



HAL
open science

Former les formateurs. Nouveaux outils, nouvelles problématiques ?

Françoise Demaizière

► **To cite this version:**

Françoise Demaizière. Former les formateurs. Nouveaux outils, nouvelles problématiques ?. Duquette, L., Laurier, M. Apprendre une langue dans un environnement multimédia, Editions Logiques, pp.305-323, 2000. edutice-00000379

HAL Id: edutice-00000379

<https://edutice.hal.science/edutice-00000379>

Submitted on 25 Feb 2004

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.

Former les formateurs Nouveaux outils, nouvelles problématiques ?

Françoise Demaizière
Université Denis Diderot Paris 7

Introduction

Comme le soulignent bien Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998 : 173) « la formation des enseignants se présente à la fois comme une condition impérieuse et, vu l'immensité de la tâche, comme l'obstacle le plus sérieux pour l'usage des technologies dans l'éducation ». Vaste problème, en effet. Les points d'entrée possibles sont multiples, le public à former très divers, de par son statut, son cadre de travail, ses attentes, ses inquiétudes ou ses enthousiasmes. Les solutions proposées fluctuent parfois (trop souvent) au gré des changements de gouvernements ou de ministres, chacun voulant imprimer sa marque dans un domaine évidemment sensible vis-à-vis de l'opinion publique.

La définition du statut des formateurs de formateurs n'est pas simple non plus. Qui va, peut, doit former qui ? Les outils sont nouveaux, faut-il pour autant envisager des problématiques de formation totalement nouvelles ? Faut-il former des individus, des équipes, des formateurs relais... ? Quel lien avec la recherche, avec la formation en didactique de la discipline ? Quel poids donner aux compétences techniques ? S'agit-il de gérer l'innovation ou de faire évoluer des cadres de travail familiers vers un enrichissement technologique ? Reste-t-on dans un cadre institutionnel et social relativement stable ou faut-il faire face à un paradigme totalement nouveau créé par la cyberculture que l'on nous annonce (Lévy, 1997) ? Comment trouver un chemin raisonnable entre une fascination techniciste et un faux humanisme rétrograde tout aussi critiquable ? On trouvera ci-dessous quelques pistes de réflexion.

1 Quelques premiers constats n'incitant pas à l'enthousiasme

1.1 Formation initiale des futurs enseignants

Baron et Bruillard (1996 : 138-177) ont enquêté auprès de populations de futurs enseignants du premier et second degrés entrant en IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Si l'intérêt pour l'informatique « outil personnel » semble se développer nettement, par contre « l'attente envers l'informatique comme outil pour la discipline n'est pas très forte », le « mouvement vers la bureautique (...) ne s'accompagne pas d'un intérêt grandissant vers un usage proprement scolaire » (171). La première enquête à l'entrée en IUFM se caractérisait d'ailleurs par un désaccord avec l'idée que l'informatique est indispensable à la discipline en langues (143). Un certain renforcement de la place des NTIC dans les formations de seconde année ne semble traduire « aucunement un renouvellement de l'intérêt des étudiants ». Quant à l'institution elle-même, les auteurs nous disent qu'elle « n'affiche aucune priorité envers l'informatique, et plus largement les NTIC, contrairement à ce qu'indique son plan de formation » (162). Ils nous signalent que les NTIC sont incluses dans un module au thème générique « Nouvelles technologies, expression, communication » où l'on retrouve audiovisuel, documentation, gestion du corps et de la voix (159). Sujets tous intéressants, certes, mais de tels regroupements hétérogènes ne doivent pas contribuer à la mise en valeur des éléments de cet inventaire disparate.

Les dernières orientations ministérielles visent clairement à renforcer la place des technologies : mille emplois de jeunes docteurs dans les IUFM sur ce thème, projet de 30 % de la formation continue des enseignants sur l'axe TIC, au lieu de 5 % il y a deux ans. Peut-être les choses vont-elles changer...

