

DIDACTIQUE DANS LA CONDITION POSTMODERNE. DES COMPETENCES A LA COOPERATION

Dr. Germán Vargas Guillén
*Dra. Sonia Cristina Gamboa Sarmiento*¹
Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

RÉSUMÉ

Dans cet article on veut, d'abord, donner les caractéristiques pour voir s'il faut maintenir pour les TIC le titre de "compétences" comme horizon pour sa réalisation ou, au contraire, s'il exige d'introduire le titre de "coopération" comme sa perspective; deuxièmement, on y montre à titre indicatif en quoi consiste un tel déplacement des compétences vers la coopération. Or cela suppose d'accepter que la pédagogie n'est pas une science mais un savoir ; qu'elle manque d'épistémologie parce qu'elle est une pratique où la didactique relie la vie quotidienne et le monde scolaire. Ainsi, donc, la didactique s'exprime en situations d'apprentissage dans lesquelles les TIC sont des éléments intégrants, de cette manière on procède à son traitement en relation avec la formation. Pour terminer, sommairement, est présentée une conclusion.

Mots-clés: formation, didactique, philosophie de l'éducation, situations d'apprentissage, technologies de l'information et de la communication

Ce qui est en discussion

Récemment Caballero, Prada, Vera et Ramirez (2007) ont Publié l'œuvre intitulée *Políticas y prácticas pedagógicas en las TIC en educación. (Politiques et pratiques pédagogiques dans les TIC en éducation)* Peut-être est-ce le moment de reformuler les titres car on continue d'insister, depuis déjà plus d'une décade, sur l'expression compétence tandis que maintenant peut-être faudra-t-il faire un virage vers le titre de coopération².

Dans le livre qui est donné en référence, non seulement on fait une sommaire reconstruction du concept de compétence mais aussi il détermine la manière dont ont évolué les idées que les éducateurs pourraient prendre comme référence dans la situation de l'usage des TIC. On propose

¹ Cet article a été originalement une synthèse préparée par Sonia Cristina Gamboa Sarmiento pour le Séminaire Education, formation, pédagogie et didactique, dirigé par Carlos Eduardo Vasco Uribe, dans le cadre du doctorat interinstitutionnel en Education, de l'Université Pédagogique Nationale, dans le premier semestre de 2007. Gamboa et Vargas l'ont discuté et comme résultat, on obtient la présente version. Il se range actuellement part du livre : Vargas Guillén, Germán; Gamboa Sarmiento, Sonia Cristina; Reeder, Harry P. *La humanización como formación*. Bogotá, San Pablo, 2010, 2da. Ed.; pp. 125-138. Nous remercions les auteurs la permission accordée par cette publication.

² La réflexion qui suit reprend une discussion sur le thème avec Guillermo Hoyos Vasquez dans le cadre du Doctorat Interinstitutionnel en Education de l'Université Pédagogique Nationale, Bogota, 24 juin 2007.

trois niveaux de compétences : débutant, moyen, avancé. Dans le premier, il est souligné que les enseignants aient des connaissances fondamentales de la configuration et le fonctionnement d'un ordinateur et des tâches qu'il peut réaliser, jusqu'à la clarté sur les différents types de licenciement et les conditions d'usage de l'information ; dans le deuxième niveau, on signale des fonctions avancées des applications « ofimatiques » d'idées générales dans les processus pédagogiques et des applications informatiques légalement acquises ; dans le troisième niveau, sont indiquées les relations avec l'utilisation des ressources technologiques avancées pour planifier et générer des défis dans les domaines de la discipline particulière jusqu'à travailler sous des règlements des droits d'auteur.

Evidemment ce n'est pas ici le lieu de décrire le livre. Cependant, il est étonnant que l'on y comprenne par compétences dans les TIC exclusivement les ordinateurs, leurs applications et les développements auxquels ils ont donné lieu dans le contexte de l'éducation. Car il y a déjà très longtemps que les représentations sociales de ces technologies dépendent des processus médiatiques ; ainsi pour des générations l'« imaginaire » sur *Cuando el destino nos alcance*, (*Quand le destin nous atteint*) 2001, *Odisea del espacio* (*Odyssée de l'espace*), *The Matrix* o *Inteligencia artificial* (*Intelligence artificielle*)- pour ne citer que des exemples connus- non seulement ils convoquèrent et offrirent des représentations sur les outils technologiques, mais aussi sur les effets qu'ils auraient dans les vies de toutes les créatures de la planète.

