

FORMATIONS À DISTANCE : AU NOM DE L'USAGER

Viviane GLIKMAN,
maître de conférences
au Département Technologies nouvelles et éducation de l'INRP¹

LE CONTEXTE

Sous les pressions concomitantes de la massification de la demande de formation et du développement des technologies de l'information et de la communication (audiovisuel, puis informatique, multimédias et réseaux), l'offre éducative en matière de formation à distance s'accroît, se diversifie et recourt à des supports techniques de plus en plus complexes (Internet en est le dernier avatar) pour assurer aussi bien la transmission des connaissances que les fonctions tutorales. Ces nouveaux supports et l'interactivité qu'ils autorisent sont réputés contribuer à l'agencement de dispositifs souples et flexibles auxquels sont attribuées de nombreuses qualités. Ils sont censés permettre individualisation de l'apprentissage, accessibilité des connaissances, liberté de circulation, aménagement d'une relation conviviale entre formateurs et formés et entre formés, ouverture de la formation vers des publics nouveaux... On assure qu'ils placent l'apprenant « au cœur du système » et favorisent son autonomie. En un mot, qu'ils sont à l'origine d'une véritable « révolution pédagogique ».

Une recherche menée à l'INRP s'interroge sur la réalité de ces affirmations en s'intéressant aux points de vue des apprenants : attentes, motivations, représentations, stratégies, etc. face aux dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance. Elle est intitulée : « Les usagers des dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance : de l'utilisateur prescrit aux usagers réels ». C'est cette recherche, sa problématique et ses premiers résultats que nous présentons ici.

¹ INRP-TECNÉ - 91, rue Gabriel Péri - 92120 Montrouge - France
Tél. : 01 46 12 87 22 - Fax : 01 46 12 87 01 - E-Mail : vivianeg@inrp.fr

L'OBJET DE LA RECHERCHE

L'objet de la recherche s'articule donc autour de trois notions : dispositif médiatisé, formations ouvertes et à distance, usagers.

Par **dispositif médiatisé de formation**, nous entendons tout type d'ensemble organisé de supports et ressources, quelles que soient les technologies utilisées, dont la finalité est d'assurer un apprentissage, ou d'y contribuer. En effet, « multimédias » au sens ancien du terme (Glikman et Baron, 1991), ces dispositifs font aujourd'hui rarement appel à un seul support, mais combinent plusieurs d'entre eux (écrit, audio et vidéocassettes, informatique, télématique, téléphone, téléconférences...) dans des parcours de formation plus ou moins structurés. Il ne s'agit donc pas d'étudier ici la relation que l'apprenant entretient avec un outil plutôt qu'un autre dans un processus d'apprentissage lié à une situation pédagogique donnée, mais, considérant que l'organisation de l'ensemble dépasse chacun des outils et supports qui le constituent, de s'interroger sur la relation que les usagers entretiennent avec cet ensemble.

Sous le vocable général de **formations ouvertes et à distance**, nous regroupons les formations de toutes natures, quels que soient leur niveau et leur public, dans lesquelles existe une séparation (partielle ou totale) dans le temps et l'espace entre activités d'enseignement et d'apprentissage. Nous y incluons donc non seulement les formations à distance *stricto sensu*, mais aussi toutes les offres éducatives « hybrides », dites parfois « sur-mesure » (Quéré, 1994; Vivet et Gouarderès, 1995), comportant à la fois des activités pédagogiques en autoformation, dans divers lieux (domicile, lieu de travail, centres de ressources), et des séquences en présentiel (travaux dirigés, regroupements, face à face tutorial, etc.), à condition que ces dernières ne constituent pas le fondement même de l'offre, comme c'est le cas notamment dans le cadre des établissements scolaires.

Enfin, les **usagers** auxquels nous nous intéressons sont les apprenants, destinataires « finaux » de l'offre de formation, tout en n'ignorant pas que ces dispositifs concernent également d'autres acteurs de la formation, usagers intermédiaires ou prescripteurs qu'ils touchent à divers titres (enseignants, formateurs, tuteurs, financeurs, décideurs, employeurs, collectivités locales...). Dans le contexte des formations ouvertes et à distance, ces destinataires sont actuellement, pour la plupart, des adultes en formation permanente ou en formation professionnelle continue, bien que certaines opérations de cette nature visent des étudiants en formation initiale à l'université ou dans des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres).