1.2 Instabilité des usages et des références

On peut remarquer ci-dessus le regroupement audiovisuel-technologies. Il existe une tradition assez ancienne de la formation à l'audiovisuel. Certaines figures marquantes de ce domaine se sont reconverties vers le multimédia et abordent globalement le nouveau domaine dans sa spécificité (Lancien, 1998). Dans d'autres cas, les évolutions ne font que s'amorcer.

Travail sur les vidéos pédagogiques, l'utilisation de la télévision en classe, analyse filmique ne se transposent pas si aisément au multimédia. Il y a une spécificité de l'image multimédia (Foucher, 1998) et de l'usage du multimédia en formation par rapport aux situations traditionnellement abordées par l'audiovisuel pédagogique. On constate actuellement des hésitations entre les usages antérieurs de formation à l'audiovisuel, à l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) ou aux Applications Pédagogiques de l'Ordinateur (APO) et à l'Enseignement A Distance (EAD), trois domaines qui se retrouvent aujourd'hui dans le même cadre de référence multimédia, hypermédia, alors qu'ils ont vécu plusieurs décennies d'isolement les uns par rapport aux autres. On pourrait aussi ajouter l'EIAO, « Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur », devenu « Environnement Interactif d'Apprentissage avec Ordinateur ».

La rencontre de ces microcosmes de praticiens et de chercheurs autour de concepts comme hypermédiatisme ou systèmes d'information et de communication, est à saluer et devrait (pourrait en tous cas) s'avérer fructueuse à moyen terme. Pour l'instant, nous vivons une période d'instabilité tant dans les usages de formation que dans les disciplines de référence. Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998 : 33) demandent à propos que l'on aille « vers un nouveau cadre théorique », titre d'un de leurs paragraphes. Ils prônent un rétablissement de « l'équilibre entre les différentes composantes constitutives des sciences cognitives, pédagogie, didactique, linguistique,

psychologie, biologie, sciences de l'information et de la communication » pour considérer la contribution des technologies à l'éducation (29), et vont jusqu'à mettre en cause la faisabilité d'une formation à la dimension éducative des usages des technologies. Ce qui fait défaut pour eux, ce sont « les formateurs et une approche pédagogique adaptée à un champ de connaissances encore très incertain » (178), constat radical que nous essaierons de nuancer ci-après.

1.3 Le statut social du formateur en langue

Face à la technologie, les littéraires ont le plus souvent ressenti un handicap face à leurs collègues scientifiques ou techniciens. La salle informatique du lycée a été régulièrement monopolisée ou dominée par ces derniers. On peut espérer un changement grâce à la généralisation de la bureautique personnelle et de l'usage de la Toile. La recherche d'informations et le contact à distance offerts par Internet sont des domaines où de toute évidence l'enseignant de langue s'impose comme concerné au premier chef. Toutefois, on sait bien qu'il n'est pas si aisé de maîtriser les outils d'aujourd'hui sans connaissances techniques minimales. Certains acceptent de s'appuyer sur les compétences souvent réelles des apprenants en cas d'incident. La barrière psychologique demeurera pour d'autres et le manque d'assistance technique dans bien des institutions est un réel barrage.

Dans le cas des formateurs d'adultes, il faut ajouter des situations fréquentes d'emploi précaire ou marginal (écoles privées, grandes écoles...) qui ne peuvent qu'augmenter certaines craintes. Certains décideurs sont d'ailleurs prompts à se donner une image moderniste en affichant un centre multimédia tout en évoquant le moyen de faire ainsi des économies en formateurs. On demande de plus en plus à tous les cursus d'inclure des enseignements de langue. Ainsi se constituent des groupes de formateurs relevant d'une discipline nécessaire mais néanmoins accessoire et n'ayant de ce fait qu'une place plus marginale (et souvent dévalorisée) dans l'institution que dans le secondaire, par exemple. Certains saisissent l'occasion de se former au multimédia pour sortir du rang et obtenir un emploi stable et de responsabilité à double compétence. Pour beaucoup la situation est au contraire fragilisante. On voit régulièrement des informaticiens être embauchés pour travailler en langues sur cette compétence informatique, la compétence didactique semblant pouvoir s'acquérir en plus, aisément. (Le phénomène est similaire à celui bien connu de l'embauche systématique de locuteurs natifs même s'ils n'ont reçu aucune formation didactique.)