Les effets de la télévision sur la vie des enfants et des jeunes affecte non seulement leurs horaires, c'est-à-dire, jusqu'à leur biorythme, mais aussi leur usage du langage ; et avec cela, leur manière d'être au monde. Il n'est donc pas exagéré de dire qu'il n'y a pas seulement une esthétique de la réception qui comprend le problème pédagogique de former pour voir la télévision mais il y a encore deux tendances : l'une est en rapport avec le développement de la faculté de critiquer les effets des messages et l'autre en rapport avec la faculté de produire des messages.

De plus en plus, il semble que la radio est moins considérée comme un « problème pédagogique ». Son usage s'est tellement établi -analogiquement à l'établissement de l'écriture comme TIC- qu'on ne se questionne plus sur ses effets dans les processus de formation du sujet. Cependant il est toujours certain que la radio est aussi un des « moyens » par lesquels le sujet continue de se constituer.

Enfin, TIC dans l'éducation est un titre plus ample que la manière dont les chercheurs cités prennent opérationnellement l'affaire³. Un des contenus même qu'il convient de méditer de

³ Ce n'est pas ici le moment de discuter l'œuvre. Cependant on peut donner des indications pour que dans la proposition on remarque quelques aspects qui méritent une analyse plus détaillée. Dans la liste qu'on peut voir d'un coup d'œil, on peut remarquer ce qui suit :

- a. Les chercheurs prennent comme source pour établir un bilan les expériences de l'usage des TIC en Colombie : la réponse à un formulaire en ligne qu'on a géré dans le projet. On peut poser la question : Est-ce qu'il se rend compte de ce qui se passe dans le pays ou et qui sont ceux qui se sont informés de l'existence du formulaire ou de la faculté de résoudre le questionnaire ; ou de l'intérêt des acteurs pour être inclus dans l'« échantillon » ?
- b. Ainsi, alors, il est évident le besoin urgent de connaître de nouveau et utiliser les critères de validité interne et validité externe qui sont propres de la recherche aussi bien éducative –en particulier- qu'en sciences sociales –en général -. Ici ce qui surprend ce n'est pas que les chercheurs omettent les critères cités mais que son consortium financier (Ministère de l'Education Nationale et Microsoft Inc.) ne les demande pas.
- c. Il est à remarquer la méconnaissance du champ intellectuel de l'éducation et de la pédagogie dans la scène concrète de l'usage des TIC et les compétences pédagogiques en Colombie. Seulement sur les

nouveau, c'est le sens de la communication. Si on prend celle-ci dans son authentique radicalité, les technologies sexuelles depuis les stimulants jusqu'aux préservatifs devraient aussi être considérées. Les sujets ne sont pas en relation dans la communication à travers les ordinateurs, les radios, les télévisions, le cinéma, etc., ils interfèrent aussi sexuellement et ceci, littéralement parlant, a des effets de formation. En fait, la manière de communiquer sexuellement n'est pas la même dans le XXI^e siècle que jusqu'à la première moitié du XX^e siècle.

Le déplacement des compétences vers la coopération

Sous n'importe quelle manière qu'on veuille bien les comprendre, se basant sur n'importe quelle tradition fondamentale, sous n'importe quelle notion d'autorité – que ce soit des académiciens ou des agences gouvernementales- indistinctement du niveau éducatif qu'on prenne pour référence, les compétences impliquent que quelqu'un gagne et que quelqu'un perde ou qu'on ait un projet social – et non politique, dans le sens que lui a donné Arendt (1993)- dans lequel on exige que certains émergent.

En fin de compte, sans que le sujet lui-même s'en rende compte et peut-être non plus l'organisation, on a une théorie de la race, un processus graduel et systématique de sélection. Les meilleurs doivent survivre en lui. Les perdants, c'est leur affaire ! Enfin, les compétences se localisent en ce qu'elles n'ont pas de mesures mais des barèmes à partir desquels on peut standardiser des procédés. C'est le triomphe de la société des masses et de l'intolérance du totalitarisme. C'est sous d'autres habits, la répétition d'Auschwitz et de Westerbok.

