

QUAND LES FORMATIONS D'ADULTES « SURFENT » SUR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

VIVIANE GLIKMAN*

Résumé

En France, chaque « nouvelle » technologie de l'information et de la communication (et chacune a été nouvelle en son heure) a suscité des discours sur ses capacités à « révolutionner » la pédagogie. Or, les systèmes de formation ne les ont intégrées que difficilement. Ce texte traite de quelques aspects de cette intégration des technologies dans la formation des adultes, où les réticences semblent avoir été moindres que dans la formation initiale. Il questionne le sens de ce processus, rappelant les technologies successives qui ont servi à médiatiser les savoirs (radio, télévision, informatique, multimédia, puis réseaux avec Internet...). Il évoque ensuite leurs applications, les facteurs favorables à leur appropriation et les nouveaux schémas éducatifs (« formations ouvertes et à distance ») qu'elles sous-tendent. Enfin, il s'interroge sur le point de vue de leurs usagers et conclut sur quelques conditions de leur intégration réelle et durable.

99

Abstract

In France, each new information technology (and each of them has been new at a time) has induced speeches about the « pedagogical revolution » they implied. Though, they have been integrated in educational systems with difficulties. This paper deals with some aspects of their integration into adult education, where reluctances seem to have been less strong than in schools. It questions the meaning of this process and recalls the succession of technologies which have been used to mediate knowledge (broadcasting, computers, hypermedia, and now networks with Internet...). It then evokes their applications, the factors which favours their appropriation and the new educational schemes they underlie (« flexible and distance learning »). It finally concentrates on the users' point of view and concludes with some conditions for a real and long-lasting integration in adult education and training.

* - Viviane Glikman, INRP (Technologies nouvelles et éducation).

Introduction

En France, chaque « nouveau » média, chaque « nouvelle » technologie de l'information et de la communication (et chaque technologie a été nouvelle en son heure) a suscité des applications (ou des projets d'applications) éducatives. Les unes après les autres, et bien avant d'être socialisées, les technologies ont été présentées comme inévitablement porteuses de profondes transformations pédagogiques. Or, les systèmes de formation ne les ont, dans leur ensemble, accueillies qu'avec une certaine méfiance et ne les ont intégrées que progressivement, avec difficulté. Cette insertion a été marquée par des expérimentations successives, pas toujours suivies de généralisations, et par une politique volontariste, accompagnée de déclarations officielles dont l'enthousiasme n'avait souvent d'égal que l'irréalisme.

C'est sans doute dans l'univers de la formation initiale, à l'école et surtout dans le second degré, que l'intégration des technologies de l'information et de la communication a été la plus hésitante. Les acteurs de la formation continue les ont adoptées avec moins de réticence, sinon plus de conviction. Ce texte évoque quelques aspects de cette intégration des technologies dans les formations d'adultes et questionne le sens de ce processus, à travers des exemples empruntés à différents types de dispositifs (formations sur site, à distance ou « ouvertes ») et à différents niveaux (des formations de base à l'enseignement supérieur).

QUELLES TECHNOLOGIES ?

100

Le téléphone a été perçu, à ses débuts, comme un moyen de transmettre des opéras ou des pièces de théâtre. La radio et la télévision, avec ses différents modes de diffusion (voie hertzienne, puis satellite et câble), se sont aussi vues investir de missions de formation. Ce fut ensuite le tour de l'informatique et, plus récemment, de ses dérivés multimédias, et, bien sûr, dernier avatar du progrès technologique, les réseaux et Internet.

Si le téléphone n'a guère rempli le rôle culturel imaginé par ses promoteurs, il a été tardivement chargé de certaines fonctions pédagogiques, avec quelques cours privés de langues et, surtout, une fonction de communication tutorale dans des formations à distance.

La radio, quant à elle, a été utilisée, tant au niveau scolaire, par le CNED, alors appelé Centre national de télé-enseignement, et le CNDP (alors Institut pédagogique national), qu'au niveau universitaire, des programmes de l'« Entente de l'Est » (groupe d'universités de l'Est de la France) aux cours des Centres de télé-enseignement universitaire, en passant par Radio-Sorbonne. Ces diffusions avaient lieu sur des fréquences nationales, mais depuis longtemps en ondes moyennes, d'où une réception assez difficile et limitée, ce qui a conduit à leur abandon à la rentrée 1997.

