



**HAL**  
open science

# Autoformation, autonomie et changement de paradigme : l'enseignement supérieur face aux TIC

Pierre Landry

## ► To cite this version:

Pierre Landry. Autoformation, autonomie et changement de paradigme : l'enseignement supérieur face aux TIC. Albero, B. Autoformation et enseignement supérieur, 3, Hermès-Lavoisier, pp.188-191, 2003, <http://www.editions-hermes.fr/fr/>. edutice-00000292

**HAL Id: edutice-00000292**

**<https://edutice.hal.science/edutice-00000292>**

Submitted on 10 Dec 2003

**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.

**Troisième partie**  
**Autoformation et technologies**  
**Introduction**

**Autoformation, autonomie et changement de  
paradigme : l'enseignement supérieur  
face aux TIC**

Pierre Landry

L'enseignement supérieur sait désormais qu'il est partie prenante de la société technologique. Mais doit-il pour autant suivre docilement les soubresauts de son évolution? Peut-il, en tant qu'institution, prendre en compte la mutation des moyens de connaissance et se transformer sans pour autant perdre de vue ses missions essentielles ? Comment concilier la formation de masse et de qualité des étudiants avec la logique de rentabilité économique, l'interconnexion mondiale des marchés, l'universalisation de l'information numérisée et l'exigence croissante de compétences de haut niveau ? Quelle direction choisir dans un contexte où les prévisions deviennent toujours plus incertaines et la conduite des affaires plus complexe ?

M. Linard situe le thème de l'autoformation dans l'enseignement supérieur dans le contexte actuel de généralisation des TIC. Elle montre comment la banalisation d'outils tels que le réseau internet précipite un changement profond des pratiques et des modèles de référence (paradigmes) de l'action et de la connaissance et en quoi l'autoformation est un révélateur privilégié des problèmes propres à l'autonomie. Elle observe que, dans les dispositifs de travail et d'apprentissage comme ailleurs, l'injonction d'autonomie se trouve le plus souvent en contradiction directe avec ses conditions pratiques d'application. Et elle analyse comme un symptôme la tension croissante

188 Autoformation et enseignement supérieur

entre l'exigence d'activité autonome imposée aux individus et les moyens mis à leur disposition. Des concepts empruntés à diverses disciplines permettent de distinguer trois niveaux d'autocontrôle de l'action : le fonctionnel, l'actantiel, l'existentiel. L'auteur montre comment l'imbrication de ces niveaux peut expliquer certaines dérives et dysfonctionnements sociaux actuels et comment elle finit par soulever la question, de nature éthique, de la régulation ultime de l'autorégulation de l'action humaine.

Pour sa part, C. Compte démontre, à l'encontre des préjugés courants, la diversité et la richesse potentielle des apports de l'image animée quand elle est conçue de façon ciblée pour accompagner les divers processus d'acquisition de connaissances : dans l'apprentissage des langues en particulier, qui implique des interactions particulièrement étroites entre intention, motivation, action pratique et expression symbolique. Cette richesse se révèle encore plus efficace dans les situations hors contextes institutionnels, dans le cas des adultes résistants au système scolaire et dans celui des enfants qui passent plus de temps devant l'écran que devant le tableau de la classe, par exemple.

Enfin, F. Thibault analyse dans une étude de cas précis, les aspects organisationnels multiples et complexes qu'implique, dans l'enseignement supérieur, l'intégration effective des technologies de l'information et de la communication dans les démarches innovantes de formation. Elle éclaire les cascades d'actions et de réactions en jeu dans la réalisation et dans la réussite de ce type de projet pionnier. Elle met également en lumière la sensibilité au contexte et la vulnérabilité institutionnelle des acteurs qui prennent la responsabilité de ces démarches ainsi que la fragilité des résultats obtenus.