Si l'on comprend la pédagogie comme formation et non comme instruction, c'est-à-dire, si la pédagogie est orientée vers la personne, vers sa reconnaissance, vers la création de situations pour se réaliser, tout change. En premier lieu, il est évident qu'elle est en elle-même une fin et jamais un moyen. Deuxièmement, il est aussi évident que les éducateurs -depuis les pères de famille, en passant par le système d'enseignement, y compris les moyens de communication et la panoplie des TIC- peuvent créer des conditions pour que la personne elle-même se forme, mais non pas pour la former : il s'agit d'arriver à comprendre la formation comme effet, tandis qu'il faut comprendre la personne et la personnalité comme effet de formation⁴. Soit dit en passant, les

premières mentionnées, on peut demander aux chercheurs : pourquoi les recherches comme celles réalisées par Octavio Henao et son équipe, celles de Rocío Rueda, de Blessed Ballesteros, de Antonio Quintana, de Sonia Gamboa, de Luis B. Sanabria ne sont pas prises en compte ?

d. Il n'est pas compréhensible pourquoi des chercheurs professionnels, dans un haut pourcentage des références bibliographiques, n'indiquent pas exactement les sources, concrètement, les pages qui s'y rapportent. Ceci, en effet, fait obstacle à la lecture et, surtout, à la critique des propositions. Dans ce même item de l'utilisation de la bibliographie il est à remarquer, p. 46, que dans un champ d'investigation aussi vertigineux que celui des TIC on cite des études des mêmes auteurs de cette œuvre, à plus d'une décennie de distance. Il est aussi regrettable que l'on cite, p. 55, ce qui aurait pu être consulté directement – une étude colombienne financée par Colciencias- car n'importe quel chercheur connaît les risques de sortir du contexte une source, de la mal interpréter, etc.

e. En ce qui concerne son contenu, l'affaire qui doit être discutée avec plus de temps est celle de l'émergence des catégories d'analyse qu'il appelle compétences. En effet, elles apparaissent par art de magie. Il y en a qui disent que « une catégorie n'est refusée à personne » (Rodríguez Latorre, José Francisco. "Carta de un positivista a un fenomenólogo". En: Cuadernos de filosofía latinoamericana. Vol. 27 [94] 06; pp. 292 a 308). Mais déjà depuis Ockham on sait qu'il ne faut pas multiplier inutilement les entités de raison. Car c'est un problème dans cette étude, les appelées compétences apparaissent seulement avec un fondement souhaitable.

⁴ Nous devons cette thèse à notre collègue Guillermo Bustamante Zamudio, avec ses interventions dans le Séminaire Formation et subjectivité qu'il a eue lieu dans le 2eme semestre de 2006 dans le cadre du Doctorat

« objectifs » ou les « fins » d'une authentique formation ont leur radicale efficacité si et seulement s'ils échouent, c'est-à-dire, si les formés les transforment, les redéfinissent, etc.

Comment donc peut-on créer un milieu de formation- et non seulement d'apprentissage- dans lequel les personnes arrivent à découvrir leurs horizons d'être ? L'école, le projet éducatif, reste-t-elle vide de contenu ? Laisse-t-on l'anarchie s'imposer comme « mode de vie » dans la formation?

Le tournant qui semble indispensable doit se faire de la compétence à la coopération. Il ne s'agit pas d'un idéal romantique : « le soleil se lève sur les bons et sur les méchants » (Mt 5,43-44). Non. Il s'agit que chacun, en première personne, se fasse le maître de ses possibilités ; il doit découvrir comment être heureux avec ce qu'il est et avec ce qu'il peut ; il doit découvrir que son projet de vie aussi est puissance et joie pour la communauté ; que la réalisation de sa propre existence ne doit être suppression de celle d'aucun autre.

Coopération aussi décrit le fait qu'il y a opération, *opera*; c'est-à-dire, que chacun est oeuvre; et on peut encore étendre cette idée et dire que pour soi-même, la propre subjectivité est oeuvre d'art. En réalité, elle l'est ou la personne est réduite à un simple *se* (*man*, dans le sens heideggérien). Puis donc, cette oeuvre ne peut s'exécuter qu'avec, au milieu de, pour, comme effet de l'interaction vers et à partir des autres. *La co-opération* est l'oeuvre de ma subjectivité, comme oeuvre d'art, devant et avec mes égaux. Quand ils agissent, ils agissent sur moi ; quand j'agis, j'agis sur eux.

