



**HAL**  
open science

# Les étudiants face aux médiations technologiques dans l'enseignement supérieur à distance

Viviane Glikman

► **To cite this version:**

Viviane Glikman. Les étudiants face aux médiations technologiques dans l'enseignement supérieur à distance. Georges Le Meur. Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage. Communications francophones du Cinquième colloque européen sur l'autoformation, L'Harmattan, pp.163-178, 1999, 2747529584. hal-01402559

**HAL Id: hal-01402559**

**<https://hal.science/hal-01402559>**

Submitted on 24 Nov 2016

**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.

## Les étudiants face aux médiations technologiques dans l'enseignement supérieur à distance

par Viviane GLIKMAN, maître de conférences à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), Département Tecné (Technologies nouvelles et éducation)

Bien que l'écrit constitue encore le support dominant de la plupart des enseignements supérieurs à distance, les technologies de l'information et de la communication, anciennes ou nouvelles, y occupent une place croissante : cassettes-son (notamment dans les formations en langues vivantes), timide intrusion de la télévision avec "Les amphes de La Cinquième", nombreuses "expérimentations" impliquant les multimédias et les réseaux, multiplication des équipements de visioconférences, échanges entre étudiants et enseignants/tuteurs via le téléphone, parfois le fax et, à l'état encore embryonnaire, le courrier électronique. Le recours aux plus récents de ces "outils" et à l'interactivité qu'ils autorisent est réputé favoriser l'accessibilité des connaissances, l'individualisation de l'apprentissage et l'autonomie des apprenants, dont on dit couramment qu'ils sont désormais "au cœur du système".

Qu'en est-il ? Est-il si aisé d'apprendre avec les technologies de l'information et de la communication, "nouvelles" ou non ? Comment les apprenants à distance "négocient-ils" avec ces dispositifs médiatisés ? Comment s'approprient-ils l'offre éducative ainsi renouvelée ? Qui sont ceux qui s'en emparent et à quelles conditions ? Ce sont ces questions, souvent traitées par la recherche à propos d'un outil déterminé, mais encore rarement appréhendées au niveau des moyens technologiques dans leur globalité, qui ont présidé au travail dont nous présentons ci-après quelques principaux résultats.

### 1. Une recherche qualitative à propos des "rapports d'usage"

Notre approche a relevé de ce que P. Chambat nomme "la sociologie de l'appropriation", visant à "analyser comment se constituent des usages différenciés (des technologies de l'information et de la communication) selon les groupes sociaux et le sens qu'ils revêtent pour ceux-ci" (Chambat, 1994, p. 258).

Notre objectif n'était donc pas d'aborder les usages uniquement comme révélateurs de l'activité productrice des apprenants, mais en termes de "**rapports d'usage**", comme lieu d'interaction entre plusieurs logiques, technique et sociale d'une part, d'offre et d'utilisation de l'autre (schéma adapté de Vedel, 1994, pp. 28-29).

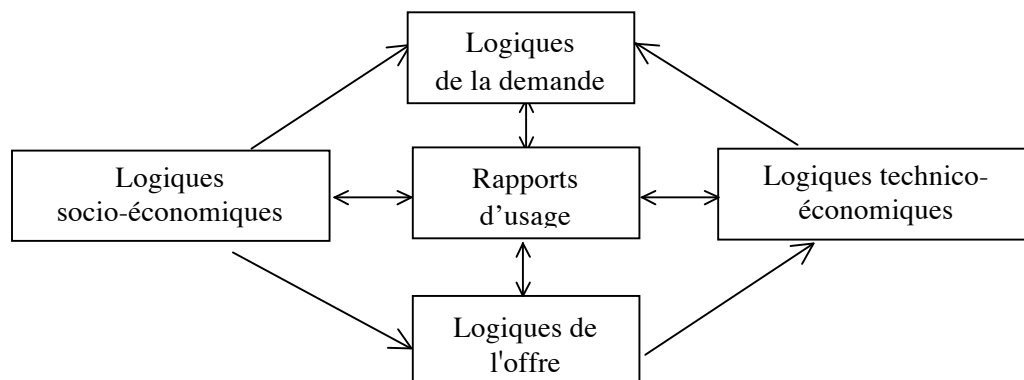


Schéma des interactions à l'œuvre dans les "rapports d'usage"

