



HAL
open science

L'autonomie de l'apprenant : un enjeu pour la globalisation de l'éducation virtuelle

Alexandra Bal

► **To cite this version:**

Alexandra Bal. L'autonomie de l'apprenant : un enjeu pour la globalisation de l'éducation virtuelle. 2001 Bogue - Globalisme et Pluralisme, Apr 2002, Montréal, Canada. edutice-00000563

HAL Id: edutice-00000563

<https://edutice.hal.science/edutice-00000563>

Submitted on 2 Aug 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.



2001 Bogues GLOBALISME et PLURALISME



Montréal, 24 au 27 avril 2002

Alexandra Bal

Ryerson, CANADA
Et Paris 13, FRANCE

L'autonomie de l'apprenant : un enjeu pour la globalisation de l'éducation virtuelle

NOTA BENE

L'accès aux textes des colloques panaméricain et 2001 Bogues est exclusivement réservé aux participants. Vous pouvez les consulter et les citer, en respectant les règles usuelles, mais non les reproduire. Le contenu des textes n'engage que la responsabilité de leur auteur, auteure.

Access to the Panamerican and 2001 Bugs' conferences' papers is strictly reserved to the participants. You can read and quote them, according to standard rules, but not reproduce them. The content of the texts engages the responsibility of their authors only.

El **acceso** a los textos de los encuentros panamericano y 2001 Efectos es exclusivamente reservado a los participantes. Pueden consultar y citarlos, respetando las pautas usuales, pero no reproducirlos. El contenido de los textos es unicamente responsabilidad del (de la) autor(a).

O **acesso** aos textos dos encontros panamericano e 2001 Bugs é exclusivamente reservado aos participantes. Podem consultar e cita-los, respeitando as regras usuais, mais não reproduzi-los. O conteúdo dos textos e soamente a responsabilidade do (da) autor(a).

Alexandra Bal

L'autonomie de l'apprenant : un enjeu pour la globalisation de l'éducation virtuelle

Il devient courant dans nos sociétés dites post-industrielles de considérer le savoir comme moteur de la dynamique économique et l'apprenant comme un client actif, capable de contrôler ses activités d'apprentissage. La mise en application de ce modèle sociétal, où le savoir devient un facteur capital de la croissance économique, suppose l'instauration de nouvelles stratégies de connaissance et d'apprentissage, adaptées aux objectifs d'une société devenue planétaire, qui développent de nouvelles aptitudes individuelles, « *telles que l'aptitude à résoudre des problèmes et l'aptitude à apprendre* »¹.

En Ontario, le discours universitaire dominant postule la nécessité de la technologisation de l'enseignement et la matérialisation de méthodes pédagogiques actives centrées sur l'apprenant, en réponse aux motivations multiples d'étudiants présentés comme autonomes. Cependant, un certain nombre de chercheurs en Sciences de l'éducation remarquent que la pertinence de la problématique de l'autonomie, telle qu'elle est invoquée dans les expérimentations éducatives n'est pas avérée. Le développement graduel de l'autonomie de l'apprenant suppose que « *sa prise en charge dans la stratégie pédagogique des moyens d'apprendre doit se concevoir avec, ou plutôt, avant l'implantation technique et la définition des cursus et des programmes* » (Linard, 2000). Or, la définition de l'offre des prestations éducatives ne tient qu'insuffisamment compte du travail concret d'apprentissage.

Ce constat, et la manière dont il est occulté dans l'évaluation des expérimentations éducatives, n'indique-t-il pas que la capacité d'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques s'avère de nature discursive ? En effet, au-delà des discours pédagogiques, la prise en compte des stratégies d'acteurs mises en œuvre par les innovateurs éducatifs qui placent la technologisation, et non l'apprentissage, au cœur de l'expérimentation éducative, révèle l'existence prégnante de motivations d'ordres industriel et social, sous-jacentes aux discours de modernisation qui conditionnent la prescription des usages éducatifs. En ce sens, G. Tremblay (1998, pp. 53-54) observe que la technologie « *donne*

¹ Industrie Canada (1997): « *Le Canada et l'économie du savoir* », sommet sur la TI et l'économie du savoir, <http://strategis.ic.gc.ca/SSGF/it04360f.html>.

prise tout à la fois aux espoirs de réforme des innovateurs pédagogiques, qui y voient les instruments indispensables à une rationalisation des modes d'apprentissage, et aux aspirations des industriels et des commerçants, qui misent sur son potentiel pour vendre équipements et contenus ».