Chaque nouvelle chaîne de télévision hertzienne a été annoncée comme « éducative et culturelle » avant de devenir « généraliste », notamment la 3^e et la 4^e (devenue Canal +, chaîne cryptée et payante). Outre des émissions de télévision dite « scolaire » (Egly, 1984), les trois chaînes publiques ont diffusé, entre 1960 et 1985, quelques heures – de moins en moins nombreuses à partir de 1974 – de programmes de formation d'adultes, sous les noms de Télé-CNAM, Télé-Promotion Rurale, RTS/Promotion... (Glikman, 1995). En 1998, la seule contribution de la télévision hertzienne à cette formation réside dans La Cinquième, demie chaîne « du savoir, de la formation et de l'emploi », dont l'objectif explicite n'est pas d'enseigner mais « de donner envie d'apprendre », et dont les rares émissions d'éducation « formelle » (« les Amphis de la Cinquième » destinés à l'enseignement supérieur) sont diffusées à l'aube (5h 15 du matin). On ne sait d'ailleurs ce que deviendra cette mission éducative dans le cadre de la fusion récente de La Cinquième avec l'europpéenne et culturelle ARTE.

Dans les années 70, le satellite est apparu comme un moyen de développement par l'éducation pour les pays du Tiers-Monde (Mœglin, 1994), avec par exemple des programmes d'éducation à la santé soutenus par l'Unesco, en Afrique et en Inde. Au début des années 1990, le satellite Olympus, dédié au test du D2 Mac-Pacquet (préfiguration de la norme européenne de télévision haute définition, aujourd'hui abandonnée), véhiculera pendant quelques trimestres (jusqu'à ce qu'il tombe en panne) des émissions éducatives quelque peu dispersées dont l'utilisation effective par des personnes en formation n'a pas toujours été démontrée. D'autres programmes de formation, de haut niveau, destinés notamment à des cadres d'entreprises (Europace 2000, Computer Channel) continuent d'emprunter le satellite, sur le modèle de la « Business TV » aux USA (Lafrance, 1990). Enfin, c'est également par satellite que transitent les « vidéo-conférences », telles que les « Vidéo-Transmissions Interactives » (ou « Émissions de Télévision Interactives ») diffusées par le CNED, principalement à l'intention de ses inscrits à distance.

Le câble, avec le « Plan Câble », au début des années 80, a également été présenté comme un support de formation (Souchon, Guillou, 1983). Tous les projets locaux devaient, pour accroître leur chance d'être retenus, proposer une chaîne éducative, mais rares sont celles qui ont effectivement vu le jour. Seul en subsiste aujourd'hui, dans sept sites, Educâble, catalogue de programmes « à la carte » destinés aux établissements scolaires abonnés. Formacâble, tentative montpelliéraine de transposition d'Educâble pour la formation des adultes n'a survécu que quelques mois, par manque d'utilisateurs. Les projets de chaînes « citoyennes » fleurissent désormais, via le câble ou le satellite, mais aucune d'entre elles ne vise une formation *stricto sensu*.

L'informatique et les logiciels éducatifs commençaient à se développer dans le même temps. Ce furent ensuite les vidéodisques et le « multimédia » avec les CDI (Compact Disks Interactifs) et les CD-Rom. Nous ne reviendrons pas ici sur le fameux plan IPT (« Informatique pour Tous ») et les efforts ministériels pour faire entrer l'informatique

à l'école, ce qui déborderait notre champ et a été largement traité par ailleurs (Baron, Bruillard, 1996), mais il convient de souligner que des tentatives équivalentes ont marqué le secteur de la formation professionnelle continue (appels d'offre « multimédias » de la Délégation à la formation professionnelle (1) de 1987 et 1988).

La mode est désormais au réseau Internet. Cette nouvelle « nouvelle technologie », qui cumule les potentialités - et les enjeux industriels - de l'audiovisuel et de l'informatique, engendre, sur la démocratisation de l'information et de la formation, les mêmes discours incantatoires que le premier dans les années 60 et la seconde dans les années 80. C'est le « merveilleux outil » sur lequel misent maintenant les technologues de l'éducation, fortement encouragés par des pouvoirs publics en quête de solutions économiquement acceptables pour lutter contre l'échec scolaire et augmenter le niveau de qualification de la population dans son ensemble.