L'émergence même de la notion d'usager, empruntée à d'autres champs sociaux, est un indicateur des nouvelles démarches des opérateurs de la formation, tout comme il est significatif des nouvelles postures attendues des apprenants.

Clients d'un marché présumé porteur, consommateurs de biens éducatifs de plus en plus sophistiqués, utilisateurs plus ou moins expérimentés de machines dont ils sont enjoins de maîtriser les capacités sans cesse accrues, censés jongler avec les moyens multiples et souvent performants mis à leur disposition, comment les apprenants adultes s'approprient-ils et influent-ils sur les dispositifs élaborés dans ce cadre? Comment naviguent-ils dans leurs parcours à géométrie variable? Comment gèrent-ils leur démarche de formation? Comment construisent-ils et perçoivent-ils le sens de ces pratiques? Telles sont les questions qui ont présidé à l'élaboration de cette recherche. Cette dernière étudie donc les modes de négociation mis en œuvre par les apprenants entre les consignes édictées par le système et leurs pratiques effectives (entre « usages prescrits » et « usages réels ») et les relations que, ainsi promus au rang d'« usagers autonomes » de la formation, ils entretiennent avec l'offre éducative et l'ensemble des médias et ressources qui la composent.

ÉTAT DE LA QUESTION

La plupart des recherches françaises sur ce thème, **en sciences de l'éducation**, portent tantôt sur les attitudes et comportements des apprenants face à la formation dans son ensemble, indépendamment de l'offre médiatique (travaux sur l'autoformation en particulier), tantôt sur l'introduction des médias et des technologies dans l'enseignement présentiel (notamment dans le cadre scolaire), tantôt encore sur des objets techniques considérés isolément (*Minitel*, télécopie, informatique, téléconférences, etc.), même lorsqu'elles établissent des comparaisons avec d'autres supports d'apprentissage. Celles qui s'intéressent au dispositif médiatique global l'approchent plus souvent en fonction de la structuration de l'offre qu'en fonction de l'interrelation entre les usagers et cette offre.

Beaucoup des travaux sur les modalités d'intégration des technologies dans l'éducation et la formation interprètent les usages sous l'angle de l'acceptation, du méemploi, de l'indifférence ou du rejet, s'intéressant aux causes des pratiques observées et analysant souvent comme des « dysfonctionnements », imputables à des « résistances » au changement ou à l'innovation, les écarts entre usages prescrits et usages effectifs des technologies.

À signaler cependant, dans la littérature française sur l'enseignement à distance, les analyses de quelques chercheurs français qui se situent à l'intersection des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication, comme Jacques

Perriault (1989, 1996) qui montre comment les détournements ou déplacements d'usage des « machines à communiquer »² correspondent à une logique autre, mais tout aussi intéressante, que celle qui a présidé à leur conception et à leur mise sur le marché, Pierre Mœglin (Lacroix, Mœglin et Tremblay, 1992) qui, de son côté, souligne à plusieurs reprises les différentes optiques qui président aux travaux sur les usagers des médias dans l'éducation et la formation, Geneviève Jacquinot (Jacquinot, 1993a et b) ou Monique Linard et Claire Bélisle (Linard, 1990; 1995; Bélisle et Linard, 1996).

Quelques autres travaux centrés sur les points de vue des usagers ont pu être repérés, souvent réalisés dans le cadre de mémoires universitaires et de thèses. Plusieurs d'entre eux ont été présentés dans le cadre d'une journée d'étude intitulée « Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers », organisée dans le cadre d'un séminaire sur l'« Industrialisation de la formation » (Deceuninck, 1994; Fichez, 1994), qui s'est tenue à Paris, à l'INRP, en novembre 1997³.

