



Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers

Viviane Glikman

► To cite this version:

Viviane Glikman (Dir.). Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers : Actes de la journée d'étude du 28 novembre 1997. Viviane Glikman; Institut national de recherche pédagogique, Département Technologies nouvelles et éducation. Institut national de recherche pédagogique, pp.234, 1999, Technologies nouvelles et éducation, 978-2-7342-0634-7. hal-01408069

HAL Id: hal-01408069

<https://hal.science/hal-01408069>

Submitted on 3 Dec 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.

FORMATIONS OUVERTES ET À DISTANCE :

LE POINT DE VUE DES USAGERS

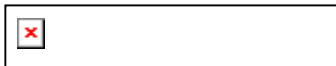
Actes de la journée d'étude INRP du 28 novembre 1997

sous la direction de Viviane GLIKMAN

**sous le parrainage de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation
Professionnelle (DGEFP)**

**avec la participation de la Direction de la Technologie du Ministère de
l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie**

et le soutien du CNET



Institut National de Recherche Pédagogique

Sommaire

Préface par Viviane GLIKMAN, INRP	5
Préalables	11
<i>Propositions d'axes de recherche sur le thème des "usagers" dans les formations ouvertes</i> par Amid BENDOUBA, DGEFP	13
<i>Participer plutôt que parrainer</i> par Françoise THIBAUT, Direction de la Technologie du MEN	17
<i>Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ?</i> Conférence introductive par Geneviève JACQUINOT, Université Paris 8	21
Publics des formations générales de base et de tous niveaux	27
<i>Ateliers de Pédagogie Personnalisée et autoformation</i> par Claude DEBON-THESMAR et Roselyne OROFIAMMA, CNAM	39
<i>Regards d'usagers sur l'enseignement à distance : à propos d'un DAEU</i> par Christian BATTAGLIA, Université de Nantes	51
<i>Les émissions interactives du CNED. Perception des usagers en formation</i> par Serge CANDOR, CNED et Jean DUCHAINE, ESPEMEN	59
Publics spécialisés et formations professionnelles	65
<i>Les usagers des formations à distance du CNAM en Pays de la Loire</i> par Alain MEYER, CNAM Pays de la Loire	67
<i>Formations ouvertes en entreprise. Une "présence-absence" des usagers</i> par Bernard BLANDIN, CESI	79
<i>Un public d'enseignants en situation d'autoformation : le cas de Télé-Langues</i> par Martine TAUGERON, Université de Provence	93

<i>"A la recherche du gué". Quelques réflexions sur l'usage des ressources éducatives dans l'enseignement agricole</i> par Gilbert RENAUD, ENESAD-CNERTA	111
Publics de l'enseignement supérieur	127
<i>Apprendre à distance : vers l'autonomie. Analyse des discours d'apprenants de chinois</i> par Caroline VERGON, Université de Franche-Comté	129
<i>Un public de télé- enseignement universitaire face à un "nouveau" média, la télévision, pour des cours d'anglais ou Faut-il être insomniaque pour apprendre à distance ?</i> par Viviane GLIKMAN et Cécilia LUMBROSO, INRP	145
<i>Pratiques étudiantes médiatisées, entre autoformation et laisser faire</i> par Séraphin ALAVA, Université de Toulouse II	155
<i>"Rapailé" ou "écartillé" ? La place de l'apprenant dans le développement des NTIC</i> par Patrick GUILLEMET, Télé-université, Université du Québec	169
<i>L'apprenant dans un enseignement en visioconférence. Une étude de cas</i> par Louise MARCHAND, Université de Montréal	181
Regards sur	191
<i>Regard sur les transformations pédagogiques,</i> par Elisabeth FICHEZ, Université de Lille 3 et Julien DECEUNINCK, IUFM Nord Pas-de-Calais.....	193
<i>Du côté de l'industrialisation et de ses paradoxes</i> par Yolande COMBÈS, Université Paris-Nord et Alain PAYEUR, Université du Littoral-Côte d'Opale	201
Bibliographie générale	215
Programme de la journée d'étude du 28 novembre 1997	229

Préface

**Viviane GLIKMAN, maître de conférences,
Département Technologies nouvelles et éducation, INRP**

Est-il si facile d'apprendre avec les technologies de l'information et de la communication, "nouvelles" ou non ? Qu'est-ce que cela implique ? Qui sont ceux qui se les approprient ? Et comment se les approprie-t-on ? Comment "négocie-t-on" avec ces moyens, souvent moins évidents à appréhender qu'il ne l'est parfois affirmé ? Telles sont quelques-unes des questions à partir desquelles il nous a paru pertinent d'engager la réflexion.

Sous des pressions convergentes liées à la massification de la demande de formation, à l'accélération du progrès technologique, aux enjeux industriels, à une concurrence accrue entre organismes de formation et à leurs recherches de financement, l'offre éducative en matière de formation d'adultes et d'enseignement supérieur fait de plus en plus souvent appel à divers supports (audiovisuel, informatique, multimédia, téléconférences, réseaux...) et à leurs multiples combinaisons. D'abord à la marge, ce phénomène prend, depuis une décennie, une ampleur nouvelle.

Ces supports et l'interactivité accrue qu'autorisent les plus récents sont réputés contribuer non seulement à l'agencement de dispositifs souples et flexibles, permettant individualisation de l'apprentissage, accessibilité des connaissances, liberté de circulation, mais aussi à l'aménagement de la relation entre formateurs et formés et entre formés. Ils favorisent ainsi l'essor de modes d'organisation de la formation dans lesquels la situation traditionnelle de transmission directe (ou en "présentiel") des connaissances est progressivement mise en cause au profit de dispositifs de formation dits "ouverts et à distance" ou "sur-mesure" (Quéré, 1994), qui sont censés ouvrir la formation vers des publics nouveaux, placer l'apprenant "au cœur du système" et favoriser son autonomie. Qu'en est-il de leurs capacités à assurer ces missions dont les investissent les discours emphatiques des technologues

et des opérateurs ? Qu'en est-il de ces récurrentes affirmations sur la "révolution pédagogique" qu'ils suscitent ?

Beaucoup des travaux menés sur ce thème concernent le développement d'outils ou de produits supposés rendre plus efficaces l'enseignement et l'apprentissage et nombre d'entre eux interprètent les usages en termes d'acceptation, de méemplois, d'indifférence ou de rejet, analysant souvent comme des "dysfonctionnements", imputables à des "résistances" au changement ou à l'innovation les écarts entre les prescriptions et les usages effectifs des technologies. Ceux qui s'intéressent au dispositif médiatique global l'approchent plus souvent en termes de structuration de l'offre que d'interrelation entre cette offre et ceux qui sont invités à l'utiliser pour apprendre.

C'est sur les points de vue de ces derniers que nous avons souhaité nous attarder ici.

Quelques échecs d'implantation volontariste des innovations technologiques dans l'enseignement conduisent aujourd'hui à s'interroger sur l'évidence présumée des usages, à contester un certain déterminisme technique, à admettre qu'aucun objet ne peut structurer complètement les pratiques sociales en matière d'éducation et à douter des mots d'ordre messianiques de leurs promoteurs. Dans le même temps, apparaît insuffisante à expliquer les interactions observées la conception de technologies "molles", totalement malléables, dont les usages seraient entièrement dépendants du pouvoir des usagers et l'idée de "sur-mesure", en opposition à un moule uniforme (comparable à la confection dans le domaine de l'habillement), laisse peut-être présager une adaptabilité un tant soit peu exagérée des dispositifs de formation aux besoins et aux attentes des apprenants, même si leur liberté de manœuvre est, dans certains cas, croissante.

L'émergence, dans le secteur de la formation, de la notion d' "usager", empruntée à d'autres champs sociaux et utilisée pour désigner très largement les utilisateurs des produits et des services de formation, révèle, en soi, un changement de perspectives. La rationalisation, la technologisation et la marchandisation qui accompagnent ces processus invitent à les analyser en les confrontant aux approches déjà existantes sur les "industries culturelles", en termes d' "industrialisation de la formation".

Client d'un marché présumé porteur, consommateur de biens éducatifs de plus en plus sophistiqués, utilisateur plus ou moins expérimenté de machines dont il est enjoint de maîtriser les capacités sans cesse accrues, censé jongler avec les moyens multiples et souvent performants mis à sa disposition, comment l'apprenant adulte, promu au rang d'"usager autonome" de la formation, compose-t-il avec les dispositifs élaborés dans ce cadre ? Comment navigue-t-il dans leurs parcours à géométrie variable ? Comment gère-t-il sa démarche de formation ? Comment construit-il et perçoit-il le sens de ses pratiques ? Quelles sont les motivations des apprenants, leurs représentations, leurs attitudes, leurs enjeux et leurs stratégies, leurs degrés de liberté, leurs capacités d'intervention... en regard des représentations et des pratiques générées par les technologies et présupposées par les concepteurs des dispositifs ?

En d'autres termes, entre le mythe de la transparence des outils et une présumée résistance à l'innovation, comment peut-on 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) ? Qu'en est-il donc de la relation entre les consignes édictées par l'offre et les pratiques effectives, entre l'*usager prescrit* et les *usagers réels* ?

L'approche des sciences de l'éducation, comme celles des sciences de l'information et de la communication, de la sociologie ou de la psychologie, parmi d'autres possibles (telle que celle des sciences cognitives), éclairent la prise en compte de l'usager, condition déterminante de l'efficacité des actions. Elles permettent d'interroger les "rapports d'usage" qu'induisent les formations ouvertes et à distance au travers de multiples dimensions : questions liées à l'organisation des savoirs, aux technologies, aux institutions, problèmes de la médiation, de l'autonomie, du lien social, etc.

C'est à partir de ce questionnement, en sollicitant et en confrontant ces approches complémentaires, qu'une journée d'étude - dont cet ouvrage est issu - s'est tenue à l'INRP, le 28 novembre 1997.

Cette journée, qui a regroupé quelque cent cinquante participants, universitaires et chercheurs dans le champ de la formation et dans celui de la communication, décideurs, opérateurs et formateurs de dispositifs d'enseignement médiatisés, a été organisée dans le cadre d'une recherche en cours à l'INRP, dans l'unité Formation, éducation et distance du département Technologies nouvelles et éducation, sur "Les usagers des dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance". Elle s'inscrivait également

dans la continuité des travaux du *Séminaire Industrialisation de la Formation* (SIF), équipe pluridisciplinaire et inter-institutionnelle d'enseignants-chercheurs qui mène une réflexion critique sur les évolutions en cours dans la sphère de l'éducation et de la formation.

C'est la première fois qu'une rencontre sur un thème concernant les formations d'adultes se tenait à l'INRP. Celui-ci, qui n'est pas un opérateur de formations ouvertes et à distance, manifestait ainsi son intérêt pour une dimension essentielle de la "formation tout au long de la vie" et son engagement comme lieu de recherches, d'échanges et de diffusion des résultats dans le domaine.

Cet ouvrage présente donc une douzaine d'études ou recherches sur des publics d'apprenants adultes engagés dans divers dispositifs médiatisés de formation.

Il est organisé en cinq parties. La première pose certains "Préalables". Préalables politiques, d'une part, avec les prises de position d'acteurs ministériels : Amid Bendouba, chargé de mission à la DGEFP, rappelle l'investissement de son institution dans les "formations ouvertes" et Françoise Thibault, chargée de mission à la Direction de la Technologie du ministère de l'Éducation nationale, évoque l'intérêt, relativement nouveau mais grandissant, que l'enseignement supérieur porte à ces dispositifs.

Préalables théoriques, d'autre part, avec Geneviève Jacquinot, professeur à l'université Paris VIII, dont les travaux sur les médias dans la formation font référence. Elle propose ici une éclairante typologie des "états" de l'utilisateur auxquels s'adresse tant la recherche que les producteurs de dispositifs médiatisés.

Les contributions qui suivent sont variées. Elles ont pour point commun de porter, non sur des expérimentations *in vitro*, ou sur des actions en projet, mais sur des usages effectifs de dispositifs médiatisés existants et en fonctionnement, et de traiter le point de vue de leurs usagers au-delà des quantifications classiques des études de marché ou des sondages de satisfaction. Certaines des recherches présentées discutent la place de l'utilisateur apprenant dans les dispositifs, d'autres sont fondées sur un travail d'évaluation, mais ne se limitent pas à l'approche évaluative et visent à approfondir la connaissance et la compréhension des publics concernés, d'autres encore tentent d'atteindre cette dimension de l'utilisateur que G. Jacquinot nomme "l'utilisateur-constructeur" de ses apprentissages.

Nous aurions aimé les présenter selon des rubriques véritablement problématisées, faisant intervenir l'angle sous lequel les recherches abordent les usagers. Toutefois, le caractère encore peu structuré de ce champ d'investigation en émergence rendait difficile une telle classification. C'est pourquoi, en reconnaissant les limites de cette entrée, nous avons choisi, puisqu'il faut cependant ordonner les propos, de nous fonder sur la nature et le niveau des formations considérées : publics des formations générales de base et de "tous niveaux", publics spécialisés et formations professionnelles, publics de l'enseignement supérieur.

Si cette entrée est commode, elle ne doit néanmoins pas laisser à penser au lecteur que seul l'intéresse son niveau d'intervention : on peut être étonné de constater à quel point, malgré la diversité des publics concernés, des similitudes transparaissent dans les "rapports d'usage" étudiés. Qu'il s'agisse de demandes réitérées en matière de soutien psychologique et méthodologique, de relations interpersonnelles et, au-delà, de lien social, dans des formations où distance est souvent synonyme de solitude ou de marginalité, des difficultés de la gestion cognitive et de l'organisation temporelle de l'autoformation, des problèmes relatifs à l'accès aux supports technologiques et à leur appropriation ou des constructions identitaires à l'œuvre dans le processus de formation et, plus encore, de la question de l'autonomie présente ou à forger..., nombre des observations présentées ci-après à propos d'un public particulier se vérifient à d'autres niveaux, pour d'autres publics et les résultats se confortent d'un texte à l'autre.

Les "Regards sur" que nous proposons enfin, et qui relèvent d'un travail d'interprétation *a posteriori* des contributions, soulignent ces transversalités et élargissent l'analyse en termes de transformations pédagogiques décelables dans le cadre des formations ouvertes et à distance (E. Fichez et J. Deceuninck) et d'une industrialisation de la formation riche en paradoxes (Y. Combès et A. Payeur).

Nous avons évoqué la diversité des disciplines, des méthodes, des approches, des dispositifs, mais il est une autre diversité qui mérite d'être soulignée, c'est celle des auteurs. Certains sont des chercheurs, d'autres sont responsables des formations dont ils étudient les usages, beaucoup cumulent les deux fonctions. Cependant, là encore, il existe des constantes : les travaux qu'ils ont menés ne sont presque jamais des recherches d'envergure, à long terme, commanditées par l'institution. Ce sont souvent des travaux réalisés dans le cadre d'un mémoire de DEA ou d'un doctorat, même lorsque le doctorant est également responsable de l'action. Ce sont aussi, lorsque

l'institution est demandeuse, des évaluations destinées à valider les outils, les environnements ou les dispositifs mis en œuvre. C'est volontairement que les auteurs ont choisi d'approfondir ce travail au-delà de la simple validation, vers une meilleure connaissance des usagers. Tout se passe donc comme si faire porter son attention sur le point de vue des usagers n'était pas une préoccupation centrale de la plupart des opérateurs.

Enfin, certains participants, à l'issue de la journée d'étude, nous ont demandé d'émettre des recommandations à l'intention des praticiens. Les articles qui suivent en proposent de nombreuses, les décontextualiser risquerait de les faire apparaître comme des recettes, mais les préconisations, en matière tant de "médiation humaine" que de "médiatisation technique" (Bélisle et Linard, 1996), sont présentes tout au long de cet ouvrage, parfois explicites, parfois sous-jacentes, et un lecteur attentif ne saurait les ignorer.

Si nous devions n'en formuler qu'une, ce serait, pour les opérateurs, décideurs, formateurs, etc. des dispositifs médiatisés qui souhaitent œuvrer pour une plus grande pertinence pédagogique de leur action, tout simplement de ne pas se limiter à tester des produits ou des dispositifs et de ne pas se contenter de ce qu'ils savent - ou croient savoir - de leurs usagers, mais de favoriser l'approfondissement des recherches réellement centrées sur les apprenants, encore trop peu nombreuses, et, surtout, de tenir compte des résultats de ces travaux... quels que soient les obstacles matériels, techniques, institutionnels, ou autres, rencontrés en chemin.

Pour conclure, nous tenons à exprimer notre gratitude à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cet ouvrage et à la réussite de la journée d'étude qui l'a précédé : membres des comités scientifiques et d'organisation, conférenciers et intervenants, animateurs, discutants, mais aussi les institutions qui ont soutenu notre démarche, la direction scientifique du CNET, la Délégation générale à l'Emploi et à la Formation professionnelle, la direction de la Technologie du ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la Technologie et, *last but not least*, l'INRP qui nous a permis d'accueillir cette rencontre, ainsi que ses personnels, notamment ceux de la "cellule colloque", sans lesquels nous n'aurions pu mener à bien cette entreprise.

Préalables

Propositions d'axes de recherche sur le thème des "usagers" dans les formations ouvertes

**Amid BENDOUBA, chargé de mission à la Délégation générale à l'emploi
et à la formation professionnelle**

C'est bien volontiers que la DGEFP a accepté de parrainer cette journée :

- en raison de l'autorité dont bénéficie l'INRP et les membres composant le comité scientifique et le comité d'organisation de cette journée,
- en raison de notre intérêt pour le thème de la journée, relatif aux formations ouvertes et à leurs usagers.

Notre intérêt pour le sujet traité n'est pas nouveau. Je me contente de rappeler ici un événement dont l'intitulé fait bien écho à votre manifestation : le colloque "La formation dont vous êtes le héros", organisé en avril 1990 par la Délégation à la formation professionnelle et dont le titre évocateur faisait référence à ces livres dont le lecteur est un personnage à part entière (Délégation à la Formation professionnelle, 1992).

Ce colloque a constitué un moment décisif de la maturité de notre propre réflexion sur le sujet. A l'occasion de cet événement, Pierre Caspar soulignait que le terme héros avait le mérite de rappeler cette évidence que "ce sont les personnes elles-mêmes, et les problèmes qu'elles doivent apprendre à résoudre, qui donnent avant tout sens à la formation".

Une année après ce colloque, nous avons pris le parti de mettre en avant la notion de formation ouverte en la substituant à la notion de formation multimédia, car parler de multimédia, c'est privilégier implicitement une entrée par les outils.

Conséquemment à ce choix, nous avons décidé, dans nos programmes successifs, de renverser les logiques, de substituer à la logique de l'offre celle de la demande. Il en est ainsi de la priorité donnée aux projets portés par les

entreprises plutôt qu'aux projets portés par l'offre de formation (appel à projets "formations ouvertes de tuteurs en entreprise" en 1993 et 1994, appel à projets "entreprise apprenante" en 1995). De la même façon, nous avons souhaité que les projets émergent à partir de problématiques explicites finalisées sur des enjeux sociaux ou économiques : l'employabilité au travers des projets formations ouvertes pour demandeurs d'emploi, l'aménagement éducatif du territoire au travers des 11 dispositifs régionaux de formations ouvertes et à distance (FOAD) mis en place en 1996.

Notre conviction est que la notion d'usager n'a de sens que dans une histoire de vie où sont dûment identifiés les difficultés ou obstacles à résoudre et les objectifs à atteindre. "Apprendre, c'est s'apprendre", comme disent les Québécois, c'est se transformer et c'est aussi transformer son environnement.

A partir de ces considérations générales, nous proposons quatre points de réflexion :

1. Le premier point de réflexion tourne autour des **notions d'individu et de collectif**. On a longtemps pensé que ce processus de transformation est uniquement individuel. C'est certainement le cas, quand on voit en particulier le poids pris par la promotion sociale. Mais il ne faut pas oublier que c'est souvent dans le cadre d'un processus collectif, d'une œuvre collective. Par exemple :

- œuvre collective de communautés rurales visant le développement local de leur pays,
- œuvre collective d'entreprises construisant des organisations apprenantes,
- œuvre collective d'espaces éducatifs associant apprenants et formateurs.

En conséquence, la question se pose de savoir s'il faut considérer l'individu-usager dans l'absolu ou *a contrario* systématiquement dans le cadre de sa communauté de vie ou de travail.

2. Le deuxième point concerne le **positionnement des acteurs institutionnels de la formation** face aux incidences de la formation ouverte sur l'usager. Nous percevons une réelle difficulté de ces acteurs à s'auto-saisir de telles problématiques, et cette difficulté mérite d'être analysée. Nous ne pensons pas qu'elle provienne exclusivement d'une appréhension face aux technologies. Néanmoins, nous percevons là aussi de réelles avancées (*cf.* en particulier le rapport récent du Conseil économique et social sur les formations ouvertes et à distance - Barbarant, 1997), même si elles sont

inégales selon les secteurs - dans l'agriculture, par exemple, les syndicats professionnels jouent depuis de nombreuses années un rôle actif dans la diffusion des technologies et des bonnes pratiques de formation - les régions, etc. Sans doute serait-il également intéressant de considérer, à titre de comparaison, ce qui se fait dans d'autres pays européens.

3. Le troisième point porte sur des **aspects plus économiques**. La situation particulière du marché de la formation fait que l'utilisateur final est rarement le financeur de sa propre formation. Certes, cette situation évolue rapidement, mais les comptes de la formation situent l'effort des particuliers à peine à 1 à 2 % de l'effort total en termes de dépenses (soit un peu plus d'un milliard de francs pour 130 milliards de francs de dépenses). Le marché passe de façon dominante par des réseaux de prescripteurs : OPCA (Organismes paritaires collecteurs agréés), entreprises, État, Régions. Le choix de formation est souvent fait par ces prescripteurs et c'est rarement les individus qui décident de leur formation. Il nous semble intéressant que ce point puisse être étudié en raison de ses effets sur le statut des usagers.

Ces considérations nous amènent à évoquer la question de la contextualisation de la problématique de l'utilisateur. En d'autres termes, sommes-nous, lorsque l'on parle d'utilisateur, dans un contexte strictement philosophique et humaniste - l'individu libre dans la maîtrise de son parcours de formation - ou au contraire dans un contexte de droit - le droit de l'individu à accéder effectivement à la formation, comme le droit d'accéder aux soins dans le cadre de la santé ? La faiblesse de mobilisation des acteurs de la formation sur ces sujets ne vient-elle pas du déficit d'argumentation sur la capacité qu'auraient les formations ouvertes à favoriser l'accès effectif à la formation ?

4. Le dernier point que je souhaitais évoquer est relatif à la question de la **validation des acquis et des compétences**. L'offre actuelle de FOAD (formations ouvertes et à distance) comporte rarement une validation des compétences. L'existence de possibilités de validation pour ces formations est-elle susceptible de leur donner plus de poids, plus de légitimité ? Il faudrait comparer avec ce qui est fait outre-Atlantique et en particulier au Québec avec le système de crédits ou en Grande-Bretagne avec le dispositif NVQ.

Je conclurai en insistant sur le rôle primordial de la recherche dans l'accompagnement de l'émergence de cette nouvelle économie de services de formation que préfigurent les réalisations s'inscrivant dans le cadre des

formations ouvertes. En effet, il est autant utile de faire preuve du maximum de pragmatisme sur ces sujets que d'analyser les tendances qui se dessinent et de les formaliser par des concepts accessibles et compréhensibles pour l'ensemble des praticiens de la formation.

Participer plutôt que parrainer

**Françoise THIBAUT, Direction de la Technologie,
ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie**

Nous sommes habitués, les uns et les autres, à lire sur les programmes des journées de travail comme celle-ci : "parrainé par le Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie". Ce séminaire organisé par l'INRP, et plus précisément par Viviane Glikman, a pour moi un statut particulier et c'est pour cette raison que j'ai préféré "participer", c'est-à-dire réfléchir avec vous à la question que vous posez, la question fondamentale des usagers de ces technologies trop souvent qualifiées de "nouvelles".

Si je travaille au développement des technologies d'information et de communication dans l'enseignement supérieur, ce n'est pas pour offrir de nouveaux outils aux étudiants, mais bien plus pour participer à ce mouvement de recentrage du système sur ses usagers. Dans le cadre de ma mission, deux actions m'ont incitée, plus particulièrement, à aller chercher délibérément le point de vue des étudiants : la radio universitaire et les "Amphis de La Cinquième".

Les radios universitaires existent depuis 1947 pour Radio-Sorbonne et 1965 pour celles des centres de télé-enseignement. Depuis l'explosion des émissions sur modulation de fréquence, les radios des universités ont été reléguées sur les ondes moyennes. En 1995, aucune information ne circulait sur ces radios, aucun étudiant ne semblait les évoquer. Pour vérifier ce qui n'était tout de même qu'impressions, Maryse Quéré, chargée de mission à la Direction des enseignements supérieurs, a commandé une enquête qualitative et quantitative auprès du public ciblé : les étudiants ou les personnes en reprise d'études. En allant à la rencontre des usagers, on a pu mesurer combien, malgré la qualité de certaines émissions, les auditeurs étaient rares. L'État consacrait donc quatre millions de francs annuellement pour une idée qui, bien qu'elle séduise les usagers, ne les touchait pas. Une raison

principale : la pratique actuelle des étudiants français qui n'écoutent jamais les ondes moyennes.

Compte tenu de cette situation, les centres de télé-enseignement universitaire, avec à leur tête l'université de Nanterre, ont mis en œuvre, avec mon appui, deux projets : le premier, "la sonothèque", vise à rendre accessible, via Internet d'abord, puis par des cassettes-son données par les bibliothèques universitaires, tout le stock de programmes enregistrés par le passé ; le second, "audiosup.net", est un programme de flux sonore accessible sur Internet, qui propose les derniers programmes enregistrés par ces établissements. Ce mélange de supports traditionnels et de techniques numériques répond aux demandes des usagers : les radios sur ondes moyennes ont arrêté d'émettre, les étudiants peuvent cependant accéder facilement et de n'importe où aux programmes des universités. Pour être cohérent, et intégrer ce que l'enquête nous a révélé, il faudrait ajouter une présence sur la modulation de fréquence. Nous y travaillons, mais la tâche est difficile.

C'est dans le cadre de nouvelles productions que nous sommes allés vers les usagers des "Amphis de La Cinquième". Diffusées de nuit, ces émissions universitaires sont libres de droit et destinées à être enregistrées par les étudiants ou les enseignants. En 1996, nous avons lancé la production d'émissions inscrites dans des cursus à distance. J'ai tenu à ce que cette production soit accompagnée d'un travail d'évaluation réalisé auprès des usagers. Ce travail nous a apporté beaucoup. Vous en aurez les conclusions cet après-midi¹. On peut dire qu'il a permis d'établir un contact - pas toujours facile d'ailleurs - entre l'évaluateur et le producteur, donc entre ce dernier et les usagers. Même s'il est impossible que la production intègre immédiatement les résultats de l'évaluation, le temps favorise ce travail et on a pu constater de nouvelles orientations dans les programmes.

Bien que ces actions montrent qu'on peut avoir, de temps en temps, le souci de l'utilisateur, trop d'acteurs du système éducatif répètent à l'envi qu'il faut "mettre l'élève ou l'étudiant au centre du système" alors que, dans le même temps, ces usagers ont rarement la parole.

Trois anecdotes pour dire cela autrement.

¹. Cf., dans ce même ouvrage, "Un public de télé-enseignement universitaire face à un 'nouveau' média, la télévision, pour des cours d'anglais" par V. Glikman et C. Lumbroso.

Récemment, j'étais dans une université avec des collègues enseignants-chercheurs et des responsables d'UFR et nous évoquions les difficultés pour mettre en place de nouvelles activités à l'université : emploi du temps, compatibilité difficile des activités de recherche et d'enseignement, niveau des étudiants, rigidité des critères d'avancement, problèmes de locaux. A la fin de la séance de travail, j'ai du constater une nouvelle fois que des éléments simples pour comprendre la situation n'avaient fait l'objet d'aucun débat : le nombre d'étudiants, leurs pratiques de l'université, leurs demandes...

Deuxième histoire : j'écoutais récemment Pierre Bourdieu et François Baudelot présenter leur ouvrage collectif sur l'université. J'ai été, là encore, frappée par le fait que la première proposition de réforme concernait la création d'une structure : un "parlement universitaire" pour discuter des problèmes de l'université et parce que les "universitaires sont découragés, dégoûtés". Les étudiants n'ont été évoqués qu'à la fin de l'émission ; je crains pourtant qu'ils ne soient eux aussi très découragés.

Enfin, il y a quelque temps, *Le Monde* a publié un article sur les ordinateurs dans les écoles américaines. En mettant en regard les investissements faits dans ce secteur et la pratique des usagers, il a été constaté que seul un ordinateur sur cinq était réellement utilisé. Et si on avait eu le souci des usagers avant de lancer la campagne d'équipement ?

J'espère que vous pardonneriez le peu de scientificité de mes propos : participer signifie pour moi également agir au quotidien, c'est-à-dire, pour le sujet qui nous réunit, à être à l'écoute de tous ceux qui veulent apprendre.

Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ?

Geneviève JACQUINOT, Université Paris 8

Vous excuserez sans doute, de la part d'un ancien professeur de lettres, cette réminiscence allitérative. Doublement imitative en fait car, sans aucun doute, c'est l'allusion directe à une allitération célèbre (Racine, *Phèdre*) qui donne quelque intérêt à mon titre, mais aussi parce que c'est le type de ressemblance phonique qui m'a mise sur la voie, lorsque, pressée de proposer un intitulé pour la feuille de présentation de cette journée... c'est ce sifflement assourdissant des "sirènes de l'usager" qui a bourdonné dans mes oreilles.

D'autres ont parlé, avant moi, des "figures de l'usager" : ce sont des bruits, et non pas des images, qui se sont imposés à moi (en un premier temps car, vous le verrez, me viendront aussi des images...), tant cette notion-réflexe, "l'usager", semble animer et agiter les différents acteurs de l'aventure formatrice actuelle.

Comme Dominique Boullier (1994) ou Alain Payeur (1996) l'ont fait remarquer, on les allègue d'autant plus, ces usagers, qu'ils se dérobent toujours, "ces gens", "ces petits", "ceux qui font masse", qu'ils cherchent à s'informer, à se former, à travailler ou à se distraire ; et on en parle d'autant plus qu'en réalité on n'en a que faire, sauf en période de crise, au moment où ne comprend plus rien, où on ne comprend plus pourquoi toutes ces belles et drôles de machines - ou de dispositifs - si bien ciblés (après force et maintes études) ne se vendent plus, ou moins bien, ou ne forment plus, ou moins bien.

Mais qui sont donc ces usagers qu'on cible dans nos têtes... de formateurs "ouverts" et à distance, ajouterai-je, pour rester dans notre propos ?

Je ne chercherai pas à répondre tout de suite à la question - les dites réponses seront sans doute plus faciles à donner après le déroulement des

ateliers - mais je voudrais commencer par me demander pourquoi ils mobilisent ainsi notre attention, et jalonner de quelques références théoriques le parcours dans lequel se situe la recherche de l'utilisateur, ou si vous voulez, pour continuer à filer la métaphore sonore, à trouver quelques harmonies (voire des couacs !) dans ce "grand air" des utilisateurs.

Je voudrais successivement :

- situer cette problématique de "l'utilisateur" dans les trois principaux contextes qui contribuent à en faire comprendre l'enjeu actuel ;
- repérer les différents types d'approches théoriques qui aident à en rendre compte ;
- enfin tenter, notamment en reprenant et transposant à notre contexte spécifique, les propositions clarificatrices de Dominique Boullier, d'introduire une réflexion, non pas sur les différents types d'utilisateurs, mais sur les différents "états" de l'utilisateur, pour mieux comprendre la partie de l'utilisateur qu'on cible en le ciblant - et donc faire des choix plus pertinents.

1. Contextualiser la problématique de l'utilisateur

Comme l'a fait remarquer le sociologue du CNRS Michel Chauvière (1992), la thématique de l'utilisateur n'est pas nouvelle : il la fait remonter aux années vingt, du côté des "utilisateurs de l'électricité", et même avant si l'on pense au terme "administré" : abonné, puis utilisateur et bientôt (dans l'entre-deux-guerres) utilisateur, destinataire, bénéficiaire, autant de déclinaisons de "l'administré" "comme adaptation à la segmentation du service public".

L'usage et l'utilisateur comme catégories de l'action publique, des "utilités sociales" comme il le dit, ont pris progressivement quelque importance avec le développement de la démocratie, dans les domaines de l'action sociale, de la justice, l'habitat, la ville et plus récemment, dans l'éducation et la formation.

Pour serrer au plus près notre sujet et situer ces termes dans les catégories propres au champ de l'éducation et de la formation à distance, on peut aussi rapidement contextualiser cette problématique de l' "utilisateur" :

- d'une part, dans le contexte très général de l'évolution des sciences humaines qui, après l'effort de formalisation du structuralisme triomphant (et ses dérivés), a vu se développer ce qu'on a appelé "le retour du sujet", du sujet linguistique (l'appropriation de la langue par l'énonciation) au sujet politique (l'utilisateur comme figure centrale de la démocratie...), en passant par le sujet psychanalytique ou épistémologique (l'apprenant au centre des dispositifs d'apprentissage) ;

- d'autre part, dans le contexte plus délimité propre au développement technologique, et notamment celui des techniques d'information et de communication, où la dissociation entre la phase de production et de consommation ou de conception et de diffusion, nécessite ce recours à la notion d'utilisateur pour tenter d'éviter la rupture ou d'entraîner l'adhésion ;
- et enfin, dans le contexte encore plus direct qui nous occupe ici, à savoir l'enseignement et l'apprentissage dans des systèmes de formation dits "ouverts et à distance" ou "multimédias", reposant sur l'emploi des technologies. Ces systèmes impliquent une triple "présence-absence", présence-absence des sujets enseignants par rapport aux sujets apprenants, mais présence-absence aussi du collectif de formation si essentiel à la réussite des apprentissages, et enfin présence-absence de l'"enseignant-auteur". Je veux parler de l'absence physique (mais de la présence à travers leurs choix didactiques et pédagogiques) des concepteurs de produits faits pour apprendre (Jacquinot, 1993), et des responsables de l'animation des systèmes d'accompagnement ; d'où la grande exigence dans la définition du "contrat-formation" et les difficultés de gestion des modalités de la formation.

2. De quelques repères théoriques pour analyser les pratiques des usagers, et plus précisément les usagers de l'enseignement à distance

Sans vouloir être exhaustive ni strictement chronologique, on peut citer :

- l'approche fondatrice du sociologue urbain Michel de Certeau qui n'a jamais écrit *stricto sensu* ni sur les médias, ni sur les dispositifs de formation, mais dont le modèle d'analyse des "manières de faire" (l'art ancien du "faire avec" ou usage) comme "invention du quotidien" (de Certeau, 1980) a été transposé, d'une façon très productive, pour "inventer le téléspectateur" ("L'invention du téléspectateur", 1990), c'est-à-dire pour rendre compte de la pratique quotidienne du "spectateur de télévision", et commence à l'être pour les pratiques éducatives ;
- l'approche en terme de "logique d'usage des techniques" de Jacques Perriault, précurseur de ce qu'on a appelé *l'ethnotechnologie*, qui, sur les pas de certains ethnologues et anthropologues des techniques, comme Thierry Gaudin (1978) et Bertrand Gilles (1978), étudie plus spécifiquement nos rapports aux machines à communiquer (Perriault, 1989) et l'art de détourner, par l'usage, les injonctions des techniciens ; on connaît bien à l'INRP, dans ces lieux et dans ces murs, son intérêt et son investissement

comme chercheur et homme d'action dans le champ de l'éducation et de la formation ;

- l'approche éduco-socio-communicationnelle (entendez au croisement des sciences de la communication et des sciences de l'éducation) qui étudie ce cas particulier des industries culturelles que constituent "les biens éducatifs" ; de Bernard Miège à Pierre Mœglin, en passant par le groupe de chercheurs réunis depuis 1991, dans le séminaire sur "l'industrialisation de la formation", ces chercheurs étudient, selon une *approche interdisciplinaire critique*, les enjeux et les conséquences du procès d'industrialisation de la formation. Ce courant s'oppose au précédent et insiste sur l'autonomie de l'usage en mettant l'accent, au contraire, sur le caractère prescriptif de l'offre et des rapports sociaux qu'elle sous-tend ; produits médiatiques et services "éducatifs" sont considérés comme des biens particuliers de consommation, dans une logique de plus en plus marchande, depuis que la fonction éducative échappe de plus en plus à l'institution scolaire pour infiltrer les lieux du travail, de la retraite et du loisir ; "figure de l'usager" que j'évoquais tout à l'heure, dans des dispositifs où, je cite ici Yolande Combès et Élisabeth Fichez (1996, p. 10), "il s'agit de rendre l'apprenant co-producteur du service en le positionnant à la fois comme acteur (prenant l'initiative - avec ou sans formateur - dans le diagnostic de ses besoins, la formulation de ses objectifs, la définition de son parcours...) et comme consommateur d'un bien, d'un service, marchand ou non, ciblé et formaté à sa mesure".
- enfin, une autre tendance qui cherche à articuler les deux précédentes, l'approche socio-politique des usages des médias (plus disciplinairement éclatée), dont se sont encore peu inspirés les chercheurs en éducation, et notamment les chercheurs sur *l'innovation technologique* en éducation, alors que cette approche cherche justement à comprendre les processus d'innovation technologique ; sur les pas de Patrice Flichy (1991), de Josiane Jouët (1993) ou de Pierre Chablat (1994), on cherche à articuler, dans un même cadre d'analyse, les déterminations de l'offre (étude macro-sociale des stratégies) et la liberté de lecture du récepteur (analyse micro-sociologique des conditions de réception) ; on étudie la nature (sociale et non technologiquement autonome) et les différents moments (pendant la phase de diffusion et non pas seulement de création) des innovations technologiques.

Je voudrais montrer à quel point cette approche peut être productive pour avancer sur la problématique des "usagers-apprenants".

3. Les différents "états" de l'usager-apprenant

Exposons rapidement les propositions clarificatrices de Dominique Boullier (1994, p. 63) qui - c'est le titre de son article - "construit le télé-spectateur comme récepteur, consommateur ou citoyen" et montre qu'on doit "déconstruire" cet usager en quatre "états" différents, parce qu'ils requièrent des compétences (au sens chomskien des capacités formelles, distinguées des performances effectuées) se référant à des logiques ou rationalités différentes. Il distingue, dans l'usager :

- le *récepteur* qui, lorsqu'il reçoit et interprète un message, traite une certaine représentation du monde à travers la médiation du langage, d'un langage.

Par exemple, on assiste dans la sociologie des technologies d'information et de communication à un déplacement conceptuel analogue à celui rencontré dans la sociologie des *mass media*, où on abandonne les théories de l'influence et des "effets" au bénéfice des théories de la réception.

- l'*utilisateur*, lorsque, dans son "ouvrage" (je préfère dire sa pratique), il traite son activité à travers la médiation de la technique.

Par exemple, l'apparition du magnétoscope, et de ses divers types de codage pour enregistrer et relire certaines émissions, a exigé un savoir-faire que tous les publics n'ont pas encore maîtrisé - que dire à l'heure actuelle d'Internet !

- l'*usager* (au sens strict du terme), lorsque, dans l'usage, il traite son appartenance à travers la médiation de la société.

En ce cas, ce n'est plus la dimension technique qui est prise en compte mais la dimension sociale qui, dans les modes de vie comme dans les discours, peut se lire à travers une individualisation et une personnalisation des usages avec le maintien du "lien social" comme horizon d'attente, car l'isolement physique n'est pas synonyme d'isolement social (Jouët, 1993).

- le *consommateur* ou électeur, lorsque, dans l'achat ou le suffrage, il traite son désir à travers la médiation de la norme - ce à quoi renvoient les études d'audience et de comportement d'achat.

Et Dominique Boullier d'ajouter que, dans les situations empiriques, les "usagers" manifestent l'ensemble des compétences liées aux quatre "états" ainsi repérés. Il est néanmoins nécessaire de les distinguer au plan théorique, si l'on veut sortir de cette polysémie, symptôme du flou conceptuel qui entoure ce terme comme bien d'autres d'ailleurs, associés à la problématique

des NTIC en éducation et formation, notamment à distance qu'il s'agisse d'autonomie, d'autoformation, d'individualisation ou d'interactivité.

Depuis, à partir d'études empiriques sur la formation des usages d'Internet (services propriétaires, moteurs de recherche, agents intelligents), D. Boullier (1997) a cerné les enjeux de toute formation d'usage et formulé douze propositions systématiques centrées sur l'analyse des usages comme "spirale d'ajustement".

Essayons de voir à quoi peuvent correspondre les quatre différents "états" de l'utilisateur, dans le cadre des situations empiriques que nous étudions, à savoir celles où l'utilisateur utilise un dispositif ouvert, à distance ou multimédia pour se former et apprendre.

3.1. L'apprenant-consommateur... de biens éducatifs

L'apprenant-consommateur existe de plus en plus, prolongeant la montée du phénomène général de consommation dans notre société.

Cet utilisateur-là, on le "cible" par les sondages (de l'audimat à l'évolution des achats) et, par ses choix, il exprime une opinion, un désir, dans le cadre normé de ce qui lui est offert. Cet utilisateur-apprenant-consommateur, c'est celui que l'on cible quand on nous donne les résultats d'enquêtes sur les supports les plus appréciés - le papier, la vidéo, l'ordinateur... ou maintenant Internet - dans les systèmes d'enseignement à distance, souvent sans s'interroger sur les raisons de ces choix qu'on attribue trop vite à une "résistance" ou à une "attirance" pour la technologie.

Même pour ce premier "état" de l'utilisateur, qui est pourtant facile à repérer, il arrive qu'on fasse des erreurs : on cible "l'apprenant" pour des actions de formation à distance en sommant le "consommateur", alors même qu'il ne possède pas, voire qu'il ne connaît pas l'existence du dit bien de consommation ; ce fut le cas notamment au début la télématique avec notre célèbre Minitel, c'est le cas à l'heure actuelle avec l'Internet.

3.2. L'apprenant-utilisateur

L'apprenant-utilisateur (l'équivalent de l'utilisateur *stricto sensu* de Boullier, qui s'oppose au responsable, État-service public ou secteur marchand-service privé), le prospect, le citoyen, ou le client, "bénéficiaire" de systèmes, dispositifs ou réseaux pour apprendre et se former.

Il se distingue du consommateur notamment par un rapport différent au temps, celui de l'usage s'inscrivant, à la différence de la consommation, dans

une longue durée, et parce que, ce faisant, il inscrit son appartenance à tel ou tel micro-groupe social.

Par rapport à cet "état" l'utilisateur n'a que deux choix possibles :

- ou bien "la défection", inspirée par le marché et qui fait jouer la concurrence (dans le cas qui nous occupe, la consommation de tel produit ou tel service de formation plutôt que tel autre, mais il serait intéressant de savoir au nom de quels critères) ;
- ou bien "l'expression", c'est-à-dire la prise de parole, inspirée par le politique, par l'intermédiaire des associations de téléspectateurs. Par exemple, dans le cas qui nous occupe, il y aurait déjà au Québec, des associations de défense des usagers-apprenants. Mais on peut citer aussi la valorisation, par les "bénéficiaires du dispositif", soit les chefs d'entreprise¹, des NTIC et de la FAD, signes de modernité et d'amélioration des performances des salariés ; ou même les syndicats qui accueillent de façon positive ces dispositifs dans la mesure où ils favorisent l'accès des salariés à la formation ; ou encore, la pression sociale des parents en faveur de l'introduction de l'informatique et des NTIC à l'école.

S'opposent ici, comme dans beaucoup d'autres secteurs de l'activité sociale, la conception de l'éducation gouvernée par un principe civique et la conception de l'éducation gouvernée par un principe marchand, avec tous les intermédiaires possibles bien sûr : les stratégies des divers types d'entreprises ou institutions pour rejoindre leurs usagers sont intéressantes à étudier de ce point de vue. Ainsi une thèse en cours au laboratoire de recherche en technologie éducative (GRAIM), à l'Université Laval, au Québec, analyse des stratégies communes aux universités anglo-saxonnes pour le développement international de leur produits et services (aspects institutionnels, relations internationales, outils de marketing et politiques de communication) pour les comparer à celles des universités québécoises.

Le risque est grand de voir se développer deux types différents d'utilisateurs, ceux que l'on appelle les "silicon-boys" ou "cybernautes", qui disposent des représentations et compétences requises pour la révolution scientifique et technique présente et à venir - sur lesquels repose le marché actuel - et tous les autres, les "terminalistes" ou "*couch-potatoes*", ne disposant ni de matériels sophistiqués, ni des pré-requis culturels pour entrer dans ce nouveau cycle production-consommation et qui risquent d'être des laissés pour compte.

¹. Cf. l'article de B. Blandin dans cet ouvrage.

De ce point de vue, le concept de "maison du savoir"¹, tel qu'il est développé par le LARIC (Laboratoire de recherche sur l'industrie de la connaissance, rattaché au CNED), comme lieu public et compensatoire pour répondre à des besoins de formation et d'appropriation des outils auxquels ne répond pas la logique du marché, est particulièrement novateur et incline à privilégier la logique de la demande et non plus celle de l'offre.

3.3. L'apprenant-utilisateur de technologies éducatives

L'apprenant-utilisateur (qui s'oppose au producteur) de technologies éducatives, dans sa pratique spécifique, dans la matérialité de son "ouvrage" dirait Dominique Boullier, utilise la médiation d'un outil technologique : utilisation de l'ordinateur et de divers logiciels didacticiels et autres progiciels, du support vidéo, avec ses différents formats et standards, ou du réseau Internet et de ses différentes modalités *"push-pull"*... sans cesse accrues et renouvelées.

Les conditions d'utilisation de ces technologies sont très différentes selon les supports et selon les sujets et c'est sans aucun doute au prix de généralisations, non seulement hâtives mais "occultantes", qu'on parle des utilisateurs des NTIC : "plus un système est élaboré, plus il suppose des compétences à activer en même temps et plus il dilue les tâches" constate un des auteurs de cet ouvrage, à propos d'un public d'usagers-apprenants préparant un DAEU et qui préfère le papier et les vidéocassettes à toutes les autres technologies de médiation ou d'accompagnement².

La prise en compte de cet usager-utilisateur de NTIC ne nous prouve encore rien de l'efficacité pédagogique de l'action de formation qui l'intègre : elle est pourtant déjà une condition nécessaire - bien que non suffisante - de cette efficacité. Bien que cet utilisateur soit encore, sans aucun doute, relativement facile à identifier parmi les "états" de l'utilisateur, avec un peu de bon sens et un ethnocentrisme pas trop exacerbé, il est souvent oublié ou maltraité par les concepteurs ou vendeurs de dispositifs technologiques. Je pense notamment aux différences géographico-culturelles liées aux transferts des dispositifs de FAD en Afrique récemment projetés ou aux différences

¹. Le LARIC développe le concept de "maison du savoir" comme lieu public et compensatoire où l'analyse des besoins de formation est intégrée dans une approche globale des besoins de l'apprenant potentiel. Voir la thèse de doctorat de Michel Arnaud, Université de Poitiers, juin 1997.

². Cf. l'article de C. Battaglia.

socio-culturelles insuffisamment prises en compte pour les publics dits "de bas niveau".

Avec les technologies numériques et notamment l'interactivité, on peut continuer à maltraiter cet usager, mais on ne peut pas l'oublier : nous n'avons pas le choix, il s'impose et il est présent qu'on le veuille ou non. Le LARIC étudie les "barrières cognitives" auxquelles sont confrontées les apprenants à distance utilisant les NTIC : la majorité des apprenants n'ont pas la maîtrise des commandes de base de ces outils leur permettant d'aller vers des types d'interactivité plus avancés tels que récupérer des cours, consulter des offres d'emploi, dialoguer avec des tuteurs par courrier électronique... et Michel Arnaud (1997, p.10) de conclure : "on retrouve les mêmes profils d'apprenants en échec que ceux qui abandonnent dans le système précédent d'enseignement par correspondance".

De ce point de vue, les technologies digitales, et notamment l'interactivité "fonctionnelle ou machinique" (Jacquinot, 1993), introduisent une rupture avec la "culture de l'écran" connue jusqu'à présent. L'interactivité exige une présence continue et active pour que la machine (à enseigner) fonctionne ; elle exige la participation de l'usager, "non plus dans le simple décodage des messages, mais également dans le fonctionnement opératoire du système technique" (Jouët, 1993), et tous les usagers-apprenants ne sont pas égaux devant ces exigences de la machine.

Mais la relation à la machine ne mobilise pas seulement des savoir-faire, elle mobilise aussi des affects et des représentations, des valeurs, et notamment, pour ces technologies digitales, la performance et la rigueur.

On peut rattacher les travaux actuels dits d'"ergonomie cognitive" à ce souci de prise en compte de l'usager-utilisateur dès la phase de conception : le Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS) "Sciences de la cognition" a lancé un appel d'offre sur le thème "Conception et cognition", pour la prise en compte des facteurs "humains" dans la conception industrielle (cabines de pilotage, infrastructures routières, signalisations ou hypermédias), pour la prise en compte "des retours des utilisateurs", en faisant appel à des méthodologies nouvelles au cours même de la démarche de conception envisagée comme processus cognitif itératif et complexe, car "les nouvelles technologies doivent aussi penser la place de l'homme".

3.4. L'apprenant-constructeur

Enfin j'en arrive à mon quatrième homme, ou plutôt au quatrième "état" de l'usager-apprenant, celui que j'appellerai d'emblée volontiers "l'apprenant-

constructeur" (l'équivalent de l' "état" récepteur de Boullier). Quel que soit le terme utilisé, c'est l' "état" final (au sens de finalité) de l'utilisateur-apprenant, celui pour lequel tous les autres "états" doivent être supposés maîtrisés, c'est la posture d'apprentissage qu'on cherche à favoriser, faciliter, enrichir par la consommation, l'usage et l'utilisation de technologies dans la formation à distance. Il ne se confond pas avec le précédent "état" : une technologie peut être mise à la disposition de l'utilisateur-apprenant, ne pas poser lui-même de problème d'utilisation technique (le téléphone pour joindre le tuteur, et bientôt le courrier électronique) et pourtant ne pas être accessible à l'apprenant car toutes ces aides ne sont efficaces que si les stagiaires-apprenants réussissent à formuler leurs difficultés... faute de quoi la prise en charge "tutorale" reste vague et devient vite insuffisante pour provoquer la réussite.

Or, comme l'a bien résumé Alain Payeur (1996), on a surtout assisté jusqu'à présent à "l'exclusion de l'utilisateur final", même si l'on reconnaît de plus en plus et au citoyen et au citoyen-apprenant une aptitude à se faire admettre comme partenaire autorisé à prendre la parole. Rarement bien accepté dans la négociation, il est souvent condamné à des attitudes simplement "réactives" (du type indice de satisfaction ou études de feedback, *a posteriori*, par questionnaires ou entretiens qu'ils soient semi- ou non-directifs) et même les dispositifs de co-production (qui ne sont pas nouveaux, là non plus, qu'on évoque par le fameux exemple de Télé-Promotion Rurale) profitent plus à l'émetteur qu'à l'utilisateur-apprenant.

Au mieux, on essaie de recueillir son "degré de satisfaction" ou "son sentiment d'apprendre" et notamment d' "apprendre autrement" (Marchand, 1994), où il est toujours difficile de distinguer ce qui est de l'ordre de "l'expérientiel" et ce qui est de l'ordre de la reprise des discours ambiants : c'est qu'au fond on connaît encore bien peu de choses sur les tactiques de l'apprenant dans les relations qu'il entretient avec les moyens de son apprentissage, notamment dans les dispositifs à distance.

D'autant que, dans le domaine de la formation, s'ajoute la nécessité de distinguer entre l'utilisateur-formateur et l'utilisateur-formé, celui qu'on appelle "l'utilisateur final" car, sous couvert d'une même action de formation, ils peuvent mener des objectifs différents, voire contradictoires¹.

Dans le cas de l'entreprise, il est nécessaire parallèlement de distinguer le rôle du "financeur", plus souvent sollicité que l'utilisateur-apprenant pour

¹. Comme Eric Auziol (1994) l'a montré dans sa thèse, à propos des différences entre les objectifs intentionnels du document audiovisuel et ceux des formateurs qui les utilisent.

l'élaboration du cahier des charges, ou même du "représentant des salariés" (mais que serait un représentant des apprenants, tant les chemins pour apprendre sont personnels et donc difficilement modélisables), sollicité, lui, pour avis, et dont l'avis porte généralement plus sur "l'acceptabilité" du dispositif de formation que sur son adaptation à l'utilisateur-final-apprenant.

On trouverait facilement un équivalent dans le service public, où l'introduction des NTIC court souvent le risque de servir davantage de "faire-valoir" pour l'institution que de politique d'amélioration des formations.

C'est cette confusion ou la non-distinction entre ces différents "états" de l'utilisateur-apprenant qui pose problème. Elle maintient notamment bien des illusions et explique bien des déboires à trop croire que "c'est par les NTIC que l'autonomie de l'apprenant arrive". Donnons-en quelques exemples :

- les cédéroms ou hypermédias, présentés comme des outils cognitifs susceptibles de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage et qui posent en fait très souvent des problèmes quantitatifs et qualitatifs de "surcharge" et de "compatibilité cognitive" (Rouet, 1995) ;
- le succès présumé des visio-, vidéo- ou audio-conférences, qui nous permettent de triompher des contraintes de l'espace et du temps ("état" de l'apprenant-utilisateur)... en oubliant que ce type de dispositif nécessite des pré-requis et suppose, pour ne parler que de cela, qu'on sache au moins faire deux choses à la fois, prendre des notes en regardant ou écoutant, ou suivre un débat en préparant une question... ce qui n'est pas donné à tout le monde.

Cette non-distinction entre les différents "états" de l'utilisateur explique aussi bien des paradoxes constatés qui, si on y réfléchit, n'en sont pas :

- contradiction entre le fait que la représentation de la FAD soit très liée à l'individualisation dans la tête des usagers-stagiaires (l'état "apprenant-utilisateur") alors qu'en réalité, après une expérience de FAD, et donc en situation finale d'apprenant-constructeur de son apprentissage, ce sont les relations collectives qui sont recherchées et appréciées, contact avec les pairs car "le groupe est un élément rassurant" et échanges entre pairs qui permettent la valorisation du "savoir-transmettre"¹.
- ou encore contradiction entre le fait que les usagers-apprenants apprécient d'être libres dans la construction de leur parcours (choix de modules et personnalisation du cursus), mais qu'en même temps (donc en tant

¹. Cf. l'article d'A. Meyer, à propos du CNAM Pays de la Loire.

qu'apprenants-constructeurs) ils souhaitent être orientés et guidés dans leurs choix et avoir des indicateurs de progression, voire obtenir un calendrier de travail (et ce d'autant plus qu'ils ont moins de compétences assurées au préalable).