La coopération n'est donc pas un faire sans plus, *facere*, anodin, qui ne produit que vide. Tout le contraire. C'est une authentique responsabilité pour le sens de l'autre et de soi-même ; c'est le fait de prendre en charge l'intime responsabilité d'être sujet ou de se dissoudre dans le *se*, déjà mentionné. Il s'agit donc, que la question sur soi-même et sur l'intime relation avec les autres soit un présupposé et un point d'arrivée.

La pédagogie n'est pas une science, c'est un savoir.

Et bien, le point de départ de cette thèse consiste à assumer la pédagogie comme projet de formation, c'est-à-dire, comme un problème philosophique du sens avec lequel les êtres humains donnent un contenu à leurs horizons d'être dans la construction de projets individuels et collectifs. Ces projets et leurs respectifs contenus ne peuvent être conçus qu'à partir des mondes des sujets dans lesquels ils se constituent comme tels dans la réalisation de valeurs propres et dans la solidarité pour la réalisation des autres.

Dans ce contexte, la formation consiste dans un projet pugiliste dont la lutte s'enracine dans la persuasion entre les sujets, des valeurs, des chemins pour la réalisation du respect et de la tolérance qu'exige la construction du sens du monde personnel dans le contexte politique avec les autres.

Interinstitutionnel en Education, de l'Université Pédagogique Nationale, dans l'Emphase Philosophie et enseignement de la philosophie. Sûrement, nos interprétations de la chose même diffèrent, dans une raison de nos points intellectuels de départ. Bustamante provenant plus de la psychanalyse; notre position, de raison phénoménologique.

Ce dernier aspect implique que, dans la réalisation des horizons, on dépasse la subjectivité pour donner passage à des projets de construction collective, de nature politique, qui sont donnés dans l'intersubjectivité. Dans un tel horizon, donc, il ne s'agit pas de l'exacerbation de l'individualisme, mais de la construction du sens du public comme espace de reconnaissance. C'est là qu'on réussit alors que les sujets mettent à débat, dans le dialogue, leurs propres compréhensions à propos d'eux-mêmes comme personnes, mais en interaction avec les autres ; avec la claire compréhension du sens abstrait de la politique comme lieu créé pour la délibération.

La formation est fondée dans la manière dont les sujets font visibles et partagent avec les autres leurs horizons pour les réaliser ensemble. Les sujets font le passage de la perception des projets des autres comme leurs propres projets ; c'est-à-dire, le passage « des autres » à « nous » (Vargas, 2006).

Dans cette perspective, *la pédagogie* se constitue comme une *pratique* ou un *faire*, dont la réflexion a lieu à partir de la philosophie et à partir des sciences sociales, comme « disciplines auxiliaires de l'éducation ». Les sciences sociales et la philosophie de l'éducation, à leur tour, ont en commun le *problème rhétorique* (Echeverry, 2007), c'est-à-dire, comment persuader les sujets de valeurs qui rendent digne et pleine la vie des êtres humains ? et le *problème anthropologique* : la recherche d'« alternatives pour que la vie en communauté, la formation de collectivités et l'organisation de l'Etat rendent possible la réalisation plénière du sens de l'humanité ». C'est à partir de là que s'établit l'anthropologie pédagogique.

La formation, alors, doit être redéfinie du projet moderne, vers la condition postmoderne (Caballero, et. Al., 2007)⁵. Cette redéfinition est déterminée par :

- La propriété *pratique* qu'implique la *formation* comme faire : les activités qui portent la prétention de persuader les sujets de certaines valeurs.
- Ce *faire* qui est déterminé par des contextes spécifiques, par des caractéristiques propres du milieu.
- *La rhétorique* comme dispositif de persuasion, et non de contrôle.
- Le passage de la primauté de la subjectivité à l'intersubjectivité ; « des autres » au « nous ».

Selon cette vision, la *pédagogie*, qui est un art avec des fonctions poïétiques, loin d'être une science et de prétendre l'être, consiste en une forme de construire intersubjectivement, en interdépendance, l'identité des sujets en premier lieu, ensuite, celle des cultures avec les diverses idiosyncrasies des peuples, des sociétés avec leurs différents régimes de production matérielle et symbolique, des États avec leur parlementarisme et leur rationalité politique.