C'est, dès lors, d'Internet qu'on proclame qu'il transforme la manière même d'acquérir les connaissances. C'est désormais à son propos qu'on affirme que, libérés des tâches répétitives de transmission du savoir, enseignants et formateurs pourront enfin se consacrer pleinement à de plus nobles activités, consistant à aider les apprenants à s'approprier ce savoir. C'est de lui qu'on attend « un changement profond de civilisation et de pédagogie » (2). C'est à lui, en un mot, qu'on attribue le pouvoir intrinsèque de « révolutionner » la formation. Le vocabulaire n'a pas changé, seul a changé l'outil dont il traite. Il semble que la règle de l'action soit l'oubli, sans lequel l'utopie de certaines déclarations serait plus flagrante.

Bien que la permanence des discours laisse présupposer une permanence de leur vanité, un certain inflexionnement se dessine : l'informatique et le multimédia paraissent trouver une place, à côté des technologies précédentes, et peut-être plus solidement que ces dernières, dans le système de formation d'adultes, en particulier dans les formations techniques et scientifiques et dans le champ des langues vivantes. Les CD-Rom supplantent peu à peu les cassettes vidéo et les vidéo-conférences font place aux « visio-conférences », combinant informatique et réseau téléphonique, notamment au niveau de l'enseignement supérieur et dans le cadre de vastes projets européens qui font communiquer des universités de plusieurs pays. Internet informe sur l'offre de formation le petit nombre (néanmoins croissant) de ceux qui y accèdent. Il sert aussi de « vitrine » pour le téléchargement d'un certain nombre de programmes de radio et de télévision. La « Banque de Produits et de Services » de La Cinquième,

1 - Devenue, en 1997, DGEFP (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle).

2 - Discours du ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie en novembre 1997.

catalogue d'émissions transmises à la demande, y a désormais recours, tout comme les émissions de radio universitaires.

La question est de savoir si cet infléchissement apparent a des chances de se confirmer, entraînant de réelles mutations, ou s'il ne relève que d'un provisoire effet d'optique. Pour tenter d'éclairer cette question, nous examinerons d'abord les types d'applications éducatives des technologies, puis nous aborderons les facteurs favorables à leur insertion effective dans les formations d'adultes et les nouveaux schémas éducatifs qu'elles sous-tendent, avant de nous interroger sur le point de vue de leurs usagers, pour conclure sur les conditions de leur intégration durable au sein de ces formations.

QUELLES APPLICATIONS ?

Quelles que soient les technologies concernées, audiovisuelles, informatiques ou multimédias, des invariants existent quant à la manière dont elles sont appliquées dans les actions de formation. Trois types d'applications peuvent être distingués : les technologies enseignées pour elles-mêmes, les technologies considérées comme des « outils au service de » l'enseignant et du formateur, les technologies supports d'autoformation.

■ *Les technologies enseignées pour elles-mêmes*

Parmi les formations portant sur les technologies elles-mêmes, les formations à l'image ont occupé une place importante. C'est dans la formation initiale, autour de la question des jeunes et des médias, que cet aspect a été le plus présent. Un projet qui visait à reproduire, en direction de publics adultes, la célèbre expérience « JTA » (« Jeune Téléspectateur Actif ») (3) n'a d'ailleurs pas été mené à terme.

103

On peut cependant évoquer les nombreuses initiations au tournage et au montage destinées à préparer des adultes (ou de jeunes adultes) en formation (dans des stages d'insertion, des prisons, des associations de quartiers...) à réaliser des films ou des bandes vidéo. Dans ces actions d'« audiovisuel-processus », c'est la production du document, ainsi que la valorisation liée à cette production et à ses perspectives de diffusion qui sont formatrices, plus que l'apprentissage d'une technique ou le contenu traité.

3 - Expérience qui, de 1979 à 1981, proposait aux enseignants et à leurs élèves des outils de décodage et de maîtrise du langage audiovisuel pour les rendre aptes à une lecture critique des images diffusées par la télévision.

L'utilisation de l'ordinateur, de son côté, a longtemps impliqué une formation à l'informatique, abordée en tant que discipline et passant par un apprentissage de la programmation. Si cet aspect est maintenant en régression, en particulier grâce à des logiciels plus conviviaux qui permettent un abord plus direct des machines, on retrouve, à propos d'Internet, des formations qui visent à enseigner les techniques et les langages nécessaires à la création de sites...

■ *Les technologies, « outils au service de » l'enseignant et du formateur*

De la lanterne magique (Perriault, 1981) à l'écran de télévision, puis d'ordinateur (Jacquinot, 1985), c'est en tant qu'« auxiliaires pédagogiques » que les outils techniques ont été proposés aux enseignants et aux formateurs.