C'est elle enfin qui permet bien des stratégies marchandes, comme en témoigne le slogan du "ludo-éducatif", qui permet de viser le consommateur-parent (destinataire réel), en faisant croire qu'on cible l'élève-apprenant (destinataire apparent).

Car si, pour l'action publique, la question est bien de savoir "si la référence aux usages et usagers enrichit ou non l'expression démocratique" (Chauvière, 1992), pour nous, pour nos usagers-apprenants, la question est de savoir - et non d'en faire un postulat - si le recours aux usages et usagers enrichit ou non et comment... l'apprentissage de l'apprenant. Et ce que j'ai essayé de montrer, c'est que tout dépend de l' "état" de l'utilisateur qu'on cible - et de la façon dont on le cible.

On sait le caractère relatif de la notion d'efficacité et des normes, différentes selon les acteurs, auxquelles elle fait référence (démocratisation, maîtrise des sources de rationalité économique, amélioration de l'organisation sociale) : la notion de "bien éducatif" et la problématique de "l'utilisateur à prendre en compte", qui l'accompagne aujourd'hui, n'ont de sens que restituées "dans la globalité du processus éducatif et des services qui le conditionnent et ne peut donc en rester à une logique des produits" (Berger, 1994).

C'est là que d'autres savoirs, d'autres disciplines, d'autres méthodes de recherche et d'intervention peuvent nous être utiles, de la sémiologie et la sémio-pragmatique, aux théories constructivistes (affectivo-socio-constructivistes) de l'apprentissage, en passant par l'approche psycho-sociale des représentations, les méthodes cliniques et ethnographiques... pour la conception des environnements d'apprentissage à distance (et sans distance).

Je retrouve à l'heure actuelle, avec ces NTIC, des problématiques entrevues à l'époque d'*Image et pédagogie* (Jacquinot, 1977), quand j'avais essayé de montrer qu'à force de se mettre trop "à la place de l'autre, entendez de l'apprenant" lors de la conception des émissions ou films éducatifs, on ne lui laissait ni la place, ni la liberté d'apprendre, car un message ou un dispositif, particulièrement quand il se veut éducatif ou didactique, devrait toujours se présenter comme "un outil programmatique de signification, ne prenant sens que dans l'instrumentalisation faite par l'enfant ou l'élève, ou le formé" - bref par notre apprenant-constructeur - et être "une occasion pour

lui de renouer avec les formes du 'se parler à soi-même' et de jouer un 'rôle participatif d'investigation motivée' " (Baldassari, 1983).

Qu'il s'agisse de favoriser le "conflit socio-cognitif" ou " l'apprentissage coopératif", c'est sur les différences, les décalages, les déplacements et les écarts que l'apprentissage arrive, c'est le contraire de la "transposition didactique" ou de "la réponse aux besoins".

Un de mes collègues, psychologue de l'apprentissage, à la recherche, comme beaucoup, d'une nouvelle théorie de l'apprentissage multimédia, dressait récemment un bilan des recherches sur les hypermédias pour apprendre (Legros, 1997). Il rappelait que les systèmes multimédias efficaces doivent être des aides à la construction des connaissances et non de simples distributeurs d'information et que ce n'est pas en simplifiant les tâches (selon les modèles behavioristes ou cognitivistes classiques) qu'on peut rendre la construction des connaissances plus facile : d'où, très concrètement, la substitution de la logique globale, holiste, des environnements d'apprentissage à l'approche réductionniste de la "programmation à petits pas" ou de la "transposition didactique".

Remarquons, avec lui, que les enjeux de ces NTIC sont tels que la recherche a souvent eu comme souci majeur de répondre à l'urgence sociale (nos fameux apprenants-usagers), en se tournant en priorité vers la modélisation de l'apprentissage aux dépens de l'étude des composantes cognitives complexes des processus mis en jeu dans l'acquisition des connaissances (nos apprenants-constructeurs de leur apprentissage).

Nous pouvons conclure que la brutale accélération des possibilités et du développement des systèmes d'aide électronique à l'apprentissage impose un changement de priorité. Plus encore, elle implique une nouvelle responsabilité, comme le déclarait récemment Bernard Stiegler (1997) : "la politique des usages (de la technologie numérique) et les stratégies de développement des entreprises concernées doivent être supportées par une politique culturelle et éducative, véritable "chantier civilisationnel". Ma conviction est que nous ne sommes pas encore assez nombreux à nous y attaquer.

Conclusion

Pour me résumer, ce que j'ai voulu faire par cette introduction aux ateliers, c'est :

- rappeler quels sont les enjeux théoriques et sociaux (en fait politiques, économiques et culturels) du développement de ce "grand air" de l'utilisateur,

après tous ceux que nous avons chantés auparavant... de l'air de "la systémique" à celui de la "présence-absence", en passant par l'air de la "pédagogie par objectifs".

Cette problématique oscille entre le pôle positif - ce souci de l'utilisateur rencontrant le développement de la démocratie pour le partage des pouvoirs comme des savoirs - et le pôle négatif, à savoir la perte de responsabilité des responsables, politiques ou éducatifs et les risques de marchandisation de la formation.

- introduire une réflexion non pas sur les différents types d'utilisateurs, mais sur les différents "états" de l'utilisateur, *pour mieux comprendre la partie de l'utilisateur qu'on cible en le ciblant* et donc faire des choix plus pertinents.

Dans chacun des cas, les disciplines à convoquer et les méthodes de recherche ou d'enquête pour comprendre ne sont pas les mêmes, non plus que les solutions à apporter pour la conception des produits, comme des dispositifs ou des services.

- enfin, insister sur le paradoxe actuel qui fait que c'est l'"état" de l'utilisateur qu'on est censé le plus cibler en formation, à savoir celui qui doit ou veut apprendre, est celui en réalité qu'on cible le moins, soit que l'on se trompe de cible, volontairement ou non, soit que l'on n'en sache pas suffisamment sur la complexité de l'"état" d'apprenant-constructeur.

Autrement dit, cet utilisateur "qui se présente avec l'apparence de ce qui va de soi" (Delamotte, 1993) - qu'on l'appelle "utilisateur" ou, comme dans l'entreprise, agent, collaborateur, compagnon (d'après son statut catégoriel) ou bénéficiaire, adhérent, participant (d'après sa qualité d'apprenant), on est loin de savoir le servir : toute la difficulté étant de savoir sur quoi et quand doivent porter les contraintes pour assurer cet apprentissage de la liberté qui n'est pas toujours l'apprentissage dans la liberté.

Sans compter que toutes ces tentatives pour recueillir "le point de vue des utilisateurs", combler et réduire la distance (les distances) entre les responsables et les bénéficiaires de la formation suppose "le recours à un agent rationnel, conscient de son intérêt, motivé, prêt à coopérer" (Combès et Fichez, 1996) et, j'ajouterais, ayant les compétences métacognitives nécessaires pour le faire... et que "cet éléphant blanc" est justement celui-là même que ces dispositifs prétendent former.

Décidément, il faut se méfier de ce "grand air" à la mode des "utilisateurs", et se rappeler que la réussite d'un opéra comme d'une formation, en présentiel ou à distance, avec ou sans technologie, reste toujours enfin dans la

Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ?

cohérence de l'ensemble, et donc la maîtrise par chacun du rôle qu'il a à jouer.

Publics

des formations générales

de base

et de tous niveaux

La production des compétences d'autoformation en APP

**Claude DEBON-THESMAR, CNAM, Chaire de formation des adultes
et Roselyne OROFIAMMA,
CNAM, Centre de Recherche sur la Formation**

La recherche, dont nous rendons compte ici, s'inscrit dans le cadre des recherches conduites par le Centre de recherche sur la formation des adultes du CNAM sur les nouvelles formes de la formation et l'évolution des professionnels de la formation. Elle a donné lieu à une publication (Debon-Thesmar, Wittorsky et Orofiamma, 1995).

Les formations médiatisées (intégrant formations ouvertes, formations à distance, formation multimédias) constituent l'une de ces formes. Elles font éclater les contraintes du stage classique, se définissent par des modes d'organisation pédagogique associant le plus souvent individualisation des parcours et situations d'apprentissage en autoformation. Les ressources technologiques ou traditionnelles médiatisent en dominante relations pédagogiques et savoirs.

Les APP (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) choisis comme terrain d'enquête correspondent à ces caractéristiques. Ils s'adressent à des publics d'origine sociale défavorisée, de faible niveau scolaire et souvent en situation de chômage. Ils se centrent sur des contenus de formation générale et de culture de base technologique. Les publics touchés sont fréquemment exclus d'autres dispositifs. Les enjeux économiques et sociaux reliés à la réussite de leurs apprentissages apparaissent primordiaux.

Des discours de promotion accompagnent le développement de l'offre de formation des APP. Il est apparu essentiel à l'équipe de recherche de décoder ces discours, de comprendre comment fonctionnent concrètement ces dispositifs, ce qu'ils génèrent comme processus d'apprentissage spécifiques et l'activité cognitive et affective des apprenants qui les accompagnent.

L'hypothèse sous-jacente à ces questions est que les formations médiatisées, dont sont représentatifs les APP, contribuent à transformer les façons habituelles d'apprendre et développent explicitement chez les apprenants des compétences inédites liées à la gestion des mécanismes d'apprentissage.

Trois volets ont été développés dans la recherche. L'originalité de la démarche méthodologique est d'avoir combiné des approches généralement séparées dans la compréhension des pratiques de formation : *l'analyse socio-pédagogique* des dispositifs (cahiers des charges, lieux, activités, ressources, rôles et discours des formateurs), *l'approche ergonomique* des compétences produites et *la méthode biographique* pour l'étude des trajectoires socioprofessionnelles. Nous développerons particulièrement dans ce texte les résultats correspondant au premier et au troisième volet.

1. Production de compétences d'autoformation

(par Claude DEBON-THESMAR)

Dans le cadre des dispositifs concernés, les compétences visées correspondent aux compétences liées à la maîtrise des moyens de formation : l'utilisateur doit choisir et décider un projet de formation, un itinéraire de formation dans sa triple dimension de temps, modules et contenus, de supports pédagogiques et de stratégie d'apprentissage. Il doit aussi développer les actions correspondant à ces choix en traitant l'information et en analysant les résultats.

Comment ce pouvoir nouveau des apprenants, qu'on peut identifier comme compétence d'autoformation ou d'autodirection (Carré et Pearn, 1992), est-il rendu possible dans le dispositif proposé, ses objectifs, ses contraintes ? Quelles sont les conditions mises en place pour son exercice ? Y a-t-il cohérence entre les différentes dimensions du dispositif pour favoriser cette production, le projet institutionnel, les caractéristiques formelles des activités, ressources, rôles et discours des formateurs ? Quels problèmes ou dysfonctionnements accompagnent cette recherche ?

Tels ont été les points de la problématique servant de base à notre exploration. L'hypothèse sous-jacente en est que l'association de parcours de formation individualisés et de situations d'apprentissage en autoformation, fussent-elles assistées, ne favorise pas forcément la production des compétences visées. L'autorisation à l'autoformation peut tuer l'autoformation, comme le suggère A. Moisan (1992), et les situations d'autoformation peuvent gêner les apprentissages plutôt que les faciliter, en

étant contradictoires avec certaines exigences didactiques (contenu) et certaines approches pédagogiques (activité globale et socialisation).

Les formateurs se retrouvent au cœur de la gestion des contradictions qui émergent et se traduisent souvent par la dépendance des apprenants. Pour produire l'autonomie recherchée, les formateurs sont amenés soit à jouer un rôle de chef d'orchestre et d'animateur dans le dispositif, soit à développer les ressources technologiques qui permettent de supprimer leur médiation.

Les résultats de l'analyse permettent de mesurer la cohérence entre le contenu des projets institutionnels (le cahier des charges des APP) et l'organisation des parcours de formation.

Les textes officiels structurant l'offre des APP manifestent l'existence de trois logiques :

- une logique de démarginalisation scolaire et sociale pour un public en difficulté, dans laquelle l'organisation des formations repose sur la flexibilité large concernant les entrées, les durées, les programmes, et activités, mais à l'intérieur de limites précisées. L'utilisateur devient prescripteur de sa formation dans la définition de son projet de formation et dans la formulation du contrat signé avec l'APP ;
- une logique territoriale et partenariale pour promouvoir une offre de formation spécifique à la demande d'utilisateurs qui ne peuvent trouver de solution ailleurs ;
- une logique d'autoformation où les modes d'apprentissage sont personnalisés à l'aide de supports pédagogiques diversifiés et de soutien pédagogique et méthodologique véhiculé par les formateurs. Le rôle de ceux-ci est peu précisé et apparaît volontairement limité au bénéfice du rôle actif des utilisateurs.

L'analyse des caractéristiques formelles des dispositifs fait apparaître une situation beaucoup plus complexe et contrastée que le modèle qui émerge de l'analyse des textes officiels. Dans le fonctionnement concret des APP ressort une diversité d'activités d'apprentissage et de rôles joués par les formateurs.

Les organisations mises en place cherchent à combiner des logiques qui peuvent être contradictoires et sources de tensions, d'autant qu'elles peuvent contredire le modèle dominant :

- sur le contenu des activités, tension entre logique disciplinaire et logique transversale ;

- sur les démarches pédagogiques, tension entre logique individuelle et logique collective ;
- sur les moyens pédagogiques, tension entre logique technologique et logique relationnelle.

Parlant de leur rôle et de leur action dans la production de l'autonomie les formateurs expriment l'existence d'un conflit entre deux modèles de formation : l'un maintient la logique d'autoformation dominante : c'est le "modèle biologique" de l'action de soi sur soi, l'autre s'appuie sur le "modèle technique" du formateur et du dispositif, essentiel pour "donner forme" (Fabre, 1994).

Ce conflit manifeste les écarts ressentis entre les actions à développer pour faire face aux difficultés rencontrées, qui engagent le formateur dans une polyvalence de rôles (motiver-organiser-animer-conseiller), et le modèle d'autoformation qui exclut un rôle dominant du formateur.

La résolution des tensions existantes passe chez les formateurs par une définition de l'autonomie pour les utilisateurs et le repérage des moyens à privilégier pour l'atteindre :

- pour les uns, l'autonomie a surtout un contenu social et son développement donne une place centrale aux activités transversales et au lieu collectif de formation ;
- pour d'autres, c'est une capacité cognitive et le travail individualisé sur des ressources traditionnelles avec un formateur pour faciliter les analyses qui permettent sa maîtrise ;
- pour d'autres encore, c'est une capacité psychologique à être bien dans sa peau et l'utilisation de ressources technologiques supprimant la dépendance au formateur et du formateur qui la facilitent.

Ces conceptions renvoient à trois modèles différents d'APP et ne correspondent à aucune réalité concrète observée. Le modèle de base du fonctionnement des APP reste celui où s'articulent rôle de l'apprenant, rôle du collectif de formation, rôle des supports d'autoformation, rôle du formateur pour produire les compétences d'autoformation, avec une définition de l'autonomie recouvrant la triple dimension sociale, cognitive, psychologique.

Le risque d'éclatement apparaît pourtant et son analyse semble vérifier l'hypothèse de départ selon laquelle le lien entre parcours individualisé et

situations d'apprentissage en autoformation génère des difficultés et des effets pervers spécifiques.

Les problèmes rencontrés contrecarrent la cohérence recherchée et présente dans le modèle de base. Ils mettent le formateur dans une situation paradoxale susceptible d'éliminer sa place et son efficacité spécifique dans la complexité des situations à gérer.

Leur existence réinterroge les dispositifs de formation que représentent les APP dans leur capacité à prendre en compte les différentes dimensions de l'autonomie et à générer sa maîtrise par les utilisateurs. Le pouvoir donné à ceux-ci peut n'être qu'un pseudo-pouvoir, à partir du moment où les difficultés propres aux apprentissages ne peuvent se résoudre simplement et engagent les formateurs dans l'exercice d'une autorité qu'il ne peut ou ne veut pas prendre par ailleurs.

La place et le rôle du collectif de formation apparaît aussi de façon paradoxale : présent-absent, il ne peut être véritablement exploité alors que les théories pédagogiques lui donne une place essentielle pour leur réussite dans la production des compétences à apprendre et la gestion de la motivation (Fabre, 1994 ; Linard, 1996).

Vérifiant l'hypothèse construite, cette recherche a contribué à faire émerger les problèmes propres aux apprentissages dans toute leur complexité, cognitive, psychologique, socio-culturelle. Sans avoir interrogé les représentations des apprenants, l'analyse de l'offre de formation nous fait découvrir cette complexité à travers la capacité d'adaptation à la demande dont l'offre fait preuve, les difficultés vécues par les formateurs et les contradictions qu'elle cherche à traiter.

C'est en affrontant cette complexité qu'une réflexion nouvelle sur le pouvoir des usagers à développer des compétences d'autoformation peut s'engager. Il apparaît clairement que, dans le cadre des APP, l'exercice de ce pouvoir est à mettre en perspective avec les rôles complémentaires des formateurs, du collectif de formation, des ressources traditionnelles et technologiques.

2. Engagement des apprenants dans la formation

(par Roselyne OROFIAMMA)

À l'origine de cet axe de la recherche sur les processus de l'autoformation en APP, un questionnement et un étonnement sur l'implication dans la formation de personnes au statut social fragilisé qui semblaient beaucoup

investir dans cette situation de reprise d'études. Notre propos visait une approche des dynamiques qui favorisent l'engagement dans la formation et l'analyse des remaniements identitaires qu'elle provoque en retour. Il s'agissait de mieux comprendre les effets valorisants que la formation contribue à développer, à partir de l'analyse des itinéraires individuels et des projets de changement auxquels elle est articulée. Les processus d'évolution identitaire sont envisagés comme relevant de l'expérience d'apprentissage au sein de l'APP, en lien avec l'histoire individuelle, le parcours scolaire et professionnel de la personne.

Les personnes rencontrées au cours de l'enquête et dont nous avons retenu les témoignages ne représentent pas l'ensemble des publics participant aux formations proposées par les APP, leur situation nous semble cependant significative. Ce premier travail d'exploration a permis de mettre en évidence certaines caractéristiques d'itinéraires, repérables à partir de facteurs liés à l'origine sociale et aux conditions de vie, mais également à partir du rapport que les individus entretiennent avec ces déterminants. Ainsi les caractéristiques retenues portent aussi bien sur des données objectives que sur les représentations subjectives des parcours. Elles s'attachent à saisir le sens que les individus attribuent à leur histoire, les valeurs intériorisées et les sentiments qui y sont associés.

Les candidats aux formations en APP présentent manifestement des profils de publics en mobilité, avec des aspirations de promotion sociale. Ils sont impliqués dans des dynamiques de changement définies à partir de différentes composantes identitaires. La confrontation à une situation objective nouvelle, comme la perte de l'emploi notamment, les contraint à prendre un tournant professionnel ou personnel qui fait émerger des projets nouveaux, dans lesquels le rapport au savoir acquiert un statut privilégié. Cette hypothèse, qui peut se vérifier pour bien des formations, prend une forme particulière dans le cas des démarches qui conduisent vers des systèmes d'autoformation et s'adressent à des publics issus de milieux défavorisés. Dans ce cas, en effet, la formation organisée dans le cadre des APP apparaît comme la seule offre de formation accessible conduisant à un niveau de formation reconnu.

L'APP est l'occasion d'expérimenter des formes d'apprentissage en autoformation, bien différentes de celles connues dans le contexte scolaire. Elle contribue à développer un autre regard sur soi et sur l'acte d'apprendre. L'expérience d'une relation pédagogique fondée sur le respect et la confiance dans la réussite de chacun amène à reconsidérer l'échec scolaire comme ne relevant pas strictement d'une incapacité personnelle. On peut ainsi observer

une transformation de l'image du parcours socioprofessionnel, qui se traduit en particulier par un rapport plus distancié et moins "culpabilisé" à l'échec scolaire.

La capacité à élaborer des projets parfois ambitieux, montre que les personnes engagées dans la formation peuvent s'appuyer sur une certaine estime de soi. Elles semblent prises dans des sentiments contradictoires, à la fois de doute et de conscience d'une valeur personnelle. La représentation de soi liée à l'échec coexiste avec des sentiments plus valorisants éprouvés dans la pratique professionnelle. Le projet de formation s'inscrit alors dans un enjeu de valorisation de l'expérience professionnelle et de reconnaissance sociale. Cet enjeu s'exprime d'autant mieux qu'existe justement un décalage entre une aspiration personnelle forte, à partir de ce que l'individu se sent capable de réaliser, et les possibilités offertes par le marché de l'emploi.

Une autre dimension identitaire importante, qui marque les trajectoires étudiées, relève de l'expérience de la souffrance liée à l'exclusion sociale, à l'humiliation et à la honte. Les parcours individuels semblent se dérouler entre souffrance et désir de changement, le récit de Sophie en est une illustration. Nous avons choisi d'en restituer quelques éléments pour montrer l'articulation entre des enjeux à la fois sociaux, idéologiques, familiaux et personnels.

L'histoire de Sophie : entre souffrance et résignation, se faire une place

Sophie est une jeune femme de 32 ans, à l'allure discrète et réservée, que nous avons rencontrée une première fois au moment où elle venait d'entreprendre une formation de remise à niveau, dans un APP situé à la périphérie d'une grande ville du sud de la France.

D'emblée, le récit qu'elle fait de son itinéraire, les raisons qui la conduisent à s'engager dans cette formation rappellent un scénario déjà familier. Son parcours ressemble apparemment à celui de nombreuses jeunes femmes qui ont abandonné l'école trop tôt pour atteindre un niveau suffisant, qui ont aussitôt commencé à travailler, mais n'ont exercé que des emplois non qualifiés et précaires. De 18 à 30 ans, elle a alterné des périodes de petits boulots sans avenir et des périodes de chômage. Elle s'est mariée et s'est consacrée ensuite à l'éducation de ses deux jeunes enfants. Souhaitant retravailler quelques années plus tard, elle n'a pas pu accéder à un emploi stable. Elle s'est à nouveau trouvée prise dans le cycle des espoirs qui s'amenuisent toujours davantage, où l'on passe des fins de contrats au chômage, puis des postes d'interim au statut de CES, le tout entrecoupé

par divers stages d'orientation et "d'insertion", avant de se retrouver au chômage.

Alors, pourquoi ce projet de formation, à ce moment-là de son parcours ? Lors de l'entretien, qu'elle a volontiers accepté, elle répond à cette question sans détours, mais en présentant sa situation comme une réalité objective et impersonnelle : *"Quand on ne trouve pas de travail et qu'on s'aperçoit qu'on a un niveau scolaire assez bas quand même, on a fait des remplacements, on travaille à droite, à gauche, on se rend compte qu'on n'arrive à rien, qu'il faut absolument se mettre au goût du jour, se remettre à niveau et recommencer..."*.

D'une certaine façon, tout l'entretien va se dérouler sur ce mode où Sophie exprime une réalité qui est la sienne, s'implique, mais avec retenue. Elle aborde les problèmes scolaires qu'elle a connus : elle n'avait "plus envie d'aller à l'école après le CM2", elle a décroché. Et les conséquences de cet échec : elle n'avait pas confiance en elle, elle a "laissé les choses se faire". Et puis, elle "ne pouvait même pas être aidée" car elle "n'osait pas parler" de ses difficultés, de ses projets éventuels. Elle évoque aussi par ailleurs : *"j'ai eu de gros problèmes familiaux, ça m'a beaucoup perturbée dans les études"*. On devine une réelle souffrance, à peine dévoilée, comme pour mieux éviter d'y revenir. Une fois l'entretien terminé (c'est-à-dire l'enregistrement arrêté), elle ajoute, hors champ, qu'elle est en fait originaire du nord de la France et qu'elle est une enfant de la DASS, abandonnée par ses parents à l'âge de neuf mois et placée dans une famille nourricière où elle ne semble pas avoir été choyée. Le père lui témoignait quelques marques d'affection, mais la traitait de nulle et d'incapable, sous l'emprise de l'alcool. A dix ans, elle apprend, par des enfants à l'école, que ses véritables parents ne sont pas ceux qu'elle croit, ceux chez qui elle a "toujours" vécu.

Comment se représenter le chemin parcouru, le travail qu'elle a dû faire sur elle-même pour tenter de se dégager des blessures et des douleurs qui l'avaient portée jusque-là à une attitude de résignation et d'enfermement, à une attitude dépressive ? Évoquant cette phase dépressive où elle ne trouvait d'aide auprès de personne, elle déclare : *"Je n'osais pas trop en parler. Je veux dire, on peut aider quelqu'un quand quelqu'un en parle, mais si on n'en parle pas, je veux dire, **c'est un sujet fermé** (à entendre sans doute de deux manières différentes), on n'arrive pas à s'en sortir. **J'en étais restée là, j'avais fermé la porte et puis c'est terminé**, on n'en parle plus quoi. Et puis bon, après, à force quand même, je me suis dit, c'est pas possible... il faut qu'on s'en sorte."*

Il est question malgré tout de "s'en sortir". L'engagement dans la formation participe de ce mouvement. Au-delà d'un enthousiasme de départ, les efforts pourront-ils être soutenus jusqu'à la réalisation du projet exprimé à l'entrée en APP qui est, pour Sophie, de préparer le concours d'aide-soignante ? En quoi, par rapport aux autres stages suivis auparavant, sans succès, cette nouvelle formation allait-elle lui permettre d'avancer dans ses projets, dans sa vie, dans ses désirs ? Si, comme elle l'affirme, elle s'est laissée depuis longtemps enfermée, à la faveur de quelles expériences et à quelles conditions est-elle maintenant disposée à laisser la porte s'ouvrir ?

"Des événements extraordinaires"

Neuf mois plus tard, nous rencontrons à nouveau Sophie, dans les mêmes circonstances que la première fois, c'est-à-dire dans les locaux de l'APP, pour un entretien complémentaire au travail de recherche. Nous sommes frappée des changements intervenus. Sophie n'a plus cette attitude de repli sur elle-même et une sorte de mélancolie dans le regard. Elle est au contraire très souriante et semble même radieuse. Cette fois-ci, c'est avant que l'enregistrement commence, qu'elle s'empresse de nous dire qu'il "s'est passé des événements extraordinaires" pour elle, comme elle le répètera ensuite. Depuis cinq mois en effet, elle avait entrepris des recherches sur sa famille et découvert qu'elle avait quatre soeurs dont elle ignorait totalement l'existence. Elle nous fera par la suite une autre révélation importante, apprise au cours de ses recherches : elle n'a pas été abandonnée par ses parents, comme on lui avait toujours signifié, mais elle leur a été retirée. Les motifs énoncés, semblent relever des conditions de vie, de la mésentente de ses parents, de l'alcoolisme de son père, elle ne précise pas vraiment.

En quelques mois, la vie de Sophie a basculé. Elle se montre animée d'une force de vie nouvelle qui illumine son visage. L'élément crucial de cette évolution se trouve dans la capacité de Sophie d'entreprendre, à ce moment-là, les recherches nécessaires pour reconstruire son histoire, alors qu'elle reconnaît que cette préoccupation la poursuit depuis longtemps. Cette fois-ci l'enjeu se révèle sans doute déterminant.

Un projet professionnel qui ne pouvait être formulé

La décision pour Sophie de s'engager dans la formation actuelle est présentée comme une volonté de rompre avec l'attitude passive qu'elle manifestait auparavant. Comme nous l'avons vu, elle affirme avec détermination vouloir maintenant "se prendre en charge", cesser de "laisser les choses se faire". Cette disposition nouvelle à sortir de l'enfermement

marque le passage d'une attitude de résignation à une attitude active. Depuis la fin du primaire où Sophie a subi une orientation qui ne lui convenait pas, elle exprime l'idée d'avoir laissé les événements se faire, sans réagir. Le passage à la vie professionnelle se déroule sur le même mode, comme si elle était prise dans un mouvement qui l'entraîne malgré elle : *"... après, le fossé se creuse. Et puis, on vous propose une place. Vous travaillez, mais bon, ce n'est pas ce que vous recherchez. Mais je veux dire, la vie fait que c'est comme ça et puis c'est pas autrement..."*.

Au cours du premier entretien avec Sophie, nous avons été frappée d'apprendre qu'elle avait participé à différents stages d'insertion à la vie professionnelle, sans pouvoir exprimer le projet professionnel qui lui tenait à cœur depuis longtemps, devenir aide-soignante. Situation paradoxale, quand l'objectif était justement de travailler sur le projet professionnel ! Cette attitude montre à quel point Sophie avait intériorisé l'idée que ce projet lui était inaccessible.

Dans la perspective qui était la sienne, ce projet lui apparaissait irrecevable pour quelqu'un qui, comme elle, n'avait pas fait d'études, n'avait connu que des petits emplois, n'avait finalement pas fait grand-chose qui puisse être valorisé socialement, quelqu'un qui n'avait donc aucune valeur, quand bien même elle se sentait capable d'assumer ce rôle professionnel. Elle n'hésite pas à affirmer, en effet : *"Je me suis quand même posé la question et je trouve que tout correspond à mon profil. C'est vraiment le métier, je pense, qui me correspond"*.

Cependant, si Sophie ne parvient pas à formuler son projet, c'est qu'elle se représente un écart trop grand entre sa position sociale objective et le statut professionnel escompté. L'incapacité, le manque de confiance en soi, le sentiment d'infériorité renvoient dans ce cas à l'identité sociale et à la souffrance sociale que Pierre Bourdieu décrit pour les gens "qui sont mal dans leur peau parce qu'ils sont mal dans leur position : étant soumis aux tensions et aux *double-binds* inscrits dans les lieux sociaux habités par des contraintes ou des exigences contradictoires, ils ne peuvent livrer ce qu'ils ont de plus personnel sans dévoiler du même coup la vérité la plus profonde d'une position sociale, qui agit sur eux et en eux, mais aussi sur tous ceux qui la partagent avec eux..." (Bourdieu, 1993).

"Aider les autres, comme on m'a aidée"

À l'origine de son projet de devenir aide-soignante, Sophie exprime une forte motivation à aider les autres, comme elle soutient avoir été aidée elle-même : *"Quand on voit les gens souffrir, je veux dire, on a envie. Parce*

qu'on m'a aidée au départ et donc quand même, grâce à l'aide qu'on m'a apportée, je veux pouvoir redonner ce qu'on m'a donné à moi... Et puis, je me sens l'âme... je ne sais pas, j'ai envie d'aider les autres." On comprend combien ce projet professionnel est lié à la souffrance, celle des autres qu'il faut aider, mais aussi à la sienne, éprouvée depuis l'enfance.

Par ailleurs, le projet d'aider les autres comme elle a été aidée semble créateur de lien social pour Sophie. Ce projet qui peut enfin être exprimé, revendiqué, représente un enjeu de reconnaissance sociale, par la possibilité d'accéder à un statut professionnel stable et à un métier socialement utile. Il représente aussi le lien qui peut permettre à Sophie de se sentir rattachée à d'autres qu'il faut aider, aux autres comme elle, à une communauté d'autres. Accepter de se reconnaître en ceux qui ont besoin d'aide et que d'autres puissent se reconnaître en elle, c'est aussi pouvoir se sentir reliée, semblable aux autres.

Cette évolution, à laquelle la formation en APP participe, semble déterminante dans le cas de Sophie. Elle permet de rompre avec l'isolement, l'exclusion, la résignation à ne pas réussir et de se projeter dans l'avenir. Elle prend tout son sens par rapport à son histoire où des filiations sont à reconstruire, où il est question d'accéder à une place reconnue, de se faire une place..., de pouvoir enfin occuper légitimement sa place.

Dans le parcours de Sophie, les enjeux prennent sens dans la perspective d'une résolution de conflits pour sortir de l'enfermement, dans une dynamique de réparation d'une identité meurtrie. Ailleurs, il s'agira d'un désir de revanche sociale. Mais cette histoire, comme d'autres histoires que nous avons recueillies, montre à quel point la formation en APP est, dans tous les cas, fortement articulée à des enjeux de reconnaissance sociale et personnelle.

Regards d'usagers sur l'enseignement à distance

Questions autour de l'autonomie des apprentissages...

Christian BATTAGLIA, Université de Nantes-Formation Continue

Comment les usagers d'un enseignement à distance vivent-ils leur formation, leurs relations aux autres stagiaires et aux formateurs ? Quel regard portent-ils sur leurs apprentissages ?

Depuis maintenant huit ans, l'Université de Nantes-Formation Continue offre une préparation à l'ESEU (Examen Spécial d'Accès aux Études Universitaires), devenu en 1994 le DAEU (Diplôme d'Accès aux Études Universitaires), par enseignement à distance (supports papier et vidéo-cassettes, informatique), parallèlement aux modes de préparation en présentiel (cours pendant la journée ou le soir). Ce diplôme est un équivalent du baccalauréat homologué niveau 4, préparé en formation continue universitaire et réservé aux non-bacheliers. Le public est essentiellement composé de salariés, auxquels s'ajoutent des demandeurs d'emploi et des personnes sans activité professionnelle (femmes au foyer, retraités, handicapés...). Hétérogène par son degré de qualification, sa situation professionnelle, familiale et ses aspirations, ce public est malgré tout réuni par la volonté de promotion sociale et culturelle. Or nous avons constaté qu'après une période de tâtonnements, la formule d'enseignement à distance était parfaitement intégrée au dispositif global, qu'elle avait d'ailleurs contribué à vivifier, et connaissait un large essor. Dans ce contexte, il est apparu pertinent, compte tenu des enjeux actuels, de s'interroger sur les modalités d'apprentissage spécifiques à cette pratique.

L'expérience acquise dans la gestion du dispositif DAEU, en présentiel et à distance, nous a amené à considérer que les idées reçues, voire les

réflexions théoriques sur les modalités d'apprentissage à distance ne coïncidaient que rarement avec le regard porté sur leur pratique par les stagiaires en cours de formation. Nous avons constaté en effet, contrairement aux affirmations souvent avancées, que la fréquentation d'une formule d'enseignement à distance n'est pas forcément liée à l'autonomie dans les apprentissages et à l'autodidaxie. Le plus souvent, les recherches sur les pratiques d'enseignement à distance soulignent l'intérêt d'une formation qui utilise à souhait les compétences d'autonomie des stagiaires. Bien au contraire, dans la réalité du contact avec le public, s'affiche volontiers la volonté d'être guidé dans le cursus, ce qui nous conduit à affirmer qu'un apprentissage à distance n'est efficace que s'il s'appuie sur un parcours jalonné et un cursus maîtrisé par l'équipe pédagogique. Avant d'être acteur, l'apprenant doit être structuré dans sa progression, ses objectifs et la planification de ses tâches.

Ce point de vue s'est trouvé confirmé par l'intérêt porté par les stagiaires à l'égard de toutes les formules d'assistance mises au point (tutorat téléphonique, sessions en présentiel...) et par les échanges que nous avons avec eux. A cet égard, les jugements énoncés sur la formation par les inscrits à distance sont proches de ceux portés par les stagiaires en présentiel. Qui plus est, plus qu'une fascination, on constate une méfiance importante à l'égard des supports multimédias. Les outils de communication engendrent un intérêt très relatif de la part des apprenants, alors que les spécialistes rivalisent d'ingéniosité pour les rendre de plus en plus performants et raffinés. En conséquence, nous avons conçu une recherche dont les objectifs sont d'observer les comportements d'apprentissage en enseignement à distance par le biais du regard porté par les usagers sur leur pratique pendant l'année de formation, de comparer avec les points de vue affichés par les usagers des cours en présentiel et d'évaluer spécificités et différences de chaque mode d'apprentissage.

Dans ce but, une enquête a été diffusée par voie postale auprès de l'ensemble des stagiaires engagés dans les formations DAEU, en fin d'année 1996-1997, après le passage de l'examen, mais avant la proclamation des résultats. Soulignons l'importance du retour de l'enquête : plus de 70% des questionnaires ont été retournés et exploités.

Les questions portaient sur la formation et son environnement.

Nous nous sommes d'abord penché sur le contexte social, professionnel et personnel des apprenants : leur formation antérieure, leur cursus, leur niveau

sanctionné par un diplôme ou non, leur profession, leur situation personnelle, leur âge...

Nous les avons amenés à exprimer leur point de vue sur la formation DAEU : leur degré de satisfaction, les insuffisances du dispositif, les acquis réalisés, les lacunes, le regard sur les formateurs, le personnel administratif et les responsables.

Nous avons surtout tenté de recueillir des informations sur le vécu de la formation en fonction du type de préparation (cours en journée, cours du soir, enseignement à distance) : perception de la formation (y a-t-il de notables différences selon qu'elle a été suivie en présentiel ou à distance ?), l'effet de groupe, les conséquences liées à la présence ou à l'absence de professeur, la solitude de l'apprentissage à distance, les effets fastes ou néfastes d'une progression autonome, les moments de découragement, les incidences des procédures de tutorat, de regroupements...

Un soin particulier a été porté à analyser le regard porté sur les supports mis à la disposition du public dans chaque mode de préparation : les photocopiés utilisés dans les cours en présentiel, les manuels d'apprentissage à distance, la qualité des vidéocassettes fournies en appui.

Enfin, il nous a semblé important de recueillir des suggestions pour améliorer le dispositif : l'organisation, mais aussi le contenu des cours et des exercices, les supports proposés, les relations avec les enseignants et les responsables, les rapports entre stagiaires.

Nous avons souhaité recueillir des données quantitatives à travers des questions fermées, mais aussi des points de vue plus largement développés dans des procédures d'interrogation ouvertes laissant place au développement personnel.

S'agissant de l'enseignement à distance, quelques axes se dégagent.

1. La nécessité de pré-requis méthodologiques

De toute évidence, le vécu et la pratique des stagiaires confirment les intuitions des formateurs : on ne réussit que si l'on possède des compétences minimales (capacité à organiser sa démarche de formation, à gérer son temps, à s'orienter dans les supports d'apprentissage). Les apprenants les plus fragiles affirment fréquemment avoir été écrasés par l'ampleur des tâches et très rapidement étouffés par un dispositif dans lequel ils ne parviennent pas à trouver des repères. De plus, les contacts avec les tuteurs, les accompagnements, les aides ne sont efficaces que si les stagiaires réussissent

à formaliser leurs difficultés, faute de quoi la prise en charge reste vague et devient vite insuffisante pour provoquer la réussite.

Loin d'estomper les différences entre stagiaires, la formation à distance creuse un fossé entre ceux qui sont capables d'acquérir une autonomie et ceux qui se révèlent incapables de gérer les tâches exigées pour rendre efficaces les apprentissages. C'est pourquoi il importe d'être prudent sur l'effet produit par la liberté d'apprendre à son rythme et à sa guise : facteur de progression et d'épanouissement pour certains, elle est également, pour d'autres, source d'échecs d'autant plus durement ressentis que la culpabilisation s'y rattache. De fait, nous avons été sensible aux remarques désabusées d'apprenants débordés par une autonomie qu'ils ne réussissaient pas à construire et à utiliser avec pertinence : ils se dévalorisent, se jugent incapables d'acquérir la moindre compétence. Bref, le sentiment d'échec personnel domine.

Si l'autonomie est enrichissante pour qui en fait preuve avant d'entrer en formation, elle est dévalorisante pour beaucoup de stagiaires fragiles, dans la mesure où elle confirme des incapacités à se prendre en charge, déjà constatées antérieurement et souvent sources d'échecs répétés.

2. L'affranchissement vis-à-vis des contraintes techniques

La souplesse et la simplicité des moyens d'apprentissage proposés sont appréciées (les manuels, les vidéocassettes), ce qui atteste que les stagiaires souhaitent être libérés des techniques pour faire porter leur attention sur les apprentissages. Les propositions de dispositifs plus complexes n'ont pas fait l'objet d'un intérêt manifeste. En revanche, les supports vidéo et papier sont aisés à dominer de sorte que l'apprenant peut monopoliser son attention sur ce qu'il doit apprendre et non sur les modes d'accès au savoir. Plus un système est élaboré, plus il suppose de compétences à activer en même temps et plus il dilue les tâches.

De fait, les stagiaires éprouvent fréquemment des difficultés à faire porter leur attention sur deux tâches à la fois. Si la gestion du dispositif technique (l'utilisation d'un logiciel, par exemple) demande trop de contrôle, ils négligeront les apprentissages à proprement parler. En revanche, l'usage de supports aisément dominés avant l'entrée en formation, parce qu'insérés dans l'environnement quotidien, sera rapidement automatisé et ne demandera pas longtemps une attention soutenue. En conséquence, les apprenants porteront leur activité sur les apprentissages à proprement parler : méthodes et

contenus. Telle est la situation constatée avec l'usage de la vidéo et les supports papier.

Par ailleurs, l'intérêt d'une formation à domicile est souligné : si l'enseignement à distance suppose une présence assidue et trop fréquente en centre, même délocalisé, il perd une part de sa raison d'être. Il lui faut donc être simple à gérer, sans nécessiter l'aide d'une structure d'appui. C'est au prix de ces conditions qu'il est perçu comme facteur de liberté. Or, le développement des apprentissages multimédias repose très souvent sur l'utilisation de centres de ressources.

Dans le regard porté par les usagers, tout plaide en faveur de dispositifs simples dont on peut user souplement. La technique et la technologie ne doivent pas occulter l'objectif de la formation, ni entraver les démarches d'apprentissage.

3. La quête de l'autonomie et la recherche d'un cadre de référence

L'examen des réponses apportées par les apprenants atteste certaines contradictions inhérentes à la situation du public.

Paradoxalement, on apprécie d'être libre dans la construction de son parcours en fonction des modules choisis et la personnalisation du cursus est largement approuvée, mais on souhaite malgré tout être orienté, guidé dans ses choix, avoir des indicateurs sur la progression à mettre en place, voire disposer d'un calendrier de travail.

En outre, si la possibilité d'organiser son travail ensuite à sa guise est jugée efficace par les stagiaires ayant au préalable des compétences assurées (niveau second cycle des lycées, BEP...), les plus fragiles déplorent l'absence de progression fixée à l'avance et regrettent l'autonomie en quelque sorte imposée et souvent mal maîtrisée.

Enfin, la volonté de trouver appui et assistance auprès des enseignants est affirmée clairement dans l'enquête, tandis que le contact avec les autres stagiaires, la présence d'un groupe uni par des préoccupations communes sont vivement recherchés.

On constate que plus on a été en situation d'échec antérieur, plus le cadre strict de la scolarité a marqué son parcours, plus on recherche un cursus balisé et jalonné de repères clairs. Toutefois, en même temps, on revendique avec avidité une autonomie et une liberté jugées comme épanouissantes.

En début de formation, il est parfois délicat de conseiller les stagiaires sur la progression à mettre en place : ils considèrent que la forte motivation qui les anime sera suffisante. L'enquête en fin de formation, en revanche, renforce l'idée de la nécessité d'un soutien.

En d'autres termes, le désir d'indépendance se double d'un besoin de cadre auquel se reporter pour trouver des jalons qui guident la formation.

4. La nostalgie du rapport traditionnel au savoir et à l'enseignant

Étonnamment, alors qu'on s'attendrait volontiers à ce que des adultes fréquemment marqués par des échecs rejettent les modèles scolaires, on est surpris du poids accordé par les stagiaires aux représentations traditionnelles du savoir et des modes de transmission. C'est pourquoi se manifeste un attachement à des valeurs qu'on a peur de perdre dans l'enseignement à distance : le cours à apprendre, l'évaluation, la rédaction de devoirs, le regard et le jugement du professeur. Tout se passe comme si un contact avec ce qui a été souvent cause de déboires était indispensable. On ne se débarrasse du poids du passé qu'en le parcourant à nouveau. Une fonction d'exorcisme s'attache à la victoire sur les échecs scolaires antérieurs. Les modes d'enseignement à distance doivent prendre en compte cette donnée indispensable à la réussite : ce n'est pas en rompant brutalement avec un système de représentations qu'on amène au succès.

En outre, les apprenants montrent souvent une méfiance à l'égard de l'autoformation et insistent sur le sens des conceptions humanistes de l'enseignement que risque de bousculer le poids des technologies nouvelles. Ainsi, on apprécie volontiers l'intérêt des exercices dont les consignes guident les démarches, des cours centrés sur l'acquisition d'une culture générale. En revanche, on critique les entraînements ouverts, propices à l'épanouissement d'une liberté d'action de la part des apprenants. De plus, les exercices innovants, dans lesquels les stagiaires ne reconnaissent pas leurs pratiques antérieures, font l'objet d'une large suspicion.

5. Une évaluation ambiguë des difficultés de l'enseignement à distance

La difficulté d'une formation en enseignement à distance est reconnue des usagers, mais, dans le même temps, les stagiaires en présentiel admettent qu'un enseignement à distance aurait pu permettre un travail plus libre,

dégagé des contraintes de la présence systématique aux cours. Ainsi la formation à distance est jugée exigeante par ceux qui s'y adonnent ; l'expérience conforte les difficultés. Mais les adeptes de la préparation au DAEU en présentiel jugent plus facile l'apprentissage à distance : ils retiennent la possibilité d'un travail personnalisé et, faute de contact avec la réalité de l'autonomie, omettent d'avoir à l'esprit l'importance des pré-requis.

Parallèlement, les contraintes pédagogiques de l'EAD (travail à structurer soi-même, mais dont la régularité est imposée par l'échéance de l'examen) sont considérées comme adjuvants des apprentissages, tandis que les cours présentiels, plus asservissants en apparence, laissent en fait plus de souplesse dans le travail personnel. L'enseignement à distance suppose un chemin balisé et jalonné de repères.

Plus souple en apparence, l'EAD impose une régularité dans le travail personnel pour être jugé efficace. C'est par la correction de travaux soumis aux enseignants correcteurs que la progression est évaluée. En revanche, la présence aux cours est en soi gage de participation active pour les cours du jour et du soir, qui de fait accordent une place moins grande aux apprentissages individuels soumis à évaluation.

6. Apprendre... ou apprendre à apprendre

Deux phénomènes sont apparus dans les résultats de l'enquête ; ils différencient nettement les comportements selon qu'on a suivi les cours en présence ou à distance.

L'intérêt est manifestement déclaré pour les contenus d'apprentissage plus que sur la méthodologie pour les stagiaires en présentiel, tandis que l'enseignement à distance semble avoir eu un impact méthodologique plus grand. Tout se passe comme si l'habitude de tâches en partie autonomes rendait sensible à la manière de travailler, alors que les cours en présentiel occultent partiellement cet aspect de l'apprentissage. Beaucoup des stagiaires en présentiel, dans le bilan final, apprécient les connaissances qu'ils ont pu acquérir et l'enthousiasme des enseignants pour leur discipline. Les apprenants en EAD soulignent davantage l'investissement des formateurs dans l'aide à l'organisation du travail et à l'acquisition de méthodes appropriées. Ce n'est que plus épisodiquement qu'ils font mention des contenus d'enseignement.

Les stagiaires en formation à distance déclarent très fréquemment avoir appris à mieux "se débrouiller", avoir acquis des réflexes dans l'organisation de leurs tâches et se sentir plus compétents dans la vie pratique. En d'autres

termes, l'EAD développe des compétences transversales et générales plus que disciplinaires, même si tout est lié dans la démarche d'acquisition de savoirs.

Par ailleurs, les mêmes stagiaires en enseignement à distance sont plus attentifs aux procédures d'accompagnement des apprentissages qu'à la qualité et à la nature des supports pédagogiques utilisés, rarement critiqués. Même anciens, peu attirants, les manuels et les cassettes vidéo sont généralement fort appréciés. En revanche, la moindre défaillance dans les procédures de tutorat est très vite signalée, de même que la moindre anomalie dans les permanences téléphoniques ou l'organisation des séances de regroupements. En fait, travailler seul apprend à se détacher des moyens d'accéder à la connaissance, à valoriser les accompagnements et les soutiens.

Dans le regard porté sur la formation, le public, quel qu'il soit, est d'abord à la recherche d'acquisition de savoirs et de connaissances, le mode d'acquisition n'apparaît qu'ensuite. Toutefois, les stagiaires en enseignement à distance ont plus nettement conscience des procédures par lesquelles ils construisent leur parcours et structurent leurs contenus de référence. Il reste que forte est la revendication d'une formation à échelle humaine, où le contact avec l'enseignant assure une fonction fondamentale de cohésion et de lien social.

Les émissions interactives du CNED : perception des usagers en formation

par Serge CANDOR, CNED et Jean DUCHAINE, ESPEMEN¹

1. Les émissions interactives

Dans l'éventail des services proposés par le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), figurent des émissions de télévision interactives (précédemment appelées "VTI", Vidéo-Transmissions Interactives). Il s'agit d'émissions, diffusées en direct par satellite, qui alternent apports de contenus théoriques et/ou méthodologiques, reportages, interviews et phases dites "interactives", dans lesquelles ceux qui les reçoivent peuvent s'exprimer et poser des questions, par téléphone ou télécopie, auxquelles répondent les participants présents sur le plateau.

Trois types d'émissions sont diffusées :

- émissions de formation destinées aux inscrits au CNED, qui s'intègrent dans des formations proposées par l'organisme et peuvent être suivies, en France, sur l'un des 130 sites conventionnés avec le CNED, et sont ouvertes à d'autres étudiants (IUFM, CAPES...),
- émissions de formation destinées aux publics des établissements scolaires (lycées, collèges, personnels de l'Éducation nationale),
- émissions ponctuelles ou en série destinées à des publics extrêmement variés, institutionnels (Unesco, chercheurs du CNRS, etc.) ou non,

¹. J. Duchaine, maintenant à l'ESPEMEN (École Supérieure des Personnels d'Encadrement du Ministère de l'Éducation Nationale), était membre du CNED au moment où a été réalisée l'évaluation présentée ici et il en a assuré la responsabilité. Par ailleurs, lors de la journée d'étude du 28 novembre, c'est Martine Vidal (conseiller du Recteur pour les nouvelles technologies) qui a représenté le CNED, S. Candor ayant été retenu à Poitiers... par une émission interactive à laquelle il devait participer.

susceptibles d'être reçues dans quelque 700 lieux différents, qui constituent un outil non négligeable de promotion de l'établissement.

Nous nous cantonnerons ici au premier type d'émissions, destinées aux apprenants à distance du CNED, qui représentent environ les trois-quarts de la quarantaine d'émissions de formation diffusées chaque année.

La volonté du CNED, par ce service, est triple :

- apporter, en temps réel et à un nombre important d'apprenants, un complément théorique ou méthodologique, une mise à jour, des témoignages...,
- permettre aux apprenants d'une même micro-région, suivant une formation identique, de se retrouver, faire connaissance, échanger, rompre une solitude souvent pesante,
- permettre aux apprenants qui le désirent de s'exprimer en direct et d'échanger avec les personnes présentes sur le plateau de télévision.

Les émissions visent aussi à donner une image vivante à un organisme souvent perçu comme lointain et quelque peu désincarné.

Enfin, au niveau institutionnel, il s'agit également d'une action qui s'inscrit dans une perspective de diversification des supports de formation, le CNED envisageant de mettre plus de la moitié de ses formations sur des supports autres que le papier, d'ici l'an 2000.

Pour l'opérateur CNED, cette action soulève un certain nombre de questions.

1.1. Participation aux séances de réception des émissions

Les émissions sont suivies par des pourcentages variables des étudiants auxquelles elles sont destinées, de 10 à 15% des inscrits de la formation, notamment dans les préparations aux concours d'enseignants, à moins de 5% dans d'autres cursus.

Une enquête interne a été menée auprès d'inscrits qui n'avaient pas participé aux émissions interactives qui leur étaient proposées dans leur formation. Les raisons avancées portent sur le manque de disponibilité pour un moment de formation contraignant dans le temps et l'espace. En outre, des questionnaires ponctuels, plutôt centrés sur les aspects matériels des séances, sont en permanence remplis par les participants, après chaque émission, et synthétisés trimestriellement, avec pour objectif de réguler le système.

1.2. Recours à l'interactivité

L'interactivité est relativement plus importante dans les émissions destinées aux "publics CNED" que dans les autres, mais elle demeure très variable, en fonction du sujet, des intervenants, du contexte, du dispositif. La préparation (ou l'absence de préparation) sur les sites de réception, l'implication plus ou moins forte des animateurs-relais, les variations dans les formes des émissions jouent un rôle certain dans le bon fonctionnement de l'interactivité. On pourrait aussi faire l'hypothèse que l'assimilation de la réception à celle d'une émission de télévision classique incite à la passivité, mais il semble que ça ne soit pas le cas (*cf. infra*), ou encore que l'aspect facultatif de ces programmes en est en partie responsable...

2. Interrogations et méthode d'enquête

L'étude présentée ici concernait, quant à elle, une approche de la perception que les usagers ont de ce service un peu particulier qui leur est proposé, de ce qu'ils en attendent et de la place qu'ils lui donnent dans leur temps et leur démarche de formation. Il s'agissait ainsi de vérifier l'adéquation entre les éléments qui avaient amené à la création de l'offre de service et le vécu de son usage.

Les interrogations portaient donc sur :

- la pertinence d'un tel service dans une formation à distance,
- la nature de l'appropriation par les apprenants de ce service fortement médiatisé.

Cette étude, réalisée au printemps 1996, s'est appuyée sur un corpus de quatorze entretiens non-directifs centrés auprès d'usagers du CNED inscrits dans des formations longues "post-bac". Six d'entre eux préparaient un BTS tertiaire, trois des concours administratifs de catégorie A, quatre le concours de recrutement des Professeurs d'école (CRPE) et une, le concours de Conseiller principal d'éducation (CPE). Ce groupe, essentiellement féminin, dans une tranche d'âge 25-35 ans, est assez représentatif des inscrits dans les formations concernées par l'étude. Les entretiens ont été menés par des collaborateurs du CNED chargés de produire les émissions, après deux stages de formation interne, portant sur l'évaluation en général et sur l'entretien non-directif centré en particulier.

Les entretiens, d'environ 45 minutes chacun, ont donc été réalisés par des enseignants non spécialistes de cette technique. Ils l'ont été sur les lieux mêmes de la réception d'une émission de télévision interactive. Ce recueil d'informations, par des enquêteurs novices, a sans doute péché en termes de qualité technique, mais il a été l'occasion, pour des membres de l'institution

personnellement impliqués dans la conception des émissions, de rencontrer et d'écouter s'exprimer leur public.

