. L'Harmattan, 2002.
- Guillaume Marc, « L'avenir des réseaux », Actes des Premières Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 26 juin 1999. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP, p 13 jusqu'à la page 28, [en ligne], <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=380>, page consultée le 20 février 2020.
- HENRI France, « La formation à distance : définition et paradigme », in HENRI France, KAYE Anthony (dir), *Le savoir à domicile pédagogie et problématique de la formation à distance*, éd. Presses de l'Université du Québec, 1985.
- KAYE Anthony, « Les enjeux de la formation à distance, les enjeux organisationnels », in HENRI France KAYE Anthony (dir), *Le savoir à domicile pédagogie et problématique de la formation à distance*, éd. Presses de l'Université du Québec, 1985
- LANI- BAYLE Martine, « Autonomie de l'apprenant entre distance et virtualité », in LE MEUR Georges (dir). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, éd. L'Harmattan, 2002.
- LINARD Monique, « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie », in ALBERO Brigitte (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*, éd. Lavoisier, Paris, 2003.
- PERRIAULT Jacques, *La communication du savoir à distance autoroutes de l'information et télé-savoirs*, éd. L'Harmattan, Paris, 1996.
- SERAPHIN Alava, « Pratiques d'accompagnement et enseignement ouvert dans le supérieur », in LE MEUR Georges (dir). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, éd. L'Harmattan, 2002.

- TRIBY Emmanuel, « L’autoformation comme activité économique et sociale », in ALBERO Brigitte (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*, éd. Lavoisier, Paris, 2003.
- TRINIDADE Armando Rocha, « Enseigner en présentiel et à distance : outils de communication et présence humaine », in *Réseaux humains/Réseaux technologiques*, [en ligne] ,<http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=425>, page consultée le 20 juin 2020.
- YUREN Tereza, « L’autoformation est-elle l’oubli d’autrui ? Un regard philosophique sur la question », in ALBERO Brigitte (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*, éd. Lavoisier, Paris, 2003.