Destiné tantôt à véhiculer certaines connaissances spécifiques, tantôt à illustrer un cours, tantôt encore à déclencher un débat, l'audiovisuel s'est lentement installé, au cours des années 70, dans les pratiques des formateurs d'adultes (Glikman, 1994). En témoigne la multiplication des cinémathèques, puis des vidéothèques. La création de l'ORAVEP (Observatoire des ressources audiovisuelles pour l'éducation permanente) au début des années 80, dont le catalogue recense alors plusieurs dizaines de distributeurs de produits audiovisuels (en vente, location ou prêt gratuit), entérine cette acceptation de l'image dans les formations d'adultes. La modification du nom de cette institution, au milieu des années 90, faisant disparaître le mot « audiovisuel », symbolisera à son tour l'entrée du multimédia dans les pratiques.

Les « nanoréseaux », ensemble de moniteurs reliés à un ordinateur piloté par un formateur, et par conséquent outils de formation présenteielle et collective, ont constitué une des premières applications de l'informatique à la formation des adultes avec, par exemple, l'utilisation dans des sessions d'alphabétisation du logiciel Lucil, créé sous l'égide du CUEEP (4). C'est toutefois comme moyen d'autoformation que l'ordinateur s'affirmera dans les formations d'adultes.

■ *Les technologies supports d'autoformation*

Les technologies servent depuis longtemps à une autodidaxie indépendante de tout dispositif structuré, ainsi qu'au travail personnel dans les institutions de formation. En même temps que la radio et la télévision tentaient avec peu de succès de s'implanter dans les classes, elles étaient reçues à domicile par des adultes « isolés » qui se formaient sur leur temps de loisirs (on parlait alors de « promotion sociale »). Des « multi-médias », combinaisons de supports distincts et complémentaires (documents écrits, sonores et audiovisuels), étaient déjà mis à la disposition des apprenants pour la préparation de CAP par « unités capitalisables » au milieu des années 70.

4 - Centre université économie d'éducation permanente de l'Université Lille I.

L'ordinateur, dans le centre de documentation ou dans divers lieux dédiés, est un « self média », tout comme l'étaient précédemment le magnétoscope et le lecteur de cassettes.

C'est néanmoins dans le cadre des « formations ouvertes et à distance » que les technologies trouvent un terrain privilégié, en tant que moyens d'autoformation.

De nombreux rapports préconisent leur usage à cette fin, tant dans l'enseignement supérieur, où elles sont chargées de répondre à la massification de la demande de formation (Quéré, 1994), qu'aux divers niveaux de la formation à distance (Barbarant, 1997).

Cette tendance donne lieu à l'édition d'un nombre croissant de produits d'information et de formation, consultables et exploitables à domicile, sur le lieu de travail ou dans des centres de ressources, dont le nombre ne cesse d'augmenter (Albéro, Glikman, 1996).

La formation à distance, de son côté, définie à partir de la dissociation dans le temps et/ou l'espace des activités d'enseignement et d'apprentissage, existe depuis plus d'un siècle, d'abord sous forme de cours par correspondance, puis recourant depuis une cinquantaine d'années aux autres supports que nous avons évoqués. Cependant, introduites dans des formations traditionnelles, les technologies ont donné naissance à ce qu'on nomme aujourd'hui, après Maryse Quéré (*op. cit.*), formations « sur-mesure », ou encore formations « ouvertes », « hybrides », « multimédias », « flexibles » (de l'anglais *flexible learning*)...

À travers des modalités d'application extrêmement variables, ces termes désignent un ensemble de pratiques complexes, donnant une large place à l'autoformation, plus ou moins assistée par des « tuteurs », et combinant outils de distance et séquences sur site, dans des lieux où sont regroupées diverses ressources médiatisées. Les « Ateliers de pédagogie personnalisée » (APP), actions de formation organisées, au niveau local, autour d'un centre de ressources pédagogiques utilisant des supports variés (livres, fichiers, vidéo, logiciels, réseaux...) et fondées sur une pédagogie dite « personnalisée », en sont un exemple caractéristique.

FACTEURS FAVORABLES À L'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DANS LES FORMATIONS D'ADULTES

Certes, la formation directe (ou « présentielle »), fondée avant tout sur l'animation de « stages » et la parole professorale en salle de cours, demeure la forme la plus répandue en matière de formation d'adultes. Certes, les documents écrits, envoyés par correspondance ou mis à disposition dans des locaux spécifiques, demeurent le support le plus utilisé. On observe néanmoins, dans ce secteur, un recours croissant aux outils technologiques.