Ainsi, l'expérimentation, motivée par un ensemble ambigu d'objectifs industriels et pédagogiques, peut-elle constituer un lieu de rassemblement géométrique pour différentes familles d'acteurs. Leur association leur permet d'évaluer les potentiels de fonctionnement et d'usage des innovations éducatives à l'aune de leurs objectifs spécifiques. Retraçant les logiques socio-économiques sous-jacentes aux diverses utilisations expérimentales des technologies éducatives, P. Moeglin (1999, p.1) émet l'hypothèse que « *la généralisation de ces outils s'inscrit dans les contextes d'une mutation fondamentale de la formation, dans le sens de son industrialisation* ». Pour cet auteur, la rationalisation et standardisation des processus d'apprentissage exigées par la technologisation, aboutissent à la réorganisation de la filière de l'enseignement, et attestent d'une certaine ré-industrialisation de la formation.

Dans ce contexte l'argument de l'autonomie permet de justifier et de légitimer la priorité accordée au développement des technologies éducatives dicté par une logique d'industrialisation et réalisable selon plusieurs scénarios possibles (Combès et Payeur, 1999). À la suite des travaux de ces auteurs, nous faisons l'hypothèse que l'autonomie de l'apprenant est au principe même de la réalisation de l'objectif de distribution de produits de masse personnalisés et permet de promouvoir la multiplicité des prestations virtuelles et leur capacité d'adaptation à la variété de ces clients-apprenants potentiels.

L'analyse d'une expérimentation de télé-enseignement universitaire de premier cycle en Ontario, ayant pour objet la conception de la navette spatiale, nous permet d'appréhender les formes d'autonomie auxquelles se réfèrent les différents expérimentateurs. Ce projet universitaire, développé dans l'optique d'une société de l'information, réunit des acteurs des milieux universitaire et industriel qui collaborent à la mise en œuvre de dispositifs communicationnels nécessaires à un enseignement de formation à distance, adapté aux problèmes que posent la massification et la diversité croissante de la population étudiante. Le projet propose paradoxalement la matérialisation d'une forme pédagogique

qui soit tout à la fois généralisable à plusieurs domaines d'études, adaptée à une formation universitaire et professionnelle, et qui assure un enseignement personnalisé à des populations d'apprenant variées par la transmission de masse d'un contenu sur mesure.

Nous cherchons à appréhender la valeur attribuée à *l'e-formation* des points de vue pédagogiques, industriels et sociaux, par des acteurs qui la considèrent comme une réponse aux exigences de l'économie globale, tout en étant animés par des logiques professionnelles qui renvoient à des finalités idéologiques et sociales incompatibles. Afin d'explicitier les enjeux dont l'autonomie de l'apprenant se trouve investie comme éléments cruciaux pour la compréhension des phénomènes en cours, nous abordons dans un premier temps les définitions divergentes données à ce concept et l'analyse comparée de son instrumentalisation, d'une part dans les discours de praticiens, décideurs et développeurs universitaires ainsi que d'acteurs industriels et d'autre part, dans les pratiques éducatives nouvelles préconisées. Nous poursuivons dans un deuxième temps par l'analyse des modèles socio-économiques de référence qui permettent aux acteurs partenaires de rationaliser la juxtaposition de modèles industriels *a priori* incompatibles utilisés pour la matérialisation d'une forme pédagogique généralisable, que nous analysons enfin dans le troisième volet de cet article. Pour conclure en fonction des résultats de l'expérimentation, sur l'avantage éventuel d'une approche communicationnelle de la formation universitaire.

1. De l'autoformation à l'auto-didaxie : la notion paradoxale d'une autonomie prérequis

Dans le milieu éducatif, la mise au point de machines de plus en plus intelligentes laisse entrevoir la possibilité d'une interaction croissante avec l'utilisateur. Dans la formation, ces possibilités semblent contribuer progressivement au cheminement de l'apprenant vers l'autonomisation (Tremblay, 1998, p. 52). Toutefois, l'analyse des représentations de l'autonomie formulées par nos expérimentateurs renvoient à des définitions divergentes de l'apprenant considéré comme indépendant ou autodidacte, issues de l'opposition¹ entre les théories behavioristes et cognitives.