Ces entretiens ont ensuite été analysés par une spécialiste extérieure au CNED. L'espoir d'aboutir à une typologie des apprenants, mettant en relation leur implication dans la formation et leurs réactions aux "VTI", a dû être abandonné à cause de l'imprécision des données recueillies et seule une analyse thématique des discours a pu être effectuée.

3. Vers une meilleure connaissance des publics du CNED

Cette analyse fait néanmoins apparaître un certain nombre d'éléments intéressants du point de vue d'une meilleure connaissance des publics du CNED.

a) Les attentes exprimées par les usagers des émissions, qui les ont conduits à participer aux séances, portent sur :

- la nécessité ressentie d'une rupture dans le temps long de la formation, souvent perçu comme monotone et solitaire,
- un désir de rencontres et d'échanges avec d'autres apprenants, voire avec des professeurs, pour sortir d'un isolement souvent vécu comme pénalisant,
- l'occasion d'approcher et de questionner l'institution,
- la possibilité de compléter ou d'être rassuré sur un contenu de savoir ou de méthode,

et ce, d'autant plus que l'information reçue ou l'intérêt personnel attise la curiosité liée au dispositif technique.

b) Les réactions à l'émission montrent qu'elle répond partiellement à ces attentes, dans la mesure où les usagers concernés estiment avoir pu :

- restaurer, momentanément, une relation pédagogique plus directe,
- acquérir des méthodes d'apprentissage, avoir une vue plus claire des données, méthodes et objectifs face à la masse inerte des documents écrits,
- être stimulés en sortant de leur solitude et de la monotonie des travaux écrits,
- être rassurés par l'intervention de spécialistes, par l'identification à des pairs ("semblables-gagnants"), par l'effet miroir créé par les autres apprenants, localement ou nationalement, au travers des questions posées lors des séquences interactives.

Cependant, si les apprenants apprécient la qualité du contenu, qui rencontre souvent leurs besoins, ils sont aussi souvent déçus. Cette déception tient au manque d'échanges, tant sur le site de réception lui-même que durant l'émission (problème de l'accueil et de l'animation des séances, de la forme des émissions). Elle tient également à la faible fréquence des diffusions (généralement une seule par formation et par an).

c) Le thème de la relation au support audiovisuel est également porteur d'informations

Les interviewés apprécient l'incarnation, donc la dédramatisation, de personnes perçues avec une certaine crainte, comme les membres de jurys, ainsi que de certaines situations problématiques, comme les oraux d'examen ou de concours, la recherche d'emploi...

Plus encore, il apparaît que les usagers perçoivent la "parole audiovisuelle" des intervenants, formateurs, spécialistes extérieurs ou pairs, comme plus crédible que l'écrit. Ils attribuent aussi à l'image des qualités pédagogiques liées à la visualisation et aux reportages, plus mobilisateurs pour la mémoire. Beaucoup demandent de pouvoir disposer de la cassette de l'émission pour mieux exploiter les documents présentés.

Enfin, ils comparent peu la vidéotransmission avec les émissions de télévision de leur quotidien. Ils semblent lui donner un autre statut, favorisant les acteurs et le contenu plus que la mise en scène.

En résumé, les attentes des apprenants semblent être essentiellement d'ordre social et psychologique. Les vidéotransmissions y répondent, puisqu'elles sont, en effet, perçues comme un moment de rupture, d'échanges, de mouvement, créateur potentiel d'une dynamique favorable à la formation, mais n'y répondent qu'en partie car elles assurent mal la fonction de lien social escomptée.

Si ces premiers éléments de connaissance des usagers sont intéressants, il conviendrait de mettre en œuvre des études sur des échantillons élargis des publics ainsi touchés, tant en nombre qu'en diversité, et de faire réaliser les entretiens par des spécialistes capables d'obtenir, par ce type de méthode, des informations plus riches et approfondies.

4. D'autres enquêtes auprès des usagers

Une enquête de satisfaction menée en 1996-1997, auprès de l'ensemble des inscrits au CNED (près de 15 000 réponses), n'a abordé la question

qu'indirectement, mais elle a toutefois permis de confirmer certains points, notamment quantitatifs, sur la participation aux "VTI".

Par ailleurs, le LARIC (Laboratoire de Recherche sur l'Industrie de la Connaissance) a étudié, dans des cadres précis, les réactions des usagers du CNED. Ainsi, dans le cadre d'un projet européen (HUMANITIES), la question "Comment l'élève peut-il apprendre à s'informer ?" a mis en évidence que le modèle médiatique venait perturber la relation pédagogique traditionnelle et le rapport au temps.

Enfin, de récentes "évaluations bilans", réalisées avec des groupes-classes participant au plateau dans des émissions du second type, ont montré que ces élèves souhaitent être un élément fort de l'émission et non être traités comme des potiches, des alibis...

Ces diverses remarques nous conduisent à réfléchir au concept des émissions et d'autres modalités seront testées l'an prochain.

5. Perspectives

L'évaluation restituée ici, première véritable évaluation de cette action, a mis en évidence des éléments qui apparaissaient de façon diffuse, ce qui a attiré la vigilance des différents responsables de ce secteur.

Par ailleurs, l'évolution des technologies, et notamment l'irruption des réseaux et du multimédia, induit une diversification de l'action et ce qui a pu être novateur et porteur au plan de la formation, il y a trois ou quatre ans, doit être mis en perspective, dans le cadre d'une politique de productions diversifiées, avec les nouveaux modes d'acheminement du savoir et de l'information, dans lesquels l'immédiateté le dispute à l'interactivité.

Il n'en demeure pas moins qu'une véritable étude, ou qu'un véritable travail de recherche, reste à faire en ce qui concerne les perceptions, les réactions, les comportements et les démarches d'apprentissage des inscrits au CNED qui suivent une partie de leur formation avec les émissions interactives.

Publics spécialisés

et

formations professionnelles

Formation à distance : usagers du CNAM en Pays de la Loire

Alain MEYER, CNAM Pays de la Loire

1. Un terrain d'observation

Le dispositif de formation à distance (FAD) du CNAM des Pays de la Loire constitue le terrain d'observation d'un travail de recherche visant à déterminer la nature des apprentissages, indépendants de la discipline étudiée, induits par l'usage ou les situations d'usage des nouvelles technologies éducatives.

Ce dispositif, en place (et en évolution régulière) depuis 1987, offre aux apprenants un éventail de situations d'enseignement et d'apprentissage, dont l'exploitation est susceptible d'être adaptée par l'utilisateur en fonction de son environnement (technique, informationnel, professionnel et personnel), de ses contraintes (organisationnelles, géographiques), de ses objectifs et de ses capacités cognitives ou socio-cognitives.

L'apprenant dispose ainsi :

- de sources d'informations exploitées individuellement (essentiellement supports imprimés et numérisés) et des guides d'exploitation afférents,
- de lieux d'échanges (dix-neuf salles réparties sur la région sont chaque soir à disposition des apprenants), où il peut rencontrer ses homologues pour des travaux collectifs (résolution de problèmes en commun, reformulation des savoirs acquis individuellement), et ce sans intervention de l'institution,
- de micro-ordinateurs, installés dans les salles évoquées ci-dessus, permettant un accès à une base centrale de ressources pédagogiques numérisées (didacticiels, logiciels interactifs d'auto-évaluation, documents d'actualité) régulièrement mise à jour,

- d'un logiciel de communication installé sur ces micro-ordinateurs, lui permettant des échanges multimédias à caractère pédagogique (avec les tuteurs de l'institution ou les autres apprenants) ou administratif,
- de séances de présentation à distance, organisées régulièrement, constituant de courtes synthèses sur les points essentiels du module de formation (l'enseignant commente à l'ensemble de ses apprenants disséminés, via une réunion téléphonique, la transmission d'écrans électroniques faisant office de "transparents"),
- de séances de regroupement avec les autres apprenants, durant lesquelles les apprentissages effectués et en cours sont commentés et le travail à venir est préparé.

Les cadres de travail pour les apprenants sont donc multiples et c'est en cela que l'on peut qualifier le dispositif de dispositif hybride, qualificatif qui semble de plus en plus guider aujourd'hui les promoteurs de FAD¹. La nature fort hétérogène du public concerné par le dispositif - le CNAM n'imposant pas *a priori* de conditions d'inscription, les situations professionnelles et personnelles, les objectifs et les pré-acquis sont en effet très variés - a incité les concepteurs à développer ce dispositif où chaque usager pourra exploiter, voire "doser", les situations qui semblent le mieux lui convenir pour construire ses connaissances.

Si les technologies numériques (médias et réseaux) participent de façon importante à la transmission et à l'acquisition des connaissances, elles n'en constituent pas pour autant l'essence du système de FAD mis en place. C'est bien plutôt dans l'articulation entre les situations d'apprentissage et, éventuellement, leur "outillage" technologique que résident les potentialités pédagogiques du système.

Il est important de préciser enfin que le dispositif sert en priorité (règles de fonctionnement des centres du CNAM) un public de la région des Pays de la Loire. Cette relative proximité entre institution et usagers facilite en fait la mise en œuvre des stratégies retenues (possibilité de regroupements, accompagnement soutenu si nécessaire).

¹. J. Perriault, dans *La communication du savoir à distance* (1996, pp. 68-78), met ainsi l'accent sur le nécessaire développement de réseaux hybrides pour accéder au savoir, ainsi que sur le concept d'adaptativité à l'usage.

2. Les usagers du dispositif

Les apprenants concernés par le dispositif - adultes en formation continue - résident ou travaillent, pour 95% d'entre eux, dans la Région des Pays de la Loire et, pour environ 50%, dans des bassins économiques de moins de 30 000 habitants. Pour ces derniers, souvent éloignés des grands centres urbains où opèrent en général les institutions de formation continue, la FAD constitue l'unique possibilité de réponse à leurs attentes de formation.

La grande majorité des apprenants s'inscrit volontairement et individuellement : ainsi, en 1996-1997, seuls 52 des 450 inscrits en FAD en Pays de la Loire, bénéficiaient d'une prise en charge (et d'une incitation) par leur employeur.

Les objectifs des candidats, par rapport à leur inscription au CNAM (et non à la FAD ...), relèvent de trois catégories principales :

- qualification, motivation dans laquelle nous intégrons le besoin d'acquisition, mais également d'actualisation de compétences professionnelles,
- diplomation, objectif poursuivi en particulier par les personnes à la recherche d'un emploi,
- promotion, terminologie employée par les apprenants ayant une vision claire de leur parcours professionnel.

Il faut cependant noter que l'expression "promotion sociale", traditionnellement accolée aux formations hors temps ouvrable du CNAM, n'est reprise que par une minorité (7% du public interrogé lors de la rentrée 1997-1998). L'acquisition de nouvelles compétences, nécessaires voire indispensables selon les candidats pour conforter leurs positions ou tout simplement pour s'insérer professionnellement, est aujourd'hui l'objectif évoqué par la majorité des candidats interrogés (58%). La formation, souvent longue au CNAM, doit déboucher sur un résultat tangible à court terme.

Lorsqu'on interroge plus spécifiquement les candidats sur les motivations qui les poussent à choisir la FAD, on obtient quatre types de réponses :

- impossibilité pratique de suivre une formation sous forme présentielle (éloignement géographique des centres CNAM "classiques", emplois du temps erratiques, déplacements professionnels irréguliers...),
- désir d'apprendre "autrement", et en particulier de ne pas être confronté à une relation maître-élève traditionnelle qui a pu laisser des souvenirs désagréables,
- volonté d'autonomie, de maîtrise de ses activités d'apprentissage,

- attrait des technologies, motivation qui apparaît de plus en plus régulièrement (sans doute générée par la "pression culturelle" actuelle exercée autour des technologies de l'information et des télécommunications).

Même si l'analyse des motivations doit être poussée plus avant, ces remarques préliminaires suffisent déjà à expliquer la détermination importante des apprenants pour la réussite de leur parcours et le fait qu'ils soient *a priori* prêts à accepter les exigences et les contraintes du dispositif, mais également à en discerner les avantages, voire à en inventer de nouveaux.

3. Des méthodes prescrites

En début de session, une planification précise est proposée aux apprenants, planification dont l'objet est d'articuler les situations d'apprentissage évoquées plus haut selon un schéma et une progression optimaux... aux yeux des formateurs. Semaine par semaine, sont ainsi décrits les outils à mettre en œuvre, les tâches et les situations appropriées pour réaliser ces tâches.

Loin d'être défini par l'institution comme une règle rigide, ce schéma constitue bien plus un ensemble de balises grâce auxquelles l'apprenant pourra se repérer durant son parcours. Pour reprendre la métaphore de Gérard Malglaive, si l'horizon pédagogique constitue le point à atteindre et peut être repéré depuis un sommet (en l'occurrence l'entrée en formation), cet horizon disparaît une fois descendu dans la vallée, d'où la nécessité d'établir des balises sur le parcours¹.

4. Les observations

4.1. Le recueil d'informations

Un premier recueil d'informations a été effectué durant l'année 1995-1996. S'appuyant sur un questionnaire distribué en fin de cycle à l'ensemble des usagers, ce recueil était destiné à repérer les méthodes de travail mises en œuvre, le type d'appropriation des outils proposés et la perception des

¹. Gérard Malglaive, dans *Enseigner à des adultes* (1990, p.274), évoque d'ailleurs le caractère non définitif de cette notion d'horizon : "c'est d'horizon en horizon que se réalise l'apprentissage à la faveur d'une progression où les tâches-repères succèdent aux tâches-repères".

apprenants quant aux capacités spécifiques développées lors de leur parcours.

Pour compléter ce questionnaire, un travail exploratoire a été conduit, au premier trimestre 1997, auprès de douze "télé-apprenants" (parmi les 450 inscrits) ayant au minimum six mois de pratique du dispositif. Bien que relativement réduit cet échantillon était néanmoins constitué d'usagers aux objectifs variés (formation courte qualifiante ou longue diplômante, apprentissage d'ordre culturel), inscrits dans des disciplines techniques (informatique) ou du secteur tertiaire (gestion). Un questionnaire et un entretien individuel de quarante-cinq minutes sur leurs pratiques et leurs perceptions de la FAD ont été proposés à ces apprenants.

Enfin, et de façon complémentaire, la période d'inscription de septembre-octobre 1997 a été mise à profit pour tenter d'appréhender les représentations qu'avaient les candidats de la FAD ("type CNAM"), et ce après avoir été informés des caractéristiques du dispositif... mais avant d'en avoir "goûté" l'usage. Après avoir reçu les informations sur l'organisation de la FAD (documentation), cinquante-six personnes se sont exprimées sur l'image qu'elles se forgeaient du dispositif, via un questionnaire "ouvert" structuré en quatre parties : exigences de la FAD, avantages, pertinence des outils, développements induits.

4.2. Quelques repères sur les représentations avant la formation

Sur le chapitre des avantages pré-attribués au dispositif, c'est la souplesse et la possibilité d'adopter un rythme personnel d'apprentissage qui sont mises spontanément en avant (38% de citations), mais également le fait de pouvoir solliciter un tuteur (12%) en fonction des besoins. En situation de relative fragilité, le recours à un référent par l'apprenant reste a priori un élément rassurant qui motive parfois l'engagement définitif. Par contre le fait de pouvoir s'appuyer sur un groupe de pairs (réel ou virtuel via les réseaux) n'est évoqué que par trois candidats : l'image du caractère individualisant de la FAD reste forte. Ce fait est d'ailleurs corroboré par les réponses (question fermée) sur le degré de pertinence des supports d'apprentissage (au sens large : imprimés, multimédias, mais aussi autres apprenants, tuteurs distants et regroupements avec le référent), où le groupe apparaît comme seulement "utile".

Pour ce qui concerne les exigences supposées du système, les mots cités environ une fois sur deux sont "régularité du travail", "rigueur", "assiduité" et "importance du travail personnel". Il apparaît clairement que la plupart des futurs apprenants à distance s'attend un surinvestissement personnel par

rapport à une formation équivalente en "face à face". Nous pouvons supposer que ces réflexions auraient également été produites pour la plupart des systèmes de FAD.

Quelle que soit la discipline étudiée, le micro-ordinateur est le plus cité (24 fois contre 17 fois pour l'imprimé) comme outil paraissant indispensable à l'apprentissage, mais cependant pas comme outil facilitant les échanges. L'explication peut tenir dans le fait que le caractère technologique du dispositif mobilise l'attention (TéléSITE, l'outil de communication est souvent mis en avant) et, de façon plus générale, que la pression médiatique autour des technologies est forte. Un questionnement plus fin sur ce sujet est cependant nécessaire. Peut être comme un contrepoids aux réponses précédentes, un "outil" très traditionnel, le regroupement en "face à face" (organisé régulièrement) est lui aussi plébiscité (cité 28 fois comme "indispensable"). Conscient de la longueur et de l'exigence du chemin à parcourir, le candidat à l'apprentissage à distance ressent le besoin de séquences rassurantes.

Le thème des compétences induites par la FAD reste le moins clair dans l'esprit des candidats. Apparaissent cependant les termes "autonomie", "auto-organisation", "discipline" et des expressions citées par ailleurs comme des exigences : "rigueur", "assiduité", "régularité".

4.3. L'appropriation des méthodes

Si certains usagers s'approprient et suivent le schéma et les méthodes de travail proposés, la plupart, à partir des repères didactiques définis, inventent leur cadre, leur rythme, voire les conditions d'usage des outils pédagogiques mis à disposition. Ces initiatives sont encouragées par les formateurs qui y voient un gage de réussite pour les apprenants... si elles sont issues d'une démarche réfléchie et maîtrisée. On retrouve dans cette pratique les caractéristiques que France Henri énonçait déjà, en 1985, à propos de la FAD¹. Afin de favoriser ces pratiques, des séances d'échanges sur les stratégies possibles d'apprentissage en autonomie (individuel ou collectif), sur les compétences mises en œuvre (éventuellement à développer) pour apprendre avec les méthodes proposées, sur les usages relatifs aux outils pédagogiques impliqués sont organisées en début de session. A cette occasion, les apprenants sont en particulier incités à développer une approche métacognitive sur leur processus d'apprentissage, afin de repérer les conditions d'acquisition les plus efficaces pour eux. Une formation de base à l'exploitation des technologies utilisées complète ces séances.

Si on s'intéresse maintenant aux usagers ayant une pratique du dispositif, on constate sur le terrain des appropriations multiformes. La nature du public (adultes), les motivations et les objectifs, l'environnement personnel et professionnel, la discipline étudiée, mais également la variété des situations d'acquisition proposées, engendrent une réelle diversité comportementale des apprenants : il n'existe pas d'organisation-type des apprentissages.

Ainsi un apprenant, se qualifiant d'autodidacte depuis longtemps, favorise les séances d'apprentissage individuel sur document imprimé. Pour lui, les séquences de travail en salle de regroupement sont avant tout l'occasion d'exploiter les technologies mises à sa disposition (ordinateur, réseau), mais ne suscitent pas de recherche de dialogue avec les autres apprenants présents. Un autre apprenant, inscrit chaque année depuis neuf ans à une ou plusieurs téléformations, exploite quant à lui abondamment le dispositif d'échanges (messagerie) entre acteurs (apprenants et formateurs). Un troisième suit systématiquement tous les cours à distance (présentation à distance via ordinateur et réseau), occasion de synthèses importantes pour lui. Enfin,

¹. F. Henri, in F. Henri et A. Kaye, *Le savoir à domicile* (1985, p. 27), écrit : "La formation à distance serait le produit de l'organisation d'activités et de ressources pédagogiques dont se sert l'apprenant, de façon autonome et selon ses propres désirs, sans qu'il lui soit imposé de se soumettre aux contraintes spatio-temporelles ni aux relations d'autorité de la formation traditionnelle".

dernier exemple, un apprenant très isolé, car résidant à l'extérieur de la région, et désireux d'un accompagnement fort, mobilisera régulièrement son tuteur à distance.

Si les observations des apprenants "au travail" restent nécessairement parcellaires, quelques points méritent cependant d'être soulignés. *A contrario* des représentations évoquées ci-dessus, et sauf cas particulier, les relations collectives d'apprentissage sont finalement recherchées : "le groupe est un élément rassurant" affirme ainsi un apprenant.

Les logiciels éducatifs multimédias, prévus *a priori* pour une exploitation individuelle, sont souvent utilisés à plusieurs, car ils deviennent source d'échanges et de digressions positives. De même, la mise au point de travaux de groupe, à l'initiative des apprenants, se révèle être chose courante en début de session. Dans cette optique, et de façon significative, les contraintes d'ordre pratique (salles de regroupement disponibles uniquement par séquences de deux heures le soir) sont ressenties comme un frein dommageable.

Dans leur cas précis (formation longue et exigeante sur le plan des contenus) les apprenants découvrent, à la pratique, ce que pointent les psychologues du développement, à savoir que "l'interaction sociale... est une dimension structurante de tout apprentissage"¹.

Si l'on s'en tient aux outils, on remarque que l'attraction technologique s'estompe très vite. A travers les logiciels, par exemple, les apprenants recherchent soit la présentation des informations essentielles, soit le moyen de s'évaluer rapidement. Les apports de connaissances s'effectuant en partie via supports imprimés, des produits très simples comme des QCM numérisées sont largement sollicités. Pour certains la tentation est même forte de vouloir imprimer les informations présentées sur le micro-ordinateur...

En fait, un paramètre extérieur au modèle proposé, la relative "fragilité" des systèmes informatiques et de télécommunication, parasite certains comportements. Les technologies, en ce qu'elles constituent l'élément novateur du dispositif, focalisent l'intérêt de l'apprenant. Ce dernier sur-investit donc sur le rôle pédagogique de ces technologies (voir les représentations au sujet de l'ordinateur) pour, finalement, après avoir été confronté à quelques difficultés techniques, ressentir un certain désarroi, qu'il transfère parfois sur l'ensemble du dispositif.

¹. Cf. Claire Bélisle et Monique Linard (1996, p. 25).

Au niveau de l'accompagnement, les procédures de communication à distance restent encore une contrainte. 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...).

En cas de nécessité, le téléphone reste cependant l'outil le plus utilisé : 54% des apprenants interrogés déclarent y recourir très souvent, contre 35% à la messagerie. Le dialogue interactif avec le tuteur reste la voie la plus adaptée à la résolution de problèmes de nature le plus souvent abstraite.

Enfin les regroupements avec l'enseignant, organisés tous les deux mois et demi (pour un cycle d'une année universitaire) fournissent l'occasion d'un dialogue sur les difficultés rencontrées et sur les travaux à venir. En théorie, et considérant le dispositif global, ces regroupements ne devraient pas être considérés comme des événements indispensables. Ils sont néanmoins plébiscités par plus de 80% des apprenants. On peut, sans trop de risques, avancer que, si les apprenants interrogés sont tous volontaires pour intégrer un dispositif construit sur le principe de "l'autoformation accompagnée"¹, il reste néanmoins qu'un besoin de réassurance et de validation des acquis et ce à travers une relation "maître-élève" classique et connue, demeure essentiel.

4.4. Des comportements induits

Des entretiens ont été menés avec douze apprenants sur leur appréciation du dispositif global et les apports de celui-ci sur un plan personnel. Les informations recueillies portent donc moins sur les technologies exploitées que sur les situations de leurs usages. Naturellement ces appréciations sont souvent émises par comparaisons avec des méthodes pédagogiques pratiquées antérieurement (parcours scolaire). Quelques termes reviennent de manière récurrente dans les propos.

Le mot "rigueur" revient ainsi très souvent accompagné de la conscience de son nécessaire développement. Sous ce terme se cache d'ailleurs aussi bien l'esprit de méthode, l'organisation ("respecter des règles et des parcours", "ne pas faire d'impasse", "savoir commencer une chose et puis surtout la terminer !", "une rigueur dans son organisation pour ne pas accumuler de retard") que la rigueur morale vis-à-vis de son propre

¹. Pour reprendre l'expression de Philippe Carré.

engagement ("c'est tellement facile d'abandonner" ou "de se raconter des histoires", sous-entendu lorsque l'encadrement institutionnel est à distance).

Le terme "autonomie" est également régulièrement cité, avec encore une fois des acceptions différentes. Les apprenants décrivent aussi bien l'auto-direction de leur travail et de son organisation ("on doit choisir ses moments d'étude", "ce type d'apprentissage nous oblige à découvrir sa méthode, à s'imposer ses rythmes") qu'un apprentissage en auto-suffisance ("je suis obligé de me débrouiller seul", et même "j'arrive à m'isoler du monde extérieur" !). En 1995-1996, 72% des personnes interrogées par questionnaire (question fermée) déclaraient avoir peu ou prou développé cette capacité.

L'esprit d'analyse et de synthèse ("repérer l'essentiel dans une masse d'informations"), de curiosité ("l'outil informatique permet de naviguer facilement entre les informations") sont également cités. Certaines personnes, inscrites depuis plusieurs sessions, mettent en avant un apprentissage de l'auto-questionnement sur la discipline étudiée... ou sur son comportement et sa pratique. A la question "Pensez-vous avoir développé, au cours de votre télé-formation, des capacités à analyser et poser un problème ?", 61% des apprenants ont répondu positivement (questionnaire de 1995-1996).

Certains, enfin, mettent l'accent sur la gestion de leur motivation et le développement d'un esprit de pugnacité ("j'en demande plus, je suis plus exigeant", "je deviens plus persévérant"). Le système participerait à une meilleure connaissance de soi, de ses capacités ou de ses faiblesses. Une étudiante évoque d'ailleurs cette potentialité d'introspection comme une des raisons de son inscription à la FAD ("J'avais, durant mes études, pris l'habitude de travailler en binôme et je voulais voir ce que je valais... seule !").

Le dispositif favorisant les échanges et le questionnement inter-apprenants, quelques inscrits font part de la valorisation que constitue l'acquisition d'un "savoir-transmettre" ("C'est valorisant lorsque quelqu'un vient vous demander une explication") et l'acte éminemment formateur consistant à répondre avec précision à une sollicitation d'ordre pédagogique. Quelque peu fragilisés par la distance les séparant de l'institution, certains enfin, et de façon quelque peu contradictoire, sollicitent des règles et un cadre de travail rigoureux (planification, méthodes, durée, outils "balisés") de la part de l'institution, tout en appréciant la souplesse potentiellement disponible.

Tenant d'observer des comportements induits par la FAD chez ses usagers, nous constatons sur le terrain, les quelques exemples qui précèdent le montrent, le développement de compétences ou plutôt de "métacompétences" (globales) d'ordre cognitif et relationnel. La question se pose alors pour l'institution de FAD de son action pour favoriser l'acquisition de ces compétences.

5. En guise de conclusion

Bien que partielle, l'analyse des usages du dispositif de FAD du CNAM des Pays de la Loire suggère quelques pistes qu'il conviendra d'explorer plus à fond.

Il paraît ainsi pertinent d'étudier la manière dont l'utilisateur, qui construit de façon personnelle ses savoirs, bâtit également et progressivement son propre dispositif d'apprentissage en articulant les situations qui lui sont proposées. Les écarts entre représentations et réalité confirment en effet l'existence de cette "construction adaptative". Ce travail amène naturellement à analyser les processus d'élaboration des situations et des usages des ressources mises à disposition.

Les acquis "induits", générés par le dispositif, sont à mesurer plus précisément, tant sur le plan des relations interpersonnelles que sur celui des compétences individuelles. De manière incidente cette analyse peut interroger sur la façon dont les technologies éducatives peuvent éventuellement être à l'origine de nouveaux rapports sociaux.

Enfin, en élargissant le champ de la réflexion, l'étude menée doit permettre un questionnement sur la place de la formation à distance et des technologies éducatives dans l'apprentissage des nouvelles modalités et organisations du travail.

Formations ouvertes en entreprise : une "présence-absence" des usagers

Bernard BLANDIN, CESI

1. Contexte de l'étude

L'étude dont certains éléments sont proposés comme introduction à la problématique de la journée, dans le cadre de la "formation dans l'entreprise", repose sur un travail réalisé à la demande de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle. Ce travail consistait à évaluer des projets financés dans le cadre du programme "Formations ouvertes et ressources éducatives" depuis 1995. Ce programme "Formations ouvertes et ressources éducatives" est le seul programme public national qui finance l'innovation en matière de formation professionnelle. Existant depuis 1991, il procède de deux manières : soit sur appels à propositions, soit sur soumission de dossiers. Dans les deux cas, les dossiers ne sont retenus qu'après avis d'une commission tripartite regroupant des représentants des divers ministères concernés par la formation professionnelle, et des représentants des partenaires sociaux (syndicats et entreprises ou branches professionnelles).

Le travail d'évaluation que j'ai dirigé a porté sur quatorze projets retenus dans le cadre de l'appel à propositions de 1994, intitulé "Conception et expérimentation de formations ouvertes pour tuteurs en entreprise", et sur seize projets retenus dans le cadre de l'appel à propositions de 1995, intitulé "Entreprise apprenante". Les trente projets évalués ont été menés à terme et ont donné lieu à une expérimentation de dispositifs de formations ouvertes en entreprise, destinés aux salariés.

Les projets retenus étaient portés par une très grande variété d'organismes promoteurs :

- des grandes entreprises de plusieurs secteurs de l'industrie ou des services (dont Aérospatiale, Air Inter, AXA, Bonduelle, Castorama, Crédit Mutuel de Bretagne, EDF-GDF, ELF-Aquitaine, Renault, France-Télécom, Péchiney...),
- des groupements d'entreprises (GIE Bancaire pour la formation Nord Pas-de-Calais...),
- des branches professionnelles (Métallurgie, Union des carrières et matériaux...),
- des associations patronales représentant les petites entreprises (Confédération générale des petites et moyennes entreprises de Rhône-Alpes, Union nationale rurale d'éducation permanente...) ou des artisans (Confédération des artisans et des petites entreprises du bâtiment en Rhône-Alpes, Union des groupements artisanaux d'Alsace),
- des OPCA, Organismes paritaires collecteurs agréés¹ (AGEFOS PME, PROMOFAF², FAF Travail Temporaire...),
- des Chambres de commerce (CCI de Calais, CRCI du Languedoc-Roussillon...).

Les dispositifs proposés par ces promoteurs couvrent une grande variété de technologies et de situations pédagogiques. Les réponses à l'appel à propositions "Conception et expérimentation de formations ouvertes pour tuteurs en entreprise" étaient pour la plupart centrées sur l'utilisation de "packages" d'autoformation, comportant surtout des documents papier, et accessoirement une cassette vidéo (trois cas) ou un cédérom (un cas), avec un tutorat à distance par téléphone et un ou plusieurs regroupements. En revanche, pour l'appel à propositions "Entreprise apprenante", la variété des dispositifs était beaucoup plus grande, allant de la formation sur le poste de travail tutorée à distance (deux cas) à la téléformation via des systèmes de visioconférence, avec prise en main à distance du poste élève (deux cas, dont un, multi-entreprises, ayant donné lieu à l'expérimentation de onze dispositifs différents), en passant par le centre de ressources implanté sur le lieu de travail, temporairement (la plupart des cas) ou à demeure, couplant tutorat de proximité et tutorat à distance par messagerie électronique (trois cas) et/ou téléphone, avec accès à des ressources locales et/ou distantes.

¹. Organismes qui collectent le versement obligatoire des entreprises au titre de la formation professionnelle. Ce sont soit des organismes de branche, soit des organismes régionaux.

². Collecte les fonds du secteur sanitaire et social hors Assistance Publique, c'est-à-dire des cliniques privées et de tous les organismes sociaux ou d'éducation spécialisée.

2. Problématique et objectifs

La problématique générale de l'étude d'évaluation, commandée par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, visait à répondre à cinq questions : les dispositifs proposés répondent-ils aux objectifs des appels à projets, notamment en matière d'ouverture des dispositifs de formation ? Sont-ils viables techniquement ? Sont-ils viables économiquement ? Quels sont les cadres réglementaires mobilisés pour les mettre en œuvre ? Sont-ils transférables, et à quelles conditions ? Cette étude ne portait donc pas directement sur la problématique de la journée, à savoir le point de vue des usagers. Néanmoins, à l'occasion de cette étude d'évaluation, un certain nombre de données ont été recueillies, qui peuvent y contribuer. Ce sont ces données que je me propose de présenter ici. Il ne s'agit donc pas de présenter un travail de recherche structuré, mais d'analyser des données empiriques glanées au cours de missions commanditées à d'autres fins. D'où la forme de cet article.

Les objectifs du travail d'évaluation demandé, en plus de fournir un point de vue externe sur la qualité des dispositifs mis en œuvre, consistaient en même temps, d'une part, à capitaliser les expériences menées dans le cadre du programme "Formation ouvertes et ressources éducatives" et, d'autre part, à analyser les tendances de développement des formations ouvertes en entreprise et dans les secteurs concernés par la formation professionnelle.

3. Méthodologie de l'enquête

L'enquête a été menée en trois temps. D'abord, une étude de chacun des projets sur documents : réponse à l'appel à projets, rapports intermédiaires d'exécution, comptes-rendus de réunions, documents de conception du dispositif... Dans un deuxième temps, ont été réalisées une ou plusieurs visites sur le terrain comportant un entretien "semi-ouvert" avec le responsable du projet, les responsables opérationnels, les partenaires (conseils, formateurs, partenaires techniques...), parfois les responsables politiques des organismes, notamment dans le cas des Organismes paritaires collecteurs agréés ou des organisations patronales, ou bien encore les partenaires sociaux et les représentants syndicaux, notamment dans les grandes entreprises. Dans un troisième temps, un ou plusieurs entretiens, selon la taille et la "dispersion" du projet ont été menés auprès des "bénéficiaires du dispositif", responsables de l'entreprise ou d'unités opérationnelles, complétés, chaque fois que cela a été possible dans le calendrier de mise en œuvre, par des entretiens avec des formateurs et des apprenants.

L'enquête a donné lieu à la production de plusieurs types de documents :

- pour chaque projet, d'une part une monographie, rédigée sur une trame identique pour faciliter l'analyse, d'autre part un rapport d'évaluation, répondant d'une manière argumentée aux cinq questions, à partir de l'analyse d'une dizaine d'indicateurs par question,
- pour chacun des deux appels à propositions, un rapport de synthèse visant à dégager les tendances, à proposer une typologie des projets et des résultats obtenus, et à faire des recommandations aux pouvoirs publics finançant le programme.

4. Résultats

Les résultats qui vont être présentés sont ceux qui concernent la problématique de la journée, et non pas les résultats de l'évaluation, qui demeurent propriété de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle. Pour les résumer en quelques mots, on peut dire que cette enquête révèle globalement ce qu'on peut appeler une "présence-absence" de l'utilisateur. Cette "présence-absence" se manifeste sur trois plans : celui de la conception et de la production des dispositifs de formation, celui de la représentation des salariés, celui, enfin, du suivi et de la validation des dispositifs proposés.

4.1. L'utilisateur est quasi absent de la conception et de la production des dispositifs

A un premier niveau d'analyse, les documents étudiés, aussi bien que les entretiens, révèlent en effet une absence presque totale de l'utilisateur dans toutes les phases qui précèdent le lancement de la première session expérimentale de formation.

L'utilisateur est en effet quasi absent au moment de la réponse à l'appel à propositions : la proposition est faite par un petit groupe-projet, formé de personnes désignées par les différents partenaires. Dans aucun des trente projets, ce groupe n'a comporté de représentants des futurs formés. A ce stade, l'utilisateur n'apparaît pas non plus dans les documents de réponse à l'appel à projets, où en général seules apparaissent, parce qu'elles sont obligatoires, les mentions des catégories et du nombre de bénéficiaires potentiels du projet, chiffres et catégories qui se révèlent d'ailleurs souvent différents de la réalité de l'expérimentation. Pour prendre l'exemple d'un groupement patronal, ces mentions sont de la forme "650 salariés des entreprises de moins de 50 salariés adhérentes de la région". L'utilisateur, au

départ, n'existe donc qu'abstraitemment, à travers des catégories socio-professionnelles et des quantités.

Puis, au cours de la production des supports et du choix des systèmes techniques développés par le projet, l'utilisateur disparaît totalement de la scène, jusqu'au moment où commence l'expérimentation. A ce moment-là, il faut bien trouver des terrains d'expérimentation et des volontaires. Mais là encore, mystérieusement, il n'est pratiquement jamais fait mention de l'utilisateur. Et ce, semble-t-il, pour trois raisons.

- Tout d'abord, et c'est déjà en soi une excellente raison pour que l' "utilisateur" n'apparaisse pas, le terme "utilisateur" n'est pas usité dans les entreprises. Et pourtant, ce ne sont pas les appellations qui manquent pour désigner l' "apprenant", nommé tantôt d'après les statuts catégoriels des secteurs d'appartenance, tels qu' "agent" (entreprise publique), "collaborateur" (banque, assurance...), "compagnon" (artisanat, bâtiment...), tantôt d'un terme désignant sa qualité d'apprenant : "bénéficiaire", "adhérent", "participant"... Mais d'utilisateur, point : le terme ne fait pas (ou plus) partie du langage de l'entreprise, même publique. En effet, le terme "utilisateur", il faut le savoir, a été banni officiellement de certaines entreprises publiques voulant améliorer leur service (en particulier dans les transports) et remplacé par celui de "client", de manière à insuffler chez les salariés un esprit plus commercial. Cela dit, même sous les autres appellations dont quelques-unes ont été mentionnées, l'utilisateur apparaît peu, pour les raisons qui sont détaillées ci-dessous.
- Le cas de la formation en entreprise est spécifique : la formation ne relève pas de l'initiative individuelle, mais de celle de l'entreprise depuis la loi du 10 juillet 1971. En effet, la formation à l'initiative du salarié fait l'objet du dispositif particulier du Congé individuel de formation, qui engendre une suspension du contrat de travail. En dehors de ce cas particulier, la formation dans l'entreprise est à l'initiative de l'employeur, et dans le meilleur des cas elle est négociée entre l'employeur et le salarié. Mais, dans tous les cas, et compte tenu qu'il s'agit d'une obligation légale, elle est soumise à des règles strictes, et elle est contrôlée annuellement par la déclaration (obligatoire) de l'entreprise¹.

¹. L'obligation de dépense pour la formation des salariés d'entreprise instaurée par la loi de 1971 a transformé, de fait, la formation professionnelle des salariés en une dépense déclarative contrôlée fiscalement, au même titre que la taxe à valeur ajoutée, par exemple. De là découlent nombre de contraintes, uniques au monde, pour la formation professionnelle en France.

De ce fait, on constate deux types de "bénéficiaires", situés à des niveaux très différents : celui que l'on peut désigner comme le "bénéficiaire du dispositif", qui est en fait le chef d'entreprise, ou le responsable d'une unité opérationnelle qui va utiliser le dispositif de formation pour atteindre ses objectifs de changement, augmenter les compétences de ses salariés..., et le "bénéficiaire de la formation", qui est généralement le salarié de l'entreprise ou de l'unité bénéficiaire. Lequel correspond à l'"usager" ? Tout va dépendre de la définition que l'on retient. Si la définition de l'usager est "celui qui paye le service", ce serait donc dans la plupart des cas, le chef d'entreprise ou le chef d'unité opérationnelle qui serait l'usager, et effectivement celui-là est présent et on le consulte assez souvent tout au long de la mise en place du dispositif. Mais si l'usager est plutôt, comme je le pense - et comme il semble que cette journée le comprenne - le "bénéficiaire de la formation", c'est-à-dire l'apprenant, ou le salarié, alors tout change. Ces deux niveaux de bénéficiaires jouissent en effet d'une considération très inégale dans la plupart des projets. Il y a là aussi un problème d'ordre juridique : les organisations patronales ou les Organismes paritaires collecteurs agréés, en effet, n'ont à connaître que leur "adhérent", c'est-à-dire le chef d'entreprise ou son mandataire, et n'ont jamais de contact direct avec les salariés, puisqu'ils ne sont pas les prestataires de la formation, confiée à un organisme tiers.

Il y a donc, dans le cas des projets portés par ce type d'organismes, une "étanchéité" parfaite et une absence totale de contacts entre les concepteurs de dispositifs et les usagers qui en bénéficient en bout de chaîne. Et ceci est la situation normale, compte tenu des rôles respectifs des acteurs.

- C'est un peu différent lorsque le projet est porté par une entreprise. On constate, dans ce cas, que les technologies et les dispositifs de formation ouverte et à distance imaginés par les concepteurs sont effectivement souvent d'abord appropriées par les "bénéficiaires du dispositif" qui sont même parfois impliqués dans sa conception. En effet, ce sont eux les porteurs d'enjeux et, dans de nombreux cas aussi, l'organisateur du dispositif de formation n'a pas à connaître les salariés, non pas en vertu de principes juridiques, mais simplement parce que, dans une grande entreprise, les responsabilités sont délocalisées et qu'un service central de formation est de moins en moins en charge de la gestion au quotidien de la formation dans les unités opérationnelles¹. Dans ce cas encore, l'apprenant,

¹. On constate d'ailleurs dans des entreprises de plus en plus nombreuses une volonté d'impliquer l'encadrement de proximité dans la problématique du développement des

le "bénéficiaire de la formation", n'est presque jamais sollicité en dehors des phases expérimentales ou de mise en œuvre opérationnelle de la formation.

A ce moment là, il lui est demandé de s'inscrire, de suivre la formation et de remplir un questionnaire d'évaluation. L'usager est donc présent, mais comme cela ne se fait pas nécessairement sous le contrôle des concepteurs du dispositif¹, il n'est généralement présent que sous la forme d'un nom et de quelques données administratives. Par ailleurs, les représentations, le degré de liberté ou les capacités d'intervention des usagers finaux existent peu en regard du lien de subordination qui les unit, par le contrat de travail, à leur employeur. Ils n'ont parfois tout simplement pas le choix de s'inscrire ou non dans le dispositif ! Donc leur avis compte peu, même s'il est sollicité : il permet uniquement des ajustements de détail. Dans le cas où ce sont des organismes externes de formation ou bien les branches, des organisations patronales ou encore des Organismes collecteurs paritaires agréés qui conçoivent le dispositif, et cela arrive souvent, surtout pour les petites entreprises, on en revient au schéma précédent : c'est la nature même du contrat entre l'organisation conceptrice et l'entreprise adhérente qui fait obstacle à un contact direct entre l'organisateur ou le concepteur de la formation et l'usager. Légalement, l'apprenant dans ce cas ne peut, en dehors de circonstances très exceptionnelles, qu'être représenté par les instances syndicales. En principe, il n'a pas de liens directs avec l'organisateur de la formation. L'apprenant est donc absent de la production des dispositifs en grande partie à cause du nombre d'intermédiaires porteurs d'enjeux qui ont la possibilité légale de décider à sa place.

A la fin du projet, c'est-à-dire à l'achèvement de la convention avec la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle², un bilan de sa mise en œuvre expérimentale et de ses perspectives de pérennisation est réalisé. De même qu'il est apparu sous forme de catégories socio-professionnelles et de quantités dans la réponse à l'appel à propositions, on va retrouver l'apprenant, donc notre usager, dans les rapports finaux, là encore sous forme de tableau donnant des chiffres par catégories. Pour

compétences de leurs équipes, et donc dans la formation. Cette logique de décentralisation va jusqu'à remplir la déclaration légale au niveau local de l'unité opérationnelle, ce qui fait qu'*in fine*, le service central de formation n'a plus à connaître les salariés qui vont en formation.

¹. Pour les raisons indiquées dans la note précédente.

². Le projet ne s'arrête pas à ce moment là, mais par contre la mission de l'évaluateur, oui !

reprendre notre exemple précédent, cela donnera, en consolidé, "720 salariés de 37 entreprises dont 230 dans des entreprises de moins de 10 salariés, et 490 dans des entreprises de 10 à 50 salariés".

Les projets où une enquête de satisfaction est menée auprès des bénéficiaires finaux, c'est-à-dire des formés, sont peu nombreux, et nous y reviendrons plus loin. On interroge plutôt les porteurs d'enjeux, ceux qui payent, c'est-à-dire les responsables d'entreprises ou les chefs d'unité. Lorsque l'évaluateur, investi de sa mission d'évaluation officielle, demande à rencontrer les apprenants, il se voit en général répondre que c'est impossible, qu'ils ne sont plus en formation, ou qu'ils n'y sont pas encore, ou que précisément ce jour-là ils sont en formation, mais sur un autre site et pas celui sur lequel a lieu le rendez-vous... De ce fait, je n'ai pu rencontrer des "usagers" que dans moins de 10% des cas, et encore s'agissait-il d'une ou deux personnes désignées à la discrétion du porteur de projet. Le paradoxe est aussi qu'à plusieurs reprises, l'évaluateur était admis à visiter les lieux où se déroulait la formation, sans pouvoir interroger les apprenants, justement parce qu'ils étaient en formation ! Même présents, les usagers sont donc absents dans le processus formel de suivi des projets !

4.2. L'utilisateur est aussi absent du discours de ses représentants

Le plan de formation d'une entreprise de plus de cinquante salariés doit être soumis pour avis au comité d'entreprise, et donc aux représentants des salariés. De nombreux promoteurs retenus dans le cadre du programme Formation ouvertes et ressources éducatives de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle étaient de grandes entreprises (un peu plus d'un tiers). Plusieurs autres promoteurs de projets retenus dans le cadre des appels à propositions de ce programme étaient des organismes paritaires, et notamment des Organismes paritaires collecteurs agréés. De ce fait, nombre de dispositifs de formation ouverte et à distance retenus dans le cadre des appels à propositions ont fait l'objet d'avis des représentants des salariés, soit en comité d'entreprise, lorsqu'ils étaient inscrits au plan de formation de l'entreprise, soit d'une manière plus informelle lorsqu'ils ne l'étaient pas, soit encore, pour les organismes paritaires, parce que les syndicats font partie des instances décisionnelles. On constate que ces avis portent, la plupart du temps, sur deux points, qui restent de l'ordre des principes.

- Les dispositifs de formation ouverte et à distance favorisent l'accès des salariés à la formation et, dans ce sens, ils sont accueillis d'une manière très positive par toutes les tendances syndicales.

- Toutefois ils ouvrent, en même temps, des possibilités de formation hors temps de travail, ce qui n'est pas aujourd'hui encore acceptable : pour la plupart des syndicats de salariés, la formation des salariés étant une obligation légale faite à l'entreprise, elle doit se dérouler sur le temps de travail. Avec les discussions sur l'annualisation du temps de travail, ou sur les "35 heures", il semblerait que cette position de principe soit un point "dur" des négociations à venir, et donc que les syndicats de salariés, toute tendance confondues, ne soient pas prêts à changer de position sur ce point. L'accord de principe est donc assorti d'une forte réserve concernant les modalités de formation, qui ne devront pas conduire à empiéter sur le temps personnel des salariés. En particulier l'idée de pouvoir se former hors temps de travail, et pire encore au domicile, est fortement combattue. Les représentants des salariés ajoutent donc des contraintes limitant la flexibilité des dispositifs. Ces contraintes ne sont pas posées au nom de l' "usager", mais au nom du respect de la loi, des conventions collectives et des accords de branche.

A ma connaissance, aucune étude sur les demandes ou les préférences des salariés d'entreprise en matière de dispositifs de formation n'a d'ailleurs été réalisée. La formation des salariés étant posée comme une des contreparties au développement de "la flexibilité" du temps de travail dans les négociations collectives, les syndicats de salariés ne prendront jamais l'initiative d'une telle enquête, que ce soit au niveau d'une entreprise, d'une branche ou au niveau national. Le patronat non plus, puisque la formation en entreprise relève de l'initiative du chef d'entreprise. Il y a donc ici une sorte de consensus tacite au niveau des partenaires sociaux pour évacuer l'usager du débat.

On pourrait imaginer que d'autres représentants du salarié, cette fois-ci considéré en tant que "consommateur" de formation à son initiative, que ce soit ou non au titre du Congé individuel de formation, prenne le relais pour une telle enquête : les associations de consommateurs. Mais il semble que la faiblesse même de ce "marché" de la formation individuelle¹ ne les y incitera pas tout de suite. En attendant, l'usager est donc totalement absent des discours de ses représentants.

4.3. L'usager est virtuellement présent dans quelques dispositifs de suivi

¹. Ce chiffre, selon les statistiques du Ministère de l'Emploi, reste stable depuis plusieurs années et se situe aux environs de 1% des dépenses de formation professionnelle en France.

Un dernier niveau d'analyse, porte essentiellement sur les systèmes de suivi et d'évaluation mis en place par les promoteurs de projet. Ces systèmes sont de deux ordres. Tout d'abord, des questionnaires d'évaluation ou des enquêtes de satisfaction permettant d'obtenir le point de vue des premiers "bénéficiaires de l'action", notamment lors des phases d'expérimentation. Ces questionnaires sont développés surtout par les projets dont les promoteurs sont des entreprises ou des groupements d'entreprises. Lorsque les promoteurs sont d'un autre type, il se peut que ces questionnaires soient aussi mis en place sur le terrain, mais ils ne "remontent" pas au niveau du promoteur, qui se satisfait de ce que lui disent ses "adhérents", ses porte-parole ou un consultant chargé de l'évaluation. Un deuxième type de systèmes de suivi, permanent, concernait les projets dont les supports pédagogiques et/ou le tutorat sont accessibles via un réseau électronique (cinq ou six projets). Il s'agit des systèmes de suivi statistique des connexions des utilisateurs, intégrés en général à l'administration du serveur ou du réseau, qui permettent de connaître avec une grande précision l'heure, la durée des connexions et les actions qui ont été exécutées, donc ce qui a été consulté (ressource pédagogique, courrier électronique, forum...).

Si l'on regarde le premier type de système d'évaluation par questionnaire, on pourrait penser qu'apparaît, au moins à ce niveau, un souci *a posteriori* de l'acceptation par ses utilisateurs du dispositif proposé. Mais ce souci est soumis à deux contraintes : d'une part, la forme du questionnaire, généralement fermé, qui limite le champ d'investigation aux domaines de préoccupation des concepteurs, qui ne sont peut être pas les mêmes que ceux des utilisateurs¹ ; l'anonymat du répondant, d'autre part, qui est la règle déontologique en la matière, même si le nom et les coordonnées peuvent être indiqués d'une manière facultative. Ceci empêche généralement toute possibilité de compléments d'explication des appréciations ou d'approfondissement des suggestions.

On constate un certain nombre de points communs dans les réponses aux questionnaires d'évaluation, lorsqu'ils existent. Les constats que l'on a fait à cette occasion sont généralement de deux ordres :

- Les "bénéficiaires de l'action de formation" apparaissent satisfaits du dispositif proposé, dans la mesure où il leur a permis de suivre une formation dans des conditions que l'on pourrait appeler de "confort" qu'ils n'avaient pas imaginé possibles : horaires à leur convenance, relation d'égal

¹. Un seul des trente projets suivis a mis en place une enquête qualitative approfondie à l'aide d'entretiens non-directifs pour avoir un état des réactions des utilisateurs.

à égal avec le formateur ou le tuteur, technologies se révélant plus faciles à utiliser que dans les représentations qu'ils s'en faisaient... Cette satisfaction s'est traduite parfois, lorsque l'accès au dispositif était libre, par un recours volontaire au dispositif en dehors des contrats institutionnels pour atteindre des objectifs personnels de formation ou d'information : il y a eu, par exemple, plusieurs cas attestés d'utilisation de ressources pédagogiques accessibles en réseau comme outil d'information, après avoir officiellement terminé une formation. D'une manière générale, on retrouve là, dans les propos des utilisateurs, les constats généraux qui sont faits à propos de la formation ouverte et à distance : flexibilité du rythme, modification du rôle du formateur, facilitation d'accès...

- Les concepteurs des dispositifs utilisent fréquemment ces *feed-back* des "bénéficiaires de la formation" en phase expérimentale pour faire évoluer quelques aspects du dispositif de formation conçu initialement. Plusieurs des dispositifs évalués ont d'ailleurs mis en place un processus d'évaluation externe systématisant ces *feed-back*. Ce qui est aussi une manière de contourner les différents obstacles organisationnels qui peuvent les séparer des utilisateurs : les promoteurs n'ont pas accès en direct aux usagers, mais ceux-ci trouvent un interprète dans le consultant externe qui, lui, est légitimé à les rencontrer par la commande qui lui est faite, évitant ainsi des "guerres de frontière" entre les différents acteurs partenaires du projet. Mais à nouveau, ce qui "remonte" aux promoteurs de projet, ce n'est pas le point de vue de l'utilisateur, c'est l'interprétation qui en est faite par le consultant. Il est donc à nouveau présent et absent, puisque sa voix ne passe que par un porte-parole. Ces évaluations ont ensuite donné lieu à des adaptations portant sur des ajustement de détail, mais jamais à des remises en cause fondamentales des dispositifs, hypothèse d'ailleurs exclue d'entrée de jeu, puisque le commanditaire, c'est l'entreprise ou ses mandants.

Si l'on s'intéresse maintenant aux systèmes de suivi statistique des connexions et des actions des utilisateurs de réseaux électronique, il apparaît que les traces laissées par l'utilisateur sont plutôt ténues, même si elles ont une certaine valeur d'attestation de présence : il s'agit d'un code d'accès et d'un mot de passe, de temps de connexion, d'une liste de fichiers ou de "pages" accédés, avec éventuellement la durée de "consultation", etc. En quoi cela indique-t-il une présence de l'utilisateur et, surtout, en quoi cela manifeste-t-il une intention de communiquer avec les promoteurs du dispositif ? Tout d'abord, la présence : la "signature électronique" n'est pas reconnue comme une preuve de l'effectivité d'une action de formation par le Groupe national de contrôle de la formation professionnelle, malgré les

systèmes sécurisés actuels, qui permettent aux banques de valider une transaction ou aux "commerces électroniques" sur Internet de fonctionner. Autrement dit, la présence réelle de l'utilisateur derrière le terminal est d'emblée suspectée par les instances de contrôle¹, ce qui transforme immédiatement l'usager à distance en "zombie électronique", dont l'activité, attestée par le système, n'a pas de valeur dans le monde réel de l'entreprise : l'usager n'existe, littéralement, que virtuellement dans les fichiers de "log" du système électronique. Si l'on suppose malgré tout que le "zombie électronique" correspond à un acteur réel derrière le terminal, parce qu'on a mis en place un autre moyen d'attestation de la présence de l'usager derrière sa machine², que peut-on tirer des données recueillies, à part des statistiques ? La durée passée sur une page correspond-elle au temps réel d'étude du contenu de cette page ? L'usager a passé beaucoup de temps ? Il (ou elle) a très bien pu aller prendre un café. Il (ou elle) n'a pas passé assez de temps ? Il (ou elle) a très bien pu se tromper de page et être revenu en arrière... De sorte que ces données que l'on recueille ainsi ne reflètent, au mieux, lorsqu'elles sont consolidées statistiquement, que les gestes d'un usager virtuel correspondant à la moyenne arithmétique de tous les apprenants de la période examinée. La présence électronique de l'usager réel, lorsqu'elle est validée, se traduit donc à nouveau par l'image d'un usager virtuel.