Qu'il s'agisse de promouvoir des produits nouveaux sur le marché des technologies de l'information et de la communication ou de les appliquer au domaine de la formation, notamment à distance, les discours emphatiques des technologues et des opérateurs laissent souvent supposer une évidence des usages vite démentie par les difficultés quotidiennes des utilisateurs.

Quelques échecs d'implantation volontariste des innovations technologiques dans l'enseignement conduisent aujourd'hui à renoncer à un certain déterminisme technique, à admettre qu'aucun objet ne peut structurer complètement les pratiques sociales en matière d'éducation et à écouter dubitativement les 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 usagers, même si leur liberté de manœuvre est dans certains cas croissante.

Entre ces deux conceptions, des travaux menés **dans la sphère de l'information et de la communication et à propos des télécommunications** nous ont semblé particulièrement éclairants pour tenter de faire émerger une problématique originale sur les relations des usagers avec les dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance. C'est à ces travaux que nous avons emprunté la notion de « rapports d'usage » qui préside à notre recherche.

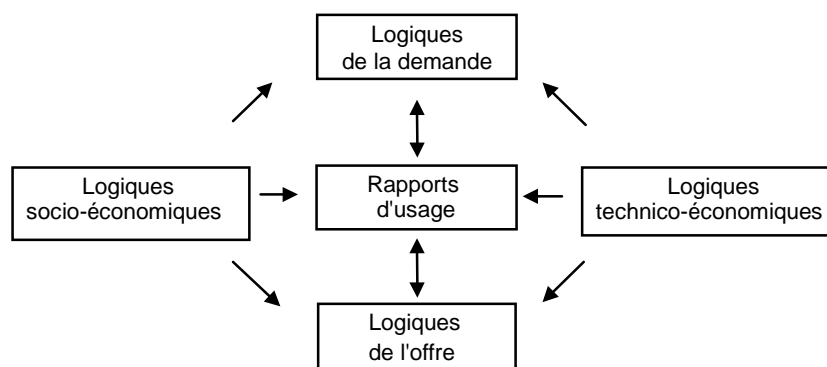
² Selon la formule qu'il emprunte à Pierre Schaeffer (*Machines à communiquer*, Paris, Le Seuil, 2 tomes, 1971-72).

³ Actes en cours de publication.

UN QUESTIONNEMENT SUR LES « RAPPORTS D'USAGE »

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

Notre objectif n'est pas, cependant, d'aborder les usages uniquement comme révélateurs de l'activité productrice des apprenants. Il est de tenter d'articuler les représentations que les opérateurs de la formation se font des usagers (qui déterminent partiellement l'offre) et les représentations que les usagers se font de l'offre (qui influent sur leurs pratiques). Nous posons donc, à travers une approche qualitative à dominante sociologique, et en nous inspirant d'un schéma proposé par T. Vedel (1994, pp. 28-29), la question des « rapports d'usage », comme lieu d'interaction entre plusieurs logiques, logiques socio-économiques et technico-économiques d'une part, logiques de l'offre et de la demande, de l'autre.



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

LA MÉTHODE

Quelques enquêtes quantitatives par sondage, de type marketing, réalisées auprès d'adultes en formation sur leurs attentes et leurs préférences à l'égard des nouveaux moyens de formation⁴, ont montré que ce type d'approche ne permettait guère de recueillir que des avis de l'ordre du déclaratif qui ont peu de relation avec les comportements effectifs en situation⁵. C'est pourquoi, afin d'obtenir des informations « en profondeur », la recherche en cours est fondée sur une méthode qualitative, à partir d'entretiens non directifs centrés, menés auprès d'un échantillon diversifié d'apprenants.

La sélection de cet échantillon impliquait, dans un premier temps, d'identifier des terrains d'enquête contrastés, c'est-à-dire de choisir, en fonction de caractéristiques significatives, les dispositifs de formation médiatisés dans lesquels les interviewés seraient contactés.