En matière de formation, les "logiques de la demande" se rapportent aux représentations, aux motivations et aux attentes des apprenants pour les contenus, les modes d'organisation et les "débouchés" d'un enseignement, influencées à la fois par le contexte socio-économique (situation de l'emploi, recherche d'une qualification, d'une promotion...) et par les pratiques médiatiques (rapport individuel et collectif aux technologies, coûts d'utilisation). Les "logiques de l'offre" correspondent à la manière dont les organismes de formation conçoivent les enseignements qu'ils proposent. Des facteurs d'ordre socio-économique (structures et acteurs du système éducatif, concurrence, besoins professionnels...) et technico-économique (diffusion de l'innovation, pressions industrielles, coûts de production...) les déterminent également.

Il s'agissait, par conséquent, à travers une approche qualitative à dominante sociologique, d'étudier les relations que les étudiants entretiennent avec les dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance et de nous interroger sur leurs motivations, leurs représentations et leurs attitudes, leurs degrés de liberté, leurs capacités d'intervention, etc. face à ces dispositifs, cherchant de la sorte à mettre en évidence l'influence de la médiatisation sur la manière dont ils gèrent leur parcours de formation et dont ils perçoivent et construisent le sens de leurs pratiques.

En d'autres termes, nous avons tenté d'articuler les représentations que les opérateurs de la formation se font des usagers (qui déterminent partiellement l'offre) et les représentations que les usagers se font de l'offre (qui influent sur leurs pratiques). Nous nous sommes ainsi intéressée aux enjeux et aux stratégies des usagers, vis-à-vis non d'outils particuliers mais de leurs diverses combinaisons, et aux formes de négociations qui s'instaurent entre les consignes édictées par l'offre et les pratiques effectives, entre les "usages prescrits" et les "usages réels".

Une série d'entretiens non-directifs centrés ont été menés auprès d'étudiants inscrits dans un échantillon diversifié de dispositifs de formation ouverte et à distance, en majorité de niveau enseignement supérieur.

Cet échantillon a été construit à partir de deux critères qui sont apparus comme déterminants quant à l'appropriation des dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance par leurs usagers : le degré de "médiatisation technique" et le degré de "médiation humaine" (terminologie empruntée à Linard, 1995 et à Bélisle et Cerratto, 1996). La médiatisation technique est caractérisée par la nature, le nombre et l'importance des médias mis en œuvre ; la médiation humaine, quant à elle, se réfère à l'importance des situations d'échanges interpersonnels entre apprenants et formateurs et entre apprenants. Le croisement de ces deux critères a conduit à distinguer schématiquement quatre types d'offres éducatives ouvertes et à distance : formations "de pointe" (très médiatisées, mais accordant également une place importante à la médiation humaine), formations "modernistes" (très médiatisées et où la médiation humaine est peu présente), formations à dominante relationnelle (généralement assez peu médiatisées, mais accordant une place importante à un suivi personnalisé - souvent développées dans des lieux-ressources) et formations à distance "traditionnelles", "à minima" (à la fois peu médiatisées, hormis par l'écrit, et peu dispensatrices de suivi personnalisé). Cet échantillonnage a été décrit plus en détail dans un texte précédent (Glikman, 1997).

## **2. Remarques générales**

Avant de caractériser les rapports d'usages qui s'instaurent entre apprenants et dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance, deux remarques s'imposent. La première est relative à la hiérarchisation des thèmes spontanément abordés par les interviewés et aux contenus généraux des discours sur ces thèmes. La seconde concerne le choix de la formation ouverte et à distance comme modalité d'apprentissage.

a) Priés de s'exprimer au sujet de leur formation et de tous les aspects qui leur paraissent importants à ce sujet, **les interviewés parlent d'emblée, spontanément, de leurs motivations à se former et de leurs attentes.** Domine ici, chez ces publics adultes, le désir d'affirmation et de revalorisation personnelles, accompagné d'un désir de revanche sur un passé d'échec scolaire ou un sentiment de frustration sociale ou professionnelle.