2 Statut des formations, lourdes, légères, diplômantes, informelles

2.1 L'offre institutionnelle

On a connu, en France, dans les années 80 en particulier, des stages lourds d'un an formant des enseignants du second degré dans des centres universitaires. Ces stages ont fourni une génération de formateurs en informatique pédagogique qui ont joué un rôle de relais par le biais de stages plus brefs organisés dans les établissements secondaires. Cette politique a été abandonnée. Par contre, on constate aujourd'hui que s'ouvrent à l'université des formations de concepteur médiatique, chef de projet multimédia, ou des spécialisations en hypermédias. Certaines sont professionnalisantes (DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées, de niveau bac + 5, avec stage en entreprise) et nettement orientées vers la formation continue et l'entreprise, d'autres sont plus orientées vers la recherche (DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies, débouchant en principe sur une thèse). Aucune n'a vocation à remplir l'ancien rôle des stages lourds pour enseignants, même si l'on y trouve quelques inscrits qui sont enseignants dans le secondaire ou formateurs en IUFM.

2.2 Lourd ou léger, diplômant ou non

Toute formation lourde ou diplômante a vocation à changer le statut de celui qui l'a suivie. L'avantage en est que l'on obtient en général ainsi des groupes réellement impliqués dans la formation. Le touriste distrait est peu présent, la formation parking est rare. On peut plus facilement demander que soient exécutés des travaux pratiques ou des préparations personnelles qui seront rendues pour être discutées, annotées ou même notées. Un DEA ou un DESS demandent que soit rédigé et soutenu un mémoire. Ceci induit parfois en retour inévitablement certains aspects scolaires, dont on sait qu'il faut les contrôler soigneusement avec des adultes. Soulignons à ce propos que des professionnels de la formation ne sont pas aussi fondamentalement différents qu'on pourrait le croire de publics de formation continue de plus bas niveau de qualification ou exerçant des professions non intellectuelles. Bien des remarques faites dans l'ouvrage de référence de Malglaive (1990) sur la formation d'adultes qui traite principalement de la formation d'ouvriers sont pertinentes, qu'il s'agisse du rapport théorie, pratique, des « sortilèges du concret » (123), de « la raison des fins » (75). Nous y reviendrons (cf. 4.1.2).

Une formation courte est souvent plus proche d'une information ou d'une sensibilisation. Celui qui s'est inscrit pour voir de quoi il peut bien s'agir sans désirer s'impliquer vraiment peut côtoyer le stagiaire plus réellement motivé. Les formations légères ou non diplômantes peuvent présenter l'énorme avantage d'enlever le poids de l'évaluation des acquis, permettant ainsi une plus grande spontanéité. Une erreur d'orientation a moins de conséquences. Par contre, il est plus difficile d'organiser un suivi. On peut néanmoins avoir des catalogues qui permettent d'enchaîner des stages courts, avec des niveaux d'approfondissement différenciés, créant ainsi des allers et retours fructueux entre travail de terrain et formation. De tels va-et-vient peuvent également être prévus dans le cadre de groupes ou de projets inscrits dans la durée (voir Brodin et Narcy, 1998).

2.3 La formation informelle, entre mythe et réalité

Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998 : 181-183) insistent sur l'importance de la formation informelle, invisible, qui se réalise spontanément par des contacts entre collègues ou grâce aux possibilités du hors ligne. C'est pour eux la solution face à l'ampleur de la tâche et au manque de moyens. Ils ont la prudence d'insister sur l'importance de l'équipe d'établissement et du soutien institutionnel à donner aux équipes.