5. Conclusions

Les contraintes réglementaires encadrant la formation en entreprise rendent la notion d'"usager" ambiguë dans ce contexte. Même si le terme n'apparaît pas, le fait que le décideur et "payeur" soit l'entreprise fait que, lors de la conception des dispositifs de formation ouverte, c'est celle-ci qui définit le cahier des charges. Selon le type de promoteur du dispositif de formation, et selon la configuration des acteurs du projet, un nombre plus ou moins grand d'intervenants de différents niveaux s'intercale entre les concepteurs et producteurs du dispositif de formation et les utilisateurs finaux, les usagers. De ce fait, il peut y avoir des configurations où existe une barrière étanche entre l'usager et les concepteurs.

¹. Comme si la présence physique dans une salle de formation pouvait être garante de l'effectivité d'une action de formation : rien n'a jamais empêché de dormir pendant un cours !

². Comme par exemple la signature d'une feuille de présence validée par un responsable de l'entreprise, ce qui est généralement le système adopté.

Si parfois l'avis des représentants des salariés est sollicité, même s'ils sont dans les instances paritaires associées à la conception des dispositifs, il s'agit pour l'entreprise ou le promoteur du projet de s'assurer, en les consultant, que le principe même de la formation ouverte et à distance est acceptable. Il semble toutefois y avoir un consensus général des partenaires sociaux pour tenir l'utilisateur à l'écart des débats sur les modalités de formation, à partir du moment où ce débat risque de perturber un des axes de négociation majeur dans les prochaines années, celui concernant la formation et le temps de travail.

Néanmoins, l'acceptation du dispositif par le salarié bénéficiaire de la formation est assez souvent vérifiée, directement ou, plus généralement, par l'intermédiaire d'un porte-parole, sans que l'on s'assure toujours qu'il n'est pas biaisé. Si son avis est pris en compte *a posteriori*, c'est pour permettre d'améliorer quelques détails du dispositif, pour que l'investissement réalisé soit effectivement utilisé, mais jamais pour le remettre en cause.

En ce sens, le salarié, qui dans un autre contexte pourrait être appelé "utilisateur" de la formation, est un interlocuteur à la fois présent et absent, ou plutôt un peu représenté, et beaucoup ignoré. Dans le meilleur des cas, il est présent abstraitement lors de la conception, car les dispositifs de formation ouverte et à distance sont conçus pour lui, même s'il est parfois contraint de s'y inscrire. Ses représentants limitent, en son nom et pour son bien, certains développements de la formation, en évitant qu'il participe aux débats. On parle en son nom, on en reconstitue une image virtuelle partielle, mais lui-même n'est que très rarement sollicité ! A tel point que l'on peut se demander quelle est la pertinence de ce concept pour la formation professionnelle.

Ne vaudrait-il pas mieux, afin de comprendre ce qui se passe réellement dans le domaine de la formation professionnelle, en venir à la sociologie des organisations et à l'analyse des jeux d'acteurs, plutôt que de s'attacher à poursuivre une figure abstraite, au mieux virtuelle, qui, lorsque l'on arrive à en cerner quelques contours, ne sert qu'à révéler, en creux, précisément quelques éléments de ces jeux d'acteurs ? Cette remarque finale a pour but avoué d'ouvrir le débat.

Un public d'enseignants en situation d'autoformation : le cas de Télé-Langues

Martine TAUGERON, Université de Provence

Télé-Langues est un dispositif de formation à distance de quarante heures conçu à l'Université Paris 7¹ en réponse à une demande de formation massive d'enseignants de langue de l'académie de Versailles².

1. La formation Télé-Langues : une FAD modulaire et plurimédia

La formation est accueillie au sein des établissements scolaires regroupés en sites selon leur proximité, si possible en respectant la polyvalence collège-lycée. Ces sites font office de centres de ressources pour les stagiaires.

La période de formation est encadrée par deux regroupements d'une demi-journée animés par le tuteur responsable du site de formation (initiation technique des stagiaires / bilan). En l'absence du tuteur les stagiaires se réunissent sur quatre demi-journées. La part de travail personnel (visionnement des vidéos, apport théorique, travail sur les grilles...) est estimée à environ seize heures.

¹. Au sein du Laboratoire d'Ingénierie Didactique, et sous la responsabilité de Carmen Compte et Bernard Dumont. Pour plus de détails sur les principes fondateurs et l'organisation de Télé-Langues, cf. notamment Dumont, Compte et Quittet (1994), Compte (1995) et Compte et Dumont (1995).

². Suite à une enquête réalisée par la MAFPEN de Versailles en 1991 auprès de plus de 7000 enseignants de langue, plus de 400 enseignants ont souhaité une formation à l'utilisation de l'audiovisuel dans leur classe.

Dix modules composent cette formation, chacun annonçant une durée estimée afin de permettre aux apprenants de s'organiser dans leur travail personnel, mais aussi durant les regroupements.

L'apprenant dispose de documents écrits (guides et textes de base) et de documents vidéo (plusieurs "documents authentiques vidéo"¹ par langue). L'accès à un service télématique (messagerie et conférences télématiques) lui propose une relation suivie - mais différée - avec un tuteur, ainsi que la possibilité d'échanger avec l'ensemble des stagiaires sur l'académie.

2. Un stage MAFPEN

D'avril à juin 1994, neuf tuteurs ont organisé et géré la formation de trois cent cinquante enseignants (allemand, anglais, italien, espagnol, portugais et russe) sur vingt-et-un sites mis en place par la MAFPEN de l'académie de Versailles.

Pour ces regroupements, les stagiaires bénéficiaient d'une vingtaine d'heures de décharge. Aucune mesure particulière concernant la part de travail personnel n'ayant été envisagée, celle-ci restait donc entièrement à la charge des enseignants (temps de formation sur les temps de loisir, usage de l'équipement personnel - payant pour le minitel).

3. Les usagers de Télé-Langues

Pour caractériser les stagiaires nous avons recouru à des techniques individuelles (questionnaires et entretiens). L'observation des groupes nous a procuré les données pour décrire les fonctionnements collectifs et analyser les comportements individuels au sein des groupes.

Dans un premier temps, l'évaluation de la formation nous a conduit à mener une étude qualitative des données recueillies auprès de huit stagiaires répartis sur deux des sites mis en place pour la formation². Un traitement

¹. Les "documents authentiques vidéo" (DAV) sont produits par des professionnels natifs de chaque pays et ne sont pas destinés à la formation ; ici, ce sont des publicités et des extraits de journaux télévisés.

². Cette étude a fait l'objet d'un mémoire de DEA en Nouvelles Technologies de la Formation (Université Paris 7, 1995).

statistique des données recueillies par questionnaires auprès de l'ensemble des stagiaires devrait compléter cette interprétation de façon significative¹.

Nous traiterons ici du rapport global des stagiaires à la situation d'auto-formation, médiatisée et collective, qui leur était proposée et non de leurs réactions aux différents autres éléments du dispositif (contenus de formation, structure modulaire, télématique, tutorat)².

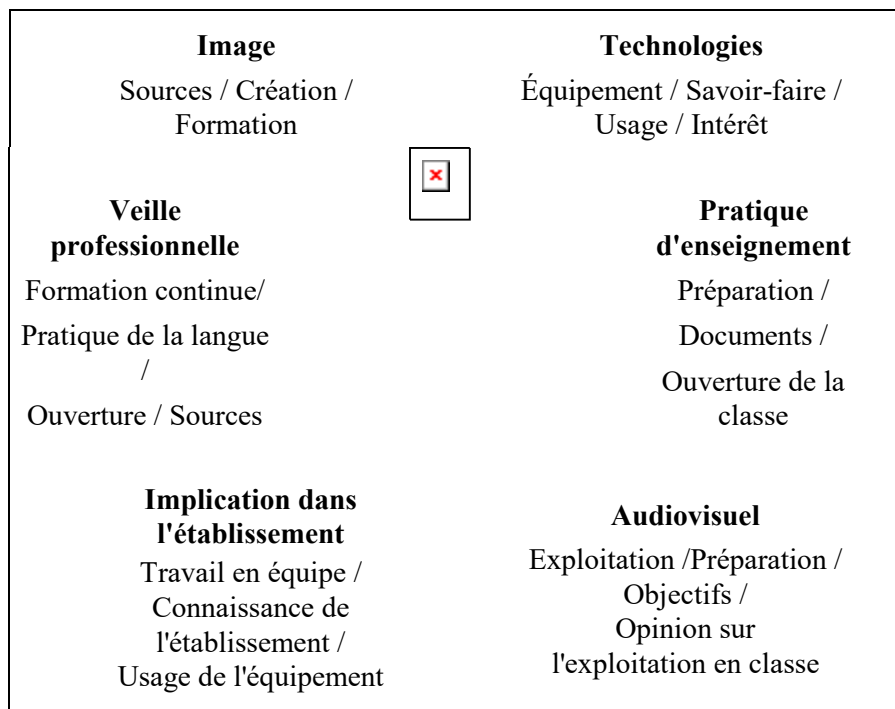
4. La typologie

Dès la mise en place de notre dispositif d'évaluation, nous avons émis l'hypothèse que les enseignants qui exploitent des documents audiovisuels dans leurs cours sont personnellement dotés d'un bon environnement technologique, travaillent en équipe et ont des pratiques d'enseignement diversifiées ; nous pensions aussi qu'ils devaient se distinguer par une plus grande sensibilité à l'image, ainsi qu'aux objectifs culturels spécifiques de leur enseignement.

Après analyse des données concernant notre échantillon et en nous fondant sur les variables les plus significatives par rapport à nos hypothèses, nous avons donc construit six champs :

¹. Cent questionnaires ont été retournés à Paris 7 (sur trois cents remis par les tuteurs en début de formation ou expédiés dans les établissements).

². Cf. DEA pré-cité.



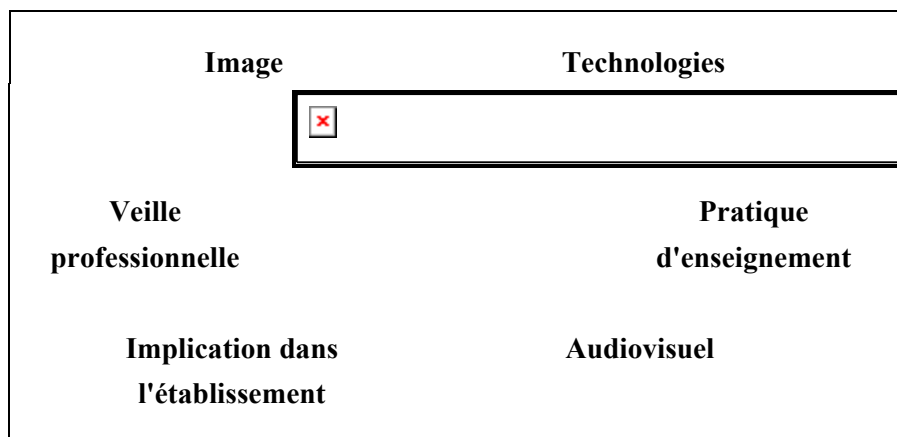
- "Image" : permet de situer l'intérêt de l'enseignant pour l'image. Les variables portent sur les choix de formation antérieurs et les souhaits de formation en rapport avec la connaissance ou la production d'images, sur la diversité des sources de consultation d'images (télévision, câble, satellite mais aussi expositions), ainsi que sur la possible activité de création d'images (photos, vidéo...).
- "Technologies" : pour situer l'intérêt des stagiaires concernant les technologies de communication ; les variables portent sur l'équipement personnel - en particulier l'équipement nécessaire à la formation (télévision, magnétoscope, minitel) - ainsi que sur l'usage qu'ils en font et la connaissance qu'ils en ont.
- "Veille professionnelle" : ce champ traite de l'ouverture de l'enseignant sur son métier et étudie sa pratique de formation continuée, son investissement culturel (la pratique personnelle de la langue enseignée, la diversité des sources consultées - par exemple pour préparer les cours).
- "Implication dans l'établissement" : indique le choix fait par l'enseignant de s'investir ou non sur son lieu de travail. Les variables concernent sa

pratique du travail en équipe ainsi que sa connaissance de l'établissement où il enseigne (équipement, nature du projet d'établissement s'il existe...).

- "Exploitation de documents audiovisuels" : permet d'analyser la pratique des enseignants en matière d'audiovisuel. Les données portent sur la fréquence et la diversité des documents audiovisuels exploités avec les élèves et sur la préparation des cours (opinion et pratique).
- "Pratique d'enseignement" : informe sur l'implication de l'enseignant en classe : l'attention et le temps qu'il consacre à la préparation des cours, la diversité des sources mises à la disposition des élèves ainsi que l'ouverture sur l'extérieur qu'il leur propose.

Pour visualiser notre interprétation des données concernant chaque individu de notre échantillon, nous les avons situées dans chaque champ sur une échelle de 0 à 4¹. La diversité et les similitudes des configurations ainsi obtenues nous ont permis d'isoler cinq types d'enseignants.

TYPE 1



Les enseignants de ce type se distinguent par une pratique professionnelle résolument ouverte et autonome : ils sont bien informés de ce qui se passe

¹. Nous nous sommes inspirée ici d'une méthode utilisée par Pierre Caspar pour construire une typologie des organismes de formation (*cf.* Caspar *et al.*, 1991). Il n'était toutefois pas dans notre idée de noter ou de mesurer mais plutôt d'estimer : les variables constitutives des champs étant nombreuses et diverses, l'estimation reste approximative et globale par rapport à l'ensemble du champ considéré.

dans leur établissement dont ils utilisent l'équipement au mieux ; ils sont ouverts sur l'extérieur, consultent régulièrement les médias dans la langue qu'ils enseignent et qu'ils pratiquent avec collègues et amis.

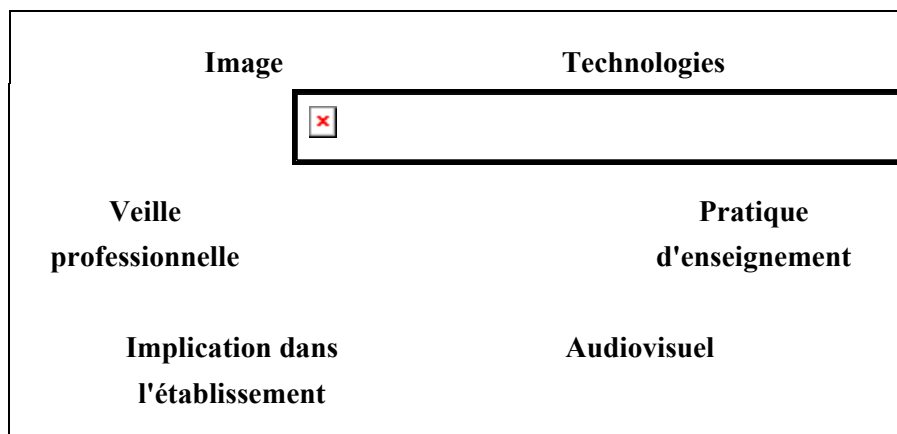
Les acquisitions d'ordre culturel et communicationnel figurent, dès avant la formation, au cœur de leur enseignement, donnée d'importance qui n'est probablement pas sans relation avec le fait qu'ils sont natifs du pays dont ils enseignent la langue.

En classe (première/terminale), ils témoignent d'une réelle implication auprès de leurs élèves auxquels ils proposent, outre quelques échanges avec des classes étrangères, des sorties culturelles (expositions, théâtre). Ils exploitent des documents de toute nature ; le document audiovisuel est, pour eux, un document parmi d'autres, un vecteur culturel nécessaire. Ces enseignants utilisent peu, voire pas du tout, les méthodes (audio et audiovisuelles) et préparent avec le même soin leurs cours, quel que soit le type de document qu'ils ont choisi d'exploiter.

La formation à l'audiovisuel n'est pas déterminante chez ces enseignants (l'un est formé, l'autre pas) qui disposent personnellement d'un bon environnement technologique et recourent régulièrement au magnétoscope et au minitel pour leur usage personnel.

Malheureusement, nous ne disposons d'aucune donnée nous permettant de connaître les effets de la formation sur ce type.

TYPE 2



Dotés d'un environnement technologique complet (câble, ordinateur, voire caméscope), ces enseignants sont avant tout sensibles à l'image et témoignent d'une réelle dynamique en ce qui concerne la pratique des technologies de formation et de communication. Ils investissent beaucoup pour leur formation (cinéma, linguistique, mais aussi informatique, vidéo...) et se montrent très actifs sur l'établissement (projets pédagogiques, clubs) et auprès de leurs collègues (travail en équipe régulier).

Malgré cet investissement indéniable sur le plan professionnel, on constate une moindre disponibilité pour le travail en classe : ces enseignants accordent peu de temps à la préparation des cours et recourent, de préférence, aux méthodes d'apprentissage des langues (audio, voire vidéo). Exploiter des documents audiovisuels avec les élèves représente avant tout un sérieux investissement dans le travail de préparation ("on ne peut pas le gérer seul ; c'est monumental comme travail"), d'un rendement incertain par rapport à l'enseignement de la langue.

Ces enseignants exploitent de préférence des films plutôt que des documentaires et autres documents authentiques. Ouverts à l'exploitation de documents audiovisuels en classe, ils semblent cependant démunis en ce qui concerne l'exploitation didactique de ce type de document.

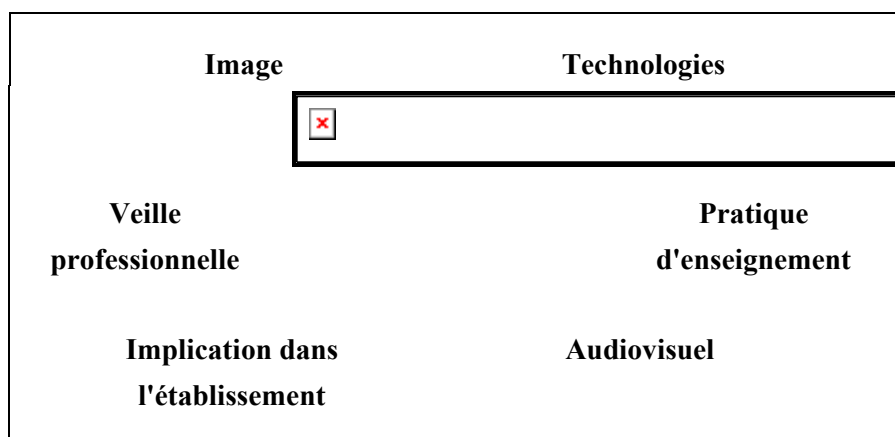
Utiliser ces documents à un niveau type cinquième... j'aurais jamais osé ou vu ce que je pourrais en tirer. Qu'en faire ? Comment, pour employer le jargon, didactiser ?

Les enseignants de ce type exercent au collège, à des élèves débutants (sixième/cinquième) pour lesquels il faut, "avant tout", mettre en place les notions de base.

Durant la formation, ils se sont montrés soucieux de leurs collègues, motivés et souvent moteurs ; il ont saisi cette occasion pour faire le point sur leur propre pratique.

Je pense que ça va me donner un regard différent quand je verrai un document vidéo... ça m'a ouvert des perspectives, des envies de travailler, de voir les choses un petit peu différemment et de faire des choses...

TYPE 3



Les enseignants de ce type se distinguent par un comportement généralement très critique (sur les médias, sur le milieu professionnel) et tout à la fois dépendant dans leur pratique professionnelle (recours quasi exclusif à une méthode, pas d'innovation, recherche de la sécurité...).

Le manque d'ouverture qui caractérise ce type s'accompagne d'une rigidité certaine par rapport aux programmes et s'accommode difficilement des perspectives pluridimensionnelles du document authentique.

Ces enseignants présentent un investissement minimum auprès de leurs collègues (ils ne travaillent pas en équipe), de leur établissement en général (comportement renforcé par des contextes professionnels particuliers : retraite imminente, temps partiel...) et même auprès de leurs élèves, auxquels

ils ne proposent rien hormis la méthode. Lorsqu'ils recourent au document audiovisuel, c'est avant tout pour motiver les élèves faibles, sans projet d'exploitation bien défini :

... en pratique après (le visionnement), on ne sait pas qui a pris quoi et comment et à quel niveau et on n'a pas assez de maîtrise de l'affaire... après il faut savoir les contrôler...

En fait, ils se montrent très sceptiques quant à l'intérêt de l'exploitation de documents authentiques pour les classes de langues :

... l'élève a des vues sur le document qu'on apporte qui ne sont pas les nôtres et qu'il faut laisser sortir... comment les faire sortir le mieux possible sachant qu'on a aussi une progression et des règles à donner ?...

Les observations effectuées durant la formation ont mis en évidence à la fois la forte personnalité de ce type d'enseignant et un individualisme poussé allant parfois jusqu'à freiner le bon fonctionnement des groupes.

Ceci ne va pas sans une certaine conscience des difficultés d'ordre personnel à s'organiser pour travailler de façon autonome :

Disons, je ne me suis pas sentie assez tenue dans le stage. Les élèves et nous, on est habitués à des structures un peu organisées... quand il n'y a pas ce schéma, il y a quelque chose quelque part qui manque...

J'ai lu les textes et les bouquins casse-pieds, je les ai lus à chaque fois qu'il y avait une réunion le lendemain... parce que j'étais comme les élèves, parce qu'il y avait le contrôle le lendemain...

Je dois dire que j'ai un minitel et je m'en sers... et je n'ai pas su m'en servir dans ce stage... je n'ai pas eu le temps ici... j'ai mal organisé mon temps de présence au lycée... je pensais m'en servir pendant les trous qu'on a dans la semaine... ça n'allait pas. Ça ne se fait pas en cinq minutes... j'ai essayé une fois ou deux chez moi et puis je me suis dit que zut, ce n'était pas à faire chez moi, il n'y avait pas de raison que je paye...

Les enseignants de ce type (dont on peut identifier un représentant sur chaque site) ont une pratique très limitée des équipements de base et portent peu d'intérêt aux technologies audiovisuelles et informatiques :

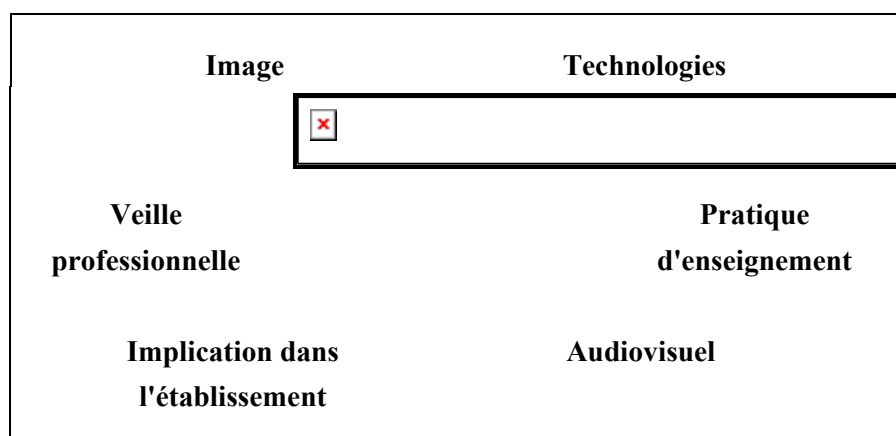
Tout ce qui est vidéo et télé, c'est quelque chose que je refuse : chez moi, à la maison, je ne regarde pas la télévision... j'ai ce refus de la

technique et des éléments nouveaux, parce que j'ai l'impression de ne pas les sentir... je n'y ai pas plaisir, à ce langage-là, et par contre la technique elle-même de la vidéo semble être un élément indispensable maintenant, de toute façon...

Ces enseignants ont toutefois participé au travail et aux échanges de leur groupe ; l'un d'entre eux a même présenté un document qu'il avait enregistré (on peut émettre l'hypothèse que les sous-groupes ayant bien fonctionné, l'émulation a pris le pas sur l'insatisfaction).

Il nous semble important d'insister sur le fait que ce profil, bien que totalement identifiable, regroupe des enseignants qui peuvent se révéler type 3 de façon temporaire : parce qu'ils n'ont encore que peu de métier et se montrent un peu frileux, donc peu autonomes, peu intégrés à leur établissement, et en prise avec de réelles difficultés.

TYPE 4



L'enseignante qui présente ce type est une consommatrice très avertie en matière d'audiovisuel, passionnée de l'image (elle sait l'apprécier, la décoder, l'exploiter et même la créer, fixe ou animée). Elle regarde régulièrement la télévision, visite souvent les expositions, photographie, filme...

Dotée d'un environnement technologique complet (minitel, caméscope, magnétoscope et téléviseur, satellite...), elle en fait un usage personnel régulier.

Sa pratique professionnelle témoigne d'une réflexion et d'une démarche particulièrement autonomes au sein d'un contexte institutionnel dont elle utilise toutes les potentialités.

Cette stagiaire est le type même de l'enseignant actif, engagé sur son établissement et auprès de ses élèves. Elle se tient constamment informée et en éveil sur tout ce qui peut servir sa formation et l'enseignement qu'elle dispense à ses élèves. Elle anime un club hispanique et travaille fréquemment en équipe avec des collègues d'autres disciplines dans le cadre du projet d'établissement.

Déjà formée à l'audiovisuel par des stages antérieurs (vidéo, image, télé, cinéma espagnol), elle possède des acquis techniques et didactiques non négligeables en matière d'audiovisuel : dès avant le stage, elle enregistrait des émissions sur le satellite qu'elle exploitait en classe et savait réaliser le montage d'un document vidéo. Elle utilise régulièrement en classe téléviseur, magnétoscope et, parfois, caméscope.

Elle construit ses cours avec des documents de tous types : journaux, cassettes vidéo, documents authentiques télévisuels, documents iconographiques divers (affiches, photos). La préparation est une phase du travail auquel elle apporte un soin particulier et qu'elle sait être particulièrement délicate en ce qui concerne les documents filmés.

Cette enseignante a travaillé en autonomie sur chaque document de formation : elle a visionné seule la cassette vidéo, elle a travaillé sur le guide du stagiaire et le guide télématique, elle a lu certains textes de base. Elle a également enregistré des documents authentiques qu'elle a ensuite proposés au groupe.

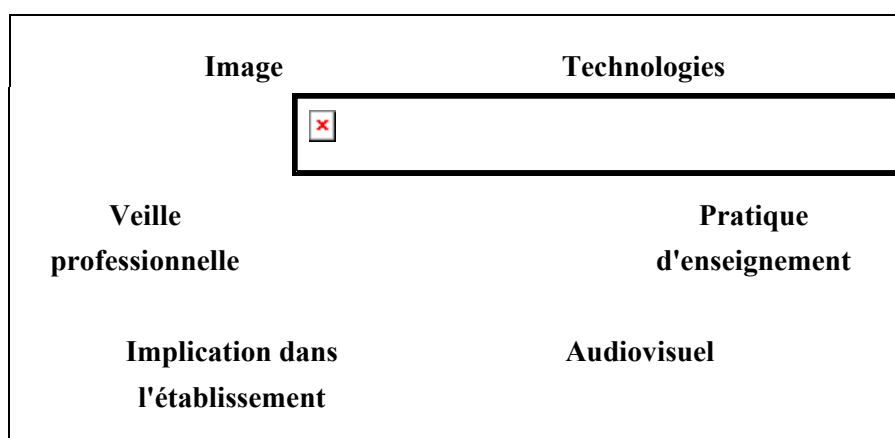
Très impliquée dans son établissement, cette enseignante l'a aussi été dans son groupe de formation, intervenant souvent de façon structurante pour le groupe.

À l'issue du stage, bien qu'elle avoue avoir été gênée par le manque de formation de ses collègues, l'enseignante qui présente ce type reconnaît que sa motivation n'a pas faibli et qu'elle s'est trouvée relancée :

J'ai l'impression d'avoir perdu la moitié du stage... Se servir d'un minitel, savoir dupliquer des documents, savoir rechercher des documents ou bien c'est des choses qu'on sait soi-même ou bien qu'on est capable de faire soi-même si on a une certaine pratique ; ça nous a pris quand même une journée et demi, ça, puisque c'était aussi le but du stage...

*J'avais d'autres documents que je possédais depuis un an, deux ans...
J'avais l'intention de les utiliser... je ne me sentais pas prête, parce que
je voyais pas trop comment j'allais pouvoir les utiliser... Maintenant je
me lance dans la préparation de fiches, je vois à peu près comment je
peux faire ça avec mes élèves...*

TYPE 5



L'enseignant qui présente ce profil très particulier se montre avant le stage plutôt novice en ce qui concerne l'image et n'exploite aucun document audiovisuel en classe. En revanche, sa pratique personnelle du magnétoscope et du minitel est régulière.

Il se présente lui-même comme "un style de prof plutôt minutieux qui prépare ses cours avec une certaine logique, un enseignement qui va du plus simple au plus difficile..." et ajoute : "et ça je commence à le mettre un tout petit peu en question..."

Sa formation continue antérieure, plutôt traditionnelle, touche essentiellement au perfectionnement de la langue et à la pratique pédagogique. Il n'a suivi aucune formation à l'audiovisuel et se dit non initié à la pratique de la vidéo.

Bien que ne travaillant pas en équipe, il présente une bonne veille professionnelle ainsi qu'une réelle implication dans l'établissement et auprès de ses élèves.

En classe, il prépare et exploite des documents très divers avec une préférence pour les supports classiques : cassettes audio et documents iconographiques ; il fait aussi travailler ses élèves sur des œuvres littéraires et les emmène parfois au laboratoire de langues. En revanche, il n'utilise jamais de méthode ni de document audiovisuel.

Il pense que les médias (presse, radio, télévision), sont difficiles pour les élèves et demandent beaucoup de préparation. En fait, il n'a pas une idée précise de l'intérêt que peut représenter l'exploitation d'un document audiovisuel dans une classe et c'est probablement la raison de sa motivation pour Télé-Langues.

Cet enseignant est le seul agrégé de notre échantillon ; il enseigne depuis longtemps à de grands élèves de terminale et post-bac en première langue vivante : programme et examens sont donc au cœur de son enseignement.

Ce type d'enseignant a fonctionné en pleine autonomie au sein de son groupe qu'il a contribué à fédérer sur un plan organisationnel, offrant ainsi des conditions favorables au travail d'autoformation collectif de ses collègues. Bien que ne se présentant pas en leader, il s'est trouvé coopté par le groupe pour communiquer avec le tuteur et avec les instances administratives, il a proposé des activités au collectif et il nous a paru souvent sollicité en cours de formation.

À l'issue du stage, il s'est déclaré très intéressé par la formation, surtout par la théorie (textes de base) et par les réflexions sur la pratique pédagogique (objectifs, préparation d'un cours...). En fait, pour lui, l'intérêt essentiel de la formation est d'avoir envisagé de nouvelles pratiques pédagogiques et de lui avoir permis de faire le point sur ses démarches d'enseignement :

*Moi, je trouve que le stage est tout-à-fait motivant... nous, enseignants, profs, nous nous mettons en tête de construire très soigneusement, de façon très minutieuse le cours et je me demande si la solution ça ne serait pas plutôt d'accroître le temps d'exposition à la langue, d'une façon rigoureuse également, et programmée, et pensée, mais pas forcément de soumettre nos jeunes à une progression que **nous** avons décidée... c'est un peu cette idée qui me reste du stage...*

5. Les limites de cette typologie

Comme nous l'avons vu, certains enseignants peuvent se révéler appartenir à un type de façon temporaire.

Par ailleurs, certains comportements attributifs de tel ou tel type ne traduisent pas toujours des choix de l'enseignant, mais peuvent être générés par le poids du contexte professionnel particulier à tel ou tel type d'établissement : par exemple, le travail en équipe est une pratique courante, voire installée, dans les établissements de type collège, alors qu'il apparaît assez rarement dans les lycées¹.

Autre exemple : la politique du collège en matière d'équipement audiovisuel propose à l'enseignant un accès très simplifié au même équipement, ce qui n'est pas sans influencer sur la motivation et la pratique pédagogique des enseignants :

Maintenant que j'ai la télé dans la salle, si je veux montrer trois minutes, je montre trois minutes... en sixième je l'ai fait quatre fois dans l'année et, à la fin de l'année, je reviendrai sur certaines séquences... c'est intégré au cours.

6. Autoformation et travail en groupe

Durant les regroupements, nous avons pu observer les stagiaires réunis sur les sites, en situation d'effectuer seuls le parcours de formation (le tuteur restant joignable par messagerie ou, plus souvent, par téléphone).

Pour progresser dans la démarche de formation, les repères des groupes sont le but de la formation (ex : "le 5 mai à midi, il faut avoir quelque chose d'élaboré"), le calendrier des regroupements et, au fur et à mesure des regroupements, les acquis collectifs issus de la démarche engagée².

De fait, c'est un peu à leur corps défendant que les apprenants passent d'une situation traditionnelle passive (première séance avec formateur) à la situation active de l'autoformation. Pour reprendre la formule de Pierre Caspar, ils comprennent vite qu'on attend d'eux qu'ils fassent preuve d'une "multicompétence consistant à aborder des situations complexes, à gérer des aléas, à communiquer, à s'informer, à se documenter, à soutenir un effort prolongé, à diagnostiquer une difficulté, seul ou à plusieurs, et à la dépasser, à résoudre des problèmes que l'on ne connaît pas encore" (Délégation à la Formation Professionnelle, 1992, p. 132). De plus, travaillant collectivement, ils auront à gérer la communication au sein des groupes et à se doter d'une

¹. Ceci est à mettre en rapport avec le poids du projet pédagogique selon le type d'établissement.

². Les tuteurs n'avaient pas mission de transmettre des consignes ni de contrôler les acquis.

pédagogie cohérente avec les contraintes conjuguées du dispositif de formation et de leurs institutions de tutelle¹.

Il s'agit, pour les stagiaires, de trouver les moyens de passer de l'état d'impuissance où les a placés la mise à distance du tuteur, à l'exercice d'un pouvoir, celui de réaliser ensemble le parcours de formation.

Dans ce contexte, et pour pallier l'absence du formateur, les stagiaires Télé-Langues ont opté sans hésitation pour un parcours collectif de l'ensemble des modules de formation. C'est le collectif qui devient formateur à la place du tuteur et qui détermine l'orientation et le parcours de la formation, sans toutefois imposer les activités de formation à ses membres.

Avant de trouver son propre fonctionnement, chaque groupe s'est constitué autour de cette "frustration" avec le sentiment qu'"il y a trop d'improvisation", voire le ressentiment de ceux qui doivent "se débrouiller tout seuls" :

Un formateur, il a ça de positif c'est qu'il va directement aux points qui gênent, qui sont difficiles, alors que nous, on erre un peu, donc on perd du temps... Un formateur, il a déjà entendu vingt fois nos petites remarques, nos difficultés, et puis il fait vite la part des choses... (stagiaire du lycée).

Sur les deux sites, l'observation montre que la place auparavant occupée par le formateur-tuteur est restée vacante (aucun stagiaire ne mémorise pour le groupe les questions ou les décisions, les éléments consensuels). En fait, contrairement à notre attente, et durant la totalité de la formation, jamais au sein des groupes n'émergera de leader :

Personne ne voulait l'être (leader), parce qu'on ne voulait pas avoir des problèmes avec les collègues (stagiaire du site-collège).

On a pu constater que, dans chacun des groupes, un communicateur, porte-parole du groupe auprès du tuteur, s'est naturellement dégagé, le "facteur" dit l'un d'entre eux : dans les deux sites, il s'agit d'un (ou d'une) stagiaire ayant une pratique antérieure du minitel, le sens de l'organisation et une aisance à communiquer ; détail d'importance, il possède un minitel et n'hésite pas à l'utiliser sur ses temps de loisirs. Le dynamisme et la régularité des interventions de ces stagiaires sur la messagerie les ont naturellement désignés au tuteur comme des leaders du groupe, alors qu'ils sont plutôt

¹. Contraintes du calendrier, absence de formateur, règles et fonctionnement des établissements...

reconnus par leurs collègues comme des experts parmi d'autres dont le poids au sein du groupe varie en fonction de la diversité des activités et des étapes de la formation.

En effet, nous avons observé que, selon les besoins du groupe, certains enseignants ont été appelés à exercer naturellement leur savoir-faire : aisance pour communiquer et donc rester en contact télématique avec le tuteur, pratique et technique en matière d'audiovisuel pour assurer le visionnement des documents, talents d'organisation pour veiller aux conditions matérielles des regroupements¹... Le tuteur a eu des délégués, ou plutôt des relais naturels, souvent efficaces (même si les messages télématiques faisaient état de difficultés de tous ordres).

Les interventions positives n'ont pas empêché les groupes de tâtonner sur les contenus de formation, durant des périodes assez longues et qui ont pesé parfois lourdement sur le parcours de formation, retenant le groupe dans la recherche d'un consensus parfois minimum.

Nous avons constaté, que ce consensus pouvait parfois s'établir, pour un temps, au détriment des éléments les plus performants du groupe :

Le groupe s'est mobilisé sur la consigne de Ruben... On s'est rendu compte que nous n'avions pas tous les mêmes acquis et pas du tout la même manière de travailler et chacun avait une priorité, je crois que ça tient à la langue enseignée... Certains collègues n'avaient presque jamais travaillé sur l'image. On se disait on ne va jamais avancer, parce que, s'il faut que pour le dernier jour du stage on ait élaboré des fiches, on n'y arrivera jamais si on perd du temps... (stagiaire collègue type 4).

D'après nous, c'est à ce niveau que se pose le paradoxe de Télé-Langues : si le groupe fonctionne souvent dans le plus petit consensus commun, il y a bien autoformation collective, mais formation et autoformation pour qui ? On peut dire que sans évaluation (ou auto-évaluation), il y a progression, mais il n'y a pas systématiquement progrès.

Par ailleurs, il faut signaler quelques difficultés inhérentes à notre public : les enseignants, peut-être justement parce qu'ils sont enseignants, nous semblent moins préparés que d'autres publics à considérer la pratique de leurs proches collègues comme formatrice ; de plus, il est parfois difficile

¹. Les types 4 (site collège) et 5 (site lycée) se sont particulièrement distingués dans ces activités.

pour eux de faire l'impasse sur la disparité provenant des différences statutaires¹. On voit parfois poindre (rarement ouvertement) un certain sectarisme des enseignants de lycée envers les enseignants des collèges :

C'est toujours plus facile à tenir les profs de collège. L'élève va avoir sa méthode avec ses personnages qui vont suivre... Nous, profs de lycée, on a quand même plus à concevoir un cours en fonction de la classe qu'on a et de notre personnalité... (stagiaire lycée).

À l'issue de la formation, il est indéniable que des échanges positifs se sont développés au sein des groupes, à propos de l'image, du rapport des élèves à l'image, de la difficulté de travailler avec les élèves à partir d'un support que ceux-ci connaissent naturellement mieux que les stagiaires. Ces débats, qui ne quittent pas le cercle fermé du groupe de site et ne parviennent pas jusqu'au tuteur², sont au cœur de la formation et sont très voisins de ceux qui ont été longuement menés par les tuteurs durant la période de conception du dispositif.

En regard du concept d'autonomie, il faut souligner un point primordial de cette formation : les groupes ont refusé la responsabilité de la formation (ils n'attribuent aucune tâche à leurs membres sur lesquels ils n'exercent aucun contrôle), ce qui limite donc l'amplitude de leur autonomie, bien qu'on ne puisse nier qu'ils aient fait preuve de toutes les qualités requises pour s'autogérer.

7. Impact de la formation

En regard de l'efficacité du dispositif auprès du public, on constate chez certains une progression sur des points essentiels de la formation : sur le document authentique, bien sûr (particulièrement les types 2, 3 et 5), mais aussi sur leur approche professionnelle de l'image (types 2, 3 et 5) et sur l'intérêt d'une telle pratique pour les élèves (types 2 et 5).

La nécessité d'une bonne préparation du cours apparaît chez ceux qui consacrent habituellement peu de temps à cette phase du travail.

Le projet personnel n'étant pas identifié en début de stage, n'étant pas non plus suivi durant la période d'autoformation, se trouvera en cours de

¹. Ce qui se traduit parfois dans les rapports par des complicités (que l'on peut qualifier de culturelles) ou, au contraire, par certaines intolérances.

². Après observation, il nous est apparu qu'à distance comme en présence les stagiaires communiquent avec le tuteur essentiellement autour du dispositif de formation.

définition durant le stage si la pratique est déjà installée (type 4) ou si la motivation est renforcée (type 5), voire soutenue par le groupe (type 3).

Nous avons pu constater le rôle déterminant des groupes par rapport à la motivation des stagiaires : si le groupe a fait écran par moments à la formation des individus les plus avancés (type 4), la qualité des échanges et du travail collectif semble avoir renforcé la motivation des différents types d'enseignants. Les enseignants du type 2 ont envisagé d'élargir leurs activités audiovisuelles à de nouveaux types de documents et à d'autres publics ; en relation avec certains collègues, le type 5 a tenté un premier essai en fin de stage ; bien qu'assez dubitatifs et peu confiants en leurs acquis (mais n'est-ce pas ce qui les caractérise ?), les enseignants du type 3 sont également sortis du stage encouragés et dynamisés¹.

8. Des hypothèses

L'étude du public de Télé-Langues nous a conduit à reconsidérer certaines hypothèses concernant les enseignants usagers des technologies pour la formation.

D'après notre analyse, il ne serait pas déterminant d'être soi-même très équipé, ni même d'être particulièrement formé à l'exploitation ou à la création du support, ici audiovisuel, pour se mettre en situation de l'exploiter en classe ; cela ne va pas nécessairement de pair avec un travail en équipe, ni même avec une pratique d'enseignement diversifiée. Bien plus déterminants apparaissent l'intérêt pour l'image, l'ouverture culturelle, une certaine implication dans l'établissement.

Il semblerait que le niveau des élèves (débutants ou confirmés) soit également plus déterminant pour l'enseignant dans l'exploitation du document audiovisuel que son statut, sa formation ou même sa pratique personnelle des technologies de communication.

Le type d'établissement joue aussi un rôle important en favorisant l'expérimentation en classe du support par une politique de libre accès au matériel, ce qui semble plus fréquent dans les collèges que dans les lycées.

Par ailleurs, il est à noter que les types 1 et 2 proposent des marqueurs qui paraissent signer une "culture" collège et une "culture" lycée² : travail

¹. Rappelons que les réactions du type 1 nous sont inconnues.

². *Culture* est ici employé au sens où l'utilisent les anthropologues : "La culture est l'ensemble des valeurs, des façons de vivre et de penser de tous les membres d'une société" (cf. *Lexique des sciences sociales*, Dalloz, 1994).

d'équipe et intérêt pour l'image au collège, veille et implication auprès de la classe au lycée. Cette tendance se confirme si l'on observe les configurations respectives des types 1 et 5, d'une part, et des types 2 et 4, d'autre part : on remarque une parenté évidente entre les deux premiers types ainsi qu'entre les deux suivants. Si l'on considère que le premier groupe figure essentiellement des enseignants de lycée et le deuxième des enseignants de collège, notre hypothèse culturelle se pose avec plus de force encore. Ces marqueurs "culturels" seraient donc plus prégnants que l'ensemble des marqueurs de type personnel comme l'ancienneté professionnelle, la formation ou la qualité de l'équipement personnel.

" À la recherche du gué "

Quelques réflexions sur l'usage des ressources éducatives dans l'enseignement agricole...

Gilbert RENAUD, ENESAD-CNERTA

1. Objectifs et contexte

L'enseignement agricole est sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Pêche. Ses diplômes sont proches de ceux de l'Éducation nationale ; en particulier, l'enseignement agricole délivre des bacs technologiques, des bacs professionnels, des bacs S et des brevets de techniciens supérieurs. Les établissements sont regroupés au sein d'un établissement public local (EPL), constitué en général d'un lycée, d'un centre de formation professionnelle pour adultes (CFPPA), d'un centre de formation par apprentissage (CFA). Dans le jargon administratif, on parle de l'EPL et de ses centres constitutifs. Il y a généralement un EPL par département et environ 480 centres constitutifs en France.

1.1. Une étude sur les ressources éducatives et leurs "usages"¹

Depuis quelques années, diverses expérimentations ont été entreprises, des programmes ont été engagés pour assouplir l'organisation pédagogique et favoriser la mise en place de formations ouvertes. Alors que le brevet professionnel pour adultes a été doté d'outils de formation et d'autoformation dans le cadre du projet "CIBLE", les bacs technologiques et professionnels de la formation initiale ont été organisés sous une forme modulaire et interdisciplinaire. Par ailleurs la Direction Générale de l'Enseignement et de

¹. Disponible dans sa version intégrale (180 p.) ou résumée (30 p.) à l'ENESAD-CNERTA (Service Édition Diffusion, B.P. 1607 21036 Dijon cedex. Tél. : 03 80 77 26 33 - fax : 03 80 77 26 34).

la Recherche (DGER) de l'enseignement agricole soutient chaque année la mise en place de centres de ressources au sein des CFPPA ou des EPL.

C'est dans ce contexte que la DGER nous¹ a commandé une étude ayant pour objectif "d'interroger" les établissements agricoles sur les usages actuels des ressources éducatives, sur les relations entre ces usages et l'organisation pédagogique de l'établissement. Notons au passage qu'il ne s'agissait pas d'évaluer les programmes évoqués précédemment, mais de faire une analyse plus globale des acteurs et de leurs pratiques dans le contexte de l'EPL (formation initiale, continue et apprentissage). Nous avons retenu cette dimension globale de l'établissement pour tenter de comprendre en quoi l'usage des ressources éducatives s'inscrit dans un environnement complexe et dans le but d'en déceler les paramètres.

Notons que ce travail est commandité, limité dans le temps et donc dans la méthode et, à ce titre, s'apparente plus à une étude qu'à une recherche. Néanmoins, nous avons eu toute latitude pour organiser nos investigations, construire des hypothèses, avancer des résultats relativement cohérents en terme de tendance concernant le comportement des acteurs.

Cette étude se donnait pour objectif de "débusquer" des stratégies d'usages des ressources éducatives et interroger ainsi l'évolution de la fonction enseignante (face aux ressources éducatives), les relations enseignant/enseigné/ressources, les modèles d'apprentissage mis en jeu...

1.2. Les hypothèses

Nous ne pouvons ni dire qu'il y avait une hypothèse très précise, ni dire que nous n'avions pas d'hypothèses implicites ou explicites. Sans chercher à les vérifier *stricto sensu*, nous voulions au moins confronter, à défaut de vérifier, les intuitions ou hypothèses suivantes.

La mise en place des ressources éducatives

- se fait d'autant plus facilement qu'il existe des contraintes incontournables nécessitant l'usage d'outils, parfois à titre de palliatifs : lieux de formation éloignés, publics à former non homogènes, filières de formation nouvelles, petits effectifs par filière...,

¹. Cette étude a été réalisée par Didier Paquelin et Gilbert Renaud, de l'ENESAD/CNERTA, par Véronique Soriano et Maurice Gueneau du GREP (Groupe de Recherche sur l'Éducation Permanente), sous la direction scientifique de Geneviève Jacquinot, professeur à l'Université Paris 8.

- est plus fortement attendue par les apprenants que par les formateurs (au nom de la diversification des outils, d'une modification de la relation avec l'apprenant, d'un désir d'avoir plus d'autonomie dans l'apprentissage, d'un désir d'apprendre sans s'ennuyer...),
- passe par une réorganisation du système d'enseignement actuel qui est en partie inadapté : programmes, locaux, emploi du temps, statut des enseignants...,
- est tributaire de freins divers : non-maîtrise des techniques, équipements insuffisants, méconnaissance des ressources, méconnaissance des usages potentiels et des spécificités des ressources, difficulté à intégrer une ressource dans des parcours de formation...

2. Méthodes de travail

L'étude a porté sur 10 EPL selon deux méthodes.

2.1. Des entretiens

Ces entretiens ont été le plus souvent collectifs avec toutes les catégories d'usagers au sein de sept EPL - soit environ 400 apprenants, 150 enseignants, formateurs, directeurs, responsables de centres de ressources, documentalistes, CPE... Aborder un établissement n'est pas chose facile si les acteurs ne sont pas motivés par l'objet de notre étude. Pour cela, nous avons utilisé une modalité d'investigation susceptible de mobiliser l'établissement, proche de l'observation participative. L'établissement nous ouvrait ses portes pour que nous puissions mener notre travail spécifique dans le domaine très vaste des ressources éducatives. En contrepartie, les acteurs de l'établissement pointaient un aspect du sujet sur lequel ils souhaitent approfondir leur réflexion ou développer une action. Nous nous engageons alors à jouer le rôle d'intervenant de passage susceptible de leur renvoyer un écho extérieur vis-à-vis de leur démarche. Par exemple tel établissement se posait la question de la faible participation du secteur de l'apprentissage à la dynamique du centre de ressource. Dans ce cas, parallèlement à nos propres investigations sur tout l'établissement, nous avons abordé ce sujet au cours d'entretiens - individuels ou en groupe - et renvoyé aux acteurs les différents constats et interprétations relatifs à la question qu'eux-mêmes se posaient. Nous avons ainsi une fonction miroir tout à fait passagère destinée à donner aux acteurs quelques éléments pour continuer leur projet.

Cette méthode sans doute bâtarde, n'étant ni une recherche-observation, ni une recherche-action, nous a permis d'avoir accès à des acteurs disponibles,

informés des règles du jeu, acceptant cet échange d'informations que nous leur proposons. Les entretiens ont été menés en binôme, sans enregistrement mais avec prise de notes. Chaque journée d'entretien a été résumée et transmise à l'ensemble du groupe d'étude.

2.2. Un questionnaire d'enquête

Les entretiens ont permis de cerner un certain nombre de déterminants qui ont été utilisés dans un questionnaire envoyé ultérieurement à ces sept établissements ainsi qu'à trois autres, afin de préciser, voire quantifier, les informations.

Avec leur accord de principe, nous avons demandé aux chefs d'établissement d'assurer la distribution et la récupération des questionnaires auprès de tous les publics visés.

Nous avons demandé également que les questionnaires élèves/stagiaires/apprentis soient distribués et relevés pendant un cours, sous la responsabilité d'un enseignant/formateur.

Les classes sollicitées étaient les suivantes :

- une classe parmi les quatrièmes/troisièmes/secondes,
- une classe de Bac (techno, professionnel, BTA),
- une classe de BTS,
- une classe de formation continue (BP si possible),
- une classe d'apprentissage.

Soit cinq groupes d'élèves ou stagiaires qui devaient représenter environ 125 élèves par établissement ; soit un peu moins de 1500 élèves au total, puisque certains établissements n'avaient pas tous ces cycles.

Le nombre d'enseignants contactés a été évalué à 500 environ, mais il nous a été impossible de vérifier si tous les enseignants de chaque établissement avaient bien eu connaissance du questionnaire.

Seuls 107 enseignants/formateurs ont rendu le questionnaire au chef d'établissement soit environ 20% du nombre escompté. Les résultats obtenus ne sont donc pas représentatifs et fiables du point de vue quantitatif ; certaines tendances sont néanmoins exploitables en l'état, croisées avec les informations recueillies au cours des entretiens.

Le retour des questionnaires des élèves/stagiaires est plus conséquent et représente environ 40% des questionnaires envoyés. La distribution dans les établissements a été en partie aléatoire et n'a pas respecté les cinq catégories suggérées. Néanmoins, le panel des répondants reste relativement

représentatif de établissements et les réponses recourent les informations recueillies au cours des entretiens.

3. Les résultats

3.1. La notion d'acteurs

L'usage des ressources éducatives par les apprenants - élèves de la formation initiale ou stagiaires de la formation continue - est fortement dépendante des conditions d'usage établies par le prescripteur, c'est-à-dire l'enseignant ou le formateur, lui-même inscrit dans un contexte institutionnel déterminant pour partie l'organisation pédagogique. Aussi est-il extrêmement difficile d'avancer des informations concernant les apprenants sans les situer dans un contexte qui détermine leur propre rapport à l'outil. Nous centrerons donc cet article sur les apprenants adultes, que nous appellerons stagiaires, et sur les apprenants de la formation initiale, que nous appellerons élèves, et nous ferons référence à la position des enseignants et formateurs et à la situation institutionnelle lorsque cela sera nécessaire pour éclairer notre propos.

• Les différences s'amenuisent entre le public de la formation initiale et celui de la formation continue

Notons que les différences sociologiques (âge, motivations à l'emploi, autonomie...), habituellement évoquées pour distinguer les publics de la formation initiale des publics de la formation continue, se sont beaucoup atténuées. Les stagiaires adultes sont de plus en plus jeunes et de moins en moins assurés d'un emploi à l'issue de la formation et il n'y a pas de grande différence culturelle entre un élève en formation initiale de terminale professionnelle, âgé de 19 ou 20 ans, et un jeune adulte en formation, âgé de 20 à 24 ans. La formation agricole s'est beaucoup diversifiée et les filières agricoles n'occupent que 30% de l'ensemble des formations. Qu'ils soient en formation initiale ou formation d'adultes, les jeunes en formation n'ayant pas la garantie de la reprise de l'exploitation des parents vivent la même incertitude concernant leur futur emploi. On peut conclure à un resserrement des profils entre la formation initiale et la formation continue, correspondant à un effet de génération supplantant les spécificités pré-professionnelles de ces deux publics.

• **La formation par l'apprentissage reste marginalisée**

Peu présente dans notre étude, car peu présente dans les réunions, peu représentée dans les retours de questionnaires, la formation par apprentissage nous est souvent apparue comme le parent pauvre du système d'enseignement. Ce public est bien spécifique, en situation d'échec scolaire accru par rapport aux autres filières, dans une contradiction permanente associant rejet de l'encadrement scolaire à une recherche de soutien par des adultes. Les apprentis sont ceux qui fréquentent le moins les CDI (Centres de documentation et d'information) ou CdR (Centres de ressources), car ils ne savent pas bien s'y repérer, rechercher de la documentation, utiliser les ordinateurs. Ce sont ceux qui préfèrent l'audiovisuel par crainte et rejet de l'écrit. Ils recherchent les situations concrètes et trouvent refuge dans le discours autorisé, "conjuguant ainsi l'autorité du professeur avec celle des faits visibles"¹.