Viennent ensuite les **problèmes d'ordre méthodologique**, inhérents à l'autoformation, souvent exprimés en termes de difficultés à planifier son temps, à suivre le programme, à ordonner ses activités...

Dans la logique de leur discours, les interviewés associent fréquemment ces problèmes à des **problèmes d'ordre relationnel**. Surtout en formation à distance, la question de la solitude est constamment présente. Les interviewés se plaignent très fréquemment de ne pas avoir assez de contacts, de ne pas assez échanger avec les formateurs, les autres apprenants... Même lorsqu'ils déclarent ne pas souhaiter se retrouver dans une situation de classe et même lorsque des possibilités de contacts existent, le sentiment d'isolement - face à l'institution, aux enseignants, aux autres étudiants, à la masse des connaissances à acquérir... est souvent exprimé avec insistance. Ce n'est pas toujours strictement rationnel : les apprenants souhaitent des échanges, mais ne prennent pas l'initiative d'entrer en relation avec un tuteur - contradiction qui n'est qu'apparente... Le travail en binôme, qui se rencontre parfois, apparaît comme une forme de solution, non pas tant en termes d'aide sur le contenu, mais d'entraide psychologique, de soutien moral, les rencontres avec l'autre encourageant à maintenir le rythme de travail.

**Quand à l'usage des technologies, il n'intervient qu'en quatrième position.** Un point commun s'attache à toutes les technologies : du livre à Internet, elles sont toutes porteuses d'une dimension affective, positive ou négative, et les notions de désir, de plaisir ou, au contraire, de gêne ou de rejet participent fortement des représentations qui leur sont liées. Cependant, les technologies informatiques ne peuvent être totalement assimilées aux outils plus socialement appropriés, tels que les cassettes-son, la vidéo ou le téléphone. Les cassettes-son sont acceptées par tous et banalisées dans le cadre des enseignements de langues. La télévision, qui montre l'enseignant, donne un sentiment de moindre isolement (Vergon, 1999), mais s'avère difficile à exploiter en direct et tous ne savent pas programmer un magnétoscope, même lorsqu'ils en possèdent un, ni regarder une émission avec un objectif d'apprentissage (Glikman et Lumbroso, 1999). Le téléphone, souvent proposé pour la fonction tutorale, permet des échanges synchrones, mais demeure intimidant pour beaucoup ; en outre, le tutorat téléphonique n'est accessible qu'à heures fixes et soumis à l'encombrement des lignes ; il est, au total, peu utilisé, même si beaucoup d'apprenants estiment très important de savoir qu'il existe et qu'il constitue une possibilité de recours.

Les "nouvelles" technologies, l'informatique et ses dérivés, quant à elles, suscitent des représentations et des pratiques spécifiques, liées à leur image de modernité, élément de séduction et/ou d'inquiétude (les étudiants, dans ce domaine, diffèrent peu de leurs enseignants). Elles sont, certes, perçues comme contribuant à enrichir le matériel pédagogique (CD-Rom) ou à faciliter la communication à distance (courrier électronique), mais elles représentent également un obstacle et/ou un facteur d'inégalité : ne pas les posséder oblige les apprenants à se rendre aux heures ouvrables dans des lieux où elles se trouvent, faute de quoi certaines fonctionnalités de la formation leur sont inaccessibles.

Ainsi le tutorat *via* le courrier électronique n'est guère plus utilisé que le tutorat téléphonique, d'abord parce que la plupart des apprenants ne disposent pas de l'Internet à domicile, mais aussi parce que formuler une demande par écrit implique d'avoir défini avec précision le

problème que l'on rencontre et la question que l'on souhaite poser (il en est de même avec le fax), ce qui est rarement le cas pour ceux qui maîtrisent mal la situation d'autoformation.