La création de réseaux d'échange de savoirs informels est souvent mise en avant aujourd'hui en liaison avec certains courants de l'autoformation issus de l'enseignement mutuel, des mouvements d'éducation populaire (voir Carré *et al.* 1997). On trouve dans un recueil sur les technologies et les approches nouvelles en formation, un titre d'article comme « Informatique, compagnonnage et bricolage chez les adultes » (Melyani, 1996). L'auteur s'intéresse à l'utilisation « des stratégies autorégulées », aux « expériences d'autoformation ou de bricolage » (73). On peut évoquer aussi le concept d'organisation apprenante, omniprésent dans les réflexions sur la formation en entreprise depuis quelques années (voir Carré *et al.*, partie 3). Il est clair qu'une partie de l'initiation des enseignants à l'informatique et au multimédia passera par des canaux informels : manipulations techniques de base, informations introductives, échanges d'expériences en particulier. Il nous semblerait dangereux de verser dans le mythe d'une formation quasi totalement spontanée (tout comme nous ne croyons pas aux vertus suffisantes et miraculeuses du bain de langue, du contact « direct » avec des données « authentiques » pour un apprentissage de la langue). Il importe de maîtriser suffisamment le panorama conceptuel et méthodologique pour instaurer une pratique raisonnée.

3 Former en préalable ou en accompagnement

S'inscrit-on à un stage parce que l'on a un projet (en cours, à l'état d'ébauche...) ou parce que l'on veut découvrir les potentialités d'un nouveau domaine à propos duquel on n'a aucune idée préconçue ? La dichotomie n'est pas toujours nette ; néanmoins il importe d'avoir à l'esprit ces deux formes d'approche.

3.1 La formation préalable au projet

Elle comportera des formes de panorama du domaine. Il importe de faire sentir une variété d'usages possibles et de relier chaque type de choix aux contraintes qui lui sont particulières, aux paramètres le favorisant ou l'inhibant. Une telle formation doit donner une culture sur le domaine pour fournir les critères de choix de tel ou tel projet ou les raisons argumentées d'un refus de s'engager quand les conditions de réussite ne peuvent être réunies. Les atouts sont ici, en principe, ceux d'un auditoire ouvert puisqu'il n'a pas encore fait de choix. L'inconvénient peut être celui d'un manque de réalité des présentations ou discussions pour la même raison.

Une autre difficulté surgit quand la formation est un préalable imposé, subi par un ou des formateurs qui d'eux-mêmes ne l'auraient pas envisagée. Le cas n'est pas rare dans des organismes privés où une direction décide une nouvelle orientation sans qu'il y ait eu de

demande de la base ou même de concertation. Les stagiaires sont alors « expédiés » en formation et arrivent parfois avec un fort degré d'agressivité et quantité d'a priori. Les formateurs assurant le stage sont alors souvent interpellés au nom de « tout ce que l'on sait bien qu'une machine ne peut pas faire, etc., etc. ». Les arguments sont bien répertoriés et ce genre d'échange style débat électoral télévisé peut être amusant pour le formateur expérimenté. Il peut être décourageant pour le ou les stagiaires qui auraient souhaité, eux, s'informer dans un climat plus serein.