L'économie joue un rôle essentiel dans les choix politiques. Aussi la tentation est-elle forte de recourir au seul critère d'efficacité économique pour évaluer et infléchir le fonctionnement de

l'enseignement supérieur. En France, face à 2 millions d'étudiants (dont 60% à l'université), les pouvoirs publics subissent des pressions constantes pour augmenter le budget de l'éducation au sein d'un budget global stabilisé. Ils se tournent vers les entreprises pour voir comment elles procèdent pour réduire leurs coûts de fonctionnement et de formation.

Les entreprises ont des solutions. Soucieuses d'améliorer l'information des acteurs ainsi que leurs relations internes et externes, elles peuvent investir massivement dans les équipements en informatique et en télécommunications. Une conséquence indirecte de cette stratégie est d'accroître l'autonomie des individus et le besoin de compétences qui impliquent des programmes de formation de plus en plus lourds à gérer par stages classiques. Les entreprises recourent alors à des centres de ressources, pour la formation aux langues, à la bureautique, aux procédures liées aux métiers par exemple, et elles mettent en place des réseaux

L'enseignement supérieur face aux TIC 189

informatiques internes qui permettent d'organiser ces formations à distance. Le coût initial d'installation est élevé mais l'indisponibilité des personnes en formation étant réduite et les frais de déplacement supprimés, l'économie finale peut s'avérer substantielle : à condition que les besoins en tutorat restent faibles. C'est à ce propos que les démarches d'autoformation sont invoquées comme complément nécessaire.

L'enseignement supérieur, pour sa part, a longtemps renforcé l'encadrement des étudiants en complétant l'enseignement magistral par des travaux dirigés, mais cette mesure entre en conflit avec les contraintes budgétaires. En investissant dans les centres de ressources et les campus numériques et en demandant aux étudiants de se prendre en charge par une démarche plus autonome, l'institution espère bien, comme les entreprises, réussir à réduire ses coûts.

Il n'est pas certain que ces réponses conviennent, en France en particulier<sup>1</sup>. Le propre de l'enseignement supérieur n'est pas de proposer des formations pratiques courtes à des adultes salariés mais des formations intellectuelles longues à de jeunes étudiants non rémunérés. Si leur faible taux de réussite aux examens pose problème, c'est que l'augmentation de leur nombre et de leur diversité n'a pas été accompagnée d'une modification significative de l'organisation des études. L'idée de transposer à l'université les dispositifs d'autoformation de type "centres de ressources" développés dans les entreprises est raisonnable : à condition qu'elle ne revienne pas à supposer résolu le problème de l'autonomie dont dépend justement la capacité des étudiants à s'autoformer.

La contribution de F. Thibault analyse précisément comment certains secteurs en sciences ont essayé depuis longtemps d'améliorer la réussite des étudiants par la mise en place de réseaux de centres universitaires d'autoformation. Les conditions d'existence de cette expérience sont repérées à partir d'une étude cas (le RUCA) ainsi que la question de sa pérennisation alors que la création de campus numériques crée une nouvelle dynamique. La place faite à l'enseignement par rapport aux travaux de recherche dans le parcours d'un universitaire est discutée. Il apparaît que, sans une revalorisation de la fonction d'enseignement par les instances académiques,

## 190 Autoformation et enseignement supérieur

---

<sup>1</sup> Renaud A., 2002, *Que faire des universités ?*, Paris, Bayard .

A. Renaud montre comment l'université française est écartelée par cinq forces centripètes qui tendent à réduire son champ d'activités. Ces cinq forces sont caractérisées par : un secteur de la recherche organisé autour du CNRS, du CEA et de nombreux instituts publics et privés qui font que l'université n'est plus la source principale de création de savoir ; un secteur de la formation professionnelle dominé par les grandes écoles et les écoles de commerces qui préparent les futurs dirigeants des administrations et des entreprises ; un secteur de la formation continue, sous tutelle du Ministère du travail et de l'emploi, financé par le 1% sur les salaires et au service de l'économie ; un secteur du document et de l'édition à finalité éducative, sur papier, en vidéo ou en numérique, étroitement piloté par le marché ; une dimension européenne qui autorise la libre installation des personnes dans n'importe quel pays de l'Union Européenne avec un diplôme national.