Plusieurs facteurs socio-économiques favorisent cet accroissement.

Les incessants progrès technologiques entraînent un renouvellement permanent des matériels disponibles, et la pression industrielle des fabricants, soucieux de trouver des débouchés, est relayée par les incitations des pouvoirs publics. Les énormes budgets consacrés à la formation professionnelle (environ 150 milliards de francs par an) en font un terrain privilégié pour les efforts d'implantation des opérateurs des télécommunications, des constructeurs de matériels et des éditeurs de multimédias.

La demande de formation explose, due à la fois au « traitement éducatif » du chômage, à une nécessaire adaptation aux changements techniques et à la compétition sur le marché de l'emploi. Il est désormais couramment admis que l'organisation traditionnelle des systèmes d'enseignement ne peut suffire pour répondre à cette demande, et les technologies qui permettent de communiquer à distance, ou d'apprendre seul, apparaissent comme susceptibles d'assurer des économies de locaux et d'enseignants.

Conçue lors de la loi de 1971 comme une formation sur le temps de travail, la formation professionnelle continue, soumise aux exigences de productivité, s'oriente vers ce qu'on nomme « co-investissement », qui consiste pour les salariés à consacrer, de nouveau, à cette formation une part de leur temps de loisir ou, pour le moins, d'utiliser pour se former les « temps morts » de leurs horaires de travail. C'est cette flexibilité qu'autorisent les technologies, utilisables dans les divers lieux où il est possible de se former (domicile, centres de ressources, postes de travail dans l'entreprise).

106

Depuis cette loi de 1971, la concurrence prévaut sur le marché de la formation, et le recours aux technologies joue un rôle promotionnel avec pour fonction de prouver l'apparente « modernité » de l'offre, tout comme il favorise l'obtention de financements européens.

Les formations d'adultes, plus en rapport avec la vie active et plus marquées par le quotidien professionnel, ont sans doute moins tendance que l'école à résister à l'emprise de l'informatique, outil de travail dans l'entreprise. On peut également faire l'hypothèse que le milieu des formateurs d'adultes est plus flexible que celui des enseignants, parce que d'origines professionnelles et de statuts plus variés, mais aussi parce que l'emploi y étant moins assuré, il y est davantage nécessaire de se plier aux injonctions institutionnelles et à la pression du marché.

Il semble donc que peu à peu, contrairement à ce qui se passe dans les établissements scolaires où le présentiel demeure le fondement de l'enseignement et de l'apprentissage, on assiste, dans le domaine des formations d'adultes à des transformations plus significatives.

Ces transformations, quoi qu'il en soit, concernent avant tout les supports de la formation, plus rarement les formes pédagogiques. Ainsi la plupart des télé-conférences reproduisent le modèle du cours magistral. Ce n'est pas parce que la classe devient virtuelle que l'interactivité, tant prônée, y est automatiquement plus importante que dans une salle de classe. L'utilisation de réseaux, sans « design » préalable des matériels pédagogiques, aboutit aisément à la reproduction des modes d'enseignement les plus traditionnels (Bates, 1995). Les outils sont peut-être révolutionnaires, la pédagogie qu'ils véhiculent ne l'est pas pour autant et les bouleversements annoncés s'avèrent loin d'être aussi inévitables qu'on l'affirme parfois.

Inscrites dans un processus d'industrialisation et de marchandisation de la formation, fortement conditionnées par des logiques d'ordre politique, technologique, institutionnel..., fréquemment investies d'une fonction palliative et supposées permettre, à terme, des économies d'échelles, les technologies, conçues comme moyens de rationalisation du processus de formation, ne transforment pas la relation au savoir.

VERS DE NOUVEAUX SCHÉMAS DE L'OFFRE ÉDUCATIVE POUR ADULTES

Les technologies n'en constituent pas moins une source potentielle d'évolution des structures de la formation. Une analyse des dispositifs de formation ouverte et à distance, menée dans le cadre d'une étude en cours à l'INRP, nous a conduit à mettre en évidence que l'imprégnation réciproque du présentiel et de la distance tend peu à peu à constituer un continuum :

Présentiel →→→ Formations ouvertes →→→ Formations à distance

107

On peut ainsi imaginer qu'à terme, la distinction traditionnelle entre formation pré-sentielle et formation à distance s'estompera au profit de nouvelles formes hybrides d'enseignement et d'apprentissage, faisant de plus en plus appel aux technologies de l'information et de la communication.