Les dispositifs concernés pouvaient être catégorisés en fonction de plusieurs critères. Le type d'organisme et les modalités d'organisation de la formation étaient un de ces critères : formations à distance institutionnalisées comme telles (proposées par des organismes « unimodaux » spécialisés dans l'enseignement à distance, comme le CNED) ou par des établissements « bimodaux » (offrant des formations à distance et des formations présentielles) d'enseignement supérieur; formations « hybrides » ou « sur-mesure », combinant séquences en présentiel et activités d'autoformation, mises en place tant dans les formations professionnelles que par quelques centres universitaires. D'autres critères pouvaient toucher le mode de recrutement des étudiants, le niveau de la formation, les matières et les diplômes proposés, etc.

Dans cette optique, nous avons analysé un certain nombre de dispositifs de formation ouverts ou à distance, à partir de brochures et de rapports institutionnels, de présentations dans diverses rencontres professionnelles et d'entretiens avec des responsables de ces formations. Finalement, les facteurs de différenciation les plus significatifs, au regard de nos préoccupations, sont apparus être le degré de « médiatisation technique » et le degré de « médiation humaine » (terminologie empruntée à Linard, 1995 et à Bélisle et Cerratto, 1996). Le degré de médiatisation

⁴ On peut citer, par exemple, *Multimédias. Les attentes des adultes à l'égard des nouveaux moyens de formation*. Paris, CNAM/MEN/CNED/AFP/DFP, 1991.

⁵ Ainsi, une enquête par sondage faisait état, avant la création d'une chaîne éducative, *La Cinquième*, de plus d'une moitié de téléspectateurs disposés à consacrer au moins une soirée par semaine à des programmes de formation - déclarations d'intention démenties par l'audience effective de la chaîne!

technologique est caractérisé par la nature, le nombre et l'importance des médias utilisés; la médiation humaine, quant à elle, se réfère à l'importance des situations d'échanges interpersonnels entre apprenants et formateurs et entre apprenants.

ESSAI DE TYPOLOGIE DE L'OFFRE

Nous avons ainsi établi une typologie des « logiques de l'offre », distinguant quatre types d'offres éducatives ouvertes et à distance en matière de formation d'adultes (Glikman, 1997) :

- A. Des formations « de pointe », souvent « riches » et coûteuses, proposant des outils de médiatisation nombreux ou sophistiqués et une médiation pédagogique forte, à distance et/ou en face à face (par exemple dans des grandes écoles comme l'ENIC, École Nouvelle d'Ingénieurs en Communication, à Lille);
- B. Des formations « modernistes » faisant beaucoup appel aux nouvelles technologies, mais peu dispensatrices de suivi personnalisé, l'assistance pédagogique n'étant souvent possible qu'à distance (téléphone, Minitel...) et conçue de telle sorte qu'elle est peu spontanément recherchée par les étudiants (dans le cadre, par exemple, d'organismes privés récemment créés ou de certains projets européens, de niveau de l'enseignement supérieur, dont le financement a justement été obtenu grâce à l'originalité ou la sophistication du dispositif technologique) ;
- C. Des formations relativement peu médiatisées, mais assurant l'accès à des lieux-ressources de proximité où les apprenants peuvent largement recourir à un tutorat individualisé (c'est le cas des Ateliers de Pédagogie Personnalisée) ou offrant des occasions relativement nombreuses de contacts individuels ou collectifs, notamment grâce à des regroupements (telle la préparation au DAEU, Diplôme d'Accès aux Études Universitaires, proposée par l'université de Nantes);

D. Des formations « traditionnelles » ou « a minima », assez peu onéreuses, mais pauvres en ressources tant médiatiques qu’humaines, souvent proposées par des institutions publiques ou privées anciennes, n’offrant pas ou peu d’espaces de rencontres et d’échanges ou seulement aux étudiants proches des sites opérateurs (on les trouve dans certains cours privés encore appelés « cours par correspondance », mais aussi, coexistant avec des expériences novatrices, dans les Centres de Télé-enseignement Universitaires ou au CNED).

Le tableau suivant résume cette typologie.

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

LES ENTRETIENS

Dans un second temps, des entretiens non directifs centrés ont été réalisés auprès d’un échantillon diversifié d’apprenants inscrits dans une dizaine de formations correspondant aux différents types de dispositifs ainsi identifiés⁶. Deux ou trois formations ont volontairement été retenues par type de dispositifs, afin que peu d’entretiens aient à être effectués dans chacune d’elles et que le travail d’enquête ne risque pas d’apparaître comme une évaluation des formations considérées.