3.2 La formation en accompagnement

Elle devra, a priori, prendre une forme moins expositive et magistrale que la précédente. On sera, plus ou moins nettement, dans une formation-action ou une recherche-action. Les repères généraux, les ouvertures vers d'autres pratiques possibles se poseront par rapport aux projets en cours. Le point de départ des débats et des questionnements sera logiquement plus souvent du côté de l'auditoire que des intervenants, par rapport au cas précédent. L'avantage évident est que les échanges ou les présentations auront un impact plus immédiatement perceptible pour des stagiaires engagés dans l'action. L'inconvénient très clair est qu'un tel public se ferme plus facilement à tout discours qui ne lui semble pas étroitement lié à ses problèmes concrets. On bascule plus facilement ici dans la demande de « recettes », pour faire fonctionner le centre de ressources qui a été ouvert, le logiciel qui a été acheté. Il peut être plus difficile de prendre la distance nécessaire par rapport aux contraintes quotidiennes les plus techniques qui sont souvent pressantes s'agissant de multimédia. Dans le cas d'une recherche-action où les acteurs sentent qu'ils ont le pouvoir d'infléchir les orientations du projet en cours, ceci peut compenser cela.

La formation accompagnement peut être destinée à un groupe homogène travaillant sur le même projet. On peut aussi l'envisager comme lieu de regroupement où des participants engagés dans plusieurs projets ont suffisamment de points communs ; cela peut éviter certains inconvénients de formations « en vase clos » d'une équipe existant par ailleurs (avec ses tensions entre personnes, ses rôles plus ou moins figés...). La formation intra-entreprise est ainsi souvent délicate à conduire en formation continue.

4 La formation et les produits

4.1 Former à l'existant - une approche raisonnable ?

Préparer à l'utilisation de produits ou de services existants peut sembler relever d'un évident bon sens.

4.1.1 Evaluation ou expertise

Il convient alors de donner des éléments pour une expertise, argumentée, plutôt qu'une évaluation afin que les choix optimaux soient faits pour un achat ou un usage de ce qui est déjà proposé. La tâche n'est pas toujours aisée ; les enseignants ne sont pas toujours formés à l'analyse de matériaux pédagogiques. Les grilles simplificatrices, ou inutilement lourdes, les impressions restant subjectives sur ce qui plaît ou pas doivent être dépassées. Il faut arriver à relier des caractéristiques à des types d'usages possibles. On n'échappe pas à une liaison avec la didactique de la discipline (quels choix sont affichés ou implicites dans tel produit, correspondent-ils aux orientations générales retenues pour la formation...?). Il faut aussi une connaissance minimale des produits multimédia : caractéristiques ergonomiques, types d'échanges ou de métaphores que l'on peut proposer à l'utilisateur, éléments pour une typologie de produits. Les caractéristiques sont-elles compatibles avec les choix faits par ailleurs, les conditions d'emploi prévues ? Un logiciel dont l'ergonomie est peu satisfaisante peut nécessiter la présence d'une personne ressource dans le lieu où il sera utilisé (écrans d'entrée inexistantes ou indéchiffrables, manque d'explications sur les manipulations possibles, la signification des icônes...), alors qu'un autre produit peut sans problème être prévu pour une utilisation individuelle sans encadrement immédiat (écrans de titre, menus clairs...). Le premier n'est pas pour autant inférieur au second au plan pédagogique.

4.1.2 Bon sens et demandes du terrain

Apprendre à utiliser l'existant implique en effet que l'on accepte de se satisfaire de produits que l'on aura souvent tendance à critiquer sur tel ou tel point. Les enseignants ou formateurs découvrant le multimédia vont-ils mieux s'appropriier le domaine et ses outils s'ils commencent par utiliser l'existant ou s'ils essaient de créer leurs propres outils ? Très régulièrement, les enseignants désirent avoir « leur » produit, leur logiciel. Aucun enseignant débutant ne penserait sans doute à rédiger un manuel avant d'avoir enseigné mais les technologies semblent parfois ne pouvoir être apprivoisées que si on leur impose ses contenus. Ceci conduit malheureusement trop souvent à la création artisanale de produits non finis, très proches de produits déjà existants, qui restent inutilisables par d'autres que leurs auteurs, qui n'ont pas tiré profit d'expériences similaires tentées ailleurs et qui souvent ne respectent pas les règles élémentaires du droit de propriété (utilisation de séquences de films, d'extraits de manuels...). De plus, on oblitère souvent ainsi la réflexion sur la réorganisation de la formation, la mise sur pied d'une ingénierie différente de celle du groupe classe traditionnel. Il est souvent plus profitable de chercher à casser le moule du groupe et à individualiser les apprentissages à partir de supports que l'on accepte avec leurs défauts. Il n'est pas raisonnable de se poser en concepteur de matériaux si l'on n'a pas une culture minimale dans le domaine. Ceci ne signifie nullement qu'il conviendrait d'accepter des produits sans intérêt, ni d'adhérer à la position aujourd'hui de plus en plus répandue qui préconise de se passer de logiciels éducatifs (cf. 5.3).