Toutefois, si la nécessaire utilisation de ces nouveaux moyens, lorsque le dispositif l'exige, présente des difficultés pour des publics qui n'y sont pas accoutumés, il arrive aussi qu'elle constitue un élément d'intérêt, dans la mesure où la familiarisation avec l'informatique est perçue comme un bénéfice secondaire non négligeable de la formation.

b) La formation à distance a été adoptée, dans la plupart des cas, pour des raisons d'ordre matériel, liées au manque de disponibilité (exigences professionnelles, présence d'enfants). Elle peut aussi avoir été préférée au retour dans une situation de type "scolaire", mais **la présence de technologies (qu'elles soient ou non "nouvelles") n'est jamais énoncée comme un facteur de choix**, en tout cas dans notre échantillon.

L'inscription dans un dispositif plus ou moins médiatisé de formation ouverte et à distance ne résulte, en fait, d'une décision circonstanciée que dans une minorité de cas. Il s'agit souvent d'un choix par élimination, parfois après d'autres tentatives décevantes, qui s'effectue en fonction de l'information limitée dont disposent les apprenants, information obtenue par l'intermédiaire de relations personnelles ou professionnelles, assez rarement d'un service spécialisé.

Nombre d'interviewés, néanmoins, n'auraient pu s'inscrire à des formations "présentielles", en face à face, du fait des contraintes évoquées ci-dessus. Il se confirme donc que, choisies par nécessité, les formations ouvertes et à distance ouvrent effectivement vers des publics qui n'y accéderaient pas si la présence était exigée. Toutefois, leur médiatisation ne résout qu'une partie des difficultés et certaines d'entre elles, liées à la nécessité d'une présence, continuent de poser problème (participer aux regroupements, travailler en centres de ressources, obtenir des informations administratives...).

### **3. Approche des rapports d'usages en termes de types idéaux**

Cinq facteurs essentiels entrent en jeu dans les rapports d'usage aux technologies. Deux d'entre eux concernent l'apprenant en tant qu'individu social et caractérisent son rapport à la formation :

- **les motivations à la formation**, non pas tant dans leur nature que dans leur intensité, liées au sens que les apprenants accordent à cette activité, à leur degré d'implication, à leurs attentes en termes de débouchés professionnels ou de satisfaction personnelle et au sentiment de nécessité ou d'urgence par rapport à l'aboutissement de leur cursus ;
- **la capacité d'autonomie** et l'acceptation d'une situation d'autoformation plus ou moins assistée, différente de la situation scolaire déjà expérimentée.

Trois autres sont relatifs aux technologies :

- **la familiarité des apprenants avec les technologies**, dans leur vie quotidienne et dans leur vie professionnelle ;
- **la place des technologies dans le projet éducatif**, c'est-à-dire l'existence ou non d'un rapport direct entre elles et le contenu de la formation (une formation en informatique ou en comptabilité implique l'utilisation d'ordinateurs, alors qu'une formation littéraire n'y fait qu'éventuellement appel) ;
- **la place des technologies dans le dispositif**, c'est-à-dire le fait que les apprentissages exigent ou non leur emploi, selon la redondance ou la non-redondance de ces fonctions avec celles d'autres ressources et l'importance des contenus ou des fonctions qu'ils véhiculent.

Deux types idéaux, cas extrêmes qui intègrent ces cinq facteurs, permettent, en l'épurant, de comprendre la logique des processus à l'œuvre. Ces deux types sont confortés par leur similitude avec les groupes extrêmes d'une typologie des apprenants adultes, élaborée dans le cadre d'une recherche européenne sur la fonction d'aide et de conseil - ou "fonction tutorale" - dans la formation des adultes (projet ATLASS mené dans le cadre du programme SOCRATES). Cependant, alors que la typologie du projet ATLASS se référait uniquement aux deux premiers critères (motivations et capacités d'autoformation) pour les mettre en relation avec les pratiques en matière d'aide et de conseil, l'apport dans les types idéaux ci-dessous des critères liés aux technologies (familiarité avec les outils et place de ces outils dans le projet éducatif et le dispositif) permet de décrire les rapports d'usage qui s'établissent avec la formation médiatisée, en fonction des situations et des dispositifs considérés.