Toutefois, si le discours convenu consiste à affirmer que ces nouveaux modes de formation « placent l'apprenant au cœur du dispositif », on peut se demander si le poids technologique et l'imposition de l'autoformation ne constituent pas, du point de vue des usagers, plus de contraintes que d'avantages. Le risque est grand, en effet, face à l'accroissement vertigineux des possibilités technologiques, d'oublier que ces matériels s'adressent à des individus dont les représentations et les pratiques de formation n'évoluent pas à un rythme aussi accéléré et que l'implantation de nouveaux dispositifs ne génère pas spontanément de nouveaux étudiants, capables de dominer leur complexité sans cesse grandissante.

LE POINT DE VUE DES USAGERS

Des études réalisées auprès d'adultes apprenants (5) mettent en évidence un certain nombre d'éléments qui relativisent la place que peuvent occuper les technologies et l'autoformation médiatisée dans un processus de formation.

Ceux qui choisissent l'enseignement à distance le font parce que diverses raisons professionnelles, familiales, matérielles les empêchent de se rendre sur les sites de formation (peu d'entre eux participent aux regroupements organisés dans ce cadre, alors qu'ils sont nombreux à regretter l'absence de rencontres avec les enseignants et d'autres apprenants) et ceux qui choisissent d'assister à des cours envisagent peu volontiers de consacrer à l'autoformation une part importante de leur temps d'étude. Un large développement des formations hybrides impliquerait donc, non seulement une multiplication des lieux d'accueil, qui devront être de plus en plus à proximité des lieux de vie des apprenants, mais aussi sans doute des modifications significatives des mentalités.

Contrairement aux jeunes élèves, les apprenants adultes n'ont pas grandi dans un monde technologique et ne maîtrisent pas toujours facilement les nouveaux outils. De plus, une autoformation, avec ou sans les nouvelles technologies, requiert des capacités que ne possèdent pas toujours les publics concernés. Il se révèle donc que de tels dispositifs favorisent, une fois de plus, le petit nombre de ceux qui, outre une familiarité avec la technologie, possèdent déjà les connaissances, les mécanismes intellectuels et l'autonomie leur permettant de gérer cette autoformation.

108 La sophistication des supports désormais disponibles n'y change rien, bien au contraire, le problème étant alors posé de leur accessibilité et de leur maîtrise. Ainsi, Bélisle et Linard (1996) soulignent le fait que les téléformations médiatisées par divers types de réseaux de communication exigent, par rapport à des méthodes plus classiques, de nouvelles compétences (maîtrise technologique des outils, navigation dans l'espace-temps des ressources, repérage dans la diversité des moyens mis à disposition...).

On constate, par ailleurs, que le recours aux outils technologiques, même lorsqu'il est apprécié pour ses aspects « pratiques », a souvent pour conséquence d'isoler les apprenants. L'ordinateur et le réseau paraissent désormais chargés de tout fournir : informations, connaissances, aide et conseils... Le formateur cesse d'être physiquement présent et les échanges virtuels proposés (par téléphone, minitel ou messagerie électronique) n'ont pas la même valeur aux yeux des apprenants, ni le même impact

5 - Quelques-uns de ces travaux ont été présentés lors de la journée d'études sur « Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers » (Paris, INRP, 28 novembre 1997), dont les actes sont en cours de préparation.

que des contacts humains en face à face. Que plusieurs étudiants soient présents dans un même lieu-ressources n'entraîne pas non plus nécessairement communication entre eux, le tête-à-tête avec l'ordinateur ne favorisant guère les contacts. La solitude reste le lot de la plupart de ces formations, même lorsqu'on est seuls ensemble, chacun devant son écran.

Si les formations ouvertes et à distance demeurent perçues comme un « pis-aller » et ne correspondent pas à l'image à la fois moderne, rassurante et valorisante, que ses promoteurs cherchent à en donner, c'est justement, en grande partie, parce que le lien avec l'institution, les formateurs et les pairs en est très largement absent.