4.2 Former à la conception de produits - une réelle spécialisation professionnelle ?

4.2.1 Conduite de projet multimédia

On cherchera des références du côté d'équipes universitaires ayant tenté l'aventure de la création multimédia à partir d'une problématique de recherche. Un certain nombre de projets européens, par exemple, ont créé des opportunités. Il importe également de s'inspirer des démarches de conduite de projet industrielles. Des compétences diverses doivent être nécessairement réunies, ce qui implique une répartition de tâches et de responsabilités, le respect d'une série d'étapes et de validations intermédiaires (voir Demaizière *et al.*, 1992, chapitre 9 - dont les analyses restent largement valables aujourd'hui, et Gautellier, 1997). Les efforts pour susciter des projets pédagogiques d'enseignants et ensuite créer des partenariats avec des professionnels du multimédia sont également à signaler. Certaines déclarations ministérielles récentes vont dans le sens d'une complémentarité entre enseignants et industriels. Il importe en tout cas qu'une formation au multimédia prenne en compte l'existence des professionnalisations spécifiques d'un projet un tant soit peu ambitieux. Il peut même s'agir pour un certain nombre d'enseignants et de formateurs d'acquérir une double compétence qui leur sera précieuse pour l'obtention de postes ou de contrats spécifiques. Certaines formations sont d'ores et déjà explicitement orientées en ce sens.

4.2.2 Le projet artisanal, individuel

Dans certaines perspectives il apparaît totalement dépassé, sauf à envisager un individu expert à la fois en didactique de la discipline, ergonomie multimédia, graphisme, médiatisation... De fait, on constate encore en bien des endroits des projets de ce type (cf. 4.1.2). Beaucoup n'aboutissent pas, ou au mieux se terminent par des bribes d'exercices testés auprès de quelques étudiants malgré les nombreux bogues qu'il a été impossible d'éliminer. Un certain nombre de logiciels de création de « petits » exercices (systèmes-auteurs divers ou logiciels de laboratoire de langues multimédia, par exemple) se proposent de permettre à un enseignant « de base » de réaliser ses propres produits. Cette approche peut être la seule possible ou la meilleure (elle l'est moins souvent qu'on le prétend dans certains cercles soucieux avant tout de fonctionner en milieu clos - défaut courant chez certains groupes d'enseignants). Il peut apparaître que certains ont besoin de s'essayer à une production personnelle pour comprendre ce que peut être le multimédia. Il est clair toutefois que bien des déclarations qui tendent à faire croire qu'un novice peut maîtriser un logiciel de création après un stage d'un ou deux jours sont de pures et simples impostures. Le réveil est douloureux... Ici peut jouer efficacement la formation informelle évoquée ci-dessus, l'entraide mutuelle entre collègues d'un même lieu de travail. Quelques évidences doivent être gardées à l'esprit. Un individu ou un petit groupe isolés de « débutants » ne pourront réaliser artisanalement que de « petits » produits (QCM simples, exercices répétitifs) ou bien des éléments de présentation peu scénarisés en termes d'interactivité. Même à ce niveau l'aboutissement du projet demandera un investissement important. « Bâtir un cours sur la base d'informations récupérées par les élèves sur Internet, mettre ces informations en forme dans le cadre d'activités de groupe pour les adapter aux besoins de la classe, suppose une forte implication de l'enseignant qui va bien au-delà des charges de travail habituelles. » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998 : 113). Les auteurs signalent « une contradiction (qui) est l'une des plus

difficiles à surmonter pour généraliser l'usage des technologies dans l'éducation » (ibid). Et ils ne parlent pas de création de produits proprement dite.