Une vision matérialiste, implique l'existence d'un individu indépendant qui acquiert

savoir et savoir-faire par l'expérience. Son autonomie est néanmoins limitée par la programmation de l'enseignement dispensé indirectement par un enseignant, transformé en ingénieur de la connaissance, qui dirige l'apprenant en organisant et en agencant son cursus selon des objectifs éducatifs précis. Les formes pédagogiques d'auto-tutorat et d'auto-formation permettent la fragmentation des connaissances et des difficultés, l'individualisation des rythmes d'apprentissage et le renforcement de l'utilisation positive des erreurs et conditionnent l'apprenant qui acquiert des comportements standardisés.

À l'inverse, une approche innéiste dote l'individu d'une autonomie intellectuelle lui permettant d'exercer un contrôle total sur le processus éducatif. L'apprentissage répond alors aux besoins individuels d'un auto-didacte qui construit librement son cheminement. L'enseignant participe à l'ingénierie d'un enseignement assisté, priorité étant allouée à l'apprentissage de la résolution de problème, par un usager à l'autonomie croissante, en lui octroyant la capacité de structurer et de développer son propre cursus (Papert, 1993). Dans ce cadre, d'une part l'auto-didaxie devient une forme pédagogique prédominante qui sauvegarde l'indépendance de l'apprenant et d'autre part, le professeur devient un guide qui conseille l'apprenant sans pour autant le contrôler.

Ces représentations de l'autonomie de l'apprenant engendrent différents types d'ajustements pédagogiques et didactiques, voire différentes adaptations techniques des dispositifs. Effectivement, unanimes quant au besoin de créer de nouveaux outils pédagogiques, les acteurs attribuent au contenu éducatif des valeurs hétérogènes d'usage et d'échange.

Les appréhensions opposées d'un système éducatif d'information et de communication

Selon les expérimentateurs, l'avènement d'un système d'information et de communication conditionne l'apprentissage virtuel. Toutefois, les définitions de l'autonomie édifiées donnent naissance à une réflexion antinomique quant à la nature du processus de codification du savoir et aux modalités de médiation nécessaires à une interaction efficace entre l'apprenant et les contenus transmis, ainsi qu'aux activités d'échanges communicationnels à réaliser.

Deux logiques de communication, déjà observées dans un grand nombre de projets

expérimentaux (Barcheath et Pouts-Lajus, 1991, pp.119-120), coexistent. La première met l'accent sur la transmission d'information et de connaissances à un apprenant indépendant, et dans la seconde, plus proche de la « pragmatique », l'attention est portée sur l'activité qui conduit l'auto-didacte à apprendre au cours de son apprentissage. Ceci conduit les expérimentateurs à considérer autant une logique de « *push* » que de « *pull* » de l'information.

Le premier modèle suggère l'avènement d'un système qui supporte un travail de « *push* » de l'information par la diffusion auprès de publics segmentés, de la même information et de messages de communication standardisés, sous la forme de cursus prédéfinis agencés en fonction de la demande d'utilisateurs isolés (Garcia, 2001, p.10). Dans ce cas, le dispositif régit l'individualisation de l'apprentissage par la transmission des prestations d'auto-tutorat et d'auto-formation conformes à une utilisation et un contrôle standardisés de l'apprentissage. L'enseignant se livre à la codification systémique de l'information, sous forme de dossiers-produits, configuration de cheminements linéaires non adaptables, et de l'utilisation de listes de diffusion de courrier électronique, pour la diffusion simultanée du même message à un grand nombre d'utilisateurs.

À l'inverse, le travail de « *pull* » fait référence à un modèle de personnalisation de la connaissance où l'auto-didacte vient puiser dans les ressources rassemblées grâce à la constitution de dossiers-outils. Référence est ici faite à un système de communication et de cursus où les messages et l'information s'adaptent dynamiquement à différents besoins. Le dispositif technique gère la création et l'utilisation de cursus « sur-mesure » en standardisant les modalités d'utilisation d'outils de travail interactifs qui privilégient l'activité de l'étudiant. Il s'agit d'une codification flexible du savoir, sous forme de « cartes conceptuelles »ⁱⁱ, instruments de transmission aux étudiants de l'enregistrement du cheminement cognitif non-linéaire, qu'un expert effectue à travers l'information manipulable et adaptable en temps réel. Dans ce cas, la communication s'opère indirectement à travers les cartes conceptuelles.