3.2. Les ressources éducatives utilisées (cf. tableau 1)

Dans l'ensemble, les enseignants - sauf exception - utilisent peu les ressources éducatives, notamment les médias audiovisuels et informatiques. Une exception concerne certains centres de formation continue (CFPPA), qui ont développé et généralisé une bibliothèque d'outils dits d'autoformation, en particulier des livrets d'autoformation, le plus souvent réalisés par les formateurs. Dans ce cas, ces outils sont abondamment utilisés. Mais ce cas de figure est très nettement minoritaire.

Tableau 1 : Ressources les plus utilisées par enseignants et formateurs

70%	Revue/journaux	49%	Manuels élèves
60%	Livres	37%	K7 vidéo copie d'émission
55%	Dossiers documentaires	36%	Documents d'autoformation
52%	Transparents	35%	Logiciels de traitement de texte
50%	Études de cas	35%	K7 vidéo didactiques

L'écrit arrive en tête des types de ressources utilisées et l'association revues - livres - photocopieuse constitue l'atelier de base de l'enseignant. Cela traduit une propension au bricolage de ressources artisanales personnalisées, le plus souvent destinées à l'enseignant et au formateur pour

¹. L'expression est de Maurice Gueneau.

améliorer ou prolonger sa prestation magistrale et pour créer des articles ou dossiers documentaires pour les élèves.

Les entretiens confirment ce constat : nombreux sont les enseignants et les formateurs qui se fabriquent des ressources d'enseignement (transparents, photocopiés, exercices, photos, dossiers documentaires...), mais nettement moins nombreux sont ceux qui utilisent des ressources éditées.

Les apprenants considèrent que la classe est un lieu où il s'utilise peu de ressources. Interrogés sur les ressources qu'ils utilisent avec - ou sans - les enseignants, les apprenants sont peu prolixes et font le plus souvent référence aux fonds des CDI ou CdR. Il ressort peu de pratiques au sein de la classe, en revanche les CDI ou CdR sont pointés comme étant les lieux de pratique des ressources, même si cela représente peu de temps dans la grille hebdomadaire. Notons que les textes photocopiés distribués en classe ne sont pas repérés par les apprenants comme de véritables ressources.

3.3. La diversité des pratiques

Au cours des entretiens, les enseignants et formateurs se sont souvent positionnés eux-mêmes selon une grille binaire : autoformation ou pas autoformation, multimédia ou pas multimédia, innovation ou pas innovation. Ce discours, complètement tributaire d'une logique du "tout ou rien", n'était pas satisfaisant. Il ne pouvait y avoir, d'un côté, quelques innovateurs faisant travailler leurs élèves ou stagiaires en autoformation, maîtrisant le multimédia, pratiquant le tutorat... et, de l'autre, une grande masse d'enseignants ou de formateurs réduits à l'état de dinosaures de la pédagogie.

Face à cette modestie des pratiques enseignantes, un approfondissement des pratiques au cours des entretiens nous a conduit à pointer et esquisser une gamme de pratiques pédagogiques utilisant des ressources éducatives plus variées que ce que les enseignants ou formateurs voulaient bien y voir. Aucun enseignant ne pouvait se reconnaître dans une situation idéale car la plupart pratiquent une pédagogie singulière, composite, impure, alternant différentes situations (Perrenoud, 1994a). Malgré tout, force est de reconnaître que la situation magistrale, avec l'enchaînement canonique cours, TD, TP, est largement dominante.

En fait, peu d'établissements, y compris les centres de formation pour adultes, ont mis en place un système de formations ouvertes basé sur l'autoformation. Les dispositifs sont extrêmement variés et reposent le plus souvent sur les choix individuels des enseignants ou formateurs. Rares sont les dispositifs de formation systématisés à l'échelle du centre de formation.

3.4. Les lieux d'utilisation des ressources : le CDI/CdR

(cf. tableaux 2 à 4)

L'enquête auprès des élèves et stagiaires n'a pas permis de distinguer CDI et CdR. Ceux-ci confondent ces deux entités, aussi les avons-nous regroupées sous le vocable CDI/CdR.

Tableau 2 : Meilleur lieu pour le travail (en %)

	Maison	Étude	CDI/CdR	Entreprise / exploitation agricole	Classe
4ème/3ème	73	41	81	63	76
BAC	69	52	87	59	78
BTS	86	43*	54	67	68

* sans doute expression d'un souvenir car il n'y a plus de salle d'étude pour les BTS

La classe reste un lieu important pour apprendre. Par ailleurs le CDI/ CdR est largement plébiscité, sauf par les BTS qui préfèrent le calme de leur chambre. En revanche, la salle d'étude est relativement rejetée et ne semble plus correspondre à la définition que les jeunes se font du lieu de travail. Pour les élèves ou les stagiaires, le CDI ou le CdR ont largement supplanté la salle d'étude comme lieu de travail recherché et privilégié au sein de l'établissement. Cela se traduit par une fréquentation importante, au point que la saturation des CDI/CdR a été évoquée dans plusieurs établissements.

Tableau 3 : Fréquentation du CDI/CdR (en %)

exprimé en %	1 fois par jour	1 fois / semaine	1 fois/ mois	1 fois / trimestre	1 fois / an ou jamais
Toutes filières	27	45	15	5	8
Élèves F.I.	32	52	13	2	1
Stagiaires F.C.	20	25	26	11	18
Apprentis	17	39	15	9	20

Passé de la bibliothèque au CDI, puis aujourd'hui à un ensemble polyvalent, le CDI/CdR est un pôle d'attraction autour duquel viennent

s'agréger toutes les fonctions de la vie éducative, autrefois exercées dans d'autres endroits.

On vient au CDI/CdR tout aussi bien pour se détendre, pour lire le journal local, pour faire son travail scolaire, pour faire une recherche documentaire prescrite, pour tester le dernier cédérom encyclopédique, pour travailler en petit groupe, pour se remettre à niveau, pour ne pas être seul, pour être dans un cadre agréable et convivial. La polyvalence du lieu, associée à la liberté accordée aux élèves pour changer de registre d'activité, sont les éléments motivants les plus souvent évoqués (Perrenoud, 1994b).

Tableau 4 : Activités au CDI/CdR (en %)

Vous allez au CDI/CdR pour...	Très souvent / souvent	Peu souvent	Rarement	Jamais
Lire des revues, le journal, me détendre	60	17	10	13
Faire mon travail scolaire	36	27	20	17
Réaliser des dossiers documentaires	36	25	21	18
Travailler sur des documents d'autoform.	21	23	25	31
Réaliser mon mémoire de stage	16	13	14	57
Travailler sur les ordinateurs	11	12	21	56
Visionner des films vidéo	6	12	19	63
Jouer sur les ordinateurs	6	6	14	74

Le CDI/CdR semble proposer un espace et une forme d'organisation qui correspondent mieux aux pratiques culturelles de type "mosaïque" de ces jeunes. Passer deux ou trois heures laborieuses, en silence, dans une salle d'étude plutôt sinistre, semble révolu et les jeunes aspirent à des formes d'organisation plus souples et moins contraignantes, plus aptes à répondre dans l'instant à leurs désirs. Faut-il encourager cette tendance ? Comment l'école peut-elle à la fois proposer des formes d'organisation plus souples, répondant aux attentes, tout en inculquant un apprentissage des contraintes et de la persévérance inhérent à tout travail approfondi. Les CDI/CdR sont au cœur de cet enjeu.

3.5. Les représentations des usagers (cf. tableaux 5 et 6)

Les acteurs d'un établissement renvoient tout d'abord à des idéologies dominantes. En particulier, la situation d'apprentissage avec des ressources est fortement associée à une pédagogie d'individualisation, elle-même confondue avec le travail individuel et solitaire. Par ailleurs, les ressources sont souvent assimilées exclusivement à des produits multimédias.

Les acteurs se positionnent par rapport à cet environnement idéologique très prégnant (Wolton, 1997), notamment chez les enseignants. Chacun est "pour" ou "contre" la représentation pédagogique suivante : l'usage idéal des ressources éducatives, c'est un élève devant un ordinateur avec un logiciel d'autoformation.

Dans l'ensemble, il existe une grande confusion sur la notion de ressources, sur les notions d'autoformation, formation individualisée, pédagogie différenciée... La plupart du temps, le développement des ressources éducatives est perçu du point de vue de l'informatique - alors que 80% des pratiques actuelles sont sur papier - et dans un contexte de travail individuel.

L'autoformation comme l'individualisation désignent le plus souvent des situations de travail individuel, alors que le plus souvent c'est un contexte d'individualisation partielle et prescrite qui prévaut, c'est-à-dire une dimension d'hétéroformation (Carré *et al.*, 1997).

L'enquête fait apparaître plusieurs points de consensus (cf. tableau 5), corroborés par les entretiens, qui traduisent une intuition commune : les ressources éducatives vont se développer dans l'enseignement.

• L'introduction de ressources éducatives est liée à l'évolution des pratiques pédagogiques (cf. tableau 5)

Il existe une quasi-unanimité à reconnaître le lien entre l'évolution des pratiques pédagogiques et l'introduction de ressources éducatives. Est-ce que ce constat laisse entendre que l'introduction de ressources éducatives vient remettre en cause la pédagogie traditionnelle, ce qui accrédirait une conception techniciste : la technique fait bouger le pédagogique ? Ou bien faut-il le lire comme une nécessaire interaction entre outillage pédagogique et dispositif pédagogique ? Les entretiens laissent entendre les deux acceptions.

Quant aux stagiaires, ils véhiculent une conception dominante d'introduction de ressources souvent associée à l'informatique.

Bien évidemment, cette affirmation de principe reste théorique et la réalité est beaucoup plus nuancée. Le décalage entre cette affirmation acceptée par tous et les pratiques réelles observées est flagrant et riche d'interrogations.

Tableau 5 : Représentations consensuelles

Êtes-vous d'accord avec ces affirmations ?	Apprenants	Formateurs/enseignants	Responsables CDI/CdR	Directeurs
Introduire des ressources éducatives va de pair avec une évolution des pratiques pédagogiques	70%	98%	100%	100%
L'établissement doit incorporer des ressources éducatives dans la pédagogie le plus rapidement possible	72%	95%	100%	100%
Le coût des formations est réduit	-	14%	28%	21%

• **Le temps consacré au suivi des apprenants est proportionnel à l'usage des ressources (cf. tableau 5)**

Un autre consensus concerne le coût des formations. Il semble acquis par tous que l'introduction de ressources éducatives ne va pas diminuer considérablement le coût de la formation, notamment vis-à-vis du personnel d'enseignement.

En d'autres termes, une ressource d'autoformation ne supprime pas le travail de l'enseignant/formateur : il le déplace (Albertini, 1992). Pendant que l'apprenant travaille seul avec la ressource, le formateur peut se consacrer à d'autres activités comme la conception ou l'appropriation de ressources, l'accompagnement pédagogique ou le tutorat, le suivi de parcours de formation, le conseil, le contact avec les entreprises, etc.

On peut même affirmer que le suivi individuel peut être plus consommateur de temps "formateur" que le cours magistral ; c'est une des limites de la formation massive à distance, qui ne peut se permettre de suivre individuellement et oralement des centaines de stagiaires.

Certains stagiaires ont évoqué au cours des entretiens cette limite de l'individualisation qui ne leur permettait pas de rencontrer suffisamment fréquemment un formateur. Cette remarque a été corroborée par des formateurs.

• **Les freins aux usages des ressources éducatives selon les enseignants et formateurs (cf. tableau 6)**

Tableau 6 : Freins à l'usage des ressources, réponses des apprenants et enseignants

Quels sont les freins à l'utilisation des ressources éducatives ?	Élèves et stagiaires (%)	Enseignants et formateurs (%)
Les ressources favorisent les élèves/stagiaires qui se débrouillent déjà bien	73	70
L'emploi du temps n'est pas adapté à l'usage des ressources	68	60
Il faut changer mes (les) méthodes pédagogiques (des enseignants) trop profondément	67	14
Les enseignants ne les connaissent pas assez	62	72
Les élèves ne sont pas assez autonomes pour travailler seuls à certains moments	56	73
Les enseignants/formateurs les acceptent mal	39	32
Les élèves/stagiaires n'en veulent pas	25	16
La découverte des ressources, leur appropriation et leur utilisation demandent trop de temps	-	72
Les ressources ne proposent pas des objectifs et des démarches adéquates au programme à enseigner	-	57
Les locaux ne sont pas adaptés à l'usage des ressources	-	56

Abordé fréquemment au cours des entretiens, le manque d'autonomie des apprenants vient au premier rang pour les formateurs, alors que, selon les

élèves, la question de leur autonomie est un frein, mais pour 57% seulement et au neuvième rang. Nous touchons là une représentation majeure, confortée par les entretiens. L'autonomie est énoncée comme un préalable à l'usage des ressources éducatives, non comme une fin, mais comme un moyen pour travailler seul. Il y a là une permutation des objectifs et des moyens. Du coup, poser l'autonomie comme préalable supprime toute initiative, puisque cette condition est rarement remplie. Cette conception traduit de nouveau une confusion concernant les notions d'individualisation, d'autoformation, de travail individuel, trop souvent assimilées à des activités solitaires de l'apprenant.

L'utilisation généralisée de ressources éducatives, associée à des dispositifs de formation souples et individualisés soulève une véritable réflexion sur une pédagogie de l'autonomie, une pédagogie du "sevrage" qui prenne en compte une situation initiale très assistée, de "biberonnage", pour aller vers une situation de délégation, de contractualisation de plus en plus importante. Cette approche est assez peu évoquée par les enseignants.

• D'autres pratiques que la pratique

L'enseignement agricole est un enseignement professionnel. Il n'est pas surprenant que les élèves et stagiaires adultes aient un penchant pour ce qu'il convient d'appeler les activités pratiques et professionnelles, en opposition avec les activités théoriques le plus souvent associées à la formation générale du collège et du lycée. Il serait donc de bon ton de rejeter la théorie au profit de la pratique, d'autant que la plupart de ces élèves ne sont pas très brillants dans les disciplines générales et rechignent à lire, écrire et théoriser.

Cette vision traditionnelle de la dichotomie théorie-pratique masque une autre conception de la pratique évoquée par les apprenants. Il s'agit plus pour eux de revendiquer un univers de vie à l'intérieur duquel ils sont actifs. Un groupe d'élèves a évoqué la notion de profs "morts" et de profs "vivants", et ceci n'avait aucun rapport avec la discipline et la notion de théorie et de pratique. Un prof "vivant" est un prof qui les fait vivre, quelle que soit la formule... À ce titre, des formules d'individualisation instrumentées peuvent être beaucoup plus mortifères qu'un dispositif magistral. Ainsi l'engouement pour le CDI est en grande partie dû au fait qu'il est un lieu de vie, d'activité, de disponibilité.

Les apprenants expriment le souhait d'une forme de participation et d'activité qui donne une indication sur les modalités pédagogiques
--

souhaitées, plus actives (peut-on parler pour autant de méthodes actives ?), partant du concret pour généraliser, associant le faire au comprendre, plutôt inductives que déductives...

L'introduction des ressources éducatives dans le dispositif de formation répond-t-elle à cette attente ?

En partie, si l'on considère qu'elles procèdent d'une diversification des outils, des modalités de compréhension, des situations d'apprentissage. Sans doute, si elles sont introduites et utilisées au bon endroit et au bon moment. Par exemple, certains livrets d'autoformation, tout-à-fait simples et anodins du point de vue de leur facture, de leur conception, peuvent être un excellent outil de révision, de remise à niveau car adaptés et efficaces. L'apprenant en difficulté sur tel ou tel sujet peut, à moindre effort, essayer de se remettre à niveau.

Certainement pas si ces ressources sont vécues comme un isolement, une contrainte extérieure au projet de l'apprenant, un objet mal positionné dans son cursus...

• **Les freins et craintes évoqués par les apprenants (cf. tableau 6)**

Les élèves et les stagiaires craignent avant tout que l'individualisation supposée du travail avec des ressources éducatives favorise les plus habiles et isole les moins doués ou ceux qui n'ont pas de bonnes conditions sociales pour travailler (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992). Les élèves et les stagiaires expriment ainsi fortement leur sensibilité à l'égalité des situations d'apprentissage, ce que d'autres nomment la garantie républicaine de l'école.

Ils reprennent aussi à leur compte cette représentation du travail sur des ressources identifiées à un travail solitaire. De solitaire à solitude, le pas est vite franchi et l'isolement est sans doute ce que redoutent le plus les élèves et bon nombre de stagiaires.

Ainsi, la question de l'autonomie revient en force, premier symptôme de sa propre angoisse de ne pas y arriver seul, d'être incompetent et de n'avoir aucune ressource humaine pour être aidé.

Les stagiaires et les formateurs qui travaillent selon un cursus ouvert et individualisé - ce qui ne veut pas dire seuls - sont pourtant très satisfaits de la méthode et ne souhaitent absolument pas revenir à une méthode traditionnelle. Quand on y regarde de plus près, ces stagiaires travaillent rarement seuls (sauf exception), suivent encore bon nombre de cours magistraux et s'arrangent pour regrouper leur compétences par groupe d'affinité ou d'opportunité.

Parmi les freins à l'introduction des ressources éducatives, les élèves plus que les stagiaires, font un lot commun de tout ce monde des adultes qui ne veut pas changer ses méthodes. Enfin, le rituel des successions des disciplines dans l'emploi du temps - évoqué au cours des entretiens - est aussi ressenti comme une contrainte.

4. Conclusion

Il y a sans doute lieu de combiner la demande exprimée par les apprenants de diversification pédagogique et leur demande sécuritaire. Aux antipodes d'une vision caricaturale d'une formation individualisée solitaire, ceux-ci demandent des contacts plus fréquents avec les formateurs, un suivi plus important de leur travail dans un contexte pédagogique plus actif et plus participatif.

Le CDI/CdR représente pour eux ce lieu polyvalent, ce lieu de vie qu'ils recherchent. D'où cet attrait qui provoque parfois un engorgement des centres. Aussi faut-il s'interroger sur la possibilité d'un renversement de migration, d'une force centrifuge qui permette de diffuser les pratiques, les situations du CDI/CdR dans tout l'établissement. Cette question est aujourd'hui à l'ordre du jour dans certains établissements de l'enseignement agricole.

Publics

de

l'enseignement supérieur

Apprendre à distance : vers l'autonomie

Analyse des discours d'apprenants de chinois

Caroline VERGON, Université de Franche-Comté

Cette communication présente quelques résultats intermédiaires d'une recherche de doctorat menée au centre Tesnière, à l'Université de Franche-Comté. L'objet de cette recherche, de nature qualitative, est l'apprentissage à distance des langues étrangères par les adultes et son objectif est de repérer les procédures mises en œuvre par les apprenants, en termes entre autres de stratégies d'apprentissage et d'utilisation des supports fournis ; il s'agit également d'interroger les possibilités d'autonomisation offertes par le système d'apprentissage à distance. Le corpus de la recherche est constitué d'une quinzaine de rapports rédigés par des étudiants à l'issue d'un apprentissage à distance du chinois¹.

1. Présentation du cadre de l'expérience

1.1. La situation d'apprentissage

Il s'agit d'une expérience d'apprentissage à distance du chinois, qui se situe dans le cadre d'une formation académique d'enseignants de français langue étrangère (FLE).

Au cours de la licence de FLE, les étudiants doivent apprendre une "langue inconnue". Cet apprentissage suit un double objectif : outre le développement de compétences dans la langue étrangère (LE) concernée, il

¹. L'enseignement-apprentissage à distance des langues étrangères constitue un des axes de recherche du Centre L. Tesnière. Depuis plusieurs années, des travaux de recherche sont menés sur ce thème, sous la direction de G. Holtzer. Le centre a organisé en 1995, en collaboration avec la FIED, un colloque intitulé "(Se) Former à distance à l'apprentissage des langues étrangères" (Souchon, 1997).

s'agit surtout de permettre au futur enseignant de mener une réflexion conscientisée sur l'apprentissage des LE en s'appuyant sur une expérience vécue. Le contrat d'apprentissage implique que les apprenants s'observent en train d'apprendre : ils doivent noter dans un journal de bord, au fur et à mesure de leur parcours, des réflexions d'ordre psychologique (états d'âmes, représentations, angoisses...), technique (stratégies d'apprentissage, utilisation du matériel...) et relatives au déroulement de leur apprentissage (évolution, résultats, difficultés, réussites...). L'ensemble de ces notes leur sert à rédiger un rapport dans lequel ils doivent analyser finement leur apprentissage et en tirer un bilan, des conclusions, des questions à approfondir concernant l'enseignement-apprentissage des LE.

1.2. Le public

Les sujets sur lesquels j'ai mené mon étude sont inscrits en licence au Centre de Télé-enseignement universitaire (CTU) de Dijon. Le chinois comme langue nouvelle leur est imposé par l'institution.

Les caractéristiques générales de ce public sont bien connues des chercheurs de l'enseignement à distance (EAD). On peut parler d'un public traditionnel : des adultes, essentiellement des femmes, qui ont pour la plupart une activité professionnelle, dont certains sont éloignés des centres universitaires dispensant la formation recherchée.

D'autres caractéristiques, plus spécifiques, liées à la motivation, aux expériences antérieures d'apprentissage et à la représentation de soi, nous amènent à parler d'un public privilégié¹, disposé plutôt favorablement à l'apprentissage d'une nouvelle langue, et à l'auto-observation.

La motivation, forte, de l'ensemble des sujets, est essentiellement de type instrumental : la décision de suivre la formation s'inscrit dans un projet professionnel nécessitant une qualification en FLE. Mais on trouve également, présente à différents degrés chez les apprenants, une motivation liée à la connaissance et au développement de soi. L'idée de relever un défi (apprentissage du chinois - langue réputée difficile - à distance) est fréquemment citée. Les sujets se rejoignent également par le fait qu'ils ont tous appris au minimum deux langues étrangères, et qu'ils sont tous intéressés par la pédagogie des LE.

¹. Public privilégié, tout d'abord, par le niveau d'études (premier cycle universitaire). Il serait d'ailleurs intéressant de réfléchir à l'influence de ce paramètre sur une expérience d'apprentissage qui requiert auto-observation et réflexion sur soi. Est-ce réalisable avec n'importe quel public ? À quelles conditions ?

Certains sont enseignants de français ou de LE ; quelques-uns, résidant à l'étranger, pratiquent même une langue étrangère au quotidien.

Il est intéressant aussi de préciser que tous ont une attitude plutôt positive face à eux-mêmes en tant qu'apprenants de LE, ils se disent plutôt doués pour ce type d'apprentissage.

1.3. Le dispositif

Les apprenants disposent d'un ensemble pédagogique "pluri-(ou poly-) média"¹ : *Parler la Chine*, élaboré spécifiquement pour cette situation d'apprentissage, composé d'un livret, d'une cassette vidéo et de cassettes audio. Nous le verrons par la suite, les différents supports présentent des informations redondantes, ce qui implique une utilisation combinée des outils, ainsi qu'un nombre important de choix possibles dans leur exploitation.

L'auto-observation est étayée par un livret d'accompagnement méthodologique et par deux questionnaires. Le livret d'accompagnement méthodologique propose des instruments théoriques (sur l'auto-observation, l'auto-évaluation, la dimension temporelle de l'apprentissage...) et des pistes de réflexion. Il a pour objet "d'aider à passer du constat empirique à une approche plus théorisée" ; il permet également d'apporter des réponses possibles aux questions que peuvent se poser les apprenants dans des moments de difficulté. Le premier questionnaire est à remplir avant de débiter l'apprentissage ; il vise à faire le point sur les acquis langagiers, à faire émerger les représentations sur soi en tant qu'apprenant de langue et sur l'apprentissage des langues de manière générale ; le second, à compléter à la fin de la première leçon, a pour objectif une première prise de conscience de sa manière de procéder.

Des séances de regroupement permettent l'échange de réflexions sur l'expérience.

L'évaluation comporte deux volets : un examen de langue, et l'auto-observation de l'apprentissage, à travers le rapport d'apprentissage et les deux questionnaires. Pour se situer dans leur parcours d'apprentissage, les apprenants ont la possibilité de rendre régulièrement des devoirs. Ils peuvent également contacter des enseignants, pour des problèmes d'ordre linguistique ou méthodologique, et l'institution pour des questions d'ordre administratif.

¹. Comme le rappelle G. Holtzer (1997, p. 108), "l'ensemble pédagogique *Parler la Chine*, sauf à s'approprier une étiquette valorisante, ne peut être qualifié de méthode multimédia, l'informatique n'intervenant pas dans le produit".

2. Apprendre seul

Comment les apprenants vivent et perçoivent la situation d'apprentissage à distance ? Que relèvent-ils comme avantages et comme inconvénients, comme source de difficultés ?

2.1. Les avantages

L'absence du groupe comporte certains aspects positifs : les apprenants sont assez nombreux à remarquer qu'il peut être sécurisant de ne pas être soumis au regard jugé parfois déstabilisant d'autrui. La prise de parole en langue étrangère face à des co-apprenants peut être source d'angoisse et de tensions. Ainsi, plusieurs sujets expliquent qu'ils ont pu avoir recours à la gestuelle ou se mouvoir, ou accentuer leurs mimiques pendant des activités de prononciation, techniques qu'ils n'auraient jamais, d'après eux, osé pratiquer en groupe.

Certains apprenants font référence au gain de temps et d'argent liés à l'absence de déplacement, ce qui occasionne également moins de fatigue et de stress. C'est une dimension importante pour des adultes qui ont à mener de front vie professionnelle, formation et vie familiale, avec toutes les tâches, coûteuses en temps, que cela implique : n'oublions pas que la majorité des sujets de notre étude sont des femmes...

Par ailleurs, la plupart des apprenants soulignent le fait que l'EAD leur laisse une grande liberté d'organisation de leur apprentissage et de leur temps¹. Ils apprécient la souplesse du dispositif qui leur permet, je les cite, de "moduler leur rythme d'apprentissage, de prendre en compte leurs contraintes, de ne rien faire quand ils n'ont pas envie d'apprendre, de décider du chemin qu'ils veulent suivre, d'avoir recours librement à telle stratégie qu'ils ont jugée efficace, sans risquer d'être contredits par un enseignant, de varier les espaces et les temps d'apprentissage, en exploitant des lieux et des moments peu traditionnels". Ainsi, l'individualisation de l'apprentissage, rendue possible par l'EAD, leur paraît être la principale qualité de cette dernière. Plusieurs sujets insistent alors sur le caractère fortement responsabilisant de cette situation. Cependant, nous le verrons plus loin, c'est au prix de nombreuses difficultés.

¹. Un sujet remarque cependant de manière pertinente qu'il est certes très positif de pouvoir choisir ses moments d'apprentissage, mais qu'il s'agit malheureusement souvent "du temps qui reste" !

2.2. Les inconvénients et difficultés

Le temps semble être une source de difficultés pour la plupart des apprenants¹. Un accompagnement pédagogique est fondamental. Les sujets font d'ailleurs référence à l'effet profondément rassurant et déculpabilisant qu'a eu la lecture d'un passage du cours sur les notions de pause structurante et de temps de maturation, à un moment où une saturation importante les avait obligés à faire une pause.

L'absence de l'enseignant et des co-apprenants est ressentie comme un manque à de nombreux moments.

L'enseignant fait tout d'abord défaut dans son rôle d'évaluateur. Les apprenants soulignent la difficulté à s'auto-évaluer, essentiellement en ce qui concerne les compétences à l'oral. Il faut ici prendre en compte deux facteurs aggravants : celui de la complexité du chinois (langue tonale, sons inexistants en français) et celui de l'absence d'interaction en langue étrangère. Cependant, il ne faut pas négliger que s'auto-évaluer nécessite de prendre de la distance par rapport à ses productions, ce qui n'est pas chose facile. L'auto-observation peut faciliter l'auto-évaluation, parce qu'elle requiert de l'apprenant qu'il soit particulièrement attentif à son apprentissage et parce qu'elle implique une prise de distance. En outre, le cours dont disposent les apprenants de chinois leur donne des conseils sur des stratégies à mettre en œuvre (garder des traces de ses productions, s'enregistrer...) et introduit des réflexions sur l'importance de la notion de progrès, ainsi que sur les critères d'acceptabilité, en incitant à ne pas se fixer des objectifs individuels trop ambitieux...

Ce qui inquiète également les apprenants lorsqu'ils débutent cet apprentissage en solitaire, c'est le risque de découragement, de démotivation. Tout apprentissage passe par des phases de ce type, elles sont cependant plus nombreuses lorsqu'il s'agit de débiter l'apprentissage d'une nouvelle langue, fortement éloignée de sa langue maternelle. Un autre facteur peut aggraver cela : c'est le manque de soutien de la famille et des amis qui, aux dires des apprenants, ne sont pas toujours encourageants. On s'en rend compte à la lecture des rapports, l'apprentissage adulte bénéficie souvent de représentations plutôt négatives. Les apprenants évoquent le manque d'une oreille bienveillante, du lien affectif avec l'enseignant et les autres membres du groupe censés, par leur présence, leurs propos et leur écoute, le rassurer, l'aider à gérer ses angoisses, à reprendre courage et à relancer sa motivation.

¹. Sur cette question, voir M.-T. Saint-Hillier (1995).

Un point est à souligner : le journal de bord peut alors jouer le rôle de confident, certains sujets font allusion à cette dimension.

Le dispositif se doit donc de trouver des moyens pour rassurer, sécuriser et encourager les apprenants. Presque tous ces derniers notent le fait que la structuration de la méthode *Parler la Chine*, par un découpage identique des différentes leçons et la clarification en début de chaque unité des objectifs visés, les a profondément rassurés. De plus, aux dires des apprenants eux-mêmes, la présence dans la cassette vidéo de deux informateurs chinois qui s'adressent directement à eux ("vous voyez"), qui les sollicitent par des demandes de répétition, qui les encouragent ("c'est bien"), apporte une réponse, certes partielle, au manque de communication et au besoin d'encouragement. Ils écrivent par exemple : "La cassette vidéo crée une illusion de liens enseignant/enseigné(e)... le fait de voir toujours les deux mêmes personnes... et d'entendre les mêmes voix est une sorte d'intégration à une équipe pédagogique en même temps qu'un substitut affectif... j'avais d'une leçon à l'autre du plaisir à les retrouver" ; ou encore : "une certaine présence émane de la cassette vidéo... le fait de pouvoir "voir la tête" de l'enseignant me semble assez positif ; cela crée une relation non anonyme, une certaine intimité (toute relative bien sûr)" ; et aussi : "La vidéo joue un rôle affectif important. Les intervenants formant un petit groupe de personnes, je me suis vue sympathiser avec certains. Cela m'aidait d'avoir l'image d'une personne enseignante à laquelle je pouvais me référer, plutôt que de n'avoir que des informations sur différents supports. Cette représentation de l'enseignant réduisait mon sentiment d'isolement face à l'apprentissage".

Le groupe fait défaut, pour certains, dans la dynamique qu'il peut instaurer et pour la dimension affective - "le rire et la surprise sont rarement au rendez-vous" remarque une apprenante. L'importance des dimensions sociales et affectives dans l'apprentissage est bien connue, c'est pourquoi il faut favoriser les moments de rencontre entre apprenants, qu'ils soient institutionnalisés (séances de regroupement, visioconférences...) ou non. On peut, par exemple, inciter les apprenants à se rencontrer (s'ils ont des lieux de domicile proches) ou à communiquer par courrier.

Les images évoquées par les apprenants sur l'apprentissage en solitaire sont significatives des difficultés liées à cette situation ; un sujet se compare à un "navigateur solitaire complètement perdu" ; un autre associe l'apprentissage à distance au "parcours solitaire du marathonien" ; il précise : "C'est la grande solitude du coureur de fond. Tout est basé sur l'organisation et l'anticipation ainsi que sur la discipline d'enfer propre aux coureurs de

fond (...); la course est longue et parsemée d'embûches (...), il ne s'agit pas de foncer tête baissée; la volonté est fortement mise à l'épreuve(...)". L'analogie me semble tout à fait pertinente. On y retrouve la nécessité de bien s'organiser, de trouver son rythme d'apprentissage, de s'auto-stimuler et de concevoir l'apprentissage comme un processus s'inscrivant dans la durée.

Ainsi la situation d'apprentissage à distance est déstabilisante, parce qu'elle implique une modification du rôle de l'apprenant, qui ne peut plus se contenter de se laisser enseigner, qui doit gérer seul ses difficultés et qui doit s'auto-motiver et s'auto-stimuler pour mener à bien son apprentissage. Comme le fait remarquer G. Holtzer "La capacité de prise en charge de l'apprenant est vivement sollicitée dans un tel système où les rendez-vous avec l'apprentissage ne dépendent que de celui qui apprend" (1993, p. 96). C'est ce qu'exprime un des apprenants lorsqu'il dit qu'il faut, à certains moments, lutter contre "les sirènes de l'évitement". La liberté d'organisation et de choix que permet l'EAD, même si elle en représente un avantage certain, est source de difficultés, car elle nécessite de nombreuses capacités et le développement d'un comportement autonome.

Observons plus en détails la part d'autonomie du sujet dans le cadre d'un apprentissage à distance.

3. EAD et autonomie

On entend communément par autonomie la capacité du sujet à prendre en charge son propre apprentissage. On peut distinguer l'apprenant autonome du sujet qui se "laisserait enseigner", en se contentant de consommer aveuglément le produit fourni par un agent externe (enseignant, institution, méthode), et qui se laisserait guider par ses habitudes d'apprentissage, désirs, représentations...

Cette prise en charge implique que l'apprenant prenne tout une série de décisions, qu'il opère des choix et qu'il assume certaines responsabilités. Les décisions à prendre doivent porter sur la définition des objectifs, des contenus, de la progression, et des modalités spatiales et temporelles, sur la sélection des méthodes et des techniques, et sur le contrôle du déroulement de l'apprentissage et l'évaluation des acquis.

Qu'en est-il alors de l'EAD pour un public d'adultes, dans un cadre universitaire ?

Les dimensions relatives aux objectifs et au contenu, à la durée de l'apprentissage, sont fixées indépendamment de l'apprenant. C'est également

l'institution qui décide du résultat final de l'apprentissage, par le biais d'une évaluation sommative.

Ainsi, nous ne sommes pas en situation d'autodirection totale.

En revanche, pour les autres dimensions, l'espace de décision et de contrôle de l'apprenant est important.

Effectivement, ce dernier a le choix des lieux où il souhaite apprendre et il peut les diversifier. De la même manière, il peut gérer son temps d'apprentissage comme il l'entend, dans les limites fixées par l'institution : il est libre du choix des moments d'apprentissage, de leur fréquence, de leur durée. Il décide en partie de la progression, aucun menu fixe ne lui étant imposé : il peut choisir de refaire des activités, de revoir une leçon, d'en remettre une à plus tard...

Il doit encore se déterminer une méthode de travail, des stratégies d'apprentissage, savoir quand, comment et pour quel objectif utiliser les différents supports qui lui sont fournis, se créer éventuellement de nouvelles activités, savoir où chercher, vers qui se tourner pour trouver des informations complémentaires... Le contrôle du déroulement de l'apprentissage et l'évaluation des acquis sont des dimensions fondamentales : c'est par ces opérations, au regard des résultats ponctuels de l'apprentissage, que l'apprenant peut juger de la pertinence de ses décisions. Il doit éventuellement déterminer les raisons de leur inefficacité, de manière à remettre en cause sa manière de procéder et à réajuster son comportement. Cela nécessite qu'il soit capable de s'auto-évaluer, donc qu'il ait une perception claire des objectifs qui lui sont fixés, qu'il soit conscient de ses préférences, qu'il analyse ses manières de faire.

Mais comme le remarque H. Holec, la prise en charge de l'apprentissage par le sujet nécessite que ce dernier soit "*prêt* à l'assumer et qu'il soit *capable* de l'assumer" (1979, p. 22).

Qu'en est-il alors dans la majorité des cas ? Concernant l'acceptation de la responsabilité, une première contradiction apparaît. Il me semble justifié d'affirmer, avec M. Knowles (1990), que les adultes ont besoin qu'on leur reconnaisse la capacité à s'autogérer et à assumer des responsabilités importantes ; cependant, comme l'auteur le précise, ce besoin coexiste avec un besoin de dépendance, qui peut apparaître comme un refuge dans des moments de difficulté. C'est ce qu'évoque un des sujets de notre corpus : "Avoir à se prendre en charge peut être déroutant, il peut être plus facile de ne pas avoir à choisir, et de se laisser enseigner". Pour ce qui est de la capacité à prendre en charge son apprentissage, il paraît évident qu'elle reste

à acquérir chez la plupart des adultes, tout simplement parce que ces derniers n'ont en général pas eu l'occasion de la développer, leurs apprentissages antérieurs ayant été plutôt de type directif.

Ainsi, l'enseignement-apprentissage à distance nous place face à une contradiction de taille : il requiert que l'apprenant dirige, contrôle son apprentissage, ce qui nécessite un certain nombre de comportements autonomes, mais il s'avère que la plupart des individus s'inscrivant en formation n'y sont pas préparés. Il est donc fondamental que le dispositif intègre un accompagnement méthodologique et des outils aidant l'apprenant à devenir autonome, à développer sa compétence d'apprentissage¹.

L'auto-observation de son apprentissage peut être une aide utile à la prise de conscience de ses propres manières de procéder, de ses caractéristiques personnelles, préalable nécessaire à une évaluation de l'efficacité de ses stratégies en vue d'une éventuelle modification. C'est un moyen de contrôle de son apprentissage, qui positionne le sujet en tant qu'acteur.

4. Discours des apprenants sur leur utilisation des supports et les stratégies mises en œuvre

4.1. Exploitation des supports

L'ensemble pédagogique *Parler la Chine* présente une double caractéristique permettant une souplesse d'utilisation et une multiplicité d'exploitations. D'une part, les informations étant redondantes d'un support à l'autre, l'usager a le choix de son entrée et de la manière dont il souhaite combiner les outils. D'autre part, chaque leçon étant constituée de séquences partiellement autonomes, donc isolables, l'apprenant peut choisir son parcours dans l'unité.

La première constatation qui s'impose à la lecture des rapports, c'est la grande diversité d'exploitation d'un apprenant à l'autre : aucune des démarches décrites n'est identique à une autre.

Rares sont les apprenants qui adoptent dès le départ une démarche qu'ils jugent suffisamment efficace pour s'y tenir. Pour la plupart, on observe un parcours se découpant en plusieurs étapes. Tout d'abord, il y a une phase initiale où les apprenants font une utilisation non réfléchie du matériel, ils procèdent par tâtonnement. Ils se laissent guider par leurs habitudes, acquises lors d'apprentissages antérieurs. Cette phase est plus ou moins

¹. Voir G. Holtzer et C. Vergon (1997).

longue selon les sujets : certains ont du mal à s'approprier les outils et à être inventifs. La surexploitation du support écrit, rassurant parce que familier, et le recours rapide à la traduction caractérisent, par exemple, cette phase. C'est alors l'apparition de problèmes récurrents, liés essentiellement à des difficultés de perception de l'oral, qui obligent le sujet à se poser des questions sur les raisons de ses difficultés, à analyser sa démarche, à l'évaluer et à essayer de trouver des solutions. Les sujets sont nombreux à prendre conscience du rôle de leurs habitudes d'apprentissage et de leur caractère pas forcément efficace¹.

Suit alors une phase de modification de la démarche, où l'apprenant prend conscience des spécificités des différents supports, qu'il utilise alors de manière plus rationnelle. C'est à ce niveau qu'il établit une réelle stratégie d'utilisation des outils. Les démarches adoptées par les apprenants ne se sont pas toutes avérées efficaces. Cela tient, entre autres, aux critères qu'ils ont retenus pour les évaluer et qui ne sont pas forcément tous fiables : autant celui de l'adéquation aux besoins et aux objectifs paraît pertinent, autant ceux liés à l'investissement en temps ou à l'adéquation aux préférences individuelles ne le sont pas forcément : il faut savoir accepter de perdre du temps pour en gagner ultérieurement et prendre de la distance par rapport à ses propres préférences. Pour ces raisons, certains se sont confortés dans une démarche qui ne s'est pas avérée très efficace, même s'ils en étaient conscients, par exemple en recourant trop au support écrit. Ils justifient cela par leur passé scolaire, leur type de mémoire qui serait plutôt visuelle et leur besoin de tout comprendre. Sur ce dernier point, presque tous les apprenants ont pris conscience de la nécessité de dissocier les phases de compréhension de celles de perception sonore. Il est vrai qu'il paraît nécessaire pour un débutant de cibler précisément son écoute.

De plus, il est intéressant de remarquer que tous les apprenants ont éprouvé la nécessité de se déterminer une méthode de travail rigoureuse et systématique. Certains en explicitent les raisons : un sujet précise que cette systématisation constituait "une sorte de cérémonial qui (le) sécurisait et (le) mettait dans une disposition favorable de travail, dans un conditionnement propice à l'écoute".

Du fait de la diversité des stratégies retenues pour l'exploitation des outils, il est impossible de les présenter ici. En revanche, nous pouvons évoquer certaines découvertes sur la spécificité et l'intérêt des outils vidéo et audio.

¹. Pour une formalisation du processus de conscientisation, voir G. Holtzer et C. Vergon (1997).

On observe, par exemple, que les sujets prennent conscience de l'intérêt de débiter par la vidéo. Ils justifient cette décision à travers différents arguments. Le plus fréquemment cité est lié au fait que la vidéo permet l'accès à une compréhension globale facilitée par différents paramètres (verbaux, non-verbaux). Un autre argument évoqué concerne la mémorisation favorisée par l'évocation mentale de la situation de communication, proposée en début de cassette, à travers la visualisation des actions, des réactions des différents protagonistes de la scène.

La cassette audio fait dans un second temps l'objet d'une exploitation plus approfondie : les écoutes se multiplient, les sujets prenant conscience de son utilité pour l'acquisition du système phonique et parce que sa maniabilité permet d'y avoir recours dans des moments et dans des lieux très diversifiés (dans le bain, en voiture, au travail, pendant des activités sportives, en faisant le ménage...). Les fonctions de ces écoutes se diversifient également : imprégnation, évaluation, mémorisation, découverte préalable à un travail formel...

En conclusion sur la question de l'exploitation des outils, il faut préciser que le livret d'accompagnement méthodologique n'est absolument pas directif : "C'est à vous d'utiliser la méthode en l'adaptant à vos besoins. Vous avez à décider du moment où la prise d'informations vous est nécessaire, de la quantité d'informations qui vous sont utiles à tel moment, il vous appartient également de chercher hors méthode les éléments qui vous semblent nécessaires pour progresser (...)" (p. 19). Il met l'accent sur le fait que c'est à l'apprenant de décider de son parcours d'accès à l'information. Au regard de la diversité des manières d'apprendre, il semble pertinent de suivre cette orientation, pour que chaque apprenant puisse se construire son propre itinéraire en expérimentant les différentes potentialités des supports fournis.

Certains sujets de notre corpus font allusion à leur sentiment de départ face à la diversité des outils : ils ont tout d'abord été déroutés, un peu perdus, puis ils expliquent qu'ils ont su, après un temps plus ou moins long, tirer parti de la richesse et de la souplesse offertes par l'outil pluri-média. L'intérêt de ce type de matériel n'est pas négligeable. Pour gérer de manière pertinente les ressources qui lui sont proposées, c'est-à-dire en étant conscient de l'intérêt que peut représenter l'utilisation d'un support spécifique, ou la combinaison de plusieurs d'entre eux, pour l'atteinte d'un objectif particulier, et leur exploitation à travers une démarche rationnelle, l'apprenant doit mener une réflexion sur lui-même. Il doit s'interroger sur ses habitudes d'apprentissage, sur ses modalités préférentielles, et apprendre éventuellement à les dépasser. Cette démarche peut l'amener à mieux

exploiter ses propres ressources, en ayant recours à des modalités sensorielles qu'il aurait négligées et en les développant¹. Certains apprenants de chinois font, par exemple, allusion au fait qu'ils ont pu se rendre compte de l'utilité de se mouvoir, de faire des gestes pendant les activités de phonation, un sujet signale que l'utilisation du support audio lui a permis de prendre conscience que sa représentation sur son type de mémoire était restrictive : il la jugeait essentiellement visuelle, elle s'est avérée également auditive.

Ainsi, si l'EAD permet potentiellement une individualisation de l'apprentissage, la complémentarité des supports dans le pluri-média peut favoriser sa mise en œuvre.

4.2. Les stratégies et techniques

Nous allons maintenant nous pencher sur les stratégies mises en œuvre pour l'acquisition du système phonique et pour l'auto-évaluation.

a) Acquisition du système phonique

Cette acquisition représente une difficulté importante pour tous les apprenants. Ces derniers évoquent en début de parcours un dépaysement sonore total.

On peut observer deux profils d'apprenants : ceux qui ont dès le départ adopté une démarche adaptée à l'objectif visé, en privilégiant une approche auditive, et ceux qui se sont beaucoup attachés à l'écrit, avec ou sans modification ultérieure de leur stratégie.

Observons ce dernier cas de figure. Lors de leurs activités d'identification des sons, les sujets ont tendance à regarder la transcription en Pinyin². Ils essayent de retrouver à l'oral leur interprétation de la forme écrite. Or, cette stratégie, qui peut être efficace pour la segmentation, s'avère problématique pour la discrimination des sons. Les sujets en question prennent d'ailleurs conscience de son inefficacité, suite à de nombreuses difficultés, après une période plus ou moins longue.

Après ce constat, tous ne modifient pas leur stratégie : on se sent effectivement plus à l'aise, plus en sécurité dans des activités auxquelles on est habitué, on n'accepte pas forcément facilement de ne pas obtenir de résultats

¹. Voir à ce sujet les recherches menées en neuro-pédagogie, et plus particulièrement les travaux d'H. Trocmé-Fabre (1987).

². Système de transcription alphabétique des idéogrammes.

immédiats. Ceux qui ont modifié leur manière de faire ont décidé de faire plus confiance à leur oreille, en multipliant les écoutes "bains de langue", d'être plus attentifs aux explications phonétiques de la méthode, de se créer des codes phonétiques personnels et de rédiger des fiches phonétiques.

Le second profil d'apprenant se caractérise par la fréquence importante et la spécificité des écoutes réalisées. Celles-ci se focalisent sur la mélodie, ou sur les tons, ou sur les phonèmes ; elles ont pour objectif une imprégnation, une exploration de l'espace sonore ou une première tentative pour distinguer des éléments. L'accès au sens n'est pas visé ici.

En plus de ces différentes écoutes, des sujets évoquent d'autres stratégies : passer au *typex* les tons d'un texte, pour ensuite faire une dictée en cherchant à les retranscrire ; ou encore marquer les tons avec le corps, pour mieux se les approprier. Tous évoquent également l'élaboration de fiches phonétiques.

On voit bien ici comment les apprenants sont actifs, inventifs, acteurs de leur apprentissage. Tous n'ont pas modifié leur manières de faire, les habitudes sont tenaces, mais l'ensemble des sujets a pris conscience des types de stratégies qui sont adaptés, ou non, à l'appropriation du système phonologique d'une langue.

b) Auto-évaluation

C'est également un domaine très problématique au dire des apprenants. Cependant, ils remarquent tous que l'auto-évaluation permet à la fois le repérage des réussites et des progrès, ce qui a un caractère motivant, et celui des problèmes et des difficultés, ce qui va orienter l'apprentissage.

En plus de la réalisation des exercices proposés par la méthode, les sujets mettent en œuvre des stratégies personnelles. Pour repérer leurs progrès, ils gardent une trace de leurs productions, par exemple en conservant leurs brouillons ; ils sélectionnent un exercice-type qu'ils prennent l'habitude de refaire régulièrement. Ils remarquent que repérer ses progrès est un facteur désangoissant et encourageant. Pour évaluer leur compétence en production orale, ce qui est source de difficultés importantes, certains s'enregistrent et comparent leur production avec le modèle. Ils jugent cette stratégie très efficace. Un apprenant explique que cette stratégie lui permet "d'entendre de l'extérieur des différences qu'il n'entendait absolument pas en parlant, et ainsi de corriger ses erreurs en essayant de tendre vers l'identité avec le modèle oral. Les erreurs de ton apparaissent très nettement une fois enregistrées". Un apprenant pratique des écoutes et des traductions qu'il qualifie de "sauvages", au sens où il écoute la cassette ou ouvre le livret au hasard, de manière à vérifier ce qui est réellement acquis, ce qui est installé dans sa

mémoire à long terme. On trouve encore des dictées variées, des traductions et une stratégie de remémoration des acquis à partir des objectifs d'une leçon.

Il faut remarquer que cette auto-évaluation a généré chez les sujets la prise de conscience de l'importance des révisions¹, et l'élaboration de séances à cet effet, ainsi que l'acceptabilité progressive, chez certains, de critères moins ambitieux, plus raisonnables.

Même si de grosses difficultés demeurent, les apprenants semblent se diriger vers une maîtrise progressive de leur apprentissage, par la prise de conscience de la nécessité de se situer dans un parcours, et par l'élaboration de stratégies personnelles permettant de repérer ses réussites et ses difficultés, ses erreurs, pour juger de ce sur quoi ils doivent mettre l'accent pour améliorer leurs résultats.

5. Conclusion

Apprendre à distance ne pas va de soi, c'est une situation déstabilisante, certainement très enrichissante pour ceux qui n'abandonnent pas en route, mais génératrice de nombreuses difficultés. Le rôle de tout concepteur de formation à distance est alors de partir des difficultés inhérentes à la situation et de développer des stratégies adaptées. Il peut être intéressant, à ce propos, de se pencher sur les raisons des abandons, si nombreux en ce domaine.

L'analyse des rapports nous amène à rejeter l'idée de donner des recettes toutes faites sur l'apprentissage. Au vu de la diversité des manières d'apprendre, il paraît plutôt nécessaire de s'interroger sur les moyens qui peuvent être utilisés pour aider l'apprenant à s'approprier le matériel qui lui est fourni, à développer des démarches efficaces et à dépasser les moments de doute, de saturation, de démotivation. Le dispositif mis en œuvre au CTU de Dijon apporte quelques réponses à ces questions, nous l'avons vu. L'auto-observation de leur apprentissage par les sujets les a amenés à prendre conscience de leur manière de procéder, à juger de son efficacité et, pour certains, à la remettre en question ; nous ne l'avons évoquée que superficiellement, mais elle les a également conduits à une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de l'apprentissage de manière générale. C'est

¹. Cette prise de conscience peut paraître surprenante chez des sujets qui, pour certains, sont enseignants. Les notions de révision, de remémoration, de pause structurante, évoquées par les sujets nous ramène à la dimension temporelle, "donnée essentielle de l'apprentissage", que M.-T. Saint-Hillier (1995) qualifie pourtant de "parent pauvre de la didactique".

une démarche qui semble pertinente si l'on vise une meilleure maîtrise, progressive, de l'apprentissage par le sujet. Cependant, pour qu'elle porte réellement ses fruits, il paraît nécessaire d'aider le sujet dans sa réflexion, en favorisant les échanges avec d'autres apprenants, en mettant en place un accompagnement pédagogique qui lui propose des pistes de réflexion, qui l'informe sur certaines dimensions liées à l'apprentissage et qui l'incite à être créatif et à tester d'autres approches que celles dont il a l'habitude.

Un public de télé-enseignement universitaire face à un "nouveau" média, la télévision, pour des cours d'anglais

ou

Faut-il être insomniaque pour apprendre à distance ?

**Viviane GLIKMAN, et Cécilia LUMBROSO,
INRP, département Technologies nouvelles et éducation,
unité Formation, éducation et distance**

1. Contexte

Au cours de l'année 1997, six émissions de thème et version d'anglais, destinées à s'intégrer dans le cadre du Télé-enseignement universitaire, ont été conçues et réalisées expérimentalement, avec le soutien de la DISTNB (Direction de l'Information Scientifique, des Technologies Nouvelles et des Bibliothèques du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Technologie), pour être diffusées par La Cinquième, dite *chaîne du savoir, de la formation et de l'emploi*, dans le cadre des "Amphis de La Cinquième", c'est-à-dire le matin de 5h45 à 6h45.

Elles ont été élaborées par des enseignants de quatre Centres de Télé-enseignement Universitaire (CTU), Paris 3, Rennes 2, Toulouse-Le Mirail et Nancy 2, et produites par Vidéoscop, centre audiovisuel de l'Université Nancy 2. Elles se présentent comme un "cours filmé", dans lequel sont insérées des animations électroniques sur les textes analysés par les enseignants. Dans la mesure où il s'agissait d'une expérience lancée en cours d'année, ces émissions, bien que recommandées par les CTU, n'étaient pas véritablement intégrées dans le cursus de licence à distance auquel elles sont destinées.

C'est la première fois, en France, que sont diffusées sur une chaîne hertzienne nationale, des programmes de télévision explicitement destinés à des étudiants à distance. C'est pourquoi, bien que la télévision soit difficilement identifiée comme une "nouvelle" technologie de l'information et de la communication, elle était, en l'occurrence, un "nouveau" média pour les usagers (les étudiants à distance des CTU) qui, outre le matériel écrit, ne pouvaient recevoir jusqu'alors que des émissions de radio.

2. Problématique

L'étude réalisée par l'INRP sur ces émissions, à la demande de la DISTNB, avait un caractère évaluatif, visant

- a) à mesurer, quantitativement, l'impact de la diffusion de l'information sur l'existence des émissions et leur audience par les étudiants des CTU, ainsi que les conditions de cette audience (équipement audiovisuel, fréquence de l'écoute, caractéristiques des auditeurs, etc.),
- b) à tenter de comprendre, qualitativement, les facteurs déterminants dans l'utilisation ou la non-utilisation des émissions, en relation notamment avec les caractéristiques psycho-sociologiques des étudiants et leur rapport aux technologies,
- c) à analyser, à la fois quantitativement et qualitativement, les réactions aux contenus et à la forme des émissions, ainsi qu'au dispositif médiatisé ainsi constitué.

Entre autres questions, on pouvait s'interroger sur la pertinence des horaires de diffusion de ces programmes, pour le moins "matinaux" - d'où notre titre gentiment provocateur.