⁶ Néanmoins, pour diverses raisons, notamment liées au refus des organismes privés de formation à distance de nous fournir des coordonnées d’inscrits et à l’éloignement des apprenants dans les projets européens, il n’a pas été possible d’accéder aux publics des dispositifs identifiés dans le type B.

À signaler que la réalisation d'entretiens non directifs avec des étudiants à distance présente des difficultés particulières dues à leur dispersion sur le territoire, à leurs contraintes d'emploi du temps et à leurs rares et courtes présences sur les lieux de formation, ceci pouvant expliquer que la plupart des enquêtes auprès de ces types de publics soient effectuées par correspondance.

Nos interrogations portaient sur l'existence ou non d'un choix, pour les usagers, entre divers dispositifs et, le cas échéant, les raisons du choix de dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance. Ils portaient également sur la capacité de ces dispositifs, censés ouvrir la formation vers des publics différents, à remplir effectivement une fonction facilitatrice ou leur tendance, par la complexité des cheminements exigés, à constituer des sources nouvelles de sélection.

Les taux d'abandon et de réussite dans les ingénieux dispositifs à distance offerts par le CNAM, notamment dans la région nantaise, ne sont pas inférieurs aux taux de réussite dans les cours du soir similaires. Il en est probablement de même dans d'autres contextes. Cela signifie-t-il qu'abandon ou persévérance, réussite ou échec, fonctionnent, dans tous les cas, sur des facteurs similaires, indépendants de la médiatisation du dispositif? Sinon, existe-t-il des causes spécifiques d'abandon liées aux dispositifs médiatisés et quelles sont-elles?

Les usagers des formations ouvertes et à distance ne sont plus seulement censés adhérer à un outil et le maîtriser, mais ils doivent gérer leur circulation au sein d'une combinaison d'outils dont chacun présente des caractéristiques et des conditions d'usage spécifiques. La réponse par le multimédia (support regroupant sur un même poste de travail des informations visuelles, sonores et textuelles) ou l'« unimédia » (outil unique par lequel transitent toutes les activités de communication) n'est-elle qu'une manière de déplacer la question, les problèmes de navigation demeurant au moins aussi prégnants, sinon plus, avec les hypermédiats?

Globalement, l'autonomie que présuppose l'usage des supports technologiques apparaît-elle comme un « plus » (plus d'accès, plus de possibilités, plus de pouvoir...) ou comme une contrainte supplémentaire? Quelle image d'eux-mêmes renvoient aux usagers les exigences de co-gestion (« co-production »?) de leur formation? Comment s'acquittent-ils de cette injonction? Comment négocient-ils avec le système et agissent-ils sur lui? À quelle marge de manœuvre se sentent-ils autorisés? Les apprenants ont-ils recours à l'ensemble des supports offerts selon un schéma proposé par les opérateurs ou construisent-ils leur propre schéma de circulation dans le dispositif? Quels sont les facteurs qui influent sur les modes de circulation adoptés?

Un large champ d'investigation s'ouvrirait aussi autour de la notion de « lien social », au sens du rapport à soi, rapport aux autres, rapport à la société, qui se manifeste de manière très particulière dans les dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance. Ainsi les relations interpersonnelles reconstruites à travers les

réseaux sont-elles vécues de manière satisfaisante ou frustrante? La rubrique « cafétéria », qui donne accès à des échanges personnalisés hors contenus pédagogiques dans certains logiciels conviviaux d'apprentissage coopératif, remplit-elle sa fonction symbolique? Lorsque ce n'est pas le cas, les formés mettent-ils en œuvre des stratégies visant à reconstruire des rencontres moins virtuelles?

Une autre série d'interrogations concernait les rapprochements éventuels entre les démarches des usagers dans le domaine de la formation et leurs démarches dans des activités de loisir ou de communication. Une autre encore portait sur les attitudes face aux coûts liés à l'utilisation des moyens de communication tels que le téléphone, le *Minitel* ou à l'acquisition de matériels (magnétoscope, ordinateur), etc.