l'engagement des enseignants dans la création et le fonctionnement de ce type de dispositifs restera anecdotique. Dans ce sens, M. Linard rappelle que les facteurs qui se trouvent régulièrement présents dans les expériences réussies d'intégration technologique en éducation se résument en un seul : " la prise en charge ou non des divers aspects cognitifs, psychoaffectifs et socioculturels de l'acte d'apprendre. "

De toutes façons, comme le montre encore M. Linard, l'exigence générale d'autonomie soulève des problèmes non seulement organisationnels et éthiques mais aussi psycho-sociaux. En fait, seule une minorité d'individus est spontanément capable et désireuse de se prendre en charge. Pour la plupart, le "soyez autonome" est une injonction paradoxale : plus encore quand ils arrivent dans l'enseignement supérieur sans avoir été préparés à ce mode de travail et sans la période d'adaptation des classes préparatoires, réservée aux concours d'entrée aux grandes écoles. Sauf à prévoir un entraînement permettant aux étudiants de développer leur capacité d'autonomie pour accéder aux démarches autoformatives, l'efficacité des dispositifs techniques risque de rester faible ou nulle. Mais à nouveau, cet encadrement renforcé est incompatible avec la politique d'économie budgétaire.

C. Compte montre pourtant, en analysant les potentiels structurants de l'image animée, que les situations d'apprentissages sont omniprésentes dans la vie quotidienne et qu'elles offrent d'innombrables opportunités pour peu que l'on sache les exploiter. Dans divers secteurs, une meilleure utilisation des images diffusées par télévision, internet ou supports vidéo, peut favoriser des démarches auto-formatives. Face à la primauté de l'écrit dans le système éducatif, l'image animée : " joue un rôle important dans les modes de pensée, la formation des représentations mentales et dans une logique d'apprentissage qui s'adresse à l'individu  *dans sa globalité, et non pas seulement à sa raison*". Elle renforce l'implication et la motivation et peut offrir un guidage diversifié à condition que l'auteur du document applique une "rhétorique" adaptée. Elle peut être à l'origine d'actes d'apprentissages, dans le système éducatif, en-dehors et tout au long de la vie. C'est donc dès l'école qu'il faut apprendre à lire l'image pour être capable d'apprendre de l'image et pour se comporter de façon plus active devant l'écran.

L'accroissement général de compétence requis par l'évolution technologique implique que les individus se préoccupent de plus en plus par eux-mêmes de leur formation. Mais autoformation et autonomie ne sont pas des réponses individualistes à cette exigence. Elles demandent au contraire de mieux interagir avec soi-même, les autres et son environnement et de se développer en participant aux activités de la collectivité en tant qu'acteur à part entière (dans cet ouvrage, les textes de la première partie étayent cette analyse et ceux de la deuxième partie en donnent des témoignages). Dans ce sens, le rôle de l'enseignement supérieur pourrait s'étendre, au-delà de la transmission des savoirs disciplinaires et de l'entraînement au

L'enseignement supérieur face aux TIC 191

raisonnement scientifique, au développement chez les étudiants des démarches auto-formatives préalables à l'apprentissage tout au long de la vie (Albero, 2002).

L'enseignement supérieur est capable d'évoluer vers des dispositifs de formation plus en adéquation avec la demande sociale. Il lui faut pour cela dépasser les problèmes technico-économiques et organisationnels, prendre en compte la complexité des processus d'enseignement et d'apprentissage et ne pas céder, sous couvert d'autonomie, à la tentation de se défaire sur l'étudiant de ses responsabilités. F. Thibault montre que, malgré la rigidité structurelle de l'institution, il est possible d'innover si une coopération s'instaure entre les équipes d'enseignants et d'administration et celles de la décision politique. Mais cette action doit être portée par une conception plus compréhensive de la formation intellectuelle, en particulier à l'entrée dans l'enseignement supérieur, moment crucial du parcours de formation qui s'accommode mal des visions fragmentées et des découpages institutionnels actuels.