Le premier de ces types idéaux décrit un processus dans lequel les technologies s'intègrent dans un "cercle vertueux". Il s'incarne dans les "**déterminés**" qui ont des objectifs précis et sont résolus à les atteindre. Tous n'ont pas un niveau d'études élevé, mais ils sont habitués à prendre des responsabilités, dans leur vie personnelle ou professionnelle, et transposent ces comportements dans leur pratiques éducatives. Ils se sentent relativement à l'aise en situation d'autoformation, gérant leur temps et leurs apprentissages de manière rigoureuse. Ils savent ou se sont accoutumés à utiliser toutes les ressources disponibles, aussi bien au sein du dispositif qu'à l'extérieur, pour atteindre leurs objectifs. Que ce mode de formation relève d'un choix ou bien qu'ils s'y soient adaptés par nécessité, qu'ils en attendent une sécurisation professionnelle ou une promotion, ou "simplement" un supplément d'âme, ils se comportent en consommateurs avertis - on pourrait aussi dire en "co-producteurs" de leur formation ou, avec G. Jacquinet (1999), en "apprenants-constructeurs".

Lorsqu'ils s'agit d'un dispositif fortement médiatisé, ils sont, pour la plupart, accoutumés à manier un ordinateur ou disposés à acquérir cette compétence. Lorsque le contenu de la formation est en rapport avec l'informatique, ils naviguent sans véritable problème dans un univers technologique, acceptant comme provisoires et inévitables les éventuelles défaillances du système. Lorsqu'il s'agit d'un dispositif peu médiatisé, ils ne font appel aux médias disponibles qu'en fonction de leurs besoins, de leur propre inclination, liée à leurs pratiques habituelles de ces moyens, et des qualités intrinsèques des produits proposés (qu'ils n'hésitent pas à critiquer le cas échéant). Ils jugent ces outils "pratiques", estiment qu'ils apportent un "confort" et une indiscutable facilitation. Ils les utilisent en tant que de nécessité, tant pour la formation proprement dite que pour la recherche d'information ou la fonction tutorale, à laquelle ils recourent volontiers. Lorsqu'ils ne s'appuient pas sur leur environnement personnel pour étudier, ils s'efforcent, en outre, de créer des liens avec d'autres apprenants, qu'ils aident volontiers. Cependant, lorsque le dispositif implique une présence sur des lieux de formation, même à proximité, quelques-uns d'entre eux expriment le désir de pouvoir suivre l'ensemble des activités à distance, quitte à s'équiper du matériel nécessaire (malgré son coût), sans toujours mesurer les conséquences qu'un tel isolement pourrait engendrer.

A l'autre extrême, on peut parler de "cercle vicieux", représenté par les "**désarmés**". Ils se recrutent surtout, mais pas uniquement, parmi les apprenants d'un niveau d'études moindre. Beaucoup sont au chômage ou exercent des emplois (souvent des "petit jobs") qui ne les satisfont pas. Ils cherchent un travail ou un meilleur travail que le précédent. Bien que ressentant avec force la nécessité de réussir les études entreprises et l'urgence de cette réussite, ils ont des difficultés à fonctionner en situation d'autoformation et se heurtent parfois à des problèmes périphériques (psychologiques, personnels, sociaux...) qui perturbent leur cursus. Consommateurs passifs, parfois désorientés, d'une formation qu'ils ont entreprise en mesurant mal ses implications, ils s'attendaient à un modèle plus scolaire (même lorsque celui-ci a été

synonyme d'échec), avec des enseignants plus présents et à un mode d'organisation des apprentissages plus structuré. Ils ont du mal à "se prendre en main", à organiser leur travail et leur temps et à utiliser les ressources éducatives à leur disposition. Ils sont intimidés face aux formateurs et, souvent, aux autres apprenants qu'ils imaginent mieux armés qu'eux-mêmes. Ils ne savent pas comment demander de l'aide ou n'osent pas.