Ces représentations renvoient à celles d'usages d'interaction inverses entre l'utilisateur et les contenus. Dans le premier cas, en situation de « *push* » de l'information, l'apprenant s'adapte au contenu, inversement dans le cas du travail de « *pull* » le contenu est adapté à

l'apprenant. Est-il alors possible d'envisager une prestation qui corresponde à ces processus opposés? Cette difficulté est résolue par un acteur industriel qui les pose comme complémentaires. L'auto-formation, l'auto-tutorat et l'auto-didaxie, constituent alors une offre diversifiée faite à un usager libre de choisir la prestation en fonction de ses propres motivations.

Cet acteur industriel promeut la participation active des bénéficiaires à l'utilisation d'outils et de machines. Or utiliser l'instrument technique demande une formation spécialisée à ses conditions d'accès, contrainte du système que les acteurs omettent en considérant l'apprenant comme préalablement doté de cette capacité technique. De plus, l'autonomie de l'apprenant est ici pré-requise et non plus une finalité de l'acte éducatif. Or, elle n'est pas une simple disposition mais un mode de conduite intégrée (une métaconduite) qui, pour la plupart des individus concernés, doit faire l'objet d'un apprentissage (Linard, 2000). Dernier obstacle, l'utilisateur n'est sollicité que lors de la réception et non pas au niveau de la conception des prestations. Phénomène paradoxal dans un dispositif pourtant développé pour assigner le statut de co-producteur à ses usagers (Combès, Payeur, 1999).

Ces anomalies s'accroissent lorsque les acteurs définissent la fonctionnalité communicationnelle du dispositif, car ils ont tendance à réduire, sinon à nier l'importance éducative de l'interaction humaine. Le souci de généralisation des prestations électroniques cultive chez les acteurs le désir de mécaniser le rôle communicationnel de l'apprentissage en vue de sa systématisation ce qui, implicitement, diminue l'importance des interrelations entre usagers. L'influence de la cybernétique éducationnelle conduit à assimiler développement des capacités d'apprentissage et échange d'information avec l'environnement (Wiener, 1948), les acteurs considèrent l'apprentissage comme une simple transmission d'informations électroniques. Le savoir étant réduit à un simple traitement de l'information, la technologisation entraîne les acteurs à accorder la priorité à sa codification, et non plus à l'amélioration des formes relationnelles de l'enseignement, point de départ du processus de technologisation. Mutation théorique d'autant plus paradoxale que la recherche pédagogique a démontré que la connaissance ne peut pas se limiter à une communication d'objets, car l'accès au savoir n'est que le premier stade de la connaissance humaine, qui s'enracine dans l'action pratique en

relation avec le milieu et évolue vers l'abstraction si elle dépasse ce stade (Piaget et Vygotsky, cité par Linard, 2000).

Cet appauvrissement, des notions d'autonomie et de la connaissance, se révèlent contraire à l'avènement d'un dispositif pédagogique efficace. Il y a alors lieu de s'interroger sur l'importance accordée par les pédagogues à la virtualisation du savoir. L'analyse des référents sociaux et économiques propres aux acteurs, révèle qu'ils anticipent des mutations sociales qui ne peuvent s'effectuer sans la technologisation de l'éducation, ni l'autonomisation des usagers.

2. Les référents économiques et sociaux sous-jacentes à la technologisation : globalisation ou mondialisation ?

Deux logiques là encore distinctes misent sur l'autonomisation de l'apprenant. La première, de nature néo-libérale, entrevoit l'autonomisation en fonction des besoins de la sphère économique. Une seconde approche, plus libertaire, préconise l'autonomisation de l'individu en vue de son épanouissement culturel et du développement de son identité sociale, sources du progrès né de l'émancipation sociale.