Nous ne traiterons pas ici de l'ensemble des résultats relatifs à l'évaluation des programmes télévisés. Nous aborderons uniquement les aspects de cette étude qui visaient à mieux comprendre les modes de fonctionnement des étudiants à distance et leur "rapports d'usages" à la formation et aux médias, questionnement inscrit dans la problématique d'une recherche plus globale que nous menons actuellement à l'INRP sur "Les usagers des dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance".

3. Méthodologie

Un recueil d'informations en trois temps a donc été mis en place pour étudier l'impact de cette expérimentation auprès des étudiants à distance en anglais des quatre CTU engagés dans l'opération :

- a) test des deux premières émissions (visionnements collectifs et entretiens de groupe lors de regroupements organisés par deux des quatre CTU impliqués),
- b) enquête par correspondance auprès de l'ensemble des étudiants concernés (près de 800, au total, sur les quatre universités),
- c) enquête qualitative par entretiens non-directifs centrés auprès d'une dizaine d'étudiantes (seules des femmes, qui représentent environ 80% des inscrits, ont pu être interviewées) qui avaient regardé au moins une émission et acceptaient de nous rencontrer.

4. Des constats

4.1. L'information et l'audience

L'information sur les émissions a été repérée par neuf sur dix de ses destinataires et leur audience, sans être très importante était loin d'être négligeable dans ce cadre expérimental : environ 30% de la population concernée avaient regardé au moins une des quatre émissions diffusées au moment de l'enquête. La question se posait toutefois d'identifier les facteurs qui pouvait avoir influé sur cette audience et sur le nombre des émissions regardées.

4.2. L'accessibilité des outils

L'accessibilité des outils est, il semble tautologique (mais il n'est peut-être pas inutile) de le souligner, un critère essentiel de leur usage : contrairement à ce qu'on pourrait imaginer tous les étudiants ne possèdent pas un téléviseur, moins des deux-tiers sont équipés d'un magnétoscope (que beaucoup ne savent pas pré-programmer). Par ailleurs, on peut noter que les taux d'accès déclarés à un ordinateur (35%) - et plus encore à Internet (23%) - demeurent faibles, bien que supérieur aux moyennes nationales. Encore ces déclarations ont-elles besoin d'être relativisés : l'accès à un ordinateur ou à Internet chez soi ou sur son lieu de travail et, dans ce second cas, le fait qu'il s'agisse d'un matériel personnel ou collectif influe largement sur son usage. Une analyse plus fine de cette notion d' "accès" montre qu'une réponse positive, dans un questionnaire, ne permet pas d'affirmer que l'outil est véritablement utilisé et, moins encore, de préjuger de la familiarité avec le support.

D'aucuns pourraient penser régler la question de l'usage des outils par hybridation de la distance et de la présence, en rendant les matériels

accessibles sur le site universitaire du CTU. Ce n'est pas une panacée : la dispersion du public étudiant sur un large territoire, dans des agglomérations souvent éloignées du campus où ils sont inscrits, et leur disponibilité réduite en termes de temps et de déplacement (mères de famille, en particulier) - qui justifie leur inscription à distance - leur rend difficile l'accès à ces locaux, surtout aux heures habituelles d'ouverture des universités.

En plus de l'accessibilité matérielle, et contrairement à ce que pourraient laisser supposer certains discours "technologisants", il n'y a aucune évidence à savoir utiliser les médias pour se former. Dans son article, G. Jacquinet évoque les difficultés qui existent à mener de front les différentes activités requises par la participation à une téléconférence. La télévision, "vieux média", apparaît trompeusement comme parfaitement assimilée. Or, si elle l'est effectivement au niveau d'une écoute ordinaire, elle continue de ne pas l'être pour apprendre. Même les plus habitués à regarder le petit écran ne sont pas spontanément capables d'exploiter une image éducative. Interrompre une cassette vidéo, revenir en arrière, utiliser des séquences de durée limitée, prendre des notes, préparer l'émission par un travail personnel... ne sont pas des activités habituelles de téléspectateur. Des remarques comparables peuvent, naturellement, être formulées à propos des écrans informatiques.

Ces difficultés n'obèrent pas pour autant l'usage de ce média car un grand nombre de réactions extrêmement positives de la part des répondants en montre la pertinence, mais elles impliquent que, d'une part, il ne peut être l'unique support du contenu qu'il véhicule et que, d'autre part, en même temps que le média est introduit dans le dispositif, doit aussi être fourni son "mode d'emploi".

4.3. De l'hétérogénéité des étudiants

Le degré de motivation des étudiants pour la formation joue un rôle presque aussi déterminant dans le fait d'avoir ou non regardé les émissions que les facteurs d'ordre matériel (résider en France, dans la zone de couverture de La Cinquième, posséder un téléviseur et un magnétoscope). Cette motivation, faut-il le dire, est très liée aux attentes professionnelles. Si la curiosité a conduit des étudiantes aux aspirations professionnelles vagues à regarder une émission sur les quatre qui avaient été diffusées au moment de l'enquête, celles qui ont regardé la plupart ou la totalité d'entre elles, insistent sur l'importance qu'elles attachent à l'obtention du diplôme.

A partir de cinq thèmes significatifs (degré d'initiative, attentes professionnelles, rapport aux médias, rapport à la langue anglaise, rapport à la formation à distance), a été esquissée une typologie des interviewées.

Cette typologie met en évidence quelques facteurs qui influent sur l'intérêt porté aux émissions, presque toujours jugées très utiles (sinon toujours très "attrayantes", au plan de la forme) et souvent même enthousiasmantes, mais avec des nuances importantes. Au-delà de la question des émissions de télévision, elle permet de souligner la diversité des étudiants à distance et d'en tracer des profils contrastés.

A noter toutefois qu'étant donné le mode de recrutement des interviewées (ayant répondu au questionnaire, vu au moins une émission et accepté un rendez-vous), nous n'avons rencontré que des étudiantes assez motivées, que ce soit par leur formation ou par les émissions de télévision, et que cette typologie ne recouvre très vraisemblablement pas la totalité des inscrits à distance.

À une extrémité de la typologie, se trouvent celles que nous avons appelées les "professionnelles investies". Ce sont des étudiantes souvent plus âgées que la moyenne, qui travaillent à plein temps. Très autonomes, elles n'hésitent pas à prendre des initiatives :

"On n'a pas un prof qui s'occupe de nous, mais quand même, on est des adultes, on peut téléphoner !".

Elles recherchent tous les supports susceptibles de leur être utiles dans leur apprentissage, s'estiment capables de gérer seules leur temps de travail et sont peu revendicatives face au CTU.

On trouve, dans ce type, un nombre significatif d'enseignantes, habituées aux exigences d'un travail personnel :

"Quand on enseigne nous-mêmes, on a quand même les moyens de comprendre ce qu'un professeur nous demande de faire..."

Elles n'ont choisi la FAD que "par défaut", par manque de disponibilité et préféreraient bénéficier des contacts liés à une formation présentielle, mais y trouvent une réponse à leur problème et des modalités de travail qui, globalement, les satisfont. Leur projet professionnel est fort, bien défini, et le diplôme leur apparaît souvent comme le moyen de faire correspondre leur statut professionnel à un métier qu'elles exercent déjà, sans en avoir les titres.

Elles expriment cependant des regrets liés à l'absence de relations avec les enseignants et les autres étudiants - que les émissions qui permettent d' "avoir un professeur en face" sont parfois venues, en partie, combler :

"Les émissions nous permettent d'avoir un lien avec quelqu'un... On s'accroche à une présence".

L'une d'elle, qui a reconnu un professeur déjà rencontré à l'université, manifeste un plaisir qui exprime bien le sentiment d'isolement qui caractérise nombre d'étudiants à distance :

"Ça fait du bien de voir une tête qu'on connaît".

Comme le relève également C. Vergon à propos des cassettes de chinois, la présence physique des enseignants à l'écran est donc presque toujours perçue très positivement, comme le moyen d'un contact dont le manque est souvent durement ressenti. C'est un élément capital de l'option télévisuelle. Comblant l'absence de relations en partie seulement, disions-nous, car, contrairement à ce qu'apprécient les usagers de *Parler la Chine*, les enseignants des émissions d'anglais testées ne s'adressaient pas directement à ceux qui les regardent, ne les interpellaient pas. De plus, si des étudiants étaient parfois présents à l'antenne, pour poser des questions, il s'agissait de plans tournés séparément et ils n'apparaissaient pas à l'écran en même temps que les enseignants, de sorte que leur présence semblait quelque peu artificielle et que la communication ne s'établissait pas entre eux et l'enseignant. Dès lors, cette séparation à l'image (nouvelle forme de cette "présence/absence" dont parle B. Blandin) renvoie à nouveau à la situation de distance :

"Dans l'émission, le professeur ne répond pas aux élèves... c'est par définition ce qui manque à ce type de formation".

Différant des professionnelles investies par leur âge (elles sont nettement plus jeunes et poursuivent, de fait, leur formation initiale) et la nature de leur occupation professionnelle, moins stable et souvent à temps partiel, les "étudiantes actives" ont aussi des objectifs professionnels précis (en général devenir enseignantes) et sont également fortement impliquées dans leur formation. Toutefois, contrairement aux précédentes, elles ont choisi de s'inscrire en formation à distance, même lorsque leur travail aurait pu leur permettre d'assister aux cours : certaines parce qu'elles ont été déçues par des formations en présence, d'autres parce qu'elles suivent un double cursus.

Bien que recourant rarement au CTU pour une aide dans leur travail, elles en attendent plus que leurs aînées, tant en matière de précisions dans les corrections de devoirs qu'en terme de disponibilité des enseignants, et même

pour susciter des contacts entre étudiants, contacts qu'elles déclarent souhaiter sans faire elles-mêmes les démarches nécessaires :

"Chaque année, ils nous demandent si on veut donner notre adresse et notre numéro de téléphone, pour éventuellement rencontrer d'autres étudiants et travailler ensemble. Tous les ans, je réponds oui, mais rien n'a été fait, je n'ai jamais eu d'adresse, ni de coup de fil..."

Ces deux premiers types d'étudiantes sont les plus enthousiastes par rapport aux émissions :

"J'avais la perspective de l'émission, le jeudi soir et ça remplissait ma journée... c'est une bonne perspective, pas du tout une contrainte".

Elles en ont regardé la plupart, parfois même malgré d'importantes difficultés, en se levant à l'aube parce qu'elles ne disposaient pas d'un magnétoscope ou, même, pour l'une d'entre elles, en enregistrant les émissions sur magnétophone afin de pouvoir les retravailler par la suite.

A l'autre extrémité de la typologie, les "tièdes", aux projets professionnels relativement vagues, sont plus investies à l'extérieur de leur formation que dans celle-ci. La formation à distance leur permet de concilier travail ou famille et études. Elles sont généralement jeunes et très critiques par rapport à l'offre éducative. Ces critiques portent aussi bien sur les corrections de devoirs (délais jugés trop longs, annotations jugées insuffisantes...) que sur l'administration universitaire à laquelle il est reproché de ne pas tenir compte de leur situation spécifique :

"J'ai téléphoné au secrétariat pour leur poser une question et ils m'ont dit 'Ça, il faut venir le vérifier sur place'. Je leur ai répondu que si j'étais inscrite au CTU, c'était justement parce que je ne pouvais pas venir sur place !"

Elles attendent, assez vainement, un soutien important et attentif de la part des enseignants du CTU :

"On tombe souvent sur le répondeur",

"Il faudrait quelqu'un qui ne s'occupe que du côté pédagogique... pour nous remonter un peu le moral",

et se sentent marginalisées :

"Le CTU, c'est un peu la énième roue du carrosse dans l'université..."

"En FAD, on n'a pas l'impression d'être pris au sérieux".

Peu autonomes, elles ont des comportements relativement "scolaires", ne consacrant pas à leur formation plus de temps qu'il ne leur semble indispensable et ne recherchant pas spontanément d'autres supports que ceux qui leur sont fournis par le système.

La plupart d'entre elles ont regardé une seule émission, en la trouvant parfois trop difficile, mais en auraient sans doute regardé davantage si celles-ci avaient été totalement intégrées à la formation :

"J'ai préféré me concentrer sur les émissions de radio qui étaient le truc officiel de la fac..."

Peu différente de ces dernières, une étudiante s'en détache par une caractéristique que nous avons rencontré une seule fois dans notre enquête, ce qui s'explique par la manière dont les interviewées ont été sélectionnées : elle est "réfractaire à la télévision", que ce soit pour se distraire ou pour se former, considérant le fait de regarder une émission comme une perte de temps par rapport à la lecture d'un texte. La seule émission qu'elle a regardé, par curiosité, n'a pas modifié son point de vue :

"On me dirait 'vous avez choisi la formation à distance, tout le support est en cassettes vidéo', je ne la ferais pas..."

C'est probablement parmi ces étudiants "tièdes", certainement moins représentés dans notre échantillon que dans l'ensemble du public visé (puisque tous les interviewés avaient regardé au moins une émission, ce qui n'est le cas que d'environ un tiers de l'ensemble), que se trouvent un grand nombre de celles (et ceux) qui n'ont vu aucune émission. C'est sans doute parmi eux, également, que les découragements et les abandons sont les plus fréquents.

5. Conclusion

Une première conclusion de ce travail est d'ordre méthodologique. Étant donné la difficulté à réaliser des entretiens en face à face avec des étudiants à distance, donc géographiquement très dispersés, on a souvent recours à des questionnaires par correspondance pour connaître ces publics. Or, nous l'avons vérifié une fois de plus dans ce travail, les enquêtes par questionnaires, qui peuvent apporter des informations quantitatives précieuses, sont très insuffisantes pour cerner les véritables rapports à la formation. Seuls des recueils d'informations qualitatifs peuvent fournir des

éléments susceptibles de permettre une analyse "en profondeur" de la réalité complexe des motivations et des représentations en jeu.

Une seconde conclusion forte est issue de cette étude, corroborée par de nombreux autres articles de cet ouvrage : quels que soient les types d'étudiants concernés, s'affirme un sentiment d'isolement et des attentes en termes d'interaction renforcée avec les enseignants, ainsi que le besoin d'être confronté à des pairs, ne serait-ce que pour pouvoir juger de sa valeur relative :

"L'inconvénient de l'enseignement à distance, c'est que tant qu'on n'a pas passé des examens, on n'a aucune idée du niveau des autres".

Transparaît aussi, pour les plus jeunes, un manque de confiance en soi auquel peut seule remédier une aide personnalisée.

La télévision, tout comme les supports de communication à distance, est un outil qui peut apporter à certains cette présence de l'enseignant et de ses pairs, mais ne peut suffire à combler le manque ressenti par les plus démunis, à la recherche d'un lien social parfois déjà distendu par ailleurs.

Les limites de cette étude, liées notamment à sa dimension évaluative et aux courts délais dans lesquels elle a dû être réalisée, ne nous ont pas permis d'approfondir cette typologie provisoire, qui sera retravaillée dans le cadre plus large de la recherche en cours. Il n'en reste pas moins que cette première ébauche contribue à mettre l'accent sur l'hétérogénéité des apprenants à distance.

Dans une salle de cours, des mimiques inquiètes ou des questions peuvent conduire un enseignant à prendre conscience des difficultés éprouvées par certains étudiants et à tenter d'y porter remède. Les étudiants à distance, surtout dans des dispositifs où les contacts sont peu aisés, restent seuls avec leurs problèmes.

Ce qui, énoncé ainsi, peut sembler une évidence, n'est pas toujours pris en compte par les producteurs de supports médiatisés, qui ont parfois tendance à travailler pour un étudiant "idéal", qui présenterait tous les pré-requis nécessaires, en termes à la fois de connaissances et de compétences méthodologiques. Sous-jacente, en particulier dans un cadre universitaire, est alors la question idéologique, trop souvent éludée, des représentations que les enseignants à distance, comme ceux en présence d'ailleurs, ont de leur rôle, selon qu'ils estiment devoir favoriser la réussite d'un maximum

d'étudiants en aidant ceux qui ne le possèdent pas d'emblée à atteindre le niveau requis (posture que l'on a tendance à tenir pour acquise) ou bien (ce qui est peut-être plus fréquent qu'il n'y paraît) qu'ils jugent, plus ou moins consciemment ou explicitement, que seuls doivent être admis à poursuivre des études supérieures ceux qui en ont, *dès l'abord*, les "capacités".

En tout état de cause, lorsque cette hétérogénéité du public est négligée par le dispositif, on assiste, une fois de plus, à l'exclusion des moins armés pour réussir et la "seconde chance", avec son exigeant cortège d'efforts et de persévérance, continue de n'offrir, à ceux que les formations traditionnelles ont une première fois trahis, qu'une "seconde malchance".

Pratiques étudiantes médiatisées, entre autoformation et laisser faire

**Séraphin ALAVA, Université Toulouse II,
Centre de Recherche en Éducation, formation, insertion.**

L'évolution des politiques universitaires se caractérise par le développement de nouvelles modalités d'enseignement intégrant les médias dans un enseignement ouvert et à distance. Cette évolution entraîne de façon contextuelle une évolution des usages des acteurs, qu'ils soient enseignants ou apprenants. Dans ce contexte, l'émergence des dispositifs médiatisés est source à la fois de perturbation et d'émergence des modalités de l'apprentissage. Notre étude envisage les pratiques étudiantes médiatisées et examine les évolutions des "usages mathématiques"¹ des étudiants universitaires.

1. Médias et forme scolaire

L'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication est souvent abordée sous l'angle technologique ou informationnel. L'innovation envisagée est celle de l'accès facilité pour l'étudiant d'une base de connaissances toujours renouvelée. Cette possibilité fortement utilisée dans le second degré et dans les bibliothèques universitaires a mis en exergue les difficultés mathématiques de la maîtrise documentaire des informations (Alava, 1995, 1996a et b ; Tremblay, 1996).

¹. Le concept de "mathématique" s'oppose à celui de didactique. Le terme est issu du grec qui signifie apprendre. Il a été forgé par Gilbert et repris par Seymour Papert (1981), pour désigner l'ensemble des principes directeurs gouvernant tout processus d'apprentissage. Une approche mathématique est donc une approche dans laquelle le regard du chercheur ou de l'éducateur porte non sur les contenus à acquérir, mais sur les procédures et stratégies utilisées par l'élève pour apprendre.

Dans le cadre des enseignements universitaires, ces technologies ont rencontré et rencontrent encore des résistances chez les enseignants ou chez les étudiants eux-mêmes. Malgré le discours triomphal des techniciens comme des institutions, il semble bien que l'innovation technologique rencontre des obstacles liés à son intégration dans des dispositifs pédagogiques, mais aussi dans les usages quotidiens des "apprenants". Rappelons aussi que les dispositifs médiatisés se sont principalement développés dans les failles d'un système universitaire vieillissant incapable de gérer l'hétérogénéité des parcours, la diversification des situations professionnelles des étudiants et l'émergence d'une revendication d'une éducation continue universitaire. Pour traiter ces demandes, les nouvelles technologies ont souvent été considérées comme des "solutions miracles" permettant enfin d'individualiser, d'ouvrir et de délocaliser des formations *"intra muros et ex cathedra"*.

L'intégration des dispositifs médiatisés dans les procédures pédagogiques universitaires doit d'abord nous interroger sur la résistance de l'hétéroformation magistrale à l'innovation. Les expériences d'ouverture des systèmes de formation rencontrent toujours cet obstacle lié à l'évolution de la forme scolaire sous les coups de butoir de l'autoformation. Cette résistance est à noter à la fois chez les enseignants qui désirent rejouer technologiquement la mise en scène magistrale, mais aussi chez les étudiants qui reçoivent le cours ou les informations en réseau comme des "enseignements à intégrer". Enfin, quand des pratiques plus individualisées existent dans certaines universités, nous assistons, là aussi, à la résistance des enseignants à l'émergence de médiateurs nouveaux et à la confusion de plus en plus grande entre des pratiques d'autoformation intégrant les nouvelles technologies et des pratiques de "libre-service".

Dans chacun des dispositifs précédents, on fait évoluer en miroir les pratiques mathématiques des étudiants. L'étude de ces pratiques étudiantes est l'occasion d'examiner la mutation "du métier d'étudiant" et de repérer l'émergence de la maîtrise informationnelle comme levier des pratiques d'autoformation. Nous pouvons alors percevoir les usages et les contradictions qui dialectisent l'émergence des formations ouvertes. L'avenir des dispositifs médiatisés peut être alors perçu de façon caricaturale, soit comme le retour déguisé et médiatisé des "vieilles pédagogies"; soit comme l'émergence des technologies et des médias comme acteurs d'une évolution autoformatrice des pratiques universitaires.

Travailler ces contradictions nécessite d'étudier les pratiques étudiantes médiatisées non comme des pratiques décontextualisées et personnelles,

mais comme les résultantes de trois variables : le paradigme pédagogique sous-jacent dans le dispositif, la réalité du processus d'enseignement et d'apprentissage mis en jeu, l'évolution parallèle des pratiques enseignantes médiatisées.

Ce sont là les axes de réflexion qui sous tendent le travail de recherche conduit dans le cadre du Centre de recherche en Éducation, formation, insertion sous la direction du professeur Marc Bru. Cet texte s'appuie sur deux études visant à l'analyse des dispositifs médiatisés et qui nous permettent d'examiner les pratiques étudiantes dans des formations ouvertes (enseignement à distance universitaire, réseau de téléformation régional).

2. Les pratiques étudiantes médiatisées

Le concept de pratiques étudiantes est un concept récent abordé depuis une dizaine d'années, notamment dans les champs de la méthodologie et de la sociologie de la lecture et des pratiques documentaires. Il apparaît donc principalement pour décrire l'inégalité des étudiants face à la nécessaire mise en place d'une méthodologie transversale ou disciplinaire des études. Il examine ces pratiques hors contexte pédagogique précis et montre une faible conscience chez les enseignants et les apprenants de la spécificité méthodologique des études universitaires.

Nous avons choisi de conduire une recherche sur quatre ans, de 1995 à 1999, auprès des étudiants de l'Université de Toulouse II, afin d'examiner l'interaction entre ces pratiques déclarées et les dispositifs pédagogiques mis en œuvre. L'hypothèse de base est qu'il existe une spécificité mathétique des divers dispositifs mis en jeu (ici trois dispositifs : enseignement à distance, téléformation continue, tutorat du premier cycle) et que la variabilité des pratiques étudiantes et enseignantes constatées est un indicateur des processus d'innovation ou de résistance en jeu. Nous avons donc, durant les deux années précédentes, travaillé sur le public du Service d'enseignement à distance et en formation continue pour :

- décrire les pratiques mises en jeu,
- repérer et spécifier les difficultés des étudiants en regard
 - des dispositifs médiatiques,
 - des paradigmes pédagogiques sous-jacents,
 - des divers médias utilisés,
 - des spécificités disciplinaires.

La méthodologie est celle d'une enquête par questionnaire (1200 étudiants) et d'entretiens complémentaires avec les étudiants.

2.1. Étudier à distance

Notre enquête auprès des étudiants confirme les études antérieures sur ce domaine et met en avant la difficulté des étudiants à gérer quatre domaines de leur "métier" :

- gestion du projet d'études,
- gestion du temps et de l'espace de travail,
- gestion de la base de connaissances,
- gestion autonome du parcours.

a) Gestion des études

Le projet d'étude est donc en interaction avec les autres éléments de la vie sociale et familiale du sujet. L'étudiant n'est pas un sujet disponible et hors contexte, comme on peut parfois l'envisager dans le monde universitaire. L'activité d'apprentissage est une activité sociale en continuelle négociation avec d'autres activités. L'utilisation des messageries, la participation dans des groupes de discussion disciplinaires, la présence lors des regroupements et l'utilisation d'une salle de téléformation sont des éléments favorisant une prise en compte collective de cette dimension. Notons enfin que la relation que l'étudiant établit avec le média (ici l'informatique ou la télévision) est un élément actif dans la gestion du projet, mais c'est, dans ce cas-là, moins la qualité interactive ou multimédia qui prime, mais le rapport d'usage que l'étudiant établit avec ce média (par exemple la maîtrise progressive, le bricolage réussi, etc.).

b) Gestion du temps et de l'espace

Cette difficulté à suivre des études dans un temps et dans un espace spécifique a déjà été analysée au cours d'autres enquêtes. L'étudiant, pris dans un espace différent de celui de l'enseignant ou des autres étudiants, a du mal à construire une image de l'espace d'enseignement. Cette difficulté est d'ailleurs bien souvent représentationnelle et se caractérise par la demande de l'étudiant de connaître les espaces de travail des tuteurs ou des enseignants. L'unité d'action des acteurs du procès didactique est absente géographiquement et temporellement, l'étudiant doit se construire une unité virtuelle et active pour pouvoir structurer ses apprentissages. Dans cette perspective, les regroupements même ponctuels, les visioconférences en

petits groupes, les stages de préformation sont utiles pour aider à la construction mentale de l'espace des interactions pédagogiques. Les étudiants valorisent, dans l'ordre, comme médias de communication, le son de l'enseignant, l'image et l'écrit.

La gestion temporelle des études apparaît fortement aussi (25%) comme une difficulté dans l'apprentissage. L'étudiant éprouve à la fois du mal à gérer la diachronie des actions et du mal à s'approprier un temps efficace de travail. Par manque de maîtrise temporelle, la formation se réduit à la simple présence aux opérations de diffusion des informations (que se soit par courrier ou par télédiffusion) et leur lecture. Le temps d'apprentissage n'étant que peu structuré par l'enseignant ou le dispositif, l'étudiant perd le contrôle du temps pour agir et apprendre.

Si le temps et l'espace de la rencontre avec l'enseignant sont prévus par les dispositifs, alors les étudiants investissent fortement ce domaine :

"Pour moi l'essentiel c'est d'avoir envie de travailler , quand le soir venu, après avoir couché les enfants, je me mets à lire, je vous assure que de savoir que quelqu'un peut me répondre si je l'interroge, qu'il est disponible, c'est un lien essentiel avec l'université."

(Jeanne, étudiante, entretien 1996)

"Enseigner, ce n'est pas transmettre des informations, une machine peut le faire ; enseigner, c'est écouter et guider l'apprenant."

(Pierre, enseignant, entretien 1996)

c) Gestion de la base de connaissances

Les pratiques étudiantes à distance sont essentiellement des pratiques centrées sur le traitement d'une base d'informations médiatiquement transmise aux étudiants. Cette conception renvoie au paradigme transmissif de la formation. Parfois, les dispositifs se proposent de mettre l'apprenant en action, soit par exercisation, soit par répétition ou acquisition de comportements identifiables.

Dans l'enquête que nous avons effectuée, la très grande majorité des dispositifs était presque exclusivement centrée sur la gestion de cette transmission, qui se veut alors interactive, multimédia et didactique. Dans cette médiatisation du discours magistral, la difficulté essentielle des étudiants est la capacité à gérer et à traiter ce discours. Dans 40% des cas, les étudiants rencontrent des difficultés à lire et exploiter les informations du média. Que les textes soient théoriques, trop nombreux, inaccessibles ou

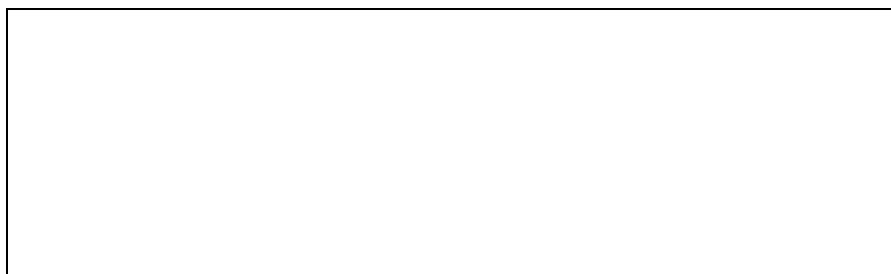
hermétiques, l'étudiant doit maîtriser des compétences documentaires nombreuses qu'il n'a pas appris à mobiliser. Le dispositif médiatisé reste alors inefficace dans l'aide qu'il peut apporter à l'élève.

De plus, ces difficultés documentaires sont étroitement liées aux supports médiatiques qui nécessitent toujours l'adaptation d'un protocole de lecture ou d'utilisation adapté. La prise de notes, l'écoute, le travail, le repérage sont différents d'une cassette audio à une émission en télétransmission. L'étudiant doit alors faire varier ces modalités suivant des médias parfois peu adaptés à la transmission de textes théoriques. Le son (radio et cassette) est le média le moins maîtrisé par les étudiants. Notons toutefois que, durant notre enquête, nous n'avons pas vu de produits utilisant pleinement les capacités multimédias des supports.

Utiliser une base de données pour apprendre nécessite d'abord de pouvoir y accéder. Dans 15% des cas, les étudiants déclarent avoir une difficulté à l'accès aux données, soit pour les trouver sur le serveur, soit pour les acheter, soit pour pouvoir les récupérer. La maîtrise navigationnelle est une compétence nouvelle qu'il est important de développer.

d) Gérer un contrat didactique médiatisé

Les dispositifs médiatisés entraînent une recontextualisation du processus d'enseignement et d'apprentissage, avec pour conséquence la nécessaire reconstruction du contrat didactique entre le diffuseur de l'information et l'apprenant.



En effet, il existe, de façon implicite ou explicite, de nombreux éléments qui permettent à l'étudiant de décoder l'importance relative des informations, le sens d'une question, l'attente de l'enseignant. Ces éléments sont souvent absents du dispositif et l'étudiant doit en permanence formuler des hypothèses sur le contrat qui le lie à l'enseignant. Les exigences de l'évaluation pèsent alors fortement sur les procédures mises en jeu et près de

40% des enquêtés se disent peu ou pas informés de ses attentes concrètes. Connaître ou travailler le contrat didactique permet aussi de faire des choix et d'élaborer une stratégie méthodologique qui permet l'anticipation. Que faire après avoir lu ? Qu'attend le prof ? Que dois-je regarder dans ce cedérom ? Comment constituer le dossier ? Ces questions sont l'objet fréquent des interactions entre le tuteur-facilitateur et l'étudiant. Elles sont le symptôme d'une réorganisation du contrat didactique. Sans ce contrat, il n'y a pas de stratégie mathématique efficace. Cela est d'autant plus vrai que le public en formation est souvent dépourvu des habitus scolaires qui lui permettraient de comprendre sans effort le sens de l'activité.

3. Attentes, usages et relations

Entrer dans un dispositif de formation quelconque, c'est entrer en relation réelle ou virtuelle avec un établissement, des enseignants et des pairs. Entrer en formation ouverte médiatisée, c'est à la fois construire sa salle de classe, gagner son temps d'apprentissage, tisser ses relations sociales avec des pairs absents et structurer un contrat de communication avec des enseignants médiatiquement présents mais relationnellement souvent absents. Dans ce domaine, les premières interactions sont déterminantes et les dispositifs de formation ne prennent en compte que fort peu cette indispensable dimension humaine de la relation pédagogique médiatisée.

"J'ai besoin des visages de mes élèves pour enseigner. L'école n'est pas un décor, c'est une condition de l'éducation."

A. Finkelkraut¹

Nous avons, pour aborder cette composante relationnelle de l'acte éducatif, utilisé un dispositif de recueil d'informations centré sur des entretiens individuels avec des étudiants et des enseignants utilisant des dispositifs médiatisés. Ces entretiens prennent pour objet les réactions des acteurs à des extraits de bandes dessinées utilisées comme supports d'expression des représentations ou d'éléments projectifs du vécu des acteurs (nous utilisons ici le dispositif dit de photolangage que nous aménageons en dispositif de BDlangage)².

¹. Cité par Gilles Braun, in Crinon et Gautellier (1997).

². Les vignettes utilisées (nous en donnons ci-après quelques exemples) sont toutes issues de la collection *Mafalda*, de Quino, aux éditions Glénat. La consigne de travail consiste pour la personne interrogée à choisir entre plusieurs planches celle qui est pour elle significative

3.1. Tisser une relation

Les étudiants pris dans un dispositif parfois normatif ou tout du moins préconstruit et peu négociable ont souvent du mal à construire une relation avec les tuteurs ou avec les enseignants qui soit satisfaisante du point de vue humain. Un manque de communication est souvent exprimé par les usagers, souvent malgré la sophistication des techniques d'information.

"Ici le personnage essaie de dire quelque chose d'essentiel mais même si on l'entend on ne le comprend pas. J'ai souvent ce sentiment quand j'appelle l'université ou quand je dialogue avec un tuteur : on m'écoute, mais cela n'est pas satisfaisant, j'ai l'impression que je reste avec mon problème."

(Étienne, entretien, étudiant 1996)

L'essentiel de la réussite du dispositif consiste alors à retisser les relations constitutives de la dynamique de travail. L'apprentissage et l'enseignement sont sous-tendus par un contrat communicationnel qui est bien plus complexe que la simple mise en communication virtuelle ou différée des acteurs du dispositif. Les usages des étudiants, mais aussi des enseignants, se centreront souvent sur le détournement des dispositifs techniques pour réinjecter la relation dans le processus pédagogique. Les enseignants eux-mêmes expriment aussi cette difficulté quand ils souhaitent rencontrer les étudiants ou quand, par le biais des visioconférences, ils prennent le temps de l'anecdote, du détail ou de la plaisanterie.

d'une difficulté essentielle de l'apprentissage médiatisé qu'elle vit. À partir de cette expression, l'entretien portera sur les stratégies ou tactiques des étudiants ou enseignants visant à remédier à ces difficultés.



(Extrait de la collection *Mafalda* de Quino, éditions Glénat, tous droits réservés)

"Vous devez être bien seule... parfois je pense que les étudiants se connaissent parfois mieux que moi, ils dialoguent et ils échangent, tandis que moi je suis souvent seul devant une masse de copies."

(un enseignant, entretien, 1996)

3.2. Comprendre la situation

L'étudiant doit aussi résoudre ou traiter de nombreuses difficultés dues à l'existence ou à la compréhension du contrat didactique qui le lie à l'enseignant. La difficulté essentielle réside alors dans la mise en cohérence de l'activité de sujet et de la demande de l'enseignant. Il existe des niveaux de langage, des discours qui sont perçus par l'apprenant comme purement théoriques et éloignés des réalités quotidiennes de son travail d'apprentissage. Pris dans des espaces différents et des temps souvent différés, l'enseignant et l'apprenant parlent des langages parfois ésotériques.



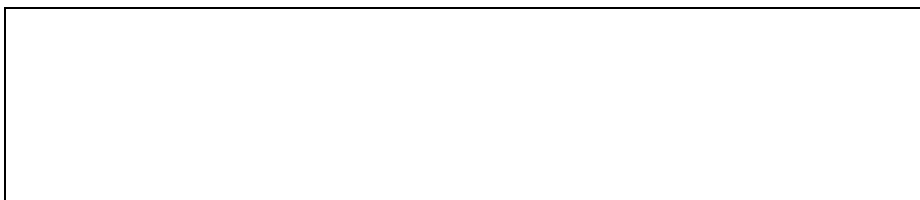
(Extrait de la collection *Mafalda* de Quino, éditions Glénat, tous droits réservés)

"J'ai souvent l'impression que ce que l'on me demande est trop difficile et qu'on ne prend pas en compte les difficultés quotidiennes que je

rencontre. Les professeurs sont dans un autre monde où il n'existe pas de problèmes matériels pour trouver les documents, pour trouver le temps d'apprendre, pour trouver le courage de travailler".

(Marie, étudiante, entretien 1996)

Les dispositifs médiatisés supposent souvent une disponibilité concrète de l'apprenant et une capacité chez celui-ci d'appréhender immédiatement la consigne de travail. L'interactivité machinique est alors l'un des uniques médias de négociation. Pourtant, l'apprenant n'est pas toujours disponible ou bien il est pris dans des négociations internes pour se construire les conditions minimales des capacités de son apprentissage. La situation d'enseignement et le contexte de son existence sont alors fort éloignés de la situation d'apprentissage et des conditions de son émergence.



(Extrait de la collection *Mafalda* de Quino, éditions Glénat, tous droits réservés)

"Je suis souvent comme ce personnage, je passe mon temps à me motiver et ensuite dès que je veux travailler, cela va beaucoup trop vite et c'est beaucoup trop difficile. Même avec les tuteurs, j'ai du mal à faire passer mes difficultés."

(Serge, étudiant, entretien 1996)

Les dispositifs médiatisés présupposent un apprenant disponible et motivé, mais l'apprenant réel démontre par ces usages qu'il résiste ou qu'il existe.

3.3. Contrôler son parcours

Pour passer du stade de participant à celui d'apprenant, il est nécessaire pour l'étudiant de prendre le pouvoir sur la technique ou sur le discours du maître. Cette prise de contrôle passe souvent par des détournements d'usages ou par le bricolage de relations ou d'outils personnels. Au cours des entretiens, nombreux sont ceux qui expriment ce besoin de contrôler le dispositif. Recevoir les cours à temps, pouvoir prévoir le travail à venir,

savoir contacter un enseignant, comprendre les modalités d'évaluation, ce sont là des demandes récurrentes des usagers exprimant aussi ce besoin de contrôle sur la situation.



(Extrait de la collection Mafalda de Quino, éditions Glénat, tous droits réservés)

"Bien sûr, je me sens souvent comme ce personnage qui ne maîtrise rien, les situations dominent ce personnage comme elles me dominent".

(Étudiant, entretien 1996)

Constatons que dans très peu des dispositifs étudiés, il existe des phases de dialogue ou de négociation sur les activités d'interaction. Les apprenants sont souvent dans l'incapacité de connaître à l'avance des étapes du processus. De plus, même quand ces étapes sont prévues, les conditions et les modalités d'acquisition sont peu négociables. L'enseignement médiatisé n'est pas "sur-mesure". L'évolution des dispositifs passe donc par une prise en compte des usages et par une compréhension de la dynamique affective et relationnelle qui lie tout apprentissage.

Les nouvelles technologies offrent des capacités nouvelles de communiquer, elles doivent offrir aux apprenants des situations nouvelles de relation et d'interaction. Apprendre, même à distance, même par médias interposés, c'est toujours apprendre en relation :

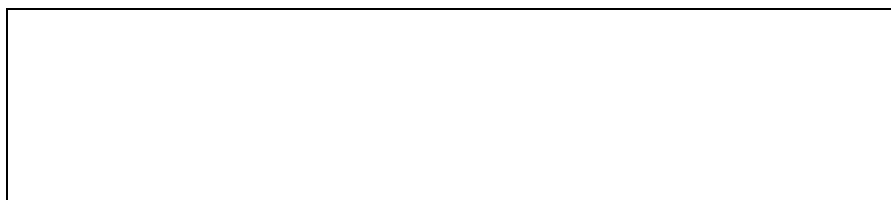
"S'approcher des autres pour s'informer, sans s'effaroucher, pour se mêler sans se livrer, pour commenter et discuter, au fond pour vérifier et réactiver son appartenance à une communauté de travail."

Michel de Certeau, 1994

Utiliser les médias de communication pour créer ou faire émerger des communautés de travail, les usages et réticences des apprenants dans des dispositifs médiatisés expriment clairement ce besoin. L'apprendre ou l'enseigner rejoignent alors la dimension politique de la communication.

4. Média et paradigmes pédagogiques

L'ensemble des pratiques et des difficultés étudiantes dans les dispositifs médiatisés doit être contextualisé et redéfini à travers les divers paradigmes pédagogiques sous-jacents. En effet, que l'on s'appuie sur une pédagogie comportementaliste ou qu'on développe une pédagogie constructiviste ou transmissive, on n'active pas les mêmes procédures mathématiques. Suivant ces paradigmes, nous pouvons aussi analyser différemment les dispositifs médiatisés et la place des médias dans la dynamique d'enseignement et d'apprentissage.



Les dispositifs que nous avons examinés (télé-enseignement, télé-tutorat, Université ouverte de Catalogne) illustrent ces trois orientations.

- Le savoir est une base de connaissances à mémoriser et exercer. La médiatisation vise la réalisation d'un produit structuré et didactisé permettant le traitement informationnel de l'apprenant. Le dispositif médiatisé valorise essentiellement la diffusion multimédiatique du savoir.
- Le savoir est le résultat d'une collaboration entre pairs et enseignants, il résulte d'une transformation des informations diffusées. Le média va traiter l'interaction et l'action de l'apprenant (fabrication de fichiers sur tableurs, exercice et correction commentée, tutorat direct des étudiants). Le dispositif médiatisé transmet des informations et propose des pistes de travail et des pistes d'activités et de productions à réaliser.
- Le savoir est construit par un réseau de pairs en interaction, la base de connaissance étant commune, ce qui est essentiel est la mise en relation des pairs. Le média simule le forum, le conflit et la négociation du sens. Les facilitateurs interagissent et aident à la mise en place de communications horizontales et proposent des médiations avec des tuteurs ou enseignants.

Les pratiques étudiantes médiatisées diffèrent dans ces trois cas. Les enquêtes exploratoires que nous avons effectuées sur ces dispositifs nous montrent que l'évolution vers des pratiques autoformatrices implique une évolution des dispositifs valorisant la communication entre pairs. Constatons

toutefois que, dans le premier modèle, l'activité de l'apprenant n'est pas envisagée. Les activités autonomes mises en place alors sont toujours des activités de libre-service parfois accompagnées par des pistes de lecture. Dépasser ce type d'activité nécessite alors de concevoir la pratique étudiante comme potentiellement autoformatrice. En effet, sans action et contrôle de l'action par l'étudiant, les dispositifs médiatisés se contentent d'être des dispositifs médiatiques de diffusion.

L'autoformation est une pratique sociale médiatisée, elle ne peut se déployer au sein d'une formation ouverte qu'en recentrant nos pratiques d'enseignement et nos politiques de formation sur la prise en compte des usages mathématiques au cœur des nouveaux dispositifs de formation.

"Rapaillé" ou "écartillé" ?

La place de l'apprenant dans un environnement de formation virtuel

Patrick GUILLEMET, Télé-université, Université du Québec

1. Le rôle social des formations ouvertes et l'apport des nouvelles technologies

Il y déjà vingt-cinq ans que l'idéal d'éducation permanente s'est imposé comme valeur centrale aux éducateurs et que l'adulte est devenu une figure centrale dans les préoccupations des universitaires. Mais avec la restriction progressive des subventions étatiques et l'accroissement des attentes envers les universités en termes de formation professionnelle adaptée au nouveau contexte économique, cette préoccupation éducative est devenue beaucoup plus utilitaire. De telle sorte que la réponse aux besoins de l'apprenant, nouvelle figure emblématique de la mission éducative, se confond de plus en plus avec la réponse aux besoins sociaux, aussi bien économiques que politiques¹.

Accessibilité des savoirs, réponse rapide à des besoins changeants, diminution des coûts, personnalisation de l'enseignement, recours aux meilleures ressources éducatives, tous ces facteurs qui ont toujours été associés à l'essor de la formation à distance sont autant de demandes adressées maintenant avec urgence aux systèmes de formation ouverte. Avec, inévitablement, l'injonction de recourir aux technologies éducatives les plus modernes. Il n'est donc pas étonnant que la préoccupation envers l'apprenant n'ait jamais été aussi vive depuis que les supports de formation multimédia

¹. Bergevin J.-B., Laferrière T. et Wall E., *Vers une vision de l'apprenante et de l'apprenant au 21^e siècle* (<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/vvision.html>).

permettent d'imaginer de nouvelles formes d'apprentissage, et surtout depuis que les ordinateurs individuels ont permis, avec l'accès aux autoroutes de l'information, une multiplication des possibilités d'accès aux connaissances et une ouverture vers de vastes réseaux humains, en faisant abstraction des contraintes de temps et d'espace.

Il n'en reste pas moins que cet enthousiasme à l'égard du très grand potentiel des nouvelles technologies se double déjà, chez les pédagogues visionnaires, d'une profonde préoccupation envers la transformation réelle des pratiques d'enseignement. Instruits des expériences malheureuses du passé et conscients des désillusions qui ont résulté de l'échec de technologies telles que le cinéma, la radio portative et les "machines à enseigner" (Cuban, 1986) ou, plus récemment, le satellite éducatif (Mœglin, 1994b), les promoteurs des nouvelles technologies éducatives manifestent leur souci d'éviter le rejet de cette nouvelle vague informatique. Il faut, disent-ils, privilégier la réponse aux véritables besoins. Et il faut notamment permettre aux étudiants, exposés à une surabondance d'informations relativement peu hiérarchisées, d'acquérir de nouvelles habiletés cognitives afin qu'ils puissent en tirer le meilleur parti. Bref, l'approche doit être anthropocentriste plutôt que technocentriste, et "l'école doit redevenir un lieu de savoirs intégrés et médiatisés, c'est-à-dire un lieu où il y a davantage de liens entre les personnes et entre les savoirs et où l'élève apprend à se rapailler"¹.

2. Une nouvelle proposition : le Campus virtuel

C'est ainsi qu'est né au Laboratoire de recherche en informatique cognitive et environnements de formation (LICEF), rattaché à la Télé-université, un concept intégrateur de formation multimédiatisée, le *Campus virtuel*, qui vise précisément à permettre un apprentissage à distance autonome et collaboratif facilitant la gestion de groupes virtuels d'apprentissage et offrant un système intégré, souple et adaptable. Il fait référence à :

*un environnement virtuel d'apprentissage qui, par l'intermédiaire d'un système informatique et des réseaux de communication, offre aux intervenants de la formation à distance un accès en direct ou en différé à des ressources telles que les documents multimédias, les bases de connaissance, les experts en ligne, les logiciels, les outils, les forums électroniques et les activités individuelles ou de groupe"*²

¹. Bibeau Robert. *L'élève rapaillé* (<http://www.eduq.risq.net/DRD/ElevRap.html>).

². LICEF. *Le Campus virtuel* (<http://206.167.88.162/html/camp/>).

Ce concept a notamment pris une importance particulière dans le domaine de la formation à distance du fait qu'il constitue la référence essentielle de l'effort de modernisation qu'a récemment entrepris la Télé-université afin de dépoussiérer son enseignement, jusqu'alors caractérisé par un modèle d'enseignement par correspondance enrichi par un tutorat téléphonique et la mise à contribution de divers documents médiatisés¹.

Plusieurs caractéristiques définissent le Campus virtuel. Dans sa réalité palpable, il s'agit d'un environnement logiciel de téléformation, au cœur duquel se trouve un logiciel hypermédia, l'Hyperguide, lequel constitue la feuille de route interactive de l'apprenant et permet l'accès aux différentes ressources pédagogiques disponibles, au fur et à mesure des activités d'apprentissage. Afin de réaliser ces activités, généralement regroupées en projets, l'apprenant a accès à un réseau de documents multimédias répartis, qu'il consulte ou produit. Et pour les réaliser, il s'engage dans un ensemble d'activités coopératives de formation telles que (1) le télé-encadrement, qui lui permet de recevoir un conseil individualisé, (2) la télé-présentation, par laquelle un formateur présente des pages-écran commentées et répond aux questions, (3) la téléconférence, qui recrée le groupe de discussion en différé, et (4) le télé-travail avec d'autres apprenants membres de son équipe. Enfin, un module de conseil interactif guide l'apprenant de façon à lui suggérer une méthodologie adéquate dans l'exécution de son projet.

Dans ses principes pédagogiques, le Campus virtuel est caractérisé par une formation ouverte qui se manifeste par un cheminement non linéaire de la part de l'apprenant, basé sur des projets concrets et guidé par la recherche de l'information au bon moment (Paquette *et al.*, 1992). Dans son approche conceptuelle, le Campus virtuel s'inspire d'une approche de l'apprentissage résolument constructiviste, proposant à l'apprenant non pas des connaissances déjà construites, mais un processus de production de sens, grâce à la réalisation de projets sur une base collaborative. Il fait ainsi appel à la fois à des activités d'apprentissage individuel et à des activités de groupe, en communication continue au sein d'un réseau d'acteurs qui coordonnent, facilitent et alimentent les activités d'apprentissage (Henri, 1997). Ainsi espère-t-on contribuer à l'émergence d'un "apprenant-neurone", évoluant librement dans la classe ouverte virtuelle, et y développant ses

¹. Il n'en a cependant pas toujours été ainsi : dans ses premières années, la Télé-université recourait systématiquement à des ateliers en présence réelle, afin de faciliter l'intégration des étudiants. Mais des difficultés d'organisation logistique, liées à l'accroissement du nombre des étudiants, l'ont amenée à remplacer progressivement ces ateliers par un encadrement téléphonique individuel.

connaissances et ses habiletés selon ses besoins, et dans le temps et l'espace qui lui conviennent¹. Il est donc facile de comprendre l'attrait qu'exerce un tel modèle sur une institution de formation à distance telle que la Télé-université, qui privilégie l'apprentissage à domicile, parce qu'elle y voit un moyen privilégié de réduire le handicap premier de son mode d'enseignement, c'est-à-dire l'isolement de l'étudiant².

3. L'apprenant dans le Campus virtuel : un statut ambigu

Comme on peut le constater, l'apprenant est la référence centrale du Campus virtuel. Mais le portrait s'embrouille quelque peu en ce qui a trait à la place qui y est faite au point de vue de cet apprenant fétiche. Ainsi, la description de l'Hyperguide révèle qu'il repose essentiellement sur une quadruple modélisation : (1) celle de l'apprenant, afin de définir la fonction conseil, (2) celle du système objet - le contenu de la formation -, (3) celle du système enseignant - répartie entre le tuteur et la fonction de conseil intégrée dans l'Hyperguide - et (4) celle des interactions caractérisant le système communicationnel. Mais la modélisation de l'apprenant est une opération essentiellement statistique, puisque :

un modèle de l'apprenant doit être structuré sur la base d'informations recueillies lors de son cheminement dans l'Hyperguide, ses interactions avec le système, ses résultats obtenus, ainsi que sur le contexte d'utilisation de l'environnement (Paquette et al., 1993).

Autrement dit, il n'existe aucune place explicite accordée au point de vue de l'apprenant dans la modélisation de ce système, qui repose sur un lissage progressif des comportements d'apprentissage observés chez les individus et les groupes, afin de définir des taxonomies d'apprenants et de s'y ajuster de façon optimale (Brisebois et Giardina, 1996). On reconnaît bien en l'occurrence la démarche de l'intelligence artificielle, tout orientée vers la mise en système mécanisable des comportements humains, et selon laquelle :

¹. *L'apprenant-neurone* (<http://www.cam.org/~pb1948/neurone.htm#apprenant>).

². Il faut remarquer qu'un tout autre modèle de télé-enseignement est également pratiqué par d'autres constituantes de l'Université du Québec, à savoir la "télé-classe", qui repose sur une vidéoconférence multipoints asymétrique en temps réel, couplée à des liens de téléconférence et assistée par divers services informatiques, dont le "tableau électronique" qui permet la télé-écriture.

On assiste ainsi à l'émergence d'une nouvelle "philosophie de l'homme" selon laquelle nous acceptons petit à petit de nous concevoir en tant que machines, un peu comme, à partir de la Renaissance, nous avons appris à nous concevoir en tant qu'animaux (Aubé, 1989).

Ainsi, par un curieux renversement des perspectives, ce n'est pas tant l'apprenant qui se trouve au centre des préoccupations des chercheurs, que le système destiné à le prendre en charge, c'est-à-dire le "système apprenant", qui élabore progressivement un guidage optimal des apprenants dans l'environnement de formation qui leur est proposé. Mais ce glissement sémantique fait en sorte que, dès lors, c'est le système qui bénéficie de l'attention des chercheurs, et non les apprenants auxquels il est censé répondre. De telle sorte que la perspective n'est plus tant celle des technologies mises au service des apprenants que celle des apprenants répondant aux besoins de la technologie du Campus virtuel.

C'est ainsi que l'étudiant se trouve "rapaillé", mais cette fois par une reconstitution statistique qui lui est extérieure, et dans une logique qui exclut son opinion subjective. La préoccupation d'individualisation se traduit donc ici par une démarche à laquelle l'étudiant ne participe que sous forme de validation *a posteriori* et l'intention anthropocentrique se traduit, de façon paradoxale, par une démarche essentiellement technocentrique.

D'autres aspects de l'appareil pédagogique du Campus virtuel ne laissent également pas d'étonner, envisagés sous l'angle des préoccupations de l'apprenant. Par exemple, on peut remarquer que si l'apprenant est la préoccupation manifeste du Campus virtuel, il n'y occupe pas pour autant une position centrale. En effet, l'activité du Campus virtuel repose sur les interactions de cinq types d'acteurs, c'est-à-dire (1) l'apprenant, (2) l'informateur, personne, groupe ou système qui diffuse les informations relatives à une partie du savoir, (3) le concepteur, responsable de l'élaboration du système d'apprentissage, (4) le formateur, qui régit le processus d'assistance et de conseil pédagogique, et enfin (5) le gestionnaire, qui régit le processus pédagogique en fonction des scénarios définis par le concepteur. Tous ces acteurs, à qui sont destinées autant de déclinaisons de l'Hyperguide, définissent, on le voit, un environnement d'apprentissage relativement complexe et nettement plus lourd que l'environnement familial dans lequel l'étudiant se trouve en relation privilégiée avec son tuteur, et il est relativement difficile de cerner comment se déroule le processus d'apprentissage, du point de vue de l'apprenant entrant dans ce nouveau système.

Mais d'autres éléments sont encore plus troublants. Ainsi, une récente étude d'environ 5000 messages dans huit téléconférences assistées par ordinateur du certificat de premier cycle en informatique appliquée à l'organisation, sur les quelque 700 téléconférences archivées depuis 1992, montre que les interactions réelles ont été très en-deçà des espoirs des concepteurs du Campus virtuel :

En effet, si un des objectifs principaux de l'encadrement programmé assisté par ordinateur vise à faciliter l'apprentissage à distance en mettant à la disposition des étudiants un environnement collaboratif et que le succès des téléconférences repose sur une participation active et une animation de qualité, nous avons par contre observé qu'un grand nombre d'étudiants ne participent pas ou peu et qu'il semble aussi exister des différences importantes en ce qui concerne les caractéristiques de l'animation de diverses téléconférences (Dampousse, 1996).

À quoi tient ce phénomène, qui confirme des observations antérieures indiquant un taux de participation de 10 à 15% quand la téléconférence est facultative ? Il s'agissait ici de "conférences de gestion de groupe" facultatives animées par un tuteur, mais dont l'objet était singulièrement flou, ce dont témoigne le message d'ouverture lancé par les tuteurs :

Salutations à tous,

Cette conférence servira de lieu d'échange. Nous y laisserons nos impressions et nos commentaires. Nous y laisserons évidemment des informations relatives à la gestion de notre groupe de cours. Alors, laissez-vous aller et n'ayez pas peur d'en mettre, des commentaires et des messages. C'est un FORUM électronique... Allez-y.