Ils sont généralement peu accoutumés à utiliser les outils informatiques, que ce soit au quotidien ou, plus encore, pour se former. Leur capacité à apprendre passe par une revalorisation personnelle, alors que leur absence de maîtrise des technologies leur renvoie d'eux-mêmes une image négative. Ils sont perdus dès qu'intervient un problème technique, mais leurs critiques, même dans des dispositifs qui allient médiation humaine et médiatisation, portent davantage sur le manque d'encadrement et l'absence d'échanges entre pairs, sans que pour autant ils se sentent à même de les susciter.

Tous les dispositifs, quel que soit leur degré de "médiatisation technique" ou de "médiation humaine", accueillent des "déterminés" ou des "désarmés". Cependant, si les premiers parviennent à mener à bien leur projet dans des situations diverses, un dispositif très médiatisé, peu encadré et requérant une large autonomie ne peut convenir aux seconds qui s'y trouvent dans une position de désarroi, conduisant à des abandons ou des échecs. En revanche, placés dans des situations de formation dans lesquelles l'accent dominant est mis sur une assistance individualisée, où le groupe de pairs est présent et où les formateurs, exerçant leur "devoir d'ingérence" (Carré *et al.*, 1997, p. 168), assurent un rôle tout autant de soutien psychologique que d'aide à l'appropriation des outils, ils peuvent retrouver une certaine assurance et apprécier cette formation technologique complémentaire dont ils ressentent l'intérêt pour un futur emploi.

En résumé, l'appropriation des outils technologiques est d'autant plus forte que les apprenants sont préparés à une situation d'autoformation, qu'ils sont coutumiers de leur usage dans d'autres contextes et que le contenu de la formation est en relation directe avec ces moyens (informatique, comptabilité...). Elle est d'autant moindre que les apprenants sont peu coutumiers de l'usage de ces moyens dans d'autres contextes, que le contenu de la formation en est éloigné (formations littéraires...), qu'ils sont peu préparés à une situation d'autoformation et que le dispositif offre une faible assistance individualisée.

L'importance du facteur lié au contenu de la formation conduit, par ailleurs, à formuler une importante remarque d'ordre praxéologique : ce n'est pas parce que des expérimentations faisant appel à des dispositifs informatiques sophistiqués sont menées avec succès avec des publics rompus à l'usage de l'informatique, ou même suivant une formation dans un domaine proche, que des généralisations dans d'autres domaines de formation, plus littéraires, peuvent être assurées des mêmes effets.

En tout état de cause, il convient de souligner que le recours aux technologies dans une situation de formation exige un triple apprentissage : celui, bien entendu, des contenus de la formation, celui aussi de l'utilisation des outils - moins "transparents" qu'il n'y paraît - et enfin, celui, rarement signalé, de cette utilisation dans un objectif de formation et de communication, chaque support requérant des modalités spécifiques à la fois d'appréhension et de mise en forme des messages.

Les technologies fonctionnent donc comme les autres ressources du dispositif de formation, utiles pour ceux que leur antécédents prédisposent à savoir s'en servir, superflues pour ceux qu'elles ne séduisent pas (lorsque le mode d'organisation du dispositif permet la mise en œuvre de stratégies d'évitement), représentant un obstacle supplémentaire pour ceux qui éprouvent déjà des difficultés avec les ressources traditionnelles. En conséquence, **les**

**technologies en elles-mêmes ne créent pas l'autonomie, mais la requièrent en tant que préalable** et ce n'est que par l'acquisition de comportements autonomes que les apprenants peuvent tirer parti des potentialités des outils techniques, comme de la formation dans son ensemble.

Bien entendu, entre les deux extrêmes décrits ci-dessus, divers degrés d'appropriation et d'usage des technologies existent, liés à la nature des médias auxquels le dispositif fait appel, mais aussi, en partie, à l'âge des apprenants (les plus jeunes étant généralement plus disposés à se former au maniement des outils informatiques) et, surtout, au stade où ils ont été saisis dans le processus de formation. En effet, "déterminés" et "désarmés" ne sont pas dans des situations immuables : ces types sont présents à chaque moment dans un dispositif de formation, mais les individus qui ont permis de les construire ont été ainsi caractérisés à un moment "t", celui de l'entretien. Leur appartenance à ce type est la résultante d'une histoire de vie qui se poursuit et le moment observé s'inscrit dans un processus dynamique.