L'influence néo-libérale : la logique du profit au service de la globalisation du savoir

En accord avec les valeurs établies par la société industrielle, certains acteurs considèrent que le système éducatif doit être au service du monde industriel et, à ce titre, satisfaire les motivations professionnelles de l'individu. Priorité étant accordée au développement économique de la société, l'évolution sociale s'effectue grâce à la rentabilité croissante de l'individu dans le cadre concurrentiel d'une société de libre échange. L'Éducation correspond alors à « *l'investissement financier d'un individu visant à améliorer ses capacités physiques et intellectuelles et donc sa rentabilité* » (Delamotte, 1998, p.101) . L'individu investit en fonction des possibilités d'acquisition des compétences professionnelles rentabilisables qu'offrent les différents types de formation. Autrement dit, il veille à l'essor de son capital humain, établi par l'acquisition de compétences et le développement d'une disposition collective et individuelle favorable au développement économique, conformément aux objectifs des forces dirigeantes qui énoncent les valeurs auxquelles l'individu doit se conformer (Becker, 1994, p.23). Le savoir, promoteur de la valeur universelle de profit, s'échange et se négocie dans un contexte de globalisation du

savoir où l'éducation, système économique qui contribue au développement d'un marché mondial, offre la consommation de la formation par l'intermédiaire des réseaux transformés en systèmes de transmission de masse de produits éducatifs. Il devient ainsi nécessaire de centrer l'enseignement sur le savoir, bien de consommation doté d'une valeur d'échange économique qui se négocie. L'autonomisation s'insère dans le processus économique qui s'attache à armer chacun dans un univers concurrentiel..

L'influence libertaire : la logique de gratuité au service de la mondialisation du savoir

Une seconde approche donne priorité aux besoins individuels au sein d'une société communicationnelle en rupture avec les valeurs d'une société industrielle. En reliant des individus autonomes à une communauté virtuelle, il serait possible de provoquer l'émergence de nouvelles valeurs sociales induites par des liens interpersonnels hétérogènes (Godbout et Caillé, 1992, p.197). Certains acteurs donnent ainsi la préférence à une culture d'argumentation et de communication, fondamentale pour la participation des citoyens au progrès social. L'éducation, porte d'accès au bien être social, investissement collectif, favorise alors la compréhension entre individus et leur intégration sociale. D'où le souci de socialisation « sur-mesure » de l'apprenant accomplie grâce à un enseignement centré sur le sujet, l'apprenant et ses interactions avec autrui.

Le contact de l'individu avec l'information, au sens « Wienerien »ⁱⁱⁱ du terme, devient crucial car il assure la transparence de la régulation sociale. La société est alors en quête d'un langage universel qui permette aux individus de partager leur culture générale. Pour certains, ce partage contribue à l'avènement utopique d'une noosphère, autrement dit, à la création d'une intelligence collective et universelle sur réseau (Lévy, 1998). Les institutions du savoir participent à la virtualisation de l'information dans un système de communication qui soutient le développement de processus sociaux et interactifs, sans monopolisation ni contrôle de l'information. D'autres acteurs demandent la rupture non seulement avec une logique de profit mais également avec l'institutionnalisation du savoir car, dans la lignée d'Illich, ils reprochent aux institutions éducatives d'entretenir le mythe de la consommation, du développement de la production et de ses méthodes pour contrôler l'individu (Illich, 1971, p.12), contrôle qu'un contrat interpersonnel entre

individu et éducateurs éliminerait. Les acteurs font ici référence à une logique de mondialisation de l'éducation, à l'échange mondial gratuit du savoir dont les institutions scolaires ne sont plus les seules détentrices. L'autonomisation répond à un mandat humaniste, la mutualisation des valeurs de chacun transformant et guidant l'évolution de la société.

Les expérimentateurs occultent et résolvent cette opposition idéologique unanimement, en faisant de l'innovation le facteur clé de croissance économique. Ce changement, nécessite une éducation où l'individualisation corresponde autant à des exigences économiques que sociales.

Les mutations sociales correspondantes esquissées par les acteurs ne peuvent s'instaurer sans un dispositif éducatif, qui, via les outils dont il se dote, paraît encore le point de passage obligé de l'acquisition des valeurs, capacités et compétences indispensables aux changements en cours (Moeglin, 1999). Cependant, l'autonomisation, caractéristique des mutations amorcées est décrite soit, selon une logique marchande ou, dans l'optique d'une logique de gratuité.