⁵ Ils affirment que « Peut-être pourrions-nous appeler cette rencontre [entre les savoirs traditionnels et régionaux, d'une part, et la technologie d'une autre] de la rationalité moderne avec celle de la postmoderne ». Plusieurs thèmes restent encore à discuter ici. Y a-t-il une telle « rationalité moderne » et une autre « postmoderne » ? ; y a-t-il, en effet, une rencontre ou, peut-être, un remplacement, une substitution ? Bien que dans cette partie de l'œuvre citée, on fasse une interprétation à la lumière de l'exposition faite par Vargas dans le Traité d'épistémologie, il reste encore à discuter si de sa vision dérive ce que les chercheurs ont collecté.

Ce savoir est constitué par ceux qui exercent les pratiques et leur réflexion pour les disciplines auxiliaires de l'éducation.

La pédagogie manque d'épistémologie parce qu'elle est une pratique⁶

Par conséquent, avec cette vision, comme la pédagogie n'est pas une science, il n'est pas possible de faire épistémologie de ses postulats. Le discours pédagogique est constitué par la rationalisation d'expériences qui se produisent dans la salle de classe, dans l'exercice de l'enseignement des savoirs. La logique des sciences n'a pas pour objet l'étude des pratiques ni de sa rationalisation.

Selon les critères épistémologiques provenant de la tradition Khun-Lakatos: objet, méthode, validité, historicité et faculté d'enseigner, la pédagogie pourrait satisfaire l'historicité et la faculté d'enseigner, car il est possible de délimiter le champ de l'histoire de la pédagogie et ses formes de divulgation. La méthode et la validité pour la pédagogie sont déterminées non seulement par les contextes dans lesquels les pratiques sont effectuées, par les caractéristiques spécifiques des groupes –âge, régions, capital symbolique- dans lesquels on fait de la pédagogie, mais par des conditions animiques, psychologiques et sociales ; en plus, étant donnée la condition postmoderne, l'exercice de la pédagogie s'oriente vers la construction de nouveaux récits dans lesquels les sujets, *intuito personae*, se racontent plus que dans la formulation de postulats universels.

D'une autre part, le caractère pratique et spécifique de la pédagogie est donné par les intérêts qui la fondent ; « elle (...) situe son étude en face de la possibilité de faire, unie avec les sciences sociales, une recherche associée du fondement à partir de la question (...) : Comment persuader les sujets des valeurs qui, en les réalisant, fassent plus digne et pleine la vie des êtres humains ? » (Vargas, 2007).

La didactique relie le monde de la vie quotidienne avec le monde scolaire

La didactique est une forme d'avoir accès aux sciences ; elle surgit quand celles-ci se questionnent sur la forme de socialiser ses résultats, d'où il en résulte sa faculté d'enseigner ; la faculté d'enseigner des sciences dans les contextes scolaires se constitue en enseignement ; lequel, une fois configuré, requiert des dispositifs à travers lesquels elle puisse se matérialiser, à partir des intérêts des apprentis. Ce processus donne comme résultat la didactique ; quand celle-ci s'applique à des connaissances et savoirs des sciences, des arts, les techniques ou les technologies configurent ce qu'on appelle transposition didactique.

La didactique depuis ses débuts s'est effectuée dans des contextes scolarisés ; les discours contenant des savoirs et des connaissances scientifiques, matérialisés dans des textes ont été divulgués à des groupes spécialisés à travers les premiers processus didactiques, dont la structure séminale est toujours en vigueur dans les écoles des cathédrales, au moyen de techniques comme *lectio, meditatio*, gloses et *questio*.

⁶ Il y eut des tentatives de faire l'épistémologie de la pratique à partir de la pensée de M. Foucault, mais on peut la taxer d'œuvre manquée ou bien erronée

Postérieurement, la didactique s'est appliquée non seulement dans la divulgation des sciences, mais encore dans celle des connaissances non scientifiques, pratiques, techniques, etc. Elle s'est exercée, également, dans des contextes scolaires, utilisant les technologies disponibles dans chaque époque pour désigner des techniques et dispositifs d'enseignement (ce qui équivaut à montrer, instruire, expliquer, indiquer, décrire). Ces techniques et dispositifs didactiques prennent en compte aussi bien les caractéristiques des connaissances en question, que les caractéristiques des apprentis et des enseignants, ainsi que leurs attitudes en face de l'enseignement et l'apprentissage.