À la prochaine.

S'agissait-il d'une rétroaction sur la démarche pédagogique du cours ? D'une mise en commun des démarches d'apprentissage individuelles ? D'un forum consacré aux thématiques étudiées dans le programme ? Ou d'une sorte de happening électronique ? Ces questions n'ont jamais été élucidées, de telle sorte que les interventions, qui n'ont, durant les quinze semaines du cours, jamais dépassé en moyenne 6,8 messages par étudiant - incluant le message de présentation obligatoire au début du cours - se sont la plupart du temps bornées à des questions d'organisation pédagogique, afin d'effectuer les travaux requis, et à des questions relatives à des difficultés informatiques. Et les interactions, loin d'avoir été le fait de collaborations entre co-apprenants,

ont été au contraire caractérisées par la prédominance de dialogues individuels entre les étudiants et le tuteur, dont une bonne partie consistait en des demandes de confirmation de la réception effective des travaux. Il n'est donc pas étonnant que le climat de tous les groupes étudiés ait été marqué par l'apathie.

Il ne faut sans doute pas en tirer des conclusions trop hâtives, puisque l'observation de quelque 500 messages dans un cours consacré aux fondements de la finance d'entreprise montre qu'une bonne partie des interventions a été consacrée à des échanges sur le contenu et à des interactions entre les étudiants afin d'en clarifier les concepts. Mais ces données empiriques, qui témoignent d'un certain malaise des étudiants, maîtres en quelque sorte d'un "non-lieu pédagogique", suggèrent qu'il n'est pas suffisant d'offrir un lieu d'échange pour susciter une interaction et que l'apprentissage collaboratif qui sous-tend le Campus virtuel est loin d'être acquis. Ou, pour être plus précis, que certaines conditions doivent être créées pour y parvenir, dont la première est sans doute la prise en compte des points de vue des apprenants.

4. Le point de vue des adultes : une dimension oubliée

Peut-il en être autrement ? Et le Campus virtuel peut-il faire une place aux points de vue des apprenants ? D'autres voies sont certainement envisageables. Ainsi, on constate qu'il existe de multiples méthodes d'élaboration des systèmes d'information et que si certaines, à l'instar de la méthode mise en avant par le LICEF, élaborent le système sur la base des données qu'il doit traiter et des exigences auxquelles il doit satisfaire, plusieurs autres se basent au contraire sur une analyse des besoins des usagers, tels que ceux-ci les expriment. Ces approches mettent ainsi les usagers à contribution pour l'élaboration d'un prototype, lequel peut s'effectuer de façon progressive, à la suite de multiples retouches. Bien sûr, une telle approche peut être longue et générer une information relativement incertaine, mais l'approche "objective" risque, à l'inverse, d'accumuler une grande quantité d'informations lourde à traiter. De la même façon, la construction d'un système d'apprentissage tel que le propose le Campus virtuel peut se fonder sur les besoins des étudiants ou les tâches qu'ils doivent produire pour répondre aux exigences des formateurs. Mais on voit bien que la centration sur l'apprenant se situe nettement dans le cadre d'une élaboration participative.

La question essentielle, cependant, est de savoir jusqu'à quel point l'individualisation de la formation visée par le Campus virtuel permet la centration sur l'apprenant ou, au contraire, s'y oppose. Car si de nombreux facteurs distinguent les apprenants adultes les uns des autres, d'autres, encore plus nombreux, les rassemblent. Il est à cet égard hautement significatif de constater que la quasi-totalité des adultes qui suivent des cours à la Télé-université, et qui constituent 90% de sa clientèle, présentent des caractéristiques communes, c'est-à-dire qu'ils occupent un emploi à plein temps parallèlement à leurs études, qu'ils suivent des cours précisément en raison de ce travail - soit pour se perfectionner, soit pour se replacer - et qu'ils doivent constamment concilier le travail, les études et la vie familiale, ce facteur constituant d'ailleurs la première cause d'abandon ou d'échec.

Cette unité sociologique, qui se superpose à la diversité psychologique des étudiants, permet de cerner des besoins beaucoup plus larges et stables, propres à l'ensemble des adultes. Tout d'abord éclairer la pratique par des connaissances et les mettre à l'épreuve de la réalité, en privilégiant l'utilité pratique par rapport à l'exhaustivité théorique. Mais aussi, en parallèle, élaborer progressivement sa propre théorie et la mettre à l'épreuve des théories existantes et des faits. Et, de façon réciproque, maîtriser des modes d'intervention sur la réalité professionnelle, ou encore systématiser des pratiques peu unifiées¹. Toutes ces perspectives d'apprentissage définissent, on le voit, une dynamique qui gagnerait à être introduite dans les préoccupations qui président à la construction des systèmes d'apprentissage. Et on peut supposer que des téléconférences dont l'objet serait précisément l'interaction entre la théorie et la pratique auraient quelques chances d'être plus animées que celles ayant été étudiées. À cet égard, le caractère relativement abstrait du Campus virtuel et le hiatus existant entre ses intentions et ses pratiques réelles révèle sa faiblesse majeure, c'est-à-dire l'absence d'une analyse des besoins des adultes, ou peut-être une incapacité à les concevoir autrement que comme des atomes d'un système d'apprentissage en construction.

Pour ce qui est des adultes, cependant, ces facteurs structurent profondément leurs apprentissages et ce sont précisément eux qui leur permettent de se "rapailler". C'est pourquoi il n'est pas étonnant de constater leur vive attraction envers les nouvelles technologies, dans lesquelles ils voient un puissant moyen de concilier leurs engagements concurrents.

¹. 15 solides constats au sujet de l'apprentissage adulte, Réseau canadien des nouveaux médias d'apprentissage (<http://www.micro-intel.com/~rcnma/thing.html>).

À cet égard, la créativité et l'esprit d'initiative des adultes est parfois surprenante. C'est ainsi que la Télé-université s'est vue récemment proposer par certains de ses étudiants en informatique un projet de certificat en informatique dont le contenu avait fait l'objet d'une ample consultation sur Internet. Et c'est ainsi qu'est né, dans le cadre de cette proposition, un projet d'entreprise virtuelle permettant, par la simulation d'une entreprise de consultation informatique, d'offrir aux étudiants des "stages à distance". Ces stages virtuels, prenant la forme de projets informatiques réunissant des étudiants travaillant en réseau télématique, devaient leur donner l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances et d'acquérir une méthode de travail alliant rigueur et créativité, dans le cadre de projets réels leur permettant de se bâtir une précieuse expérience professionnelle. Il s'agissait là d'un projet non crédité, se développant en parallèle aux activités d'enseignement régulières.

Peu importe que ce projet, qui soulignait de façon éclatante les principales aspirations des étudiants adultes, n'ait eu aucune suite. Il montre à tout le moins qu'en matière de développement pédagogique, les formateurs peuvent compter sur les initiatives des apprenants et que de nouveaux environnements peuvent être développés avec leur collaboration, voire leurs propositions, aussi surprenantes soient-elles. D'autant que bon nombre de ces adultes ont déjà une connaissance assez avancée des ressources matérielles et logicielles, aussi bien que des sources et des réseaux d'information. Et il montre également à quel point les réseaux informatiques peuvent maintenant être utilisés afin de recueillir le point de vue des étudiants de façon rapide et à une vaste échelle, que ce soit dans le cadre de sondages, d'ateliers collaboratifs ou de validations de prototypes en cours d'élaboration. Ce potentiel apparaît particulièrement prometteur afin de réduire le principal handicap de l'analyse par les besoins, c'est-à-dire le temps requis pour l'élaboration du prototype et le coût en ressources humaines d'une telle consultation.

5. Des enjeux critiques, un espoir subtil

Il reste encore beaucoup de chemin à faire. Entre le lieu glacé d'une rencontre virtuelle avortée et les vains efforts d'apprenants qui tambourinent à des portes closes, le Campus virtuel cherche encore sa voie, tandis que l'utilisateur évoque indubitablement la figure du personnage en quête d'auteur. Et entre la tranquille assurance des hérauts du nouveau paradigme éducatif, impavides "témoins de la technologie", et les voix de ceux qui commencent à

douter publiquement de cette Terre promise¹, sans compter, bien sûr, ceux qui préfèrent la résistance passive, le débat s'engage à peine. Il faudra donc attendre quelque temps pour savoir si la pédagogie contemporaine, immunisée contre tous les venins technologiques, va déglutir ces nouvelles méthodes, comme elle l'a fait de bien d'autres serpents technologiques ou si cette fois, selon l'expression de Francis Meynard (1989), "le boa-ordinateur va, d'ici dix ans, dévorer et digérer complètement votre mangouste pédagogique". À chacun sa vérité, sans doute.

Il convient cependant, au terme d'un exposé, de parvenir à des conclusions un peu moins pirandelliennes. Risquons-nous donc à cet exercice périlleux.

La première leçon qui peut probablement en être tirée est la confirmation des conditions critiques de l'implantation des nouvelles technologies en éducation. Huit de ces conditions ont été identifiées récemment par Robert Bibeau : l'existence d'une vision stratégique et d'une certaine flexibilité organisationnelle, la nécessité d'une action concertée, l'ouverture aux réseaux humains, la démonstration de l'utilité du changement, ainsi que celle de sa légitimité, et bien entendu la disponibilité d'un soutien technique et cognitif approprié². Les observations faites au sujet de l'ambiguïté du statut de l'apprenant suggèrent ici un net déficit de concertation et d'information, sans doute imputable à la propension des ingénieurs didactiques à mettre sur pied des systèmes d'apprentissage afin de réguler les comportements des apprenants. Et l'on ne peut s'empêcher de penser ici à nouveau aux avatars de Charlot avec la "machine à déjeuner" des *Temps modernes*.

La seconde conclusion rejoint les propositions de Heidt relatives à la taxonomie des médias (Heidt, 1978). Ce n'est en effet sans doute pas par hasard que le Campus virtuel trouve actuellement son débouché par excellence dans le domaine de l'ingénierie. Car non seulement il s'agit d'une discipline hautement consommatrice d'images et d'animations, mais c'est aussi le domaine privilégié du fonctionnement par projets et de leur découpage en systèmes régis par le principe du "juste à temps", devenu par un curieux mimétisme le canon du Campus virtuel. Et réciproquement, il n'est pas étonnant que les projets de médiatisation mis en avant dans les autres disciplines suivent une voie beaucoup plus inspirée par l'approche

¹. Cf. Oppenheimer T., "The Computer Delusion", *The Atlantic Monthly*, July 1997 (<http://www.theatlantic.com/issues/97jul/computer.htm>) et Bélanger A., "Des ordinateurs à l'école : et si on se trompait ?", *Memento, Bulletin de l'Infobourg* (<http://www.memento.com/chroniquesab/chronique9710016.html>).

². Bibeau Robert. *Les huit déficits* (<http://www.pomme.grics.qc.ca/rb/deficit.html>).

traditionnelle d'enseignement. Le paradigme de l'intelligence artificielle qui caractérise le Campus virtuel constitue donc ici son premier handicap face aux disciplines dont les connaissances sont de nature essentiellement qualitative.

La nécessité d'une analyse sociologique des apprenants est la troisième évidence, et le Campus virtuel apparaît à cet égard prisonnier de son option constructiviste. On se souvient de l'analyse de Raymond Boudon montrant comment les stratégies d'investissement éducatif varient selon l'appartenance sociale des étudiants (Boudon, 1979). De la même façon, la perspective de construire ses connaissances dans le cadre de projets soumis à des exigences de formalisation relativement poussées risque de sourire assez peu aux étudiants enclins à des approches traditionnelles ou dont la disponibilité de temps pour l'apprentissage est en concurrence étroite avec des obligations familiales ou professionnelles. Il est donc probable que des constatations similaires à celles de Boudon pourront être faites, quant à la plus ou moins grande tolérance des étudiants à cette autonomie de rigueur, selon leur statut social et leur niveau de scolarité. Et on peut imaginer que les différences marquées existant actuellement entre les étudiants hautement autonomes, que l'on retrouve surtout au niveau du deuxième cycle, et les étudiants plus dépendants, dont le niveau de scolarité est moindre, seront accentuées par cette mutation vers le *High Tech*.

Mais la réalité est plus insaisissable. Déjà, des campus virtuels fleurissent en différents lieux, à Montréal comme à Dauphine, et d'autres propositions sont faites, comme celle du Campus électronique. La mauvaise virtualité chassera-t-elle la bonne ou la raison de l'utilisateur sera-t-elle la meilleure ? Chose certaine, des interactions se créent, des rencontres s'effectuent à la croisée des inforoutes, et l'avenir appartiendra sans doute à ceux qui sauront en tirer le meilleur avantage et imagineront des systèmes éducatifs à la fois simples et performants. Cette entreprise sourira certainement à bien des étudiants adultes, qui y verront enfin l'occasion de se doter d'outils à leur image et à leur mesure. Et peut-être ces systèmes leur permettront-ils de construire leurs connaissances, mais cette fois dans un univers qui leur sera familier.

Il y a certes des risques dans ces nouvelles pratiques, qui sont ceux auxquels les nouveaux projets pédagogiques se heurtent, et le premier est évidemment celui que l'étudiant se retrouve, face à une si grande nouveauté, "tout écartillé", comme dans la chanson de Robert Charlebois, c'est-à-dire perdu, accaparé par mille détails techniques et loin de son projet personnel. Mais s'il faut en croire la chanson, il n'en faudra pas beaucoup pour que le

contact avec les aspirations d'apprentissage se rétablisse et que la nouveauté devienne partie du paysage intime. Car, comme le chante Charlebois :

*Même tout écartillé dans Paris aux sept péchés (...)
Je r'garde en arrière
Quec'p'tits moments amoureux
En pensant qu'on était bien tous les deux
Qu'on aurait pu être bien tous les deux
À Paris¹.*

¹. Robert Charlebois : *les paroles* ([http://home.worldcom.cg/~vhaesl.../charlebois.html#Tout écartillé](http://home.worldcom.cg/~vhaesl.../charlebois.html#Tout%20écartillé)).

L'apprenant dans un enseignement en visioconférence : une étude de cas

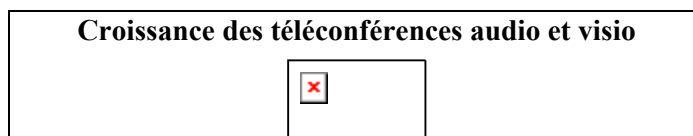
**par Louise MARCHAND,
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal**

Dans nos sociétés où les techniques et les savoir-faire changent à un rythme effréné, l'apprentissage à vie est un comportement indispensable à notre survie. Plus nous avançons dans cette société où apprendre devient un comportement propre à la vie plutôt qu'une étape préparatoire, plus les enseignants et les apprenants sont appelés à repenser les modes d'apprentissage (Marchand, 1997).

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication offrent des alternatives très intéressantes aux modes d'apprentissage traditionnels, entre autres au niveau universitaire (Ehrmann *et al.*, 1996). En ce sens, les changements de modes d'apprentissage doivent eux aussi faire l'objet de réflexion, d'adaptation, d'apprentissage (Harasim *et al.*, 1995).

Quant à l'usage des nouvelles technologies d'information et de communication dans le domaine de l'enseignement et de la formation, deux types se dégagent ; d'une part, l'enseignement de type relationnel entre enseignants et apprenants se prolonge grâce aux téléconférences audio-, visio- ou télématiques, et, d'autre part, l'auto-apprentissage planifié ou programmé est mis à la disposition des apprenants sur des supports numériques tels que les cédéroms ou sur des sites de réseaux publics (Internet) ou privés (Intranets) (Azarmsa, 1991 ; Bates, 1995).

Si l'usage des réseaux donnant accès à de multiples informations de toutes sortes est en croissance géométrique depuis quelques années, l'usage des technologies soutenant les communications relationnelles est lui aussi en croissance importante. On le constate dans le tableau ci-après (source : F&S/Market Intelligence and Communications News).



On pourrait alors dire qu'il existe un égal besoin social d'informations et d'interactions. Ce besoin d'équilibre s'exprime aussi dans le domaine de l'éducation et de la formation (Kearsley, 1995) et devrait être pris en compte lors de l'élaboration de toute situation d'enseignement-apprentissage (Portway et Lane, 1997).

Ce texte propose l'analyse d'une expérience d'enseignement par visioconférence mise sur pied par le département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et menée durant le trimestre d'automne 1996. Il s'agissait d'un cours de maîtrise s'adressant à des étudiants répartis dans deux sites distants d'environ mille kilomètres : l'un à l'Université de Montréal et l'autre au Collège Boréal à Sudbury.

Nous analyserons successivement : les raisons du choix de ce mode d'enseignement-apprentissage, les dispositifs techniques et leurs contraintes, le design d'enseignement adopté lors des visioconférences, les commentaires des apprenants sur cette expérience, les réflexions personnelles de l'enseignant.

1. Raisons du choix de la visioconférence

La visioconférence est une technologie qui permet une interactivité audio et visuelle en temps réel ; les participants échangent et travaillent ensemble au même moment. C'est un type de communication qui s'apparente au face à face, qui est pleinement interactive, mais peut aussi intégrer d'autres médias audiovisuels (tableau, photos, vidéo, etc.). C'est donc la technologie qui peut reproduire le plus fidèlement le contexte d'une salle de cours. Elle peut être utilisée en conjonction avec d'autres technologies telles que le télécopieur, le téléphone, le courrier électronique, etc. Elle permet donc un apprentissage "juste à temps" et s'adapte à une grande variété de contenus. C'est un type de formation en croissance en Amérique du Nord (Cukier, 1989 ; Wells, 1992 ; Harasim *et al.*, 1995).

La mise sur pied d'un cours de maîtrise en andragogie, en français, via la visioconférence, visait à répondre aux besoins d'étudiants francophones dispersés dans des communautés largement anglophones hors du Québec.

Ceux-ci n'ont pas facilement accès aux études supérieures dans leur langue et près de chez eux. Au niveau de la maîtrise, les cours se déroulent plus sur le mode séminaire que sur le mode magistral ; les interactions entre les participants sont donc essentielles. L'Université de Montréal ne pouvait assumer les coûts de déplacement pour la présence régulière d'un professeur-spécialiste dans ces milieux éloignés et pour un nombre restreint d'étudiants (12). En bref, outre les critères d'ordre pédagogique, le choix final s'est fait à partir du critère économique.

2. Dispositif technique

La visioconférence est, à première vue, un assemblage de caméras, de microphones, de lignes téléphoniques et de téléviseurs, permettant à des petits groupes situés dans des sites différents, de se voir, de s'entendre et de se parler en temps réel. Alors que les premières salles de vidéoconférence s'apparentaient à des studios de télévision où caméras, micros, sélecteurs d'images, diffuseurs, etc. étaient opérés par des techniciens, les actuelles salles de visioconférence ressemblent à des salles de réunion, ou même de classe, où les participants à distance sont physiquement remplacés par des téléviseurs.

La gestion des interventions se fait automatiquement grâce à un programme informatique. La personne qui souhaite intervenir dispose sur la table devant elle d'un simple bouton sur lequel elle appuie ; le programme informatique enregistre cette demande, puis allume le micro et dirige la caméra sur cette personne dès que le participant précédent a terminé son intervention. Si plusieurs personnes souhaitent intervenir, le programme informatique leur donne la parole selon l'ordre historique des demandes.

En plus de l'image des participants assis, le système permet de suivre et de diffuser l'image d'intervenants faisant une présentation au tableau, de présenter et transmettre des documents opaques ou transparents, des documents vidéo ou des documents numérisés.

Les vues d'ensemble de chaque site sont possibles, mais peu souhaitables compte tenu du rapport de grandeur obtenu ; il est alors difficile de repérer d'emblée la personne qui prend la parole dans un autre site. Pour ces mêmes raisons, il est souhaitable que le nombre de participants dans chaque site ne dépasse pas la quinzaine ou la vingtaine.

Les transmissions sont réparties sur des lignes téléphoniques normales. Selon la qualité audiovisuelle souhaitée, on peut utiliser 2, 4 ou 8 lignes. Les coûts de transmissions sont alors multipliés dans les mêmes proportions.

Le nombre de sites peut varier de deux à six sites ou plus. Tout comme pour le nombre de participants, il n'est pas souhaitable de multiplier les sites, surtout si chacun est occupé par plus de cinq ou six participants. Globalement, le nombre total de participants ne devrait pas dépasser la trentaine, afin de maintenir de bonnes conditions perceptuelles d'interactions.

Compte tenu de la haute technicité des équipements nécessaires, les visioconférences doivent se faire dans des salles spécialisées et obligent les usagers à s'y rendre. Même si cette technologie permet d'atteindre aisément des usagers potentiels isolés, en France en zone rurale par exemple, les salles dûment équipées se situent encore dans des grands centres urbains tels que Paris, Lyon ou Marseille. Les usagers doivent alors se déplacer vers le site de la visioconférence.

3. Le design d'enseignement

Depuis septembre 1996, le cours de maîtrise et de doctorat "Les changements de comportements chez l'adulte en situation d'apprentissage" est offert en visioconférence, avec encadrement par messagerie électronique, par l'Université de Montréal. Ce cours porte sur les changements liés au développement physiologique, psychologique et sociologique de l'adulte dans un processus d'apprentissage.

Il est offert à un groupe d'étudiants à Montréal (premier site) et à un groupe d'étudiants à Sudbury (deuxième site), eux-mêmes professeurs au Collège Boréal et à l'Université Laurentienne de Sudbury.

Le cours est planifié pour treize rencontres de trois heures. Lors de chaque rencontre, deux heures se déroulent en visioconférence ; le professeur est présent dans le site de Montréal et un tuteur coordonne les échanges à Sudbury. La troisième heure permet à chacun de travailler dans son site à partir de discussions, de problèmes à résoudre préparés par le professeur de Montréal. Cette troisième heure a été planifiée et les étudiants ont déjà reçu le matériel adéquat. La semaine suivante, le cours en visioconférence débute par les résultats de ces travaux.

Entre les rencontres, les participants ont recours à la messagerie électronique pour des échanges professeurs-étudiants, professeur-tuteur et étudiant-étudiant.

Voici un exemple de déroulement d'enseignement en visioconférence.

Activités	Durée en minutes
Présentations des apprenants dans les différents sites Contact social	5
Vérification de l'ordre du jour et objectifs de la rencontre	5
Identification d'un problème en sous groupe (histoire de cas ou autre, texte préparé à l'avance)	10
Plénière, mise en commun des discussions	10
Synthèse par le professeur, le tuteur ou un participant	5
Jeu de rôle, résolution de problèmes ou analyse d'une situation en équipe	5
Discussion en plénière	10
Synthèse globale	5
Fermeture: évaluation, suites à donner et prochaine rencontre	5

Cette planification des rencontres en visioconférence s'appuie à la fois sur l'observation des pratiques lors de cette expérience et sur les observations faites par d'autres chercheurs dans ce domaine. Ce genre de planification sert à la fois de directives pour les étudiants et précise les tâches du professeur dans un tel contexte.

Avec le groupe, le professeur demeure l'ultime responsable de la planification et de l'organisation de l'enseignement. Pour le deuxième site, il est souhaitable de confier à un tuteur la responsabilité d'accompagner les apprenants dans la réalisation des apprentissages prévus par le professeur. Le tuteur ne fait aucunement ingérence dans le contenu et se limite à offrir une aide motivationnelle aux étudiants.

Bien que la classe électronique rende possible les interactions entre apprenants, la dynamique de la communication et de l'apprentissage est centrée autour de la personne du professeur. Celui-ci intervient auprès des apprenants des deux sites comme s'il n'existait pas de distance entre lui et eux et les étudiants sont invités à intervenir à tout moment pour communiquer avec le professeur ou entre eux qu'ils soient présents ou à distance, comme cela se ferait s'ils étaient tous dans la même salle. Comme dans toute situation d'apprentissage, la transmission des connaissances doit

se faire selon le mode le plus adéquat : imprimé, vidéo, document informatique, etc.

La maïeutique prétend maintenir l'attention et stimuler la motivation de l'apprenant. En formation à distance, on propose une adaptation de cette méthode ; c'est ce qu'on appelle "conversation didactique guidée". Cette interaction est orientée sur les connaissances à transmettre. L'apprentissage se fait au contact du matériel préparé à l'avance par le professeur. La lecture de textes, le visionnement de documents audiovisuels, les histoires de cas, la résolution de problèmes sont des exemples de stratégies d'apprentissage.

4. Commentaires des apprenants

Lors de la première session de ce cours, vingt-six étudiants étaient inscrits, un seul a dû abandonner le cours ; ceci constitue un fort taux de persistance par rapport aux autres modes de formation, y compris le mode en présence.

Les vingt-six étudiants ont participé à la recherche que nous avons menée parallèlement à l'expérience (y compris celui qui a dû abandonner le cours). Dès le début de la session, ils étaient invités à rédiger un carnet de bord dans lequel ils devaient écrire leurs commentaires tout au long de la session. Par ailleurs, des questionnaires multifactoriels leur ont été distribués et des entretiens non-directifs ont été menés. Nous présentons ici un tableau compilatoire des réponses, suivi d'un résumé des principaux commentaires libres des apprenants sur cette expérience.

4.1. Contexte pédagogique

La première partie du questionnaire demandait aux apprenants de comparer les exigences ou les possibilités de la visioconférence par rapport à l'enseignement en présence, par rapport à certaines variables telles que l'attention, la fatigue, le niveau d'interaction, etc.

Dans le tableau ci-dessous, un taux de 66% indique une évaluation de similarité entre la visioconférence par rapport au présentiel. Un taux inférieur ou supérieur à 66% indique l'évaluation de la visioconférence par rapport au présentiel.

En comparaison avec un cours traditionnel, quelles différences percevez-vous dans un cours en visioconférence ?

Questions	Qualificatif	Moyenne	/ 66%
Le degré d'attention exigé des étudiants est	élevé	92%	+
Le rythme d'exposition de la matière est	rapide	42%	-
Le niveau de fatigue après trois heures de cours est	élevé	83%	+
L'échange avec le professeur est	stimulant	58%	-
Le niveau d'interaction dans la classe est	grand	54%	-
Le nombre de questions que l'on peut poser au professeur est	grand	54%	-
Le professeur peut établir un contact avec les étudiants	personnalisé	50%	-
Le professeur doit faire preuve de qualités de communicateur	grandes	100%	+
L'intérêt pour le contenu du cours est	grand	63%	=

4.2. Aspects techniques

La seconde partie du questionnaire portait sur les aspects techniques de la visioconférence. L'apprenant était invité à se prononcer en accord ou en désaccord -faiblement ou fortement - avec des affirmations qui lui étaient proposées, selon une échelle de Likert en 5 paliers.

Sujets (propositions affirmatives)	Moyenne	Accord (60% ou +)
La disposition des moniteurs TV dans la salle est adéquate	63%	oui

Les réglages audio et vidéo sont généralement terminés avant le cours	59%	--
La fréquence des problèmes techniques a affecté le bon déroulement du cours	63%	oui
Lorsqu'un problème technique survenait, il était généralement réglé la semaine suivante	72%	oui
La qualité de la voix des étudiants en provenance de l'autre site était bonne	81%	oui
La qualité de l'image des étudiants en provenance de l'autre site était bonne	53%	non
Malgré le fait que les étudiants sont dans deux sites éloignés, nous avons l'impression que les deux groupes n'en forment qu'un	47%	non

4.3. Satisfaction

La dernière partie du questionnaire portait sur l'appréciation générale de l'expérience et la satisfaction de l'apprenant. Comme précédemment, celui-ci était invité à se prononcer en accord ou en désaccord - faiblement ou fortement - avec des affirmations qui lui étaient proposées, selon une échelle de Likert en 5 paliers.

Questions	Résultat	Accord (60% ou +)
J'aime suivre un cours complet (3 crédits) en vidéoconférence	69%	oui
Je suivrais volontiers plusieurs cours complets en vidéoconférence	59%	--
La nature de ce cours s'adapte bien à un cours en visioconférence	78%	oui

4.4. Les commentaires libres des apprenants

Les apprenants québécois d'aujourd'hui ont grandi avec la télévision et sont familiers avec la communication visuelle. Ils sont donc passés très

naturellement de la télévision à la visioconférence ; certains d'entre eux utilisent même la visioconférence sur ordinateur via Internet.

- Ils sont convaincus d'emblée que cette technologie interactive est efficace, accessible, flexible et sociable, parce qu'elle leur permet de débattre, de discuter, de poser des questions et d'échanger des points de vue comme ils le feraient dans une salle de classe.
- C'est une technologie sociable, parce qu'elle est basée sur une communication réelle et qu'elle permet l'expression des sentiments et des émotions qui font partie intégrante de l'apprentissage.
- Les interactions se passent en temps réel et peuvent tenir compte des expressions non-verbales tout au long du processus.
- Le professeur répond immédiatement à la question qui lui est posée, ce qui maintient l'intérêt des apprenants et permet un progrès plus rapide.
- C'est une technologie intéressante, parce qu'elle permet l'utilisation de graphiques, d'images fixes, de séquences vidéo comme dans une salle de classe.
- L'étude préalable de la documentation écrite permet de consacrer les périodes de visioconférence à l'analyse, la discussion et la production d'une synthèse consensuelle.
- C'est un mode d'enseignement-apprentissage qui stimule l'autonomie des apprenants.
- C'est une technologie flexible, parce qu'elle permet des pédagogies collaboratives, du travail en équipe d'un site à l'autre.
- La possibilité d'entrer en contact avec des auteurs, conférenciers ou experts d'autres pays ou éloignés, confère une plus grande ouverture à l'enseignement-apprentissage.
- Pour les francophones minoritaires, qui n'ont pas d'autres possibilités d'étudier chez eux dans leur langue, c'est une technologie facilement accessible qui leur permet, en outre, de rencontrer des apprenants qui ont les mêmes intérêts qu'eux.

4.5. Ce que ce mode d'enseignement exige de l'apprenant

En tant qu'enseignant, à l'occasion de cette expérience, nous avons fait certains constats quant au comportement des apprenants ; nous les résumons ici. Pour mener à bien la réussite de son cours, ce type d'enseignement exige certaines conditions :

- L'apprenant doit avoir un bon sens de l'organisation et produire un travail régulier. Il doit s'assurer d'avoir toujours à sa disposition les ressources documentaires nécessaires, relire ses notes avant le cours, préparer des résumés de lectures ; en bref, développer un comportement de chercheur autonome. Même adultes, les apprenants ne sont pas tous autonomes au même degré, certains manquent de discipline personnelle ; de ce fait, certains peuvent suivre facilement ces cours, d'autres moins.
- Pendant le cours, il doit développer une bonne écoute et avoir une participation active. La visioconférence exige un effort de concentration plus élevé qu'en salle de classe. Une faible capacité de concentration entraîne un manque d'écoute active et de participation.
- Enfin, plusieurs apprenants qui ont suivi ce cours ont développé des habiletés nouvelles ; ils sont devenus plus habiles en recherches personnelles, ils ont développé leur capacité d'écoute, leur capacité de travail en équipe et, pour plusieurs, ont dû améliorer leur discipline personnelle.

5. Conclusion

L'utilisation de la visioconférence reste encore un outil à apprivoiser, autant pour l'apprenant que pour le professeur. Ce type de formation exige une participation active de l'utilisateur. Il faut laisser le temps aux apprenants d'apprivoiser la technique ; au début ils se soucient de leur apparence, de leur façon d'utiliser cette technique au lieu de se concentrer sur la leçon. De plus, il y a décalage entre l'image et le son et les échanges verbaux ne sont pas aussi clairs qu'en classe. Dans quelques années, ces difficultés techniques auront probablement disparues.

Les apprenants ont souligné fortement que ce type d'apprentissage s'oriente vers l'autoformation et que s'autoformer signifie développer soi-même des stratégies d'apprentissage, apprendre à l'aide de ressources variées et construire le sens que l'on donne au nouveau savoir.

Pour nous, la formule de l'avenir sera un mode d'enseignement plurimédia. L'enseignement par visioconférence jumelée à d'autres technologies répondant à d'autres besoins pédagogiques que l'interaction, tels que la transmission du savoir et le soutien, semble offrir des promesses intéressantes en formation universitaire.

Regards sur...

Regard sur les transformations pédagogiques

**Elisabeth FICHEZ, Université Lille III
et Julien DECEUNINCK, IUFM Nord Pas-de-Calais**

La relecture des communications proposées lors de la journée du 28 novembre nous amène à choisir un point de vue systémique pour évoquer les transformations pédagogiques à l'œuvre dans les formations ouvertes et à distance. En effet, ces transformations concernent tous les acteurs impliqués dans le processus de formation - apprenants bien sûr, mais aussi formateurs et gestionnaires institutionnels - qui ont à construire conjointement les compétences nécessaires à l'appropriation des ressources offertes dans les nouveaux environnements. Ce caractère systémique des évolutions est souligné par S. Alava, qui insiste sur les trois variables à prendre en compte ensemble : le paradigme pédagogique sous-jacent dans le dispositif, la réalité du processus d'enseignement et d'apprentissage mis en jeu, l'évolution parallèle des pratiques enseignantes médiatisées. Il l'est également par G. Renaud, lorsqu'il établit un lien entre l'organisation de l'établissement, le métier d'enseignant, le potentiel didactique et le métier d'élève.

La question qui nous guidera dans cette synthèse sera donc la suivante : que faut-il que les apprenants et les formateurs apprennent pour que l'on puisse parler de meilleure qualité des résultats obtenus grâce aux dispositifs nouveaux ? L'examen des difficultés et des contradictions qui traversent ce processus d'acquisition nous permettra de pointer tout particulièrement le rôle des prescripteurs-gestionnaires institutionnels.

1. Les compétences requises des apprenants

R. Orofiamma rappelle à juste titre qu'il y a un préalable à tout engagement dans un processus de formation pour l'apprenant, à savoir "la rupture avec les images négatives de soi associées à l'apprentissage scolaire et à l'échec qui en a marqué l'aboutissement". Ce n'est que si cette rupture a lieu, notamment pour les personnes fragilisées, qu'une dynamique d'évolution

identitaire peut se réenclencher, rendant possible l'élaboration de nouvelles compétences.

Celles-ci vont concerner à un premier niveau la capacité à savoir utiliser un média pour se former. V. Glikman et C. Lumbroso le soulignent à propos de la télévision dont les usages sont constitués dans un contexte de loisirs et de divertissement et non pas pour exploiter une image éducative : "Interrompre une cassette vidéo, revenir en arrière, utiliser des séquences de durée limitée, prendre des notes, préparer l'émission par un travail personnel... ne sont pas des activités habituelles du téléspectateur." S. Candor et J. Duchaine notent aussi que "le modèle médiatique vient perturber la relation pédagogique et le rapport au temps", ce qui est une autre façon d'appeler l'attention sur l'importance du média et des représentations qui lui sont attachées en tant qu'outil de loisir.

A un second niveau, les usagers ont à développer leurs capacités à apprendre en combinant des ressources de divers ordres, des plus classiques aux plus novatrices en termes de supports, qui leur sont proposées dans les dispositifs médiatisés. La plupart des intervenants ont souligné cet aspect primordial et ont, pour certains d'entre eux, affiné deux pistes complémentaires :

- la première est celle de l'importance de la structuration des ressources, qui, comme le souligne C. Vergon à propos de la méthode *Parler la Chine*, ne doivent pas présupposer ce qui est à acquérir, mais doivent au contraire permettre au sujet de progresser et d'être sécurisé malgré l'absence de l'enseignant : "La structuration de la méthode, par un découpage identique des différentes leçons et la clarification en début de chaque unité des objectifs visés les a profondément rassurés".
- la seconde est l'importance des procédures et stratégies de l'élève pour apprendre ; S. Alava parle à ce propos de "mathétique" et considère que celle-ci se développe à travers l'accès à l'information. L'auto-observation de son propre apprentissage par le sujet, sous la forme de la tenue d'un carnet de bord, est une autre voie que suggère C. Vergon pour l'aider à prendre conscience de ses démarches et à procéder aux réajustements nécessaires : "Rares sont les apprenants qui adoptent dès le départ une démarche qu'ils jugent suffisamment efficace pour s'y tenir. Pour la plupart on observe un parcours se découpant en plusieurs étapes... Les sujets sont nombreux à prendre conscience du rôle de leurs habitudes d'apprentissage et de leur caractère pas forcément efficace". Quant à A. Meyer, il insiste dans le même sens sur la nécessité pour l'apprenant de développer "une approche

métacognitive sur ses processus d'apprentissage afin de repérer les conditions d'acquisition les plus efficaces pour lui".

2. Les compétences requises des formateurs

L'idée-force qui s'impose à ce propos est celle de la transformation de la "forme scolaire" d'intervention des formateurs ("l'hétéroformation magistrale") en pratiques enseignantes médiatisées susceptibles d'aider au développement de l'autoformation chez les apprenants.

G. Renaud insiste ainsi sur le fait que les formateurs doivent être capables de modifier le mode d'organisation des apprentissages ; le fonctionnement des centres de documentation et de ressources qu'il étudie, plébiscités par les apprenants, sont révélateurs d'attentes concernant la diversification et la souplesse plus grande des situations d'apprentissage : "Entre deux situations caricaturales, celle de l'autoformation assimilée à la formation solitaire et celle du cours magistral assimilé au flux continu d'informations, les ressources éducatives sont utilisées dans une gamme de situations plus diversifiées qu'il n'y paraît".

Les intervenants notent en second lieu que les compétences des formateurs sont requises, de plus en plus en amont des prestations, pour la conception des ressources. Certes, le thème de la journée, centré sur le point de vue des usagers, ne focalisait pas l'intérêt sur cet aspect de la problématique, mais aussi bien C. Battaglia que C. Vergon y font allusion ; le premier affirme que l'équipe pédagogique doit proposer un parcours jalonné et un cursus maîtrisé, si elle veut que l'apprentissage à distance soit efficace, et il prône souplesse et simplicité dans la conception des ressources, car "plus un système est élaboré, plus il suppose de compétences à activer en même temps et plus il dilue les tâches" ; la seconde insiste sur l'importance de l'analyse des difficultés propres à la FAD pour la conception de ressources ; ceci l'amène à préconiser l'utilisation de différents supports présentant des informations redondantes et un nombre important de choix possibles dans leur exploitation.

Enfin, deux aspects sont évoqués de manière récurrente comme nécessitant l'attention des formateurs/concepteurs de dispositifs : les problèmes posés par l'hétérogénéité des publics et l'importance des interactions sociales comme dimension structurante des apprentissages.

Plusieurs intervenants - notamment V. Glikman et C. Lumbroso ou M. Taugeron - rappellent, à travers l'élaboration de typologies des publics, à quel point ceux-ci sont marqués par l'hétérogénéité et comportent toujours

une frange de gens cumulant les "distances" par rapport à l'offre qui leur est faite. Le risque - classique par ailleurs - est d'ignorer cette hétérogénéité et donc de concevoir des dispositifs qui, une fois de plus, conduiront à l'exclusion des moins armés pour réussir, ne leur offrant qu'une "seconde malchance".

Quant à l'étayage social et relationnel, reconnu par tous comme une condition indispensable de la structuration cognitive et du maintien de la motivation, il requiert lui aussi de la part des formateurs une aptitude à développer :

- des ressources permettant "l'institution des relations" (Boullier, 1997)¹ et leur représentation.

C. Vergon illustre ce point par l'exemple de la présence de deux informateurs chinois qui, dans la cassette vidéo, s'adressent directement aux apprenants, les sollicitent, les encouragent : "La cassette vidéo crée une illusion de liens enseignant/enseigné(e)... le fait de voir toujours les deux mêmes personnes... et d'entendre les mêmes voix est une sorte d'intégration à une équipe pédagogique en même temps qu'un substitut affectif..."

- des situations concrètes de travail qui favorisent, soit physiquement, soit virtuellement, la collaboration entre pairs. S. Alava met ainsi en garde contre la résistance des enseignants à l'émergence des médiateurs nouveaux lorsque se développent des pratiques individualisées et contre la confusion entre pratiques d'autoformation et pratiques solitaires de libre-service. P. Guillemet, de son côté, attire l'attention sur les faux lieux d'échange que peuvent constituer des forums réduits au statut de "happening électronique", alors que les aspirations des étudiants à une réelle collaboration existent et ne demandent qu'à pouvoir s'exprimer, comme en témoigne le projet d'entreprise virtuelle qu'ils ont élaboré de leur propre initiative.

3. Contradictions et difficultés : le thème de la présence/absence"

Si un relatif consensus émerge ainsi sur les compétences requises conjointement des apprenants et des enseignants, il n'en reste pas moins que

¹. Boullier écrit : "De même que le vide est indispensable à l'acte de connaissance, le tiers (le référent toujours supposé) est vital à l'institution des relations pédagogiques pour leur donner statut de participation symbolique à une société, hors de l'enfermement imaginaire, solitaire (apparemment) et duel".

nombre d'intervenants font aussi valoir les difficultés et les contradictions présentes et les relient aux choix des décideurs ou prescripteurs institutionnels.

Ainsi, C. Debon-Thesmar montre-t-elle à quel point le projet d'un dispositif institutionnel, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée, recèle une contradiction latente entre le rôle peu précis assigné au formateur et le rôle actif prescrit aux utilisateurs. La question qui surgit dans le fonctionnement des APP au quotidien est la suivante : peut-on penser la production de nouvelles compétences chez les apprenants indépendamment du rôle professionnel des formateurs, du collectif et des ressources ? La réponse implicitement positive de l'institution, qui revient à écarter les formateurs, suscite une position ambiguë quant à la solution à apporter aux problèmes : ce formateur "présent/absent" doit-il satisfaire à des demandes qui vont dans le sens d'une réhabilitation de son rôle de chef d'orchestre-animateur, ou doit-il aller plus loin dans le développement des ressources pour qu'elles se substituent encore plus à lui ?

B. Blandin et P. Guillemet s'interrogent tous deux, bien qu'il s'agisse de contextes complètement différents, sur un autre "présent/absent", qui est cette fois l'utilisateur.

Dans les formations ouvertes en entreprise, cette ambiguïté du statut de l'utilisateur provient de la définition du "bénéficiaire de la formation" du fait des contraintes réglementaires : s'agit-il du salarié (inscrit de son plein gré ou sur prescription de son responsable hiérarchique) ou du "bénéficiaire du dispositif", c'est-à-dire le chef d'entreprise ou le responsable d'unité opérationnelle qui utilise celui-ci pour atteindre ses objectifs de changement en matière de productivité ?

Dans le cas du Campus virtuel proposé par la Télé-Université du Québec, le statut ambigu de l'utilisateur est lié cette fois à l'intention technocentrique déployée par les concepteurs du système au détriment de l'intention anthropocentrique : "Par un curieux renversement des perspectives, ce n'est pas tant l'apprenant qui se trouve au centre des préoccupations des chercheurs, que le système destiné à le prendre en charge, c'est-à-dire le 'système apprenant', qui élabore progressivement un guidage optimal des apprenants dans l'environnement de formation qui leur est proposé".

Conclusion

Cette dernière remarque nous amène à penser qu'il est peut-être nécessaire d'élargir les perspectives d'étude des transformations à l'œuvre dans les

formations ouvertes et à distance. Les changements pédagogiques ne relèvent pas de la seule logique pédagogique, même si celle-ci dispose d'une autonomie au sein de l'espace éducatif. La diversité des termes utilisés pour désigner "celui qui apprend" en est un signe : apprenant, utilisateur, public, usager... chacune de ces qualifications renvoyant à des postures différentes. Toutes lui donnent un rôle actif, voire central. Mais que penser de cette diversité même et, surtout, du mode de qualification dont elle relève : est-ce "celui qui apprend" qui se désigne ainsi ou n'est-il pas plutôt l'objet d'une telle qualification ? Et, dans ce cas, qui en est l'auteur : le formateur, l'organisme gestionnaire de la formation, le chercheur ?

Cette question nous conduit à reprendre celle des transformations pédagogiques sous deux angles différents, mais complémentaires : celui de l'innovateur et celui du système. Un certain nombre de travaux sur les formations ouvertes et à distance sont issus d'acteurs impliqués dans l'élaboration de ces nouveaux dispositifs. Dès lors, on peut les interroger en les référant à la problématique développée par la sociologie de l'innovation et, notamment, par la sociologie de la traduction¹. Dans la construction du réseau d'acteurs qui porte l'innovation, ceux qui apprennent et qui se forment sont l'élément terminal de la chaîne. Comme les financeurs, comme les auteurs ou réalisateurs de supports ou d'instruments de formation, comme les formateurs et tuteurs, ils doivent être mobilisés, "intéressés" et "enrôlés" pour que tienne le dispositif socio-pédagogique dans lequel ils s'inscrivent. Les définir comme "apprenants", comme "usagers", voire comme "clients", revient à leur proposer un rôle spécifique. Les convaincre d'accepter ce rôle (ou les y contraindre) est affaire de stratégie - et/ou de rapport de forces - dans le champ de l'éducation et de la formation.

Si, en l'état actuel des connaissances, il est indispensable d'approfondir les études sectorielles sur les stratégies d'apprentissage, les modalités de développement d'une image positive de soi, les formes d'émergence de projets personnels de formation, etc., il est tout aussi nécessaire d'élargir le cadre de l'observation pour se situer au niveau du système que forment à la fois les acteurs en présence, les objets et les contenus de formation qui les rassemblent et les types de relations qui les unissent. Que faut-il que les apprenants et leurs formateurs apprennent ? Au-delà des compétences nouvelles, il faut qu'ils deviennent capables de jouer les nouveaux rôles qui leur sont assignés.

¹. Cf. les travaux du Centre de Sociologie de l'Innovation (École des Mines de Paris).

En se limitant au point de vue de l'utilisateur - qui est le thème de cette publication - on voit que ce qu'on pourrait appeler le "discours d'engagement" est exigeant ; développer un projet, savoir gérer son temps et utiliser de manière optimale les différents supports proposés, être capable de tirer le meilleur profit de la relation - directe ou médiatisée - avec le formateur... On pourrait même y ajouter la capacité à faire preuve de performances supérieures pour prouver que le nouveau modèle de formation n'est pas plus inégalitaire que l'ancien, voire qu'il l'est moins. Dans certains cas, il faut également que l'apprenant sache transformer une partie de son temps libre en temps de formation et transférer une partie des dépenses consacrées à ses loisirs pour l'acquisition d'objets - marchands - supports de formation. Ces capacités ne sont pas présentes chez tous les publics de la formation et tous ne sont pas dans la même posture face à une telle offre. Si certains sont aisément convaincus et prêts à participer spontanément à l'aventure des nouveaux modes de formation, d'autres, nous l'avons vu, y sont contraints,. Ce peut être pour des raisons institutionnelles, par une décision de leur entreprise ou dans le cadre de mesures de lutte contre le chômage. Ce peut être aussi par intériorisation de la nécessité de se former que génère la nouvelle situation de concurrence exacerbée par le marché du travail. Cette remarque est tout aussi valable pour bon nombre de formateurs "pris" dans des dispositifs novateurs et pratiquement sommés d'innover. Les recherches sur les nouveaux modes de formation ne peuvent pas faire l'impasse sur cette prise de distance par rapport aux discours d'engagement.

Enfin, au-delà de ce recul par rapport aux processus d'apprentissage et au système d'acteurs, prendre une distance critique face aux dispositifs observés implique aussi de les soumettre à une lecture en termes d'industrialisation de la formation, au même titre que les champs de l'information, de la culture et de la communication, ce qui fait l'objet de l'article suivant.

Du côté de l'industrialisation et de ses paradoxes

**par Alain PAYEUR, Université du Littoral Côte d'Opale
et Yolande COMBÈS, Université Paris-Nord**

Les nombreuses interventions réunies dans ce recueil montrent l'importance d'une approche critique fondée sur l'expérience pédagogique.

Richesse des expérimentations parfois déjà anciennes et diversité des situations d'apprentissage ou des dispositifs mis en place localement, diversité des publics concernés et multiplicité des promoteurs de projets justifient le besoin de confrontations destinées à faire avancer les recherches déjà entreprises. Voilà qui suffirait à faire reconnaître la pertinence du regard porté par les pédagogues innovateurs eux-mêmes sur la question du l'usager lorsque celui-ci est confronté dans ses apprentissages à des dispositifs communicationnels.

De ce fait, il peut paraître incongru aux yeux de certains de s'interroger sur d'autres enjeux, industriels et sociaux ceux-là. Pourtant, toutes les questions ont-elles été posées ? Ne faut-il pas se demander, notamment, au nom de quel mandat des prescripteurs puissants comme des institutions initient l'entrée des technologies de la communication dans les systèmes d'éducation et de formation ? A quel geste inaugural sommes nous confrontés ?

1. Et l'industrialisation dans tout cela ?

Pour bien appréhender cette question, il nous semble nécessaire de revenir sur l'effort qui consiste à construire une distance critique. "Ne pas se laisser imposer des objets socio-médiatiques comme des objets de recherche", tel est l'avertissement lancé par B. Charlot (1997, p. 14) à quiconque réfléchit à propos de l'échec scolaire. Mais ne faut-il pas se mettre dans le même état d'esprit en ce qui concerne un des moyens parfois proposés pour la résorption de cet échec aussi bien que des inégalités, ou pour la limitation de

leurs effets : le recours aux dispositifs de formation ouverte et à distance ? Plus généralement, de nombreux discours courent, et ont cours, dans les sociétés développées, sur la rencontre des nouvelles technologies et de l'école. Ils fonctionnent bien comme des "attracteurs idéologiques"; pour s'en défaire, il convient certes de "serrer au plus près les phénomènes, mais aussi de s'en tenir à distance". Et c'est bien ce qui caractérise les travaux rassemblés ici. Simplement, en suivant cette même logique, ce que nous aimerions explorer, pour notre part, c'est la possibilité de traduire, de dire d'une autre façon, dans le champ des sciences de la communication cette fois, les analyses critiques qui viennent d'être prononcées dans celui de l'éducation, et auxquelles il convient sans doute de souscrire.

Ainsi, pour apporter une contribution au débat ainsi ouvert, nous voudrions reformuler la question relative au point de vue de l'usager en demandant au nom de quelles raisons sociales, le projet de modernisation éducative se construit autour de la mise en place de dispositifs exigeant l'autonomie de l'apprenant. Ne sommes nous pas autorisés en effet à nous interroger sur cette injonction à devoir désormais en passer par là, à faire évoluer les systèmes de formation en les faisant entrer, même partiellement, dans la mouvance des dispositifs communicationnels ?

Plus les expérimentations se développent, plus les acteurs s'engagent dans l'observation critique des phénomènes, plus il devient incontestable qu'un "seuil est en train d'être franchi", selon les termes de B. Miège (1994, p. 454), et plus s'impose la conscience du coût, de la complexité, de la nature composite des dispositifs communicationnels à visée éducative.

De fait, ces innovations sont coûteuses en investissement et en fonctionnement ; "cette idée *qu'appareiller les enseignants* (c'est nous qui soulignons), les instrumenter et leur destiner l'utilisation des ressources technologiques, permettra d'acquérir des gains de productivité est une erreur qui a encore de beaux jours devant elle" (Barchechath et Pouts-Lajus, 1991, p. 117). De fait, ces innovations sont complexes à inscrire "dans un système préexistant de pratiques, d'habitudes et de croyances" (Semprini, 1996, p. 61). On le savait de manière générale, mais on le constate encore mieux aujourd'hui dans le système éducatif ; et elles sont aussi composites ; composites parce qu'elles sont, d'une part, peu ou pas encore unifiées, hésitant entre l'audiovisuel et l'informatisation, et composites, parce qu'elles sont, d'autre part, soumises à des effets d'interférences avec les secteurs directement travaillés par la "transformation de l'innovation en marchandise" (Flichy, 1991, p. 17). Aussi, quoi qu'il arrive ou puisse arriver, s'il l'a jamais cru, ne serait ce qu'à travers ce qu'il a pu retirer de son difficile dialogue avec

le politique - relisons les textes (Coutel, 1991) - le pédagogue innovateur pour ce qui est pourtant de ce qui lui revient - apprendre, éduquer, instruire, former, comme l'on voudra - sait qu'il n'est pas, ou n'est plus, seul à compter. Pourquoi donc se donner tant de mal, c'est-à-dire se mettre dans un tel nœud de difficultés, et connaître, au fond, une telle crise ?

2. Pourquoi se retrouver dans de si peu simples appareils ?

Pour commencer à traiter cette question, il est possible d'avancer un certain nombre d'éléments de réponse repris de la littérature qui lui est consacrée. Pour une part, il s'agirait d'efficacité du point de vue didactique mais aussi économique. Pour une autre part, il s'agirait de répondre à des demandes générales, mais aussi professionnelles.

Il y a bien entendu la recherche de nouvelles formes d'efficacité du système d'enseignement et de formation. Puisque les valeurs à défendre restent quand même avant tout des valeurs éducatives, le pédagogue innovateur, conscient de la "nature didactique des enjeux (axiologie, théorie, praxis)" pressent que "la diversité des modes d'accès aux multimédias pourrait se conjuguer avec la diversité des styles d'apprentissage" (Barbot, 1997, p. 57) ; et cela, le pédagogue innovateur, il ne l'imagine pas simplement, il s'y emploie, trouvant parfois dans l'exemple managérial de quoi nourrir et soutenir la "démarche projet" dans laquelle il s'engage. Jouant le jeu du guide d'accompagnement, dans le cadre d'une "démarche industrielle", B. Blandin (1990, p. 200) s'attaque aux causes de "l'échec de la didactique médiatique" (*idem*, p. 16). C'est ce qui l'amène à proposer une expertise, et cette expertise, on le sent bien, est transférable, en particulier dans certains secteurs de la formation continue, ou de la formation initiale, et plus précisément encore dans le cadre des enseignements (langues, bureautique...) destinés à des non-spécialistes. D'autres diraient : les enseignements transversaux, "les langages fondamentaux communs" (Quéré, 1994, p. 15). Mais, ce qui est important dans la démarche de B. Blandin, c'est qu'il reprend plus loin l'idée qu'il appartient précisément aux acteurs de l'innovation pédagogique de "rendre supportable économiquement" (p. 134) la démocratisation qu'ils revendiquent. Il faut donc chercher aussi du côté de l'efficacité économique.