Si l'on estime que le modèle "déterminés" constitue une forme d'aboutissement, au moins partiel, de ce processus, puisqu'il présente davantage de chances de réussite, il s'agit de s'interroger sur les éléments susceptibles de favoriser l'autonomisation et la mobilisation nécessaires à la rupture du cercle vicieux des "désarmés", la fonction de la formation pouvant être justement de provoquer cette évolution.

#### **4. La question du "lien social"**

La permanente revendication formulée par les "désarmés", celle de contacts et d'échanges avec le groupe, présente également chez les "déterminés", mais que ceux-ci suscitent volontairement ou dont ils évoquent l'absence sous forme de simple regret, apporte un élément de réponse à cette question. La dynamique d'autonomisation ne peut s'effectuer qu'à travers des événements de l'ordre du "lien social" (au sens du rapport à soi, rapport aux autres, rapport à la société) ; or celui-ci demeure faible dans les dispositifs centrés sur les technologies, malgré les efforts de quelques formateurs. Un exemple extrême, mais fréquent, est fourni par une observation dans un centre de ressources, menée par Claude Debon-Thesmar, qui fait état d'apprenants se tournant le dos, face à des ordinateurs alignés le long des murs, et tentant de communiquer avec des enseignants lointains.

Peu de relations interpersonnelles se construisent à travers les réseaux. Les entretiens confirment ce que notait Alain Meyer, du CNAM des Pays de la Loire : "On peut ainsi observer certaines réticences de la part d'apprenants en difficulté, mais qui préfèrent attendre une rencontre avec le formateur plutôt que d'être confrontés aux contraintes que constitue l'expression d'un problème via un média, même ergonomique (courrier électronique, téléphone...)" (Meyer, 1999, p. 74). Lorsque des binômes se sont créés et fonctionnent, c'est à l'occasion de rencontres lors de regroupements ou grâce à des connivences préalables ou encore à des compagnonnages professionnels. Les échanges avec enseignants et tuteurs *via* les outils techniques apparaissent presque toujours insuffisants, insatisfaisants, mêmes pour les déterminés. Les relations en face à face sont très valorisées et la présence physique de l'autre continue d'apparaître comme une aspiration permanente. Ainsi, même lorsque les technologies de communication constituent le contenu de la formation, des apprenants admettent mal, tout en le comprenant intellectuellement parce que cela préserve l'égalité de tous, que l'enseignant s'adresse à plusieurs centres répartis sur le territoire à partir d'un studio voisin de leur salle de classe et qu'ils ne puissent communiquer avec lui que par l'intermédiaire de la technique (la rencontre dans le couloir, à la sortie du cours, est alors recherchée).



En un mot, l' "**interactivité technique**", même "intentionnelle" (Barchechath et Pouts-Lajus, 1990 ; Jacquinot, 1993), **et les échanges virtuels ne se substituent guère à une "interaction humaine" directe et sensible**. Dans le cadre des formations à distance, leur existence constitue un progrès significatif par rapport à des échanges surtout postaux, mais les "nouvelles" technologies reproduisent ce qui a déjà été démontré pour les plus anciennes (Jacquinot, 1985 ; Glikman, 1993) : elles favorisent avant tout les favorisés et "font pleuvoir là où c'est mouillé". A moins d'estimer que la réussite en formation à distance ne peut être que l'apanage d'une minorité, les interrogations portent alors sur les conditions pédagogiques de la médiation humaine qui peuvent permettre de déclencher la dynamique d'appropriation des moyens technologiques par les apprenants.