La didactique, dans la condition postmoderne, considère un changement de paradigme dans la pédagogie : *de l'enseignement à l'apprentissage*; du professeur instructeur au professeur guide. Dans la condition postmoderne, la didactique consiste dans la configuration d'espaces dans lesquels quelques sujets (les étudiants) interagissent, avec la volonté d'apprendre et d'autres (les professeurs), avec la volonté d'enseigner ; ces derniers ont besoin de savoir non seulement les connaissances, mais aussi la manière dont les étudiants les apprennent, leurs intérêts et les caractéristiques psychologiques et sociales qui affectent l'apprentissage.

Les espaces d'interaction qui se dessinent exigent d'être méthodiquement réglés, assumés par les parties en interaction ; c'est là que sont validées les réussites obtenues. En synthèse, l'ensemble des dispositifs qui configurent les espaces d'interaction sont réglés par une intention didactique ; dans ces espaces, on reconnaît quelques composantes élémentaires qui déterminent leur nature didactique :

- L'intention délibérée d'enseigner.
- La captation de l'horizon ou motivation de l'apprenti.
- Le savoir ou maîtrise par l'enseignant de connaître ce qu'il va enseigner.
- La volonté d'apprendre de l'apprenti.
- Le thème sur lequel se déploie l'apprentissage.
- Les expériences structurées qui permettent la proximité ou le rapprochement à la question qu'on enseigne.
- Les dispositifs de l'enseignement.
- La vérification de l'apprentissage, exécuté par l'étudiant et guidé par l'enseignant.

La didactique s'exprime en situations d'apprentissage

L'ensemble des éléments qui permettent de matérialiser les espaces didactiques dessinés sont ce qu'on appelle les situations d'apprentissage. Elles sont configurées, comme on vient de l'esquisser, parmi d'autres par :

- **Sujets** : qui ont l'intention délibérée d'enseigner et d'apprendre ; qui interagissent par le moyen du langage. Dans les situations d'apprentissage, il est possible de voiler la figure de l'enseignant, la faire de moins en moins visible tandis que se fait plus visible pour l'apprenti le savoir comme objet d'apprentissage.
- **Matériaux** : qui peuvent être informatifs ou contenir explicitement les connaissances qu'on veut enseigner ; ou ils peuvent être interactifs, à travers lesquels les apprentis accomplissent des processus cognitifs d'apprentissage.

- **Connaissances** : qui ne se limitent pas aux matériaux offerts dans les situations.
- **Résultats** : Qui sont guidés à l'aide de procédés d'évaluation.

Dans ces situations d'apprentissage, on considère l'insertion des technologies comme un composant structural du *monde de la vie*. Elles sont constituées par des éléments de médiation de tous les processus offerts dans ces situations -comme dans le monde de la vie- bien que ce ne soit pas nécessairement évident.

Les technologies sont visibles tant que les sujets ne les ont pas incorporées à leur expérience quotidienne. On discute actuellement sur la pertinence des technologies informatiques dans des processus éducatifs, mais on méconnaît que les livres, le tableau, et même la parole -comme expérience et même comme théorie rhétorique- et l'écriture sont des technologies qui se sont incorporées de telle manière qu'elles n'apparaissent plus comme nouvelles et par conséquent non plus problématiques.

Les technologies de l'information et la communication comme situations d'apprentissage

La technologie a toujours affecté la pédagogie, car la formation se renforce si elle se réalise dans les milieux qui sont familiers pour les sujets. Les technologies de l'information et la communication –ordinateurs, radio, télévision, presse, livres- demandent à être pensées comme matériaux des situations d'apprentissage ; non seulement par leurs caractéristiques fonctionnelles, mais encore parce qu'elles sont impliquées dans tellement d'activités de la vie quotidienne que nous dépendons d'elles et de leur utilisation.

A proprement parler des technologies informatiques dans le champ de l'éducation, il est possible de développer des situations dans lesquelles se développent les caractéristiques spécifiques. Celles-ci, contrairement à d'autres technologies, permettent :

- La distribution des textes en formats qui peuvent être édités ou manipulés par les usagers ; cette distribution se fait à bas prix et peut même arriver à des régions éloignées en temps presque immédiat.
- La référence à des sites web avec une information intéressante et avec des ressources bibliographiques, des bases de données et composantes multimédia qui facilitent l'apprentissage et la compréhension de divers thèmes.
- La simulation de phénomènes en formats multimédia et interactifs facilite, également, sa compréhension.
- La communication, synchronisée et asynchrone, entre les sujets qui interagissent dans les situations : étudiants, professeurs, invités, experts, etc.