L'efficacité économique se présente bien comme la condition de l'acceptabilité de cette modernisation de l'acte pédagogique. Craignant, si l'on n'y prend garde, de mourir instruit mais nu, J.-M. Albertini (1992, p. 251) avance pudiquement l'hypothèse que seul le développement d'outils ou de

services médiatisés réclamant une utilisation individualisée permettra de substituer du capital au travail. D'autres sont plus audacieux. P. Eiglier et E. Langeard (1987, p. 15) expliquent par le biais d'un néologisme, "la servuction"; que le client doit devenir à la fois producteur et consommateur, qu'il doit être mis en situation de co-produire le service, et que c'est à ce prix que vont être générés des gains de productivité. E. Barchechath et S. Pouts-Lajus (1991, p. 8) prolongent la réflexion en expliquant que dans le domaine de l'économie des services que sont les formations initiale et professionnelle, les gains de productivité résident ici : que les bénéficiaires du service fassent davantage qu'ils ne font. Il faut donc se tourner du côté des apprenants, pas des formateurs. Reprenant, quant à lui, les analyses de B. Coriat (1983), P. Mœglin (1993, p. 48) conclut : "l'utilisateur est sommé de prendre lui-même en charge des tâches effectuées précédemment par une force de travail rémunérée".

Autrement dit, se manifeste une raison sociale qui n'est pas seulement définie par des considérations pédagogiques, elle est aussi fortement tributaire d'une logique de rationalisation économique. Et, à mesure que l'économie s'impose à l'éducation, s'impose en retour l'urgence de l'introduction d'une pensée économique en éducation, ce à quoi s'attachent déjà quelques chercheurs (Delamotte, 1998). Toutefois, il ne faudrait pas négliger l'importance de nouveaux impératifs de socialisation.

Attentifs au développement des télé-services dans de nombreux domaines d'application qui devrait "induire une demande plus forte de personnes susceptibles de la gérer en fonction des besoins exprimés", V. Le Fournier et G. Loiseau (1995, p. 269) relancent l'idée d'une "nécessaire culture des techniques", en rappelant que Philippe Roqueplo évoquait, dès 1983, "l'accroissement du risque d'analphabétisme dans un milieu quotidien de plus en plus peuplé d'objets techniques" (p. 271). Allant dans le même sens, L. Bouchard (1995) estime qu'il convient de réduire une "mésadaptation" (p. 229) d'autant plus sérieuse "que pour les pays déjà informatisés, les futurs utilisateurs de l'autoroute électronique arrivent en gare avec des attitudes et des comportements bien ancrés", pour ne pas dire anachroniques. Elle en tire cette conséquence : "le système d'éducation de tous les niveaux doit être revisité" (p. 231). Cette demande sociale générale se trouve intensifiée par de nouveaux impératifs de qualification auxquels sont soumis nos sociétés industrielles avancées. Demande sociale et demande professionnelle légitiment l'emploi récurrent de terminologies tournant autour des thèmes de la flexibilité, de l'adaptabilité, de l'individualisation ; elles construisent un

vaste réseau d'homologies traversant les secteurs de la vie sociale, de la vie professionnelle comme celui de la formation.

Certes, ces impératifs renvoient aux causes spécifiques qui conditionnent la réorganisation des entreprises : élargissement des marchés, accélération des transactions entre les différents acteurs économiques, développement des ressources immatérielles... Mais ce qui importe, c'est que ce puissant mouvement active la circulation d'une thématique sociale visible - également - dans tous ces dispositifs qui mettent expressément en scène l'autonomie de l'usager. S'interrogeant sur cette posture de l'apprenant, P. Mœglin (1993, p. 34) notait voici quelque temps qu'il ne s'agit plus de "renforcer l'efficacité pédagogique par l'intensification des instrumentations" mais "de donner aux apprenants le choix des formes et des outils de leur apprentissage ainsi que la possibilité de déterminer par eux-mêmes les conditions de leur utilisation". Par là, le thème de cette journée, loin de nous éloigner de la question de l'industrialisation de la formation, nous en rapproche. Le projet de modernisation éducative décline, dans le champ qui lui est propre, une injonction industrielle au moment où l'injonction industrielle se reporte, quant à elle, du niveau de la conception, comme c'était le cas jusqu'ici, vers celui de la réception. Ainsi, les raisons sociales au nom desquelles plusieurs acteurs, venus de sphères différentes exercent leur mandat, convergent vers cette question de l'autonomie de l'usager qui devient caractéristique des mutations en cours. Certes, ces acteurs ne jouent pas tous le même jeu et ne vont pas à la même vitesse, n'avancent pas du même pas, ni vraiment du même côté (Mœglin, 1994a). Mais tous inscrivent bien un projet communicationnel dans l'éducation et la formation, projet qui, selon nous, relève d'une logique industrialisante.

Par là, on voit que la notion d'usager est bien au cœur de la problématique centrée sur l'industrialisation de la formation. En particulier, les recherches sur les usagers des dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance sont concernées par le passage des formes artisanales à des formes industrielles qui, certes, permettent de "passer d'une logique de reproduction simple à une reproduction élargie", mais en prenant clairement en compte cette spécificité que "dans les services comme ceux de conseil ou de formation, l'innovation porte moins sur le résultat que sur l'organisation du processus de servuction" (Mayère, 1993, p. 55). L'auteur ajoute que, dans cette logique de service individualisé, et c'est sans doute là une des caractéristiques du passage à une logique industrialisante, "il s'agit de répondre aux besoins *en rendant objectivables*" (c'est nous qui soulignons) les attentes et les exigences des partenaires de la production du service et,

pourrions nous ajouter, les protocoles de l'opération de servuction mis en place pour sa réalisation optimale.

Autrement dit, et pour conclure ce point, le projet de modernisation éducative reporte l'injonction industrielle du niveau de la conception, où il était attendu, vers celui de la réception ; en terme de tendance, ce qui est industriel dans tout cela, ce ne sont pas tant les dispositifs, les outils, lesquels le sont bien entendu quand même, que la sommation d'intégrer l'apprenant comme co-producteur. C'est là le signe des nouvelles conditions de fonctionnement qui bouleversent les schémas de représentation des acteurs ; c'est cela qui apparaît comme une des conditions déterminantes de la rentabilité de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage exigeant fortement cette autonomie, déclinée de plusieurs façons, de l'utilisateur. Ce qui se cherche aujourd'hui, ce sont ceux qui vont permettre et produire les conditions d'une industrialisation de la formation. Mais comment ?

En effet, au moins dans un premier temps, plusieurs questions se posent si l'on veut pouvoir situer d'un point de vue problématique quelques paradoxes éclatants, comme celui de l'utilisateur présent/absent, promu/oublié. Quels types d'autonomie voit-on se mettre effectivement en place ? Quels problèmes soulève le choix imposé par l'injonction industrialisante ? En quoi les conditions d'appropriation influent-elles sur ce choix ? En quoi touchent-elles la perspective tracée de gains de productivité ? Quelles limites objectives rencontrent ces tentatives d'exportation de la servuction dans les secteurs de la formation ? Qu'est-ce qui se joue dans le décalage entre apprenants prescrits et apprenants réels ? Mais, au préalable, on doit se demander dans quelles circonstances et sous quels modes, ces situations d'autonomie émergent.

3. A propos de quelques paradoxes de l'industrialisation

L'analyse des différentes interventions montre que l'apprenant est sommé de devenir un acteur capable de faire des choix, d'effectuer des prises de décision en fonction des opportunités permises par l'offre. Pour autant ces usagers, soumis à ces nouvelles modalités d'apprentissage, n'hésitent pas à comparer leurs parcours à celui du "navigateur solitaire" ou à celui du "marathonien" et leur isolement à "la grande solitude du coureur de fond", comme le restitue C. Vergon dans son article. Le décalage qui se manifeste, à travers le choix de certaines métaphores, entre cet usager prescrit et l'utilisateur réel n'est pas sans poser un certain nombre de questions. Comment expliquer que, pour une large part, ces mêmes usagers qui expriment un malaise,

promeuvent, malgré tout et à leur tour, l'idée de formation ouverte et à distance ? Des travaux confirment en effet, qu'en ce qui concerne "le comportement des utilisateurs des machines à communiquer... plus on avance, et plus cela se complique" (Perriault, 1998, p. 143). Quelles opportunités fortes, quelles occasions inédites les amènent à défendre un tel développement ? Celles-ci, à bien y regarder, sont-elles convergentes ou divergentes ? Et dans quelle mesure ?

- Du côté des institutions classiques de formation, ces dispositifs apparaissent comme une ressource supplémentaire permettant de dynamiser ou conforter les enseignements traditionnels sanctionnés par la délivrance de diplômes.
- Du côté des organismes de formation sous tutelle (dispositifs d'auto-formation comme les Ateliers Pédagogiques Personnalisés), la médiation technologique permet d'inscrire de manière plus formelle la personnalisation de la formation et d'apporter une solution aux besoins exprimés par la société d'une "éducation continuée pour tous", "tout au long de la vie" selon l'expression consacrée. Ces organismes s'attachent dès lors à développer une offre correspondant à des mutations sociales qui supposent des besoins changeants et évolutifs en matière éducative.
- Du côté du monde de l'entreprise, elle est un principe dont il reste à s'assurer qu'il est acceptable, comme le souligne ici même B. Blandin.
- Du côté des usagers, elle est une ouverture qui favorise la conciliation du travail, des études et de la vie privée, plusieurs témoignages relevés par les auteurs de cette publication en témoignent (Meyer, Debon-Thesmar et Orofiamma, Alava, Guillemet). La flexibilité du service rendu constituerait, dans bien des cas, et en particulier, aux yeux des mères de famille comme l'ont confirmé certains intervenants aux débats, un atout non négligeable.

Il n'empêche que, malgré cet écheveau de bonnes raisons, de quelque côté que l'on se tourne, l'utilisateur voit sa position réelle réduite à celle d'attributaire. En effet, soit il est évoqué dans les projets selon des critères socioprofessionnels et quantitatifs, comme on le voit dans les dispositifs de formation ouvertes et de ressources éducatives financés par la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Permanente (Blandin) ; soit sa modélisation est statistique, comme on le voit dans le projet de "Campus virtuel" de la Télé-université du Québec (Guillemet).

A chaque fois, l'utilisateur est supplanté dans les phases de conception et de réalisation par des porte-parole (prescripteurs, développeurs, financeurs) qui décident à sa place. B. Blandin note ici que, pendant la phase de

développement, il existe "une étanchéité parfaite et une absence totale de contacts entre les concepteurs de dispositif et les usagers qui en bénéficient en bout de chaîne", ce qui lui fait dire que l'utilisateur est "peu représenté et beaucoup ignoré".

Cette situation ne va pas sans poser de problèmes à différents niveaux, ni sans engendrer - mais dans des après-coup - différents types d'ajustements pédagogiques et didactiques, voire différentes adaptations techniques des dispositifs. Tout se passe comme si (et pour ainsi dire dans le meilleur des cas) les prescripteurs négligeaient de se donner les moyens de prendre sérieusement en compte dès l'amont les processus d'appropriation, tandis que ces mêmes processus étaient posés *a posteriori* comme centraux. On comprendra peut-être un peu mieux, dès lors, la valorisation des expérimentations favorisant l'observation d'apprenants confrontés aux nouvelles réalités communicationnelles, en faisant l'hypothèse que la mise à jour des processus par lesquels les apprenants mettent au point leurs tactiques et leurs stratégies d'apprentissage risque de servir à une rationalisation et à une industrialisation plus ou moins franche de la médiation pédagogique devenue objectivable. "Scientisation" des façons de faire pour reprendre le mot de C. Vergon, "usages mathématiques", pour reprendre celui de S. Alava, rendent possible l'effort d'homogénéisation des procédures nécessaires dans un contexte d'industrialisation. Et, pour le moins, se trouve activée et amplifiée la demande communicationnelle : forums électroniques, messageries, visioconférences... En définitive, l'injonction d'autonomie adressée à l'utilisateur conditionne le développement d'une logique industrialisante procédant par avancées successives et dont nous aimerions relever maintenant plusieurs paradoxes.

a) Le paradoxe de l'utilisateur ignoré / sollicité

En effet l'utilisateur réel semble constamment ignoré lors de la conception et fortement sollicité lors de la réception. Cette mise à l'écart, évoquée dans cette publication par B. Blandin et P. Guillemet est d'autant plus paradoxale que les dispositifs développés assignent le statut de co-producteur à ces mêmes usagers. Certes, dans tout contexte expérimental, la question des utilisations paraît toujours prématurée aux développeurs absorbés par la seule concrétisation de l'offre. Mais, dans le cas d'une approche servuctrice, cette non-prise en compte de l'utilisateur lors de la conception n'est pas sans conséquence. D'une part, l'autonomie prescrite paraît fort délicate à mettre en œuvre dans les faits, comme nous venons de le voir. D'autre part, l'insertion sociale des outils d'information et de communication réclame la définition du

cadre d'usage très à l'amont, ainsi que l'ont souligné des chercheurs dans ces domaines comme P. Flichy (1995). Ainsi, dans les dispositifs étudiés ici, chaque promoteur avance l'idée d'une accentuation de l'individualisation. Cette notion développée par les post-modernes est considérée comme un facteur déterminant des processus de changement dans la société, puisqu'elle implique la modification de certaines normes sociales (Lyotard, 1979). A cet égard, on ajoutera que certains sociologues proposent de remplacer le terme d'individualisation par celui d'individuation, pour souligner qu'il s'agit d'un processus social lié moins à une démarche que l'on pourrait qualifier d'humaniste, conforme au "retour du sujet" (évoqué par G. Jacquinet), qu'un processus de segmentation des pratiques sociales et, en particulier, des pratiques de consommation et d'utilisation des biens.

Ce premier paradoxe se double d'un second.

b) Le paradoxe de la participation postulée / retardée

Pour assurer une bonne réalisation de la prestation éducative, l'usager doit savoir ce qui lui sera utile, alors qu'en toute connaissance de cause il n'en a pas toujours les moyens. Au fond, cette autonomie est considérée à la fois comme le moyen pédagogique et l'objectif à atteindre (Renaud). Prescrite dans les systèmes, appelée par les outils, elle fait appel à des habiletés sociales, à des maîtrises informationnelles importantes. De plus, la suppression de la médiation effectuée par l'enseignant se justifie dans les dispositifs essentiellement pour des raisons économiques. Or, force est de constater que la nécessaire inscription de nouvelles formes de médiations ou d'accompagnement s'avère coûteuse en temps, sans qu'il soit prévu qu'elle le soit. C. Debon-Thesmar souligne clairement l'importance de la charge de travail que représente cet accompagnement : "L'apprentissage de l'autonomie sur le plan relationnel demande un sérieux travail de groupe avec des animations qui veulent et peuvent prendre le temps de le faire". L'inscription des rapports sociaux dans ces dispositifs représente un investissement important qui ne semble pensé ni d'un point de vue pédagogique ni d'un point de vue social. Il ne l'est guère mieux d'un point de vue économique. D'où un dernier paradoxe.

c) Le paradoxe d'une logique socio-économique montrée / cachée

Le développement de ces dispositifs se justifie d'autant mieux que les publics sont larges et que des économies d'échelle sont rendues possibles. Or, l'instauration d'une logique d'industrialisation en éducation se heurte à plusieurs difficultés socio-économiques contraignant à en modeler les

formes. En dehors de certaines élites ayant un fort pouvoir d'achat et disposant d'un réel capital symbolique, l'offre éducative médiatisée s'adresse à des publics souvent hétérogènes, parfois de bas niveaux de qualification, évaluant mal leurs besoins et disposant difficilement des compétences dites de troisième dimension : formation à l'autonomie, aptitude à la responsabilité partagée, capacité de prise d'initiatives, tout un ensemble de compétences qui sont au cœur de l'autoformation ! (Debon-Thesmar, 1993, p. 100). En outre, ne passe-t-on pas dès lors souvent à "cette autre économie (qui) s'appuie volontiers sur le dynamisme de la société civile, sur les réseaux familiaux, associatifs, de voisinage" (Barthe, 1995, p. 142), économie licite ou non (photocopiage, détournements divers...), ou sur celui de services publics ou parapublics, sur un dynamisme institutionnel ? Sans doute conviendrait-il d'approfondir, en montrant les spécificités dans les secteurs de la formation et de l'éducation, la notion "d'économie cachée" élaborée notamment par cet auteur pour qui "l'activité de soutien scolaire réalisée par un bénévole n'est pas productive dans la mesure où elle échappe à une transaction de marché du travail" (p. 137). Mais que dire du monitorat, et même des plateaux d'experts et d'étudiants, et ainsi de suite ? Faut-il parler de logique socio-économique "dissimulée" ? "Compensée" ? Comment en identifier valablement les formes, les constituants ? Il y a là, nous semble-t-il, tout un champ d'investigation. On peut aussi se demander sur quoi débouchent de tels paradoxes. A quelle industrialisation conduisent-ils ?

4. Vers une industrialisation à double jeu

Le regard que nous avons tenté de porter sur les enjeux industriels et sociaux a permis de repérer un certain nombre de paradoxes. Toutefois, ces paradoxes ne sont peut-être qu'apparents. Ou plutôt ce qu'ils font apparaître, c'est l'existence simultanée, et dans les mêmes lieux, de plusieurs projets par rapport à la modernisation éducative. De manière simplifiée, on pourrait dire que ces logiques de modernisation renverraient au développement d'un secteur industriel, celui des services appliqués ou, mieux, adaptés à la formation. Une autre logique de modernisation s'affirmerait à travers la mise en place d'une nouvelle forme de régulation sociale. De la rencontre de ces deux logiques, l'une inscrite dans une tendance forte, celle de l'industrialisation, l'autre ayant les caractéristiques d'une mutation conduisant vers une société communicationnelle, résulte une réévaluation théorique et pratique de l'individualisation. Cette réévaluation, le système éducatif est chargé de la mettre en œuvre par le recours à ce qui est donné comme étant (simplement) de nouveaux moyens dont il faudrait trouver l'usage. La

première des logiques que nous venons de désigner, débouche sur la mise en place de situations de "self-service", de dispositifs impliquant une autre façon d'apprendre. La seconde découvre d'autres raisons d'apprendre en relation avec une forme dérégulation socio-économique, elle réclame une adaptation aux formes de globalisation et de délocalisation qui caractérisent nos sociétés développées. Cette adaptation suppose la nécessité de réattribuer aux individus une responsabilité : créer de nouveaux modes de relation à autrui inscrits dans le processus d'informatisation sociale en cours. Dans les discours apparaît le recouvrement de ces deux types d'enjeux, le second permettant de justifier et légitimer le premier, la volonté d'émancipation sociale. Le souci d'intégration des individus à la société de l'information apparaît comme l'objectif primordial.

Pour mieux comprendre ce qui se joue derrière cette volonté de créer un nouveau rapport d'usage entre système éducatif et apprenant, et pourquoi le projet de modernisation éducative se construit autour de la mise en place de dispositifs exigeant l'autonomie de l'apprenant, il nous semblait nécessaire de situer d'abord ce qu'il est réellement demandé aux apprenants de prendre en charge, de situer ensuite ce qui s'objective dans les techniques, de situer enfin ces phénomènes par rapport à des tendances plus lourdes de changement, afin d'avoir enfin une vision plus claire du processus complexe de construction, de déconstruction et de reconstruction du système éducatif qui tente de se mettre en place. Ce colloque aura permis justement de voir les modes de sollicitations faites aux apprenants.

Reste à savoir comment relier le développement de tous ces systèmes, qui tendent à homogénéiser ou pour le moins à concilier, normaliser des espaces communicationnels entrant de plus en plus dans le cadre d'une mondialisation, et le postulat de l'individualisation.

Les dispositifs observés ne sont que la partie émergente d'un processus qui vise à la généralisation. Celui-ci suppose l'adhésion à terme d'une majorité d'apprenants ou de sujets sociaux aux formes d'autonomisation. Or, il semble, comme nous le voyons dans les faits et comme l'avait déjà souligné Pierre Mœglin à propos des expérimentations des satellites éducatifs, que "l'objectif à atteindre l'emporte sur la réalité de ce qui est effectivement atteint" (Mœglin, 1994b, p. 247). En d'autres termes, si l'individualisation est davantage voulue qu'effective, elle est nécessaire comme point de rencontre pour une modernisation affichée, mais pour servir le développement des réseaux informationnels.

Ainsi, pour reprendre un anthropologue soucieux de l'étude des sociétés contemporaines, une des caractéristiques de la modernité est de créer des

médiations technologiques, amenées à remplacer les médiations déjà instituées, quitte à ce qu'il en résulte un déficit symbolique ou que la relation à l'autre en perde son armature (Augé, 1997, p. 88). L'essentiel est, pour nous, que l'on ne peut comprendre ce qui se joue qu'en situant clairement l'arrangement moderne qui réunit l'individu et le système social ; il s'agirait d'un arrangement dans lequel le facteur technologique jouerait comme un vecteur de mobilisation collective. On comprend peut-être mieux alors ce dont cherche à rendre compte P. Guillemet lorsqu'il parle de "rapaillage" et "d'écartillage" : ce qui se joue dans les nouveaux rapports d'usage institués par les dispositifs institutionnels en éducation et en formation est de l'ordre d'un processus complexe de construction, déconstruction et reconstruction de la réalité sociale et individuelle guidé par une logique industrielle et, sans doute, marchande. Certes cette logique met certainement en crise les méthodes éducatives, le mode de fonctionnement des institutions, la figure de l'usager, mais, en retour, le bilan de ce colloque conduit à s'interroger sur les freins et les obstacles qui surgissent lors de la mise en place de nouveaux rapports d'usage, ceux imaginés pour le fonctionnement de ces dispositifs d'apprentissage médiatisés. Or, ils sont constamment retardés, entravés, et quelquefois délaissés, souvent en raison d'une insuffisance grave, celle de la prise en compte du travail concret d'apprentissage au moment de la définition de l'offre. On relira sur ce point l'analyse du Campus virtuel développé par la Télé-université du Québec.

Ce qu'il faut bien comprendre, c'est pourquoi, à l'heure de l'accélération de la mise en place de dispositifs médiatisés innovants, la réponse des usagers devient primordiale. Elle permet de voir si ces développements vont dans le sens de l'atomisation sociale ou si, au contraire, ce sont de puissants moyens d'information et de participation pour réaliser une nouvelle solidarité collective (Lacroix *et al.*, 1993, p. 84).

Ce qu'il faut garder à l'esprit, c'est que la contrainte imposée à l'usager de co-produire une partie du service est commandée par une logique d'industrialisation qui peut se réaliser selon plusieurs scénarios. Dans l'un de ceux-ci, à travers le développement de télé-services, les institutions de formation tentent de garder la maîtrise de l'organisation des ressources éducatives par rapport à l'apprenant. Dans un autre, à travers le développement de "self-services" poussant l'autoformation jusqu'à cet extrême que serait l'autodidaxie, l'usager est posé comme le maître de ses apprentissages.

Les deux voies ouvrent sur des restructurations différentes du système éducatif, la seconde allant jusqu'à proposer, d'une certaine façon, d'en sortir. C'est dans cette optique que se situent les éditeurs ou les industriels du

logiciel, tel *Microsoft*. On constate alors, en ce qui concerne l'usager, que, si dans le premier cas on se soucie encore de mettre à la disposition de l'individu les moyens de son autonomie (Mœglin, 1993), dans le second cas, l'impératif de médiations pédagogiques n'est plus considéré comme essentiel, puisque c'est une situation pure d'autodidaxie qui est proposée. Ces propositions industrielles nous permettent de voir les mutations sociales qui sont envisagées. Si cette dernière optique s'explique économiquement, les professionnels de l'éducation ont certainement raison de penser qu'il est difficile de faire l'économie de la médiation pédagogique et que son objectivation technique réclame des efforts tellement importants que le système éducatif, dans ses principaux secteurs, a encore de bonnes chances de pouvoir résister à la pression de l'industrialisation qui s'annonce.

Bibliographie générale

Bibliographie générale

AGNEL Jean, dir. (1994). *Formations ouvertes et à distance : la situation en France*. Paris, Oravep.

ALAVA Séraphin (1995). "Situations d'apprentissage et médiations documentaires : bricolage et braconnage cognitifs". *Cahiers Pédagogiques*, n° 332-333, mars-avril, pp. 44-49.

ALAVA Séraphin (1996a). "L'expérience documentaire : tant à apprendre, si peu à enseigner". *Revue ARGOS*, n° 16, janvier, pp. 20-23.

ALAVA Séraphin (1996b). "Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires". *Documentaliste*, n° 3, mai-juin, pp. 135-141.

ALBERTINI Jean Marie (1992). *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*. Paris, Seuil/Presses du CNRS.

ANNOOT Emmanuelle (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies : les sens du changement*. Paris, Ophrys.

ARNAUD Michel (1997). "Les maisons du savoir et le campus électronique". *Canal Éducation*, Poitiers, CNED, n° 11 ("Enseignement à distance et recherche"), mars-avril-mai, pp. 9-11.

AUBÉ M. (1989). "Où nous entraîne l'intelligence artificielle ?", in : Gilbert PAQUETTE et Anne BERGERON, *L'intelligence artificielle - Comprendre et prolonger l'intelligence humaine*. Sainte Foy, Télé-université.

AUGÉ Marc (1997). *Une anthropologie des mondes contemporains*. Paris, Flammarion, collection Champs.

AUZIOL Eric (1994). *Le formateur et l'outil, approche intentionnelle des médias éducatifs*. Doctorat en sciences de l'Information et de la communication, Université Montpellier III-Paul Valéry.

- AZARMSA Resa (1991). "Teleconferencing : an instructional tool", in : *Telecommunications for learning*. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications Inc., volume 3, pp. 44-46.
- BALDASSARI Anne (1983). "Enfance et communication", in : Michel de CERTEAU et Luce GIARD, *L'ordinaire de la communication, Rapport au Ministère de la Culture*. Paris, Dalloz, pp. 57-76.
- BANATHY Bela H. (1996). "Conversation in Social Design". *Educational Technology*, janvier-février, pp. 39-41.
- BARBARANT Jean-Claude (1997). *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives. Rapport présenté au nom de la section des Affaires sociales*. Paris, Conseil économique et social.
- BARBOT Marie-José (1997). "Cap sur l'auto-information : multimédia, des outils à s'approprier". *Le Français dans le Monde*, juillet, pp. 54-63.
- BARCHECHATH Eric et POUTS-LAJUS Serge (1991). "La guerre des Gris, des Bleus et des Rouges", in : Pierre CHAMBAT et Pierre LÉVY (dir), *Les nouveaux outils du savoir*. Paris, Éditions Descartes, collection Université d'été, pp. 111-122.
- BARCHECHATH Eric et POUTS LAJUS Serge (1991). "Les attentes des utilisateurs dans la logique de la communication", in : *Observatoire des Technologies pour l'Education en Europe*, 8 p., multigr..
- BARTHE Marie-Annick (1995). "La face cachée de l'économie officielle : l'économie souterraine", in : Serge LATOUCHE, dir., *L'économie dévoilée : du budget familial aux contraintes planétaires*, n° 159, Ed. Autrement, série Mutations, pp. 136-143.
- BATES Anthony W. (1995). *Technology, open learning, and distance education*. London, Routledge.
- BÉLISLE Claire et LINARD Monique (1996). "Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?". *Éducation Permanente*, n° 127, avril-mai-juin, pp. 19-47.
- BERGER Guy (1994). "Ingénierie, entreprise, industrie : les avatars des modèles de productivité en éducation", in : Elisabeth FICHEZ, coord., *La notion de bien éducatif*, Colloque international (Roubaix, 14-15 janvier 1994), Lille 3/SFSIC, pp. 311-317.

- BINER Paul *et al.* (1996). "Student satisfaction with interactive telecourses as a function of demographic variables and prior telecourse experience". *Distance Education*, Toowoomba, Queensland, Australia, Open and Distance Learning Association of Australia (ODLAA), vol. 17, n° 1, pp. 33-42.
- BLANDIN Bernard (1990). *Formateurs et formation multimédia. Les métiers, les fonctions, l'ingénierie*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- BOUCHARD Lyne (1995). "L'autorité électronique : un enjeu social", in : Jean-Guy LACROIX et Gaëtan TREMBLAY, *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence*. Montréal, Presses Universitaires du Québec, pp. 227-234.
- BOUDON Raymond (1979). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, A. Colin.
- BOULLIER Dominique (1994). "Construire le téléspectateur : récepteur, consommateur ou citoyen ?", in : André VITALIS, dir., *Médias et nouvelles technologies*. Rennes, Apogée, pp. 63-74.
- BOULLIER Dominique (1997). "Les usages comme ajustements : services propriétaires, moteurs de recherche et agents intelligents sur Internet", in : Colloque *Penser les usages* (Bordeaux, 27-29 mai 1997). Site internet : <http://www.cnet.fr/ust/usages.html>.
- BOULLIER Dominique (1997). "Des interfaces à l'homme. Assurer l'empreinte pédagogique sur les NTE". *Dossiers de l'audiovisuel*, sept-oct., pp. 66-68.
- BOURDIEU Pierre, dir. (1993). *La misère du Monde*. Paris, Seuil.
- BRISEBOIS A. et GIARDINA M. (1996). "La modélisation de l'apprenant, analyse des diverses composantes pour l'élaboration d'un métamodèle", in : Louise SAUVÉ, dir., *La technologie éducative en réseau. Réseaux technologiques, réseaux humains*. Montréal, CIPTE, Université du Québec, Télé-université.
- CAMILLERI Carmel *et al.* (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, PUF.
- CARRÉ Philippe (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris, La Documentation Française.
- CARRÉ Philippe, MOISAN André et POISSON Daniel (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- CARRÉ Philippe (1995). "L'autodirection en formation". *Éducation Permanente*, n° 122, janv.-fév.-mars, pp. 221-232.

- CARRÉ Philippe et PEARN Michaël (1992). *L'autoformation dans l'entreprise*. Paris, Ed. Entente.
- CARRÉ Philippe, MOISAN André et POISSON Daniel (1997). *L'autoformation*. Paris, PUF.
- CARRETEIRO Teresa Cristina. (1993). *Exclusion sociale et construction de l'identité*. Paris, L'Harmattan.
- CASPAR Pierre *et al.* (1991), *Le savoir à portée de la main*, Paris, Les Éditions d'Organisation
- CRINON Jacques et GAUTELLIER Christian (1997). *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?*. Paris, CEMEA/Retz.
- CERTEAU Michel de (1980). *L'invention du quotidien 1 - Arts de faire*. Paris, Gallimard, 10/18.
- CERTEAU Michel de (1994). *La prise de parole et autres écrits politiques*. Paris, Éditions du Seuil.
- CHAMBAT Pierre (1994). "NTIC et représentations des usagers", *in* : André VITALIS, dir., *Médias et nouvelles technologies*. Rennes, Apogée, pp. 45-59.
- CHARLOT Bernard (1997). *Du rapport au savoir*. Paris, Anthropos.
- CHAUVIÈRE Michel et GODBOUT Jacques T., dir. (1992). *Les usagers entre marché et citoyenneté*. Paris, L'Harmattan.
- CLOKE Chris, FARREN Margaret et BARRINGTON Janette (1996). "Interactive Video and Group Learning : Two Action Enquiry Based Evaluations". *British Journal of Educational Technology*, Coventry, UK, National Council for Educational Technology, vol. 27, n° 2, mai, pp. 84-91.
- COMBÈS Yolande et FICHEZ Elisabeth (1996). "Préface". *Ateliers, Cahiers de la Maison de la Recherche*, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, n° 5 ("Éducation, Formation : figure de l'utilisateur"), pp. 9-12.
- COMPTE Carmen (1995). "Choix et fonction de documents vidéo dans le dispositif Télé-Langues". *Les Cahiers de l'ADMES*, n° 9, pp. 137-144.
- COMPTE Carmen et DUMONT Bernard (1995). "Télé-Langues : a Different Distance Training for Foreign Language Teachers", *in* : G. DAVIES et D. TINSLEY (eds), *Open Distance Learning : Critical Success Factors* (Geneva, 10-12 october 1994). FIM, Erlangen, pp. 98-101.
- CORIAT Benjamin (1983). *La robotique*. Paris, La Découverte.

- COUTEL Charles (1991). *La République et l'école. Une anthologie*. Paris, Presse Pocket.
- CUBAN Larry (1986). *Teachers and Machines : The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York, Teachers College Press.
- CUKIER W. (1989). "Video Teleconferencing Canada". *CIPS Review / La revue ACI*, vol. 13, n° 1, mars-avril, pp. 10-13.
- DAMPHOUSSE Lise (1996). *Participation et animation : un modèle d'analyse de la téléconférence assistée par ordinateur à la Télé-université*. Mémoire de maîtrise en Communication, Université du Québec à Montréal.
- DEBON-THESMAR Claude et REBONDY Marie Jeanne (1992). *Multi-média et nouvelles professionnalités en formation*. Paris, CNAM.
- DEBON-THESMAR Claude, OROFIAMMA Roselyne et WITTORSKI Richard (1995). *Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité - le cas des APP*. Paris, CNAM/ MÉDIAS.
- DECEUNINCK Julien, DELAMOTTE Eric et PAYEUR Alain (1994). "Des industries culturelles à l'industrialisation de la formation". *Perspectives documentaires en Éducation*, n° 33, pp. 71-94.
- DELAMOTTE Eric (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- DE LANDSHEERE Viviane (1992). *L'éducation et la formation*. Paris, PUF.
- Délégation à la Formation professionnelle (1992). *Formations multimédias. La formation dont vous êtes le héros. Actes du colloque européen des 4, 5 et 6 avril 1990*. Paris, La Documentation française.
- Délégation à la Formation professionnelle (1990). *Formations multimédias. Elémentaire, mon cher Watson !*. Paris, La Documentation française.
- DEMAIZIÈRE Françoise et DUBUISSON Colette (1992). *De l'EAO aux NTF : utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris, Ophrys, coll. Auto-formation et Enseignement Multimédia.
- DEVELAY Michel (1994). *Peut-on former les enseignants ?*. Paris, ESF.
- DUMONT Bernard, COMPTE Carmen et QUITTET Anne-Marie (1994). "Télé-Langues : une formation à distance des professeurs de langues". Paris, Biennale de l'Éducation et de la Formation.
- DURU-BELLAT Marie et HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1992). *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin.

"Éduquer et former" (1996). *Sciences Humaines*, n° 12 (hors série), fév.-mars.

EHRMANN Stephen, RENWICK William et GORDON Bull (1996), *Les technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement post-secondaire*, Paris, OCDE.

EIGLIER Pierre et LANGEARD Eric (1987). *Servuction, le marketing des services*. New York, Mc Graw Hill.

ENRIQUEZ Eugène (1984). "Individu, création et histoire". *Connexions*, n° 44, pp. 141-159.

ENRIQUEZ Eugène (1991). "Le rôle du sujet humain dans la dynamique sociale". *Revue européenne des sciences sociales*, Tome XXIX, n° 89, pp. 75-89.

ENRIQUEZ Eugène *et al.*, dir. (1993). *L'analyse clinique dans les sciences humaines*. Montréal, Ed. Saint-Martin.

FABRE Michel (1994). *Penser la formation*. Paris, PUF.

FICHEZ Elisabeth, dir. (1993). "Education, formation : le temps de l'industrialisation ?". *Études de communication*, n° 14, pp. 151-159.

FICHEZ Elisabeth, coord. (1994). *"La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles. Actes du colloque international (Roubaix, 14-15 janvier 1994)"*. Lille 3 IUP Infocom/SFSIC.

FICHEZ Elisabeth et COMBÈS Yolande, éd. (1996). "Éducation, formation : figure de l'usager". *Ateliers, Cahiers de la Maison de la Recherche*, Université Lille III, n° 5.

FICHEZ Elisabeth et PAYEUR Alain, éd. (1996). "Formation et espaces d'innovation". *Études de Communication*, n° 19.

FIELD, Jane (1995). "The Art of Video-Conferencing". *Adults Learning*, Angleterre, vol. 7, n° 2, octobre.

FLICHY Patrice (1991). *Les industries de l'imaginaire. Pour une analyse économique des médias*. Grenoble, INA-PUG, nouvelle édition revue (1ère édition 1980).

FLICHY Patrice (1995). "L'action dans un cadre socio-technique. Comment articuler techniques et usage dans une même analyse", *in* : Jean-Guy LACROIX et Gaëtan TREMBLAY, *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence*. Montréal, Presses Universitaires du Québec, pp. 405-433.

- GALVANI Pascal (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon, Ed. Chronique sociale.
- GAUDIN Thierry (1978). *L'écoute des silences*, Paris, Gallimard, 10/18.
- GAULEJAC Vincent de (1995). "La honte, le sujet et l'identité". *Revue internationale de Psychosociologie*, vol. II, n° 2, pp. 111-124.
- GAULEJAC Vincent de et TABOADA-LEONETTI I. (1994). *La lutte des places : insertion et désinsertion*. Paris, Epi, Hommes et perspectives.
- GILLE Bertrand (1978). *Histoire des techniques*. Paris, Gallimard, La Pléiade.
- GLIKMAN Viviane et PAPADOUDI Hélène, dir. (1995). "Formations à distance : une réalité plurielle". *MScope Médias*, CRDP de Versailles, n° 9, janv., pp. 23-115.
- HARASIM Linda et al. (1995). *Learning Networks. A Field Guide to Teaching and Learning On-line*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- HEIDT E. U. (1978). *Instructional Media and the Individual Learner : a Classification and Systems Appraisal*. New York, Nichols pub Co.
- HENRI France (1997). *Un pas de plus vers le campus virtuel à la Télé-université*. Montréal, LICEF, Télé-université.
- HENRI France et KAYE Anthony (1985). *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Ste Foy Québec, Presse de l'Université du Québec/Télé-université.
- HOLEC Henri (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Hatier.
- HOLTZER Gisèle (1993). "Enseignement à distance et apprentissage d'une langue étrangère, réflexions méthodologiques". *BULAG (Bulletin de linguistique générale et appliquée)*, Université de Besançon, n° spécial ("Enseignement/apprentissage à distance"), pp. 89-108.
- HOLTZER Gisèle (1997). "Conduites et stratégies dans l'apprentissage d'une langue étrangère à distance". *Le Français dans le Monde*, Hachette, numéro spécial ("Multimédia, réseaux et formation"), juillet, pp. 105-115.
- HOLTZER Gisèle et VERGON Caroline (1997). "Compétence d'apprentissage - Analyse de rapports d'apprenants de langue", in : *(Se) Former à distance à l'apprentissage et à l'enseignement des langues (Les Échanges Européens de Besançon, colloque international, 14-15 novembre 1995)*, Université de Besançon, pp. 179-196.

- HOLTZER Gisèle, avec la collaboration de WANG Tienbo (1990). *Parler la Chine, méthode pour apprendre le Chinois par l'EAD (niveau débutant)*. Centre de Télé-enseignement universitaire de Dijon.
- HUITEMA Christian (1995). *Et Dieu créa l'Internet*. Paris, Eyrolles.
- "Invention (L') du téléspectateur" (1990). *Réseaux*, n° 39.
- JACQUINOT Geneviève (1977). *Image et pédagogie*. Paris, PUF.
- JACQUINOT Geneviève, dir. (1993). "Nouvelles technologies et formation". *MScope Médias*, CRDP de Versailles, n° 5, septembre, pp. 30-110.
- JACQUINOT Geneviève (1993). "Apprivoiser la distance ou 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 (1995). "Supprimer l'absence". *Éducatons*, n° 1, pp. 14-17.
- JACQUINOT Geneviève, dir. (1996). *Ressources éducatives et systèmes de formation*. Dijon/Paris, ENESAD-CNERTA/GREP.
- JENLINK Patrick et CARR Alison A. (1996). "Conversation as a Medium for Change in Education". *Educational Technology*, janv.-févr., pp. 31-38.
- JOUËT Josiane (1993). "Pratiques de communication : figures de la médiation". *Réseaux*, CNET, n° 60, juillet-août, pp. 99-122,
- KAES René (1993). *Fantasme et formation*. Paris, Dunod.
- KEARSLEY Greg (1995). "The Nature and Value of Interaction in Distance Learning", in : *Third Distance Education Research Symposium (May 18-21)*. Washington (DC), George Washington University, via Internet.
- KNOWLES Malcolm (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- KUPERHOLC Jean et MOR Alain (1993). *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*. Paris, Ed. Liaisons.
- LACROIX Jean-Guy, MIÈGE Bernard, MÆGLIN Pierre, PAJON Patrick et TREMBLAY Gaétan (1993). "La convergence des télécommunications et de l'audiovisuel : un renouvellement de perspective s'impose". *TIS (Technologies de l'Information et Société)*, vol n° 5, n° 1, pp. 81-105.
- LAPASSADE Georges (1970). *Groupes, organisations et institutions*. Paris, Gauthier-Villars.

LAURILLARD Dominique (1993). *Rethinking University Teaching : a Framework for the Effective Use of Educational Technologies*. Londres, Routledge.

LE FOURNIER Viviane et LOISEAU Gérard (1995). "Former les éditeurs multimédias", in : Jean-Guy LACROIX et Gaëtan TREMBLAY, *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence*. Montréal, Presses Universitaires du Québec, pp. 257-276.

LEGRAND Michel (1993). *L'approche biographique*. Paris, Epi, Hommes et perspectives.

LEGROS Denis (1997). "La construction des connaissances par le multimédia", in : *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*. Paris, CEMEA/Retz, Pédagogie, pp. 181-192.

LEVY Pierre (1990). *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris, La Découverte.

LINARD Monique (1996). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2e édition augmentée (1e édition 1990).

LOCHARD Jean (1995). *La formation à distance ou la liberté d'apprendre*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

MALGLAIVE Gérard (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

MARCHAND Louise (1994). *Conceptions de l'apprentissage chez les apprenants adultes qui suivent des cours à distance*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8.

MARCHAND Louise (1997). *L'apprentissage à vie*. Montréal, Chenelière-McGraw-Hill.

MAUGER G. (1991). "Enquêter en milieu populaire". *Génèses*, n° 6, pp. 125-143.

MAYÈRE Anne (1993). "Point de vue d'une économiste sur les services de formation". *Etudes de communication*, n° 14 ("Education, formation : le temps de l'industrialisation ?"), pp. 53-59

MEIRIEU Philippe (1987). *Apprendre oui, mais comment ?* Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris, ESF.

- MEYNARD F. (1989) *Les fables informatiques*, Montréal, Éditions Logiques.
- MIÈGE Bernard (1994). "Quand l'éducation se rapproche des industries de la culture et de l'information", in : Elisabeth FICHEZ, dir., *La notion de bien éducatif. Service de formation et industries culturelles*. Lille, Université Lille 3/SFSIC, pp. 445-454.
- MØGLIN Pierre (1993). "Critique du marketing éducatif". *Mscope Médias*, n° 5, sept, pp. 43-53.
- MØGLIN Pierre (1994a). "Communication et éducation. Eléments de problématique", in : Elisabeth FICHEZ, dir., *La notion de bien éducatif. Service de formation et industries culturelles*. Lille, Université Lille 3/SFSIC, pp. 1-22.
- MØGLIN Pierre (1994b). *Les satellites éducatifs. Média et expérimentation*. Paris, CNET, coll. "Réseaux".
- MOISAN André (1992). "Autoformation et situation de travail". *Éducation permanente*, n° 112, pp. 107-113.
- Multimédia : enseignement, formation, téléformation* (1995). Paris, CNDP, coll. Les Dossiers de l'Ingénierie éducative.
- OROFIAMMA Roselyne (1993). *Les dispositifs de formation multimédia et l'évolution de l'acte d'apprendre*. Paris, CNAM/Média.
- PAPERT Seymour (1981). *Jaillissement de l'esprit*. Paris, Flammarion.
- PAQUETTE G., BERGERON G. et BOURDEAU J. (1992). *La classe virtuelle : un environnement technologique de formation*. Montréal, LICEF, Télé-université, décembre.
- PAQUETTE G., BOURDEAU J. et BERGERON G. (1993). *L'Hyperguide : un environnement de téléformation implantant un concept de classe virtuelle élargie. Actes du 4e Colloque ICO 93, Montréal, Québec, 4-7 mai 1993*. Montréal, LICEF, Télé-université, pp. 65-76.
- PAYEUR Alain (1996). "Postface : usager, pour les besoins du service ?". *Ateliers, Cahiers de la Maison de la Recherche*, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, n° 5 ("Éducation, Formation : figure de l'utilisateur"), pp. 53-56.
- PERRENOUD Philippe (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD Philippe (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.

- PERRENOUD Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF.
- PERRIAULT Jacques (1989). *La logique de l'usage, essai sur les machines à communiquer*. Paris, Flammarion.
- PERRIAULT Jacques (1996). *La communication du savoir à distance. Autoroutes de l'information et télé-savoirs*. Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et Formation.
- PERRIAULT Jacques (1998). "La question de la temporalité dans les enseignements à distance", in : Marie-Noëlle SICARD et Jean-Michel BESNIER, dir., *Les technologies de l'information et de la communication : Pour quelle société ? Actes du colloque des 28, 29, 30 avril 1997*. Université de Technologie de Compiègne, pp. 143-149.
- PINEAU Gaston (1991). "La formation expérientielle en auto, éco et coformation". *Éducation permanente*, n° 100-101, pp. 23-30.
- PORTWAY P., LANE C. (1997). *Guide to Teleconferencing and Distance Learning*. Applied Business Telecommunication.
- QUÉRÉ Maryse (1994). *Vers un enseignement supérieur sur mesure*. Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DGES.
- RABARDEL Pierre (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, A. Colin, série Psychologie.
- ROBSON Joan (1996). "The Effectiveness of Teleconferencing in Fostering Interaction". *Distance Education*, Toowoomba, Queensland, Australia, Open and Distance Learning Association of Australia (ODLAA), vol. 17, n° 2, pp. 304-334.
- ROQUEPLO Philippe (1983). *Penser la technique, pour une démocratie concrète*. Paris, Seuil.
- ROUET Jean-François (1995). "Navigation et orientation dans les hyper-textes : quelques aspects du fonctionnement cognitif de l'utilisateur", in : *Hypermédiats, éducation et formation*, Actes du séminaire - 2. Paris, IUFM de Créteil/MASI/INRP, pp. 11-26.
- ROWLAND Gordon (1996). " 'Lighting the Fire' of Design Conversation". *Educational Technology*, janvier-février, pp. 42-45.
- SAINT-HILLIER Marie-Thérèse (1995). "Le temps, donnée essentielle de l'apprentissage : le cas de l'apprentissage à distance d'une langue étrangère". *BULAG*, Université de Besançon, n° 21 ("Formes d'apprentissage des langues"), pp. 63-83.

SCHLENKER Jon (1994). "Increasing the Interaction with Distant Learners on an Interactive Telecommunications System". *Education at a Distance*, vol. 8, août, pp. J6-J10.

SEMPRINI Andréa (1996). *Analyser la communication*. Paris, L'Harmattan.

SOUCHON Marc, dir. (1997). *Actes du colloque international "Les échanges européens de Besançon. (Se) former à distance à l'apprentissage et à l'enseignement des langues (Besançon, 14-15 novembre 1995)"*. Besançon, Université de Besançon/FIED.

STIEGLER Bernard (1997). "Il faut penser les usages", in : *Colloque Penser les usages* (Arcachon, 27-29 mai 1997). Site internet : <http://www.cnet.fr/ust/usages.html>.

TREMBLAY Nicole Anne (1996). "Quatre compétences-clés pour l'autoformation". *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, pp. 153-176.

TROCMÉ-FABRE Hélène (1987). *J'apprends donc je suis*. Paris, Les Éditions d'Organisation.

WELLS, Rosalie (1992). *Computer-Mediated Communication for Distance Education: An International Review of Design, Teaching, and Institutional Issues*. U.S Pennsylvania, Pennsylvania State University, American Center for the Study of Distance Education.

WOLTON Dominique (1997). *Penser les médias*. Paris, Flammarion.

Programme de la journée d'étude du 28 novembre 1997

9h30 : SÉANCE PLÉNIÈRE

Ouverture de la journée par André HUSSENET, directeur de l'INRP

Interventions de

Amid BENDOUBA, chargé de mission "Marché de la Formation" à la DGEFP, ministère de l'Emploi et de la Solidarité

Françoise THIBault, chargée de mission à la DISTNB, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie

"Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ?"

Conférence introductive par Geneviève JACQUINOT, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris VIII, responsable du GRAME (Groupe de Recherche sur les Apprentissages, les Médias et l'Éducation)

Présentation des ateliers par Viviane GLIKMAN, maître de conférences à l'INRP

11h15 à 13h00 : ATELIERS

Interventions et échanges à partir d'études et recherches menées sur le point de vue des usagers de divers types de formations ouvertes et à distance.

Quatre thèmes d'ateliers ont été définis à partir de la nature des publics concernés. Chaque atelier sera coordonné par un animateur et un rapporteur. Des discutants réagiront aux interventions et un débat s'engagera avec l'ensemble des participants.

Thème 1 : Publics des formations générales de base

Animateur : Véronique LECLERCQ, CUEEP - Lille I

Rapporteur : Yolande COMBÈS, Université Paris-Nord

Discutants : Colette DARTOIS, CQFD ; Eric CORRE, Télé 3 ;

Ateliers de Pédagogie Personnalisée : production de compétences d'auto-formation et engagement des apprenants dans la formation

Claude DEBON-THESMAR, maître de conférences à la chaire de Formation des adultes du CNAM

et Roselyne OROFIAMMA, chargée d'études au Centre de Recherche sur la Formation du CNAM

Regards d'usagers sur l'enseignement à distance : à propos d'un DAEU

Christian BATTAGLIA, professeur agrégé au service Formation continue de l'Université de Nantes

Thème 2 : Publics spécialisés et formations professionnelles

Animateur : Georges-Louis BARON, INRP

Rapporteur : Julien DECEUNINCK, IUFM Nord/Pas-de-Calais

Discutants : Jean-François JOASSON, AFPA Champagne-Ardenne ;
Philippe TRANCHART, Entreprises Formation

Formation à distance et compétences induites : l'expérience du CNAM en Pays de la Loire

Alain MEYER, directeur du CNAM Pays de la Loire

Formations ouvertes en entreprise. Présence/absence de l'utilisateur

Bernard BLANDIN, Senior consultant, CESI (Centre d'Études Supérieures Industrielles)

Thème 3 : Publics de l'enseignement supérieur

Animateur : Christiane GUILLARD, Université Paris X - FIED

Rapporteur : Alain PAYEUR, Université du Littoral

Discutants : Marie-Josée BARBOT, Université du Littoral ;
Emmanuelle ANNOOT, Université du Havre

Apprendre à distance : vers l'autonomie. Analyse des discours d'apprenants de chinois

Caroline VERGON, Université de Franche-Comté

Un public de télé-enseignement universitaire face à un "nouveau" média, la télévision, pour des cours d'anglais ou Faut-il être insomniaque pour apprendre à distance ?.

Viviane GLIKMAN et Cécilia LUMBROSO, INRP

14h30 à 16h00 : SUITE DES ATELIERS

Thème 2 : Publics spécialisés et formations professionnelles

Animateur : Patrick GUIHOT, INRP

Rapporteur : Julien DECEUNINCK, IUFM Nord/Pas-de-Calais

Discutants : Monique VAILLAND, Interface ; Christine DIONI, IRESTE (Nantes)

Un public d'enseignants en situation d'autoformation : le cas de "Télé-Langues"

Martine TAUGERON, responsable du pôle "Enseignement sur mesure" de l'Université de Provence (Centre d'Aix)

"A la recherche du gué" ou de l'usage des ressources éducatives dans l'enseignement agricole

Gilbert RENAUD, maître de conférences à l'ENESAD (Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon)

Thème 3 : Publics de l'enseignement supérieur

Animateur : Michelle BOUIN, Université de Bourgogne

Rapporteur : Alain PAYEUR, Université du Littoral

Discutant : Louise MARCHAND, Télé-Université, Université du Québec

Pratiques étudiantes médiatisées, entre autoformation et laisser faire
Séraphin ALAVA, maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université
de Toulouse-Le Mirail

Thème 4 : Formations tous publics

Animateur : Viviane GLIKMAN, INRP

Rapporteur : Geneviève JACQUINOT, Université Paris VIII

Discutant : Marie-Noëlle BOYER, Université Lille 3

Les émissions de télévision interactives du CNED. Perception des usagers en
formation

Serge CANDOR, directeur des enseignements scolaires au CNED (Centre National
d'Enseignement à Distance)

et Jean DUCHAINE, responsable de formation à l'ESPEMEN (École Supérieure
des Personnels d'Encadrement du Ministère de l'Éducation Nationale)

15h15 : Regroupement des ateliers des thèmes 3 et 4

Animateur : Françoise THIBAUT, DISTNB

Rapporteur : Alain PAYEUR, Université du Littoral

Discutant : Yolande COMBÈS, Université Paris-Nord

"Rapaillé" ou "écartillé" ? La place de l'apprenant dans le développement des
NTIC

Patrick GUILLEMET, spécialiste en Sciences de l'éducation, Télé-Université,
Université du Québec

16h15 : SÉANCE PLÉNIÈRE

Rapports des ateliers par Yolande COMBÈS, Julien DECEUNINCK, Alain PAYEUR
et Geneviève JACQUINOT

Débat et synthèse générale par Elisabeth FICHEZ et Viviane GLIKMAN

Comité scientifique de la journée d'étude

Georges-Louis BARON, professeur en Sciences de l'éducation, directeur du Département Technologies nouvelles et éducation de l'INRP,

Anthony W. BATES, professeur à l'Université de British Columbia, Canada,

Pierre CASPAR, professeur titulaire de la chaire Formation des adultes du CNAM,

Élisabeth FICHEZ, professeur en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Lille 3,

Viviane GLIKMAN, maître de conférences en Sciences de l'éducation au Département Technologies nouvelles et éducation de l'INRP,

Christiane GUILLARD, maître de conférences en Études germaniques à l'Université Paris X, présidente de la FIED,

Geneviève JACQUINOT, professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII,

Pierre MÆGLIN, professeur en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris-Nord,

Martial VIVET, professeur à la Faculté des Sciences de l'Université du Maine.

Comité d'organisation

Responsable de l'organisation : Viviane GLIKMAN, maître de conférences à l'INRP

Yolande COMBÈS, maître de conférences à l'Université Paris-Nord,

Claude DEBON-THESMAR, maître de conférences à la chaire de Formation des adultes du CNAM,

Julien DECEUNINCK, directeur-adjoint à l'IUFM Nord Pas-de-Calais,

Alain PAYEUR, maître de conférences à l'Université du Littoral,

Françoise THIBAULT, DISTNB, chargée de mission au ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