En tout état de cause, la démarche qualitative adoptée (entretiens non directifs centrés) devait nous permettre de soulever d'autres thèmes relatifs à notre objet.

PREMIÈRES OBSERVATIONS

L'analyse des entretiens est actuellement en cours. Aucune conclusion ne peut donc être tirée dans l'état actuel de l'avancement de la recherche. Seules quelques premières observations peuvent être formulées.

Motivations et rapports à la formation

Priés de s'exprimer librement sur leur formation et sur tous les aspects qui leur paraissent importants à ce sujet, les interviewés évoquent d'emblée, spontanément, leurs motivations à se former et leurs attentes.

L'âge et la situation professionnelle font partie des facteurs qui influent de façon significative sur les objectifs poursuivis : des apprenants très jeunes (moins de 25 ans), sortis sans diplôme de la formation initiale et en situation de chômage, recherchent une qualification professionnelle; d'âge moyen (25-35 ans), ils ont souvent commencé à travailler et cherchent à améliorer leur situation professionnelle; plus âgés, ils cherchent soit un enrichissement personnel, soit à retrouver un emploi, lorsqu'ils ont perdu le leur. Dominent donc ici un souci d'affirmation et de revalorisation personnelles, accompagné d'un désir de revanche sur un passé d'échec scolaire ou un sentiment de frustration sociale ou professionnelle.

Les relations à la formation dans son ensemble sont très contrastées. Certains se comportent en consommateurs exigeants face à l'institution et émettent des avis très critiques, en particulier quand la formation a été choisie en fonction des possibilités de promotion qu'elle offre. De mêmes fortes exigences sont parfois liées davantage au

sentiment qu'il s'agit d'une « dernière chance » et que si la formation n'est pas réussie, d'autres possibilités ne se présenteront plus. Toutefois, notamment parmi les publics faiblement qualifiés qui n'ont découvert l'existence de formations accessibles que grâce aux organismes de chômage, cette « dernière chance » peut aussi apparaître comme si inattendue ou inespérée qu'elle conduit à une attitude, au contraire, peu exigeante et peu revendicative ou critique.

Ces attitudes ne semblent pas être directement liées au coût de la formation pour les apprenants : une même attitude très ou peu exigeante peut aussi bien se rencontrer dans des formations payantes que dans des formations gratuites.

Souvent choisies par nécessité, pour des raisons de contraintes d'emploi du temps, les formations ouvertes et à distance semblent effectivement ouvrir vers des publics qui n'y accéderaient pas si la présence était exigée. Toutefois, leur organisation et les technologies auxquelles elles font appel ne résolvent qu'une partie des problèmes et un certain nombre des difficultés liées à la nécessité d'une présence continue de poser problème (venir aux regroupements, accéder aux centres de ressources ou à des matériels technologiques non possédés, obtenir des informations administratives...).

Organisation du travail et relation tutorale

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

Même lorsque les interviewés déclarent ne pas souhaiter se retrouver dans une situation de classe et même lorsque des possibilités de contacts existent, le sentiment d'isolement (face à l'institution, aux enseignants, aux autres étudiants, à la masse des connaissances à acquérir...) est exprimé fréquemment et avec insistance. Ce n'est pas toujours strictement rationnel : des apprenants qui déclarent souhaiter des échanges prennent rarement l'initiative d'entrer en relation avec un tuteur ou ne participent pas aux regroupements.

La disponibilité des enseignants ou tuteurs fait partie des principales demandes et, lorsqu'elle existe, est toujours très appréciée, l'important étant de savoir que cette aide est accessible plus que d'y recourir véritablement. En fait, la plupart des apprenants y font relativement peu appel, soit qu'ils sachent se débrouiller seuls pour trouver, dans leur environnement, les personnes ou les outils qui leur fourniront les informations dont ils ont besoin, soit qu'ils n'osent pas demander d'aide, par timidité, par crainte de faire état de leurs lacunes, peut-être aussi parce qu'ils ont été autrefois rejetés par des enseignants et ne pensent pas qu'il puisse en être autrement.