Ces aspects correspondent à l'orientation appelée *informatique éducative* (González y Vargas, 1999), selon laquelle on fait usage des technologies pour réaliser des processus d'information et communication, ou pour que les apprenants exécutent des procédés cognitifs qui exigent un apprentissage.

Il est aussi possible, avec ces technologies, de réussir que les ordinateurs simulent des processus mentaux propres aux êtres humains. Ces développements informatiques ont application dans la pédagogie, car d'une part, sa programmation demande la connaissance et l'établissement de modèles de tels processus ; d'autre part, dans l'interaction avec les machines qui simulent les processus cognitifs qui demandent apprentissage, les étudiants s'exercent à de tels procédés, ce qui en conséquence pourrait donner de bons résultats dans un apprentissage adéquat⁷. Cette vision a été appelée *pédagogie informatique*.

L'aspect qui, alors, résulte plus important de ces deux visions -informatique éducative et pédagogie informatique- consiste en ce qu'il est nécessaire avec elles de penser les situations d'apprentissage non pas comme activités exclusivement orientées à l'enseignement, mais orientées à l'apprentissage qui s'obtient par l'expérience. En conséquence, étant donné que les professeurs perdraient pratiquement leur fonction d'enseignants, ils devraient se préparer pour la fonction de dessinateurs des situations d'apprentissage ; de même, les étudiants devraient compter avec plus que leur disposition pour apprendre car dans de telles situations, ils peuvent agir comme producteurs de connaissances, de nouvelles connaissances dérivées de leurs apprentissages.

Les TIC et la formation

Qu'est-ce que la formation a donc à voir avec les TIC?, Comment la didactique issue de ces techniques change-t-elle la formation? Sur ces topiques, il faut une réflexion. Une partie du passage *de l'enseignement à l'apprentissage* est déterminée par leur émergence. Dans les TIC il n'y a pas de « héros du récit ». De fait, les notions d'auteur et d'autorité restent si non éliminées au moins déplacées. Dans un film, par exemple, l'acteur est aussi important que le scénariste, le caméraman que le producteur, etc. Dans un programme informatique le contenu, disons, académique ou scientifique est aussi important que la programmation ou l'interactivité avec de possibles interventions de l'utilisateur comme structure de commencement des contenus -par exemple dans un blog.

Une fois déplacées –peut-être décapitées- les notions d'auteur et d'autorité dans les milieux didactiques créés par les TIC, il se réalise un passage de la situation de la monophonie à la polyphonie, du soliste à la pluralité des voix, d'une vision déterminée à la diversité de perspectives.

Une transformation importante et déterminante est celle de la structure logocentrique aux langages des icônes⁸ ; d'une manière textuelle prédominante à la diversité des moyens qui permettent les situations des multimédias, de l'usage exclusif de l'intelligence naturelle à l'inclusion de l'intelligence artificielle dans les processus quotidiens qui vont depuis la représentation de représentations, jusqu'au autocontrôle.

Et dans ces milieux, qui parle, parle la parole?

⁷ Vargas Guillén, Germán. *La representación computacional de los dilemas morales. Un enfoque fenomenológico*. Bogotá. UPN, 2004; 200 p.

⁸ Comme l'a exposé P. Levy, Pierre. *Intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Washington, Organisation Panaméricaine de la Santé, 2004. Washington, Organización Panamericana de la Salud, 2004. Version numérique [<http://inteligencia colectiva.bvsalud.org/?lang=es>].

Le problème, donc, en termes de jeux et usage du langage, c'est comment donner passage à la situation de communication qui est au-delà de la parole, de l'écriture ; comment maintenir, dans ce nouveau milieu la persuasion –au-delà de la séduction ou de la menace, de l'intimidation ou de la supplication- Mais, au-delà de la situation du langage, il reste des questions en relation avec l'autorité, avec l'audit, avec la constitution personnelle et collective du sens. En effet, l'enseignement reste diffus devant le fait que, dans ces milieux, le professeur est une voix au milieu de la polyphonie. Comment alors, maintient-il sa fonction transformée ? Evidemment, par le fait d'avoir plus d'expérience argumentative et de connaissance disciplinaire, par le fait d'être, en tout cas, une autorité dans la scène : le professeur met de nouveau en mouvement le sens du pédagogique, il a recours à des questions qui interrogent la personne, sa formation ; il recourt à la compréhension de la discipline pour mettre en mouvement sa relation avec le monde de la vie, met en relation les données d'une question particulière avec l'ensemble de la structure du savoir.