3. La technologisation des formes pédagogiques : la standardisation du savoir ou des outils de médiation

La matérialisation des mutations sociales envisagées suppose l'évolution des formes industrielles. En effet, la technologisation des prestations éducatives sollicite des formes pédagogiques généralisables à plusieurs domaines d'où le besoin d'une rationalisation de standardisation des prestations qui rentabilise l'acte éducatif en réduisant les coûts de sa production et de son utilisation (Foray, 2000, p.48). Deux types de standardisation sont cependant considérés selon que les acteurs donnent priorité à la transmission de cursus standardisés auprès d'une clientèle segmentée, ou à la co-construction par l'apprenant de parcours personnalisés.

Qu'il s'agisse de favoriser l'offre de prestations éducatives pour exercer un travail de « *push* » sous forme de produits éducatifs catalogués dans des banques de données, en vue de sa transmission de masse, accompagnée d'une modularisation ou bien de conforter un processus interactif entre l'information et les utilisateurs, grâce à l'utilisation d'unités d'information structurées selon le besoin, travail de « *pull* », les expérimentateurs

cherchent à créer des services communicationnels standardisés que l'on pourrait qualifier de marché « dialogique », ou encore de « marché – réseau » (Delamotte, 1994, p.84, cité par Tremblay, 1998, p. 42). Mais, indépendamment de leur référent socio-économique, les acteurs déplacent vers l'amont le travail qu'effectue l'enseignant devenu concepteur, ce qui limite sa relation à l'apprenant et réduit son implication dans le processus d'apprentissage au simple traitement de l'information. Ce qui entraîne la transposition du contrôle de l'apprentissage, garant de l'efficacité pédagogique de la prestation, à d'autres acteurs, tuteurs ou experts externes au milieu éducatif ou encore à une machine qui deviennent partie intégrante d'un service d'encadrement pédagogique.

La technologisation de l'éducation tend ainsi à la standardisation de services qui évoluent vers des productions éditées et reproductibles désignées, pour en marquer le caractère hybride, sous l'appellation de « produits-services » (Combès, in Moeglin (dir), 1998, p. 153). Malgré leur apparente incompatibilité, des formes variées de production de contenu et de services de médiation tendent à s'articuler au sein de dispositifs nommé campus numériques

Conclusion

Le désir d'adapter l'offre éducative aux besoins de la société contemporaine conduit les expérimentateurs à introduire l'innovation technologique en université . Ce processus génère un certain nombre de paradoxes, car si la technologisation s'avère essentielle à l'avènement d'une nouvelle société planétaire, son introduction en milieu éducatif provoque la rupture avec les méthodes pédagogiques actives censées correspondre aux motivations multiples d'une population étudiante devenue mondiale.

La problématique de l'autonomie, en effet, ne correspond plus à la notion constructiviste du développement de l'autonomie de l'apprenant, mais à la revendication d'une autonomie pré-requise et à l'accès à une formation en *self-service* que l'efficacité économique du dispositif technique réclame. Ainsi, un dictat économique s'impose-t-il à la pédagogie et place la technologisation, et non l'apprentissage, comme objet d'étude au cœur de l'expérimentation éducative.

On a pu relever d'ailleurs, dans ce projet ontarien, que le défenseur même de l'approche libertaire cherche à commercialiser le logiciel de production des cartes conceptuelles non linéaires qu'il a produit. Or, dans le cadre de la nécessité d'élargissement de l'offre à des

publics diversifiés, la rentabilité commerciale de ces cartes dépend de l'existence d'un usager déjà autonome et de l'instauration d'un encadrement humain réduit, aspects coûteux qui diminuent la rentabilité du dispositif. Dans tous les cas, l'autonomie de l'apprenant semble bel et bien constituer un préalable à la distribution de produits de masse personnalisés. Or, lors de la réalisation du cours, le besoin d'une prestation pédagogique rentable à court terme, associé au besoin inhérent à la discipline d'ingénierie d'une forme d'apprentissage systémique, impose la production de contenus selon un modèle de marchandisation éditoriale du savoir. Cette standardisation du contenu n'est cependant pas généralisable, car sa formulation rigide de présentation ne peut pas convenir à tout domaine d'étude. Il devient alors difficile de concevoir la manière dont elle permettra de proposer différentes méthodes pédagogiques et, par voie de conséquence, convenir à différents types d'apprenants. L'innovation qui doit gérer des impératifs de court terme et de long terme trouve souvent là sa limite, du fait de cette articulation difficile à réaliser.