Quelques-uns, en revanche, très solitaires et désarmés par rapport à leur formation, utilisent au maximum la possibilité de recourir aux tuteurs, dont ils apprécient l'assistance. D'autres, enfin, après avoir tenté de s'adresser à des tuteurs et

avoir été insatisfaits des réponses, ne recourent plus à ce moyen, sans pour autant savoir se débrouiller seuls.

Plusieurs apprenants travaillent en commun avec d'autres : dans ce cas, ils peuvent s'entraider et recourent moins au tutorat. Ce travail en binôme apparaît comme une forme de solution, non pas tant comme aide sur le contenu, mais comme entraide psychologique, soutien moral et organisationnel - les rencontres avec l'autre encourageant à maintenir le rythme de travail - et il semble constituer un puissant moyen de lutte contre les abandons.

Qu'ils fassent peu ou beaucoup appel au tutorat, certains apprenants ont, face aux tuteurs, des demandes très fonctionnelles, pour atteindre leurs objectifs de réussite à la formation. D'autres, en revanche, en attendent une relation plus affective et une attitude compréhensive et réassurante.

Médiatisation du dispositif

Quant à l'usage des technologies, il n'intervient qu'en troisième position dans les discours spontanés des apprenants. Il s'avère conditionné par autant de contraintes matérielles et culturelles que celui des moyens traditionnels et n'influe que partiellement sur des rapports à la formation marqués par la prégnance des enjeux individuels et sociaux.

La nature de la formation joue ici un rôle important. Les technologies sont, d'une certaine manière, banalisées dans les formations techniques et scientifiques (informatique, école d'ingénieurs) qui ont tendance à regrouper des étudiants familiarisés avec ces outils, n'ayant aucun problème à s'en servir et en appréciant les aspects « pratiques ». En revanche, dans les formations littéraires, leur utilisation demeure marginale. Toutefois, si la nécessité du recours aux « nouvelles » technologies, lorsque ces supports font partie intégrante du dispositif, présente des difficultés pour des publics qui n'y sont pas accoutumés, elle constitue aussi parfois un élément d'intérêt, dans la mesure où la familiarisation avec l'informatique est perçue comme un bénéfice secondaire non négligeable de la formation.

Les technologies « interactives » facilitent, certes, l'accès aux informations et à la fonction tutorale, mais en partie seulement. La capacité d'autonomie et le « savoir apprendre » préalables sont des conditions essentielles à leur pleine efficacité. Si elles trouvent leur entière justification face à des demandes très fonctionnelles portées par des étudiants autonomes, elles semblent moins bien adaptées à des besoins d'ordre plus affectif et à des apprenants plus dépendants. Une autre recherche auprès d'étudiants à distance observait déjà « certaines réticences de la part d'apprenants en difficulté, mais qui préfèrent attendre une rencontre avec le formateur plutôt que d'être confrontés aux

contraintes que constitue l'expression d'un problème via un média, même ergonomique (courrier électronique, téléphone...) » (Meyer, *in* Glikman, 1998).

En tout état de cause, le rôle du « lien social » - avec l'institution, les formateurs et les pairs - apparaît fondamental dans un processus d'apprentissage où l'« interactivité technique » ne peut se substituer à l'« interaction humaine » (Bélisle et Linard, 1996).

Au départ de notre travail, nous avons formulé deux hypothèses. La première était que la configuration des dispositifs médiatisés constitue de manière observable, dans l'offre éducative et dans les représentations que s'en font les apprenants, une entité distincte qui joue, en soi, un rôle significatif dans les démarches éducatives. En fait, la prédominance de la motivation et du degré d'autonomie relèguent au second plan le rapport aux médias et cette hypothèse ne semble pas se confirmer.