La fonction du professeur, alors, reste redéfinie par la notion de coopération. Non seulement il crée des conditions pour la configuration discursive -non seulement écrite ou parlée, mais encore iconique, gestuelle, multimédiatique- dans le milieu, mais encore il « parie » des hypothèses. Celles-ci qui proviennent -comme on l'a déjà dit- de l'expérience et de la connaissance de la discipline, sont matière de documentation, d'analyse, de discussion, de confirmation ou non-affirmation de la part des apprentis. Alors la coopération consiste à former les sujets en qualité de chercheurs, mais aussi comme personnes ; le professeur comme tel, elle le maintient dans la route de l'accès aux nouvelles interprétations, les étudiants dans et pour le développement de la pensée critique (Reeder 2007).

Dans ce contexte, la didactique se transforme en un espace chaque fois plus démocratique. Il est certain qu'on ne peut pas idéaliser cette expectation. De fait, aussi bien dans le discours rhétorique que dans la dialectique, et aussi dans les milieux créés avec les TIC, ont les meilleures possibilités ceux qui sont plus entraînés ou ceux qui possèdent plus d'habileté pour les mettre en pratique.

Cependant, l'interaction dans les milieux didactiques des TIC -tant qu'elles se font plus transparentes aux usagers- permettent de plus en plus la circulation du savoir, la participation horizontale -avec plus de relations de pouvoir déterminées par la « communauté entre égaux » - le passage de consommateurs à producteurs de l'information, les pratiques de recherche, l'objectivation de la connaissance et la création de mémoire collective.

Conclusion

La didactique dans la condition postmoderne est donnée par un horizon de formation qui cherche à persuader, au moyen de la rhétorique –dans ses anciennes et nouvelles modalités- les sujets d'un ensemble de valeurs. Ce projet en réalisation cherche intersubjectivement, entre autres objectifs, la construction d'identités régionales, paradoxalement, dans un contexte globalisé (comme ceux, en effet, qu'on expérimente quotidiennement en Internet).

Le changement de paradigme de l'interaction dans les milieux de l'enseignement à l'interaction dans les milieux de l'apprentissage détermine, à son tour, que les sujets doivent choisir leurs objets et leurs formes d'apprentissage, ce qui conduit au développement de l'autonomie et en conséquence, au développement de la liberté pour réaliser leurs projets individuels et collectifs.

Referencias bibliográficas

- ARENDRT, Hannah (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós; 368 pp.
- CABALLERO PRIETO, Piedad; PRADA DUSSÁN, Maximiliano; VERA RODRÍGUEZ, Esperanza; RAMÍREZ CALVO, Jorge Enrique (2007). *Políticas y prácticas pedagógicas en las TIC en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; 142 pp.
- ECHEVERRY, Juan Carlos. Nuestros estudiantes. 22 de julio de 2007. En: Eltiempo.com/Editorial [http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/juancarlosecheverry/articulo-web-nota_interior-3640339.html] Consulta en línea el 27 de julio de 2007.
- GONZÁLEZ FLÓREZ, José; VARGAS GUILLÉN, Germán (1999). De la “informática educativa” a la “pedagogía computacional”. En: *Maestros pedagogos II. Un diálogo con el presente*. Medellín: Corporación Penca de Sábila, et al.; pp. 73 a 96.
- REEDER, Harry (2007). *Argumentando con cuidado*. Bogotá: UPN - San Pablo; 230 pp.
- RODRÍGUEZ LATORRE, José Francisco. Carta de un positivista a un fenomenólogo. En: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*. Vol. 27 [94] 06; pp. 292 a 308.
- VARGAS GUILLÉN, Germán (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. 3a. edición. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional & Sociedad de San Pablo; 304 pp.
- VARGAS GUILLÉN, Germán (2004) *La representación computacional de los dilemas morales. Un enfoque fenomenológico*. Bogotá: UPN; 200 pp.