Cette dimension du « lien social », souvent manquant, est donc apparue comme essentielle et la présence ou l'absence d'échanges interpersonnels volontairement organisés au niveau de l'institution, en complément à l'introduction de supports médiatiques, se révèle donc un facteur déterminant pour l'appropriation des dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance par leurs usagers. C'est, par conséquent, en fonction de la place accordée, d'une part, à la « médiatisation technologique » et, d'autre part, à la « médiation humaine » (terminologie empruntée à Linard, 1995 et à Bêlisle, Cerratto, 1996) que nous avons été amenée à distinguer différents types de dispositifs, au sein du continuum évoqué ci-dessus.

TYPOLOGIE DE L'OFFRE ÉDUCATIVE OUVERTE ET À DISTANCE

Quatre types d'offres éducatives ouvertes et à distance ont ainsi été identifiés, en matière de formations d'adultes (Glikman, 1997) :

- A. des formations « de pointe », souvent « riches » et coûteuses, proposant des outils de médiatisation nombreux ou sophistiqués et une médiation pédagogique forte, à distance et/ou en face à face (par exemple dans des Grandes Écoles comme l'ENIC, École nouvelle d'ingénieurs en communication, à Lille) ;
- B. des formations faisant beaucoup appel aux nouvelles technologies, mais peu dispensatrices de suivi personnalisé, l'assistance pédagogique n'étant souvent possible qu'à distance (téléphone, Minitel...) et conçue de telle sorte qu'elle est peu spontanément recherchée par les étudiants (dans le cadre, par exemple, de certains projets européens, de niveau enseignement supérieur, dont le financement a justement été obtenu grâce à l'originalité ou la sophistication du dispositif technologique) ;
- C. des formations relativement peu médiatisées, mais assurant l'accès à des lieux-ressources de proximité où les apprenants peuvent largement recourir à un tutorat individualisé (c'est le cas des Ateliers de pédagogie personnalisée ou de certaines préparations au DAEU, Diplôme d'accès aux études universitaires, tels que celui de Nantes) ;
- D. des formations « a minima », assez peu onéreuses mais pauvres en ressources tant médiatiques qu'humaines, souvent proposées par des institutions publiques ou privées anciennes, n'offrant pas ou peu d'espaces de rencontres et

d'échanges ou seulement aux étudiants proches des sites opérateurs (on les trouve dans certains cours privés, encore appelés « cours par correspondance », mais aussi, coexistant avec des expériences novatrices, dans les Centres de télé-enseignement universitaires ou au CNED).

Le tableau suivant résume cette typologie :

Médiation Médiatisation	+	—
+	A Formations « de pointe », « riches »	B Formations « modernistes »
—	C Autoformations « assistées » en centres de ressources	D Formations à distance traditionnelles, publiques ou privées

Nous faisons l'hypothèse que l'analyse comparative des entretiens en cours de réalisation auprès d'adultes usagers de ces quatre types de dispositifs mettra en évidence l'influence des variables retenues sur les « rapports d'usage » (cf. Vedel, 1994) qui s'instaurent entre les apprenants et leur formation.

PERSPECTIVES ET CONDITIONS D'INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DANS LES FORMATIONS

Dans l'attente des résultats de ce travail et devant le développement quelque peu désordonné des matériels pédagogiques « multimédias » et des formations qui y recourent, il ne paraît pas inutile de rappeler que l'introduction des technologies éducatives a, jusqu'à présent, fonctionné sur le mode du balancier, avec les périodes d'engouement accompagnées des discours messianiques que nous avons évoqués, suivies de périodes de rejet parce qu'elles n'avaient pas répondu aux espoirs exagérés qu'elles avaient suscités.

Compte tenu des facteurs favorables précités et des tendances observées, les années à venir pourraient voir s'opérer une véritable appropriation des outils technologiques par les systèmes de formation d'adultes, les formateurs et les apprenants, mais cette évolution ne saurait réellement se produire sans que soient remplies un certain nombre de conditions, liées à une approche réaliste de leur mise en œuvre et de la place qui leur est attribuée. Nous insisterons ici sur deux de ces conditions, qui nous semblent fondamentales.