C'est un souci de légitimation de l'avènement de la technologie, comme réponse à un besoin de formation posé par la société de l'information, qui explicite la position qu'occupe la question de l'apprenant et de son autonomie au centre des réflexions et des débats. Cette évolution annoncée soulève de lourdes questions sociétales, l'autonomie présumée de l'apprenant, source de rentabilité accrue des dispositifs de formation liée à la technique, provoquerait l'instauration d'un paradigme éducatif susceptible de déstabiliser le système scolaire en place. L'éducation perdrait le mandat d'autonomisation intellectuelle des apprenants qui est traditionnellement le sien, et l'enseignant ne participerait plus à l'encadrement de l'apprenant. A qui ces responsabilités reviendraient-elles alors et avec quelles conséquences ?

Bibliographie :

Bertrand, Yves (1998) : « *Théories contemporaines de l'éducation* », Montréal, Chronique Sociale, Éditions Nouvelles AMS.

Combès, Yolande et Payeur, Alain (1997) : « *Du côté de l'industrialisation et de ses paradoxes* » in Glikman, V (actes édités par) « *Formation ouverte et à distance : le point des usagers* », Paris, INRP, Technologies nouvelles et éducation.

Denis, Henri (1999) : « *Histoire de la pensée économique* », Paris, Quadrige/PUF.

Garcia, E (2001) : « *Les pratiques professionnelles de la documentation* » in « *La société du savoir* », Sciences Humaines, hors-série n°32.

Delamotte, Éric (1998) : « *Une introduction à la pensée économique en éducation* », Paris, PUF.

Drucker, Peter (1992) : « *Au delà du capitalisme* », Paris, Dunod, traduction Française.

Dubé, Louis (1996) : « *Psychologie de l'apprentissage* », Troisième édition, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Godbout, Jacques T., en collaboration avec Caillé, Alain (1992) : « *L'Esprit du don* », Boréal, Montréal.

Illich, Ivan (1971): « *Une société sans école*, Paris, Seuil, traduction française.

Foray, Dominique (2000): « *l'économie de la connaissance* », la découverte, collection repères, Paris.

Monique LINARD (2000) : « *L'autonomie de l'apprenant et les TIC* », oavup, Réseaux humains / Réseaux technologiques, table ronde, 24 juin 2000, http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table_ronde_3.htm

Mattelart, Armand (2001) : « *Histoire de la société de l'information* », La découverte, collection Repères, Paris.

Moeglin, Pierre (sous la direction de) (1998): « *L'industrialisation de la formation. État de la question* », CNDP, Paris.

Piaget, Jean (1972) : « *Où va l'éducation ? : [comprendre, c'est inventer]* », Denoël/Gonthier, Paris.

Papert, Seymour (1993) : « *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer* », HarperCollins.

ⁱ Rappelons, schématiquement parlant, que le mouvement behavioriste se situe dans la tradition philosophique de l'acquis. Pour ce mouvement, l'être humain trouve sa source de pensée dans le monde extérieur, d'une manière exogène et ses connaissances sont acquises par l'expérience vécue après la naissance. À l'inverse, le mouvement cognitiviste est animé par la tradition philosophique de l'inné. Selon cette optique, l'être humain naît doté d'une pensée prédéterminée, c'est-à-dire que ses capacités d'acquisition de connaissances sont intuitives et endogènes (Dubé, 1998).

ⁱⁱ Des plans de navigation visuels et interactifs du fonctionnement des structures mentales d'un individu.

ⁱⁱⁱ Comme l'explique N. Wiener : « *les besoins et la complexité de la vie moderne rendent plus nécessaire que jamais ce processus d'information. (...) Vivre efficacement, c'est vivre avec une information adéquate. Ainsi la communication et la régulation concernent l'essence de la vie intérieure de l'Homme, même si elles concernent sa vie en société* ».