## **5. Conclusion**

La qualité et la richesse de configuration des dispositifs médiatisés ne constituent donc pas, dans l'offre éducative et dans les représentations que s'en font les apprenants, une entité distincte qui jouerait, en soi, un rôle significatif dans les démarches éducatives. L'usage des technologies, aussi bien en tant qu'outils d'information qu'en tant qu'outils de communication, s'avère conditionné par autant de contraintes matérielles et culturelles que celui des moyens traditionnels et n'influe que partiellement sur des rapports à la formation marqués par la prégnance des enjeux individuels et sociaux.

Les apprenants négocient avec l'offre technologique, dans les limites de la latitude accordée par le dispositif, en fonction de leurs caractéristiques sociologiques et individuelles. Une fois de plus, mais il n'est peut-être pas inutile de le répéter dans le discours ambiant sur les "formidables" pouvoirs des technologies, la pédagogie prime sur le technique. Seule l'intervention du lien social peut permettre aux technologies de ne pas opérer comme facteur de renforcement des inégalités et aux dispositifs médiatisés de formation de ne pas accentuer la "fracture numérique" qui menace la société contemporaine. Il convient maintenant de préciser la place et le rôle de ces technologies en tant qu'outils de lien social. Une prochaine recherche a donc été programmée, centrée sur les "Médiateurs et médiations humaines dans les dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance", pour approfondir la question de l'entremise technologique dans la fonction tutorale et les échanges interindividuels.

## **Références**

- BARCHECHATH Eric et POUTS-LAJUS Serge (1990). "Sur l'interactivité", postface in : K. CROSSLEY et L. GREEN, *Le design des didacticiels. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs*. Paris, ACL Éditions, pp. 155-157.
- BÉLISLE Claire et CERRATTO Teresa (1996). *TÉLÉprésence en formation. TÉLÉFORM. Rapport final présenté à la Région Rhône-Alpes*. Ecully, IRPEACS-CNRS.
- BÉLISLE Claire et LINARD Monique (1996). "Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?". *Éducation Permanente*, n° 127, pp. 19-47.
- CARRÉ Philippe, MOISAN André et POISSON Daniel (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- CHAMBAT Pierre (1994), "Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques". *TIS*, vol. 6, n° 3, pp. 249-270.
- GLIKMAN Viviane, dir. (1993). "La télévision pour la formation des adultes faiblement scolarisés en France". *Actualité de la Formation Permanente*, n° 123, mars-avril, pp. 11-66.

GLIKMAN Viviane (1997). "Quand les formations d'adultes 'surfent' sur les nouvelles technologies". *Recherche et formation*, n° 26, pp. 99-112.

GLIKMAN Viviane et LUMBROSO Cécilia (1999). "Un public de télé-enseignement universitaire face à un 'nouveau' média, la télévision, pour des cours d'anglais", in : V. GLIKMAN, éd., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*. Paris, INRP, pp. 37-40.

JACQUINOT Geneviève (1993). "Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance". *Revue Française de Pédagogie*. Paris, INRP, n° 102, janv.-fév.-mars, pp. 55-67.

JACQUINOT Geneviève (1985). *L'école devant les écrans*. Paris, Éd. ESF.

JACQUINOT Geneviève (1999). "Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ?", in : V. GLIKMAN, éd., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*. Paris, INRP, pp. 21-35.

LINARD Monique (1995). "La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre", in : G. DAVIES et D. TINSLEY, eds, *Open and Distance Learning: Critical Success Factors (Accès à la formation à distance : clés pour un développement durable). Proceedings. International Conference, Geneva 10-12 October*. Erlangen, FIM, pp. 46-55.

MEYER Alain (1999). "Les usagers des formations à distance du CNAM en Pays de la Loire", in : V. GLIKMAN, éd., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*. Paris, INRP, pp. 67-77.

VEDEL Thierry (1994). "Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages", in A. VITALIS, dir., *Médias et nouvelles technologies. Pour une socio-politique des usages*. Paris, Éd. Apogée, pp. 13-34.

VERGON Caroline (1999). "Apprendre à distance : vers l'autonomie", in : V. GLIKMAN, éd., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*. Paris, INRP, pp. 129-143.