- La première est qu'il faut cesser d'investir les technologies de l'information et de la communication du pouvoir magique de transformer, par leur seule existence, des modes de connaissance et des rapports à la formation dont elles ne sont qu'un instrument parmi d'autres, dont l'usage est conditionné par autant de facteurs économiques et sociologiques que les moyens traditionnels d'accès au savoir. Ces outils ne sont intrinsèquement porteurs que de changements techniques ; ils peuvent, certes, favoriser un renouvellement pédagogique, mais sous réserve que celui-ci soit souhaité par les opérateurs de la formation et les formateurs eux-mêmes. Seule une volonté de transformation de la relation formateur/formé et du rapport au savoir peut permettre aux technologies de « révolutionner » la pédagogie – ce qui peut aussi se faire sans elles.
- La seconde est que leurs indiscutables potentialités ne doivent pas occulter le fait que la formation est un service. Or, un service de formation efficace ne peut se contenter de commercialiser des contenus et des supports, même interactifs. Il doit pour le moins, au-delà des produits qu'il fournit, insérer les apprenants dans un contexte institutionnel et les inscrire dans des dispositifs aussi individualisés que possible, accordant une large place à la fonction tutorale et aux contacts entre pairs, et créant ainsi le lien social indispensable à tout processus d'apprentissage.

On peut supposer que, si cet équilibre entre produits éducatifs médiatisés et services de formation intégrant la dimension interpersonnelle et sociale n'est pas plus accompli que par le passé et si la prise en compte des usagers et de leurs représentations demeure peu effective, les nouvelles technologies disponibles, aussi prometteuses soient-elles, risquent à terme, une fois encore, d'être récusées faute d'avoir réalisé les ambitions démesurées dont elles auront été investies.

Bibliographie

- ALBÉRO B., GLIKMAN V. (1996). – « Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des 'espaces-langues' », *Études de Communication*, n° 19 (« Formation et espaces d'innovation »), pp. 17-32.
- BARBARANT J.-C. (1997). – *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives. Rapport présenté au nom de la section des Affaires sociales*, Paris, Conseil économique et social.
- BARON G.-L., BRUILLARD E. (1996). – *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris, PUF, L'éducateur.
- BATES A. W. (1995). – « La formation à distance au Canada : pratiques et enjeux », in V. Glikman et H. Papadoudi (dir.), « Formations à distance : une réalité plurielle », *MScope Médias*, n° 9, mars, pp. 37-44.
- BÉLISLE C., CERRATTO T. (1996). – *TÉLÉprésence en formation. TÉLÉFORM*, Rapport final présenté à la Région Rhône-Alpes, Écully, IRPEACS-CNRS.

- BÉLISLE C., LINARD M. (1996). – « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC? », *Éducation Permanente*, n° 127 (« Technologies et approches nouvelles en formation »), pp. 19-47.
- EGLY M. (1984). – *Télévision didactique. Entre le kitsch et les systèmes du troisième type?* Paris, Edilig.
- GLIKMAN V. (1994). – « Les formateurs et les outils audiovisuels ou quand un média chasse l'autre... », in Centre Inffo, CNAM, Université Lille 3, *Les métiers de la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique*, Paris, La Documentation Française, pp. 153-160.
- GLIKMAN V. (1995). – « Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une non-politique », *Revue Française de Pédagogie* (INRP), n° 110, pp. 63-74.
- GLIKMAN V., avec la coll. de B. Albéro (1997). – « Nouvelles tendances de la formation à distance : essai de typologie des logiques de l'offre », Colloque international de l'AIPU, *Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur*, Liège, Belgique, 7-10 juillet (Actes en cours de publication).
- JACQUINOT G. (1985). – *L'école devant les écrans*, Paris, Éd. ESF.
- LAFRANCE J.-P. (1990). – *Portrait en touches successives de la Business TV en Amérique. Description et usages des réseaux large bande en télévision non traditionnelle*, Paris, Rapport CNET.
- LINARD M. (1995). – « La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre », in G. Davies, D. Tinsley (eds), *Open and Distance Learning : Critical Success Factors (Accès à la formation à distance : clés pour un développement durable)*. Proceedings. International Conférence, Geneva 10-12 October, FIM, Erlangen, pp. 46-55.
- MCEGLIN P. (1994). – *Le satellite éducatif. Média et expérimentation*, Paris, CNET, Réseaux.
- PERRIAULT J. (1981). – *Mémoires de l'ombre et du son. Une archéologie de l'audiovisuel*, Paris, Flammarion.
- QUÉRÉ M. (1994). – *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale des Enseignements supérieurs.
- SOUCHON M., GUILLOU B. (1983). – « Éducation et formation », in *Images pour le câble. Programmes et services des réseaux de vidéocommunication*, CNET/INA/La Documentation Française, pp. 193-215.
- VEDEL T. (1994). – « Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages », in A. Vitolis (dir.), *Médias et nouvelles technologies. Pour une socio-politique des usages*, Paris, Éd. Apogée, pp. 13-34.