Notre seconde hypothèse, à savoir que la qualité et la richesse de la configuration du dispositif médiatique ne sont pas les seuls facteurs qui influent sur son appropriation, paraît, en revanche, se vérifier. L'analyse et l'interprétation des discours recueillis devront donc faire émerger, au-delà des variables socio-démographiques traditionnelles, les différents facteurs d'ordre économique, culturel, idéologique, psychologique, social... qui entrent en jeu, en fonction à la fois des formations concernées et des publics considérés, notre objectif étant de proposer une typologie des usagers, permettant de mettre en relation les caractéristiques de ces derniers et leurs rapports d'usage aux dispositifs existants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGNEL Jean, dir. (1994). *Formations ouvertes et à distance : la situation en France*. Étude réalisée pour la Commission des Communautés Européennes. Paris, ORAVEP.
- BÉLISLE Claire et LINARD Monique (1996). « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ». *Éducation Permanente*, n° 127 (« Technologies et approches nouvelles en formation »), pp. 19-47.
- BÉLISLE Claire et CERRATTO Teresa (1996). *TÉLÉprésence en formation. TÉLÉFORM*. Rapport final présenté à la Région Rhône-Alpes. Ecully, IRPEACS-CNRS.
- CARRÉ Philippe, MOISAN André et POISSON Daniel (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».
- CHAMBAT Pierre (1994). « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques ». *TIS*, vol. 6, n° 3, pp. 249-270.
- CHAMBAT Pierre, dir. (1992). *Communication et lien social*. Paris, Ed. Descartes.
- 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.
- FICHEZ E., 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.
- GLIKMAN Viviane et BARON Georges-Louis. (1991). « Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. Quelques éléments pour l'histoire d'un concept et une analyse de sa réalité au début des années quatre-vingt-dix ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, pp. 63-93.
- GLIKMAN Viviane et PAPADOUDI Hélène, dir. (1995). « Formations à distance : une réalité plurielle ». *MScope Médias*, n° 9, pp. 23-115.
- GLIKMAN Viviane, avec la collaboration de B. ALBÉRO (1997). « Nouvelles tendances de la formation à distance : essai de typologie des logiques de l'offre », in : *Actes du 15e colloque AIPU, Association Internationale pour la Pédagogie Universitaire* (Liège, Bergique, 6-10 juillet 1997). Université de Liège, pp. 125-131.
- GLIKMAN Viviane, dir. (1998). *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des apprenants*. Actes de la Journée d'étude INRP du 28 novembre 1997. Paris, INRP, à paraître.
- HENRI France et KAYE Anthony (1985). *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec, Presses Universitaires du Québec/Télé-université.
- JACQUINOT Geneviève (1993a). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance ». *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 102, pp. 55-67.
- JACQUINOT Geneviève, dir. (1993b). « Nouvelles technologies et formation ». *MScope Médias*, n° 5, sept., pp. 29-110.
- LACROIX Jean-Guy, MØGLIN Pierre et TREMBLAY Gaëtan (1992). « Usages de la notion d'usages », in *Actes du 8e congrès de la SFSIC*.
- LINARD Monique (1990). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, Ed. Universitaires.
- LINARD Monique (1995). « La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre », in : G. DAVIES et D. TINSLEY (eds), *Open and Distance Learning: Critical Success Factors* (Accès à la

formation à distance : clés pour un développement durable). Proceedings. International Conférence, Geneva 10-12 October. Erlangen, FIM, pp. 46-55.

MARCHAND Louise (1994), *Conception de l'apprentissage chez les apprenants adultes qui suivent des cours à distance*. Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris VIII.

PERRIAULT Jacques (1989), *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris, Flammarion.

PERRIAULT Jacques, dir. (1994). « L'enseignement à distance ». *Sciences et Techniques éducatives*, vol. 1, n° 2, pp. 159-272.

QUÉRÉ Maryse (1994). *Vers un enseignement supérieur sur mesure*. Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale des Enseignements supérieurs.

VEDEL Thierry (1994). « Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une sociopolitique des usages », in : André VITALIS (dir.), *Médias et nouvelles technologies. Pour une sociopolitique des usages*. Paris, Ed. Apogée, pp. 13-34.

VIVET M. et GOUARDÈRES G., dir. (1995). « L'enseignement sur-mesure dans les universités françaises ». *Sciences et techniques éducatives, Hermès*, vol. 2, n° 4 (numéro hors série).