4.3 Pédagogies actives - faire créer par les apprenants

Dès les débuts de l'EAO, des enseignants ont eu le sentiment qu'il était aussi formateur sinon plus de créer un produit que de l'utiliser. (C'était le principe de base revendicateur d'un concept comme Logo.) Demaizière (1986) a déjà pu constater ce courant qui connaît un regain de force aujourd'hui autour d'Internet, de la construction de sites ou de documents à échanger à distance entre apprenants par courriel, par exemple. On notera combien le mouvement Freinet est souvent cité depuis quelque temps à propos de l'utilisation des technologies (à l'école - la formation d'adultes s'envisage différemment le plus souvent, voir 5.1).

Du point de vue de la formation de formateurs, cette perspective pourra conduire à introduire quelques éléments relevant de la conduite d'une pédagogie non dirigiste. Cet élément, apparemment nettement dissocié d'une formation au multimédia, peut être néanmoins essentiel. Des enseignants à qui l'on montre un modèle prônant l'initiative de l'apprenant ont souvent tendance à réintroduire sans s'en rendre compte des pratiques dirigistes dont ils sont familiers. On aboutit alors à des absurdités pédagogiques : apprenants construisant en principe « leur » objet mais sur ordre, avec directives et contrôles stricts de l'enseignant. (On se rappellera des dérives fréquentes à partir de Logo en son temps.) On ne dissocie pas toujours aisément formation au multimédia et formation de base.

5. Former aux usages

5.1 Créer des organisations nouvelles - Insistance sur l'ingénierie

Ce point d'entrée conduit à essayer d'imaginer des dispositifs qui vont s'appuyer sur les spécificités des technologies (individualisation du rythme, intimité, anonymat, autre rapport à l'enseignant et aux pairs, flexibilité des horaires, des lieux...) pour créer ce que l'on appelle souvent aujourd'hui des formations ouvertes (à distance ou non), de l'autoformation guidée, des dispositifs hybrides, un enseignement sur mesure... Les moules classiques du présentiel sont abandonnés au profit de dispositifs impliquant des réorganisations spatio-temporelles et des rôles et des statuts différents pour les intervenants. On aura ainsi à former à l'ingénierie de formation et/ou à de nouvelles spécialisations ou de nouveaux métiers : tutorat, animateur de centre de ressources... En langues où l'on a si souvent affaire à des groupes d'apprenants de niveaux et d'attentes hétérogènes (la langue matière nécessaire mais accessoire, cf. 1.3), ces dispositifs flexibles peuvent être extrêmement précieux. Toutefois l'expérience montre combien ils impliquent l'acceptation de rôles et de pratiques qui sont très loin des réflexes ancrés chez beaucoup d'enseignants. Formation et suivi du projet sont alors impératifs.

5.2 Enrichir des pratiques existantes

Les usages peuvent aussi s'envisager par des biais moins éloignés des pratiques de groupe. On peut amplifier, enrichir des activités existantes par des présentations multimédia, une recherche documentaire sur Internet, des contacts avec d'autres apprenants par le biais du courriel... On offrira des plages de rattrapage aux plus faibles grâce à des logiciels de soutien. Cet aspect de diversification mineure des parcours, est souvent évoqué. Il est à rapprocher d'une attitude fréquente qui positionne d'abord les logiciels pédagogiques ou plus largement les technologies comme un « appoint qui ne peut pas et ne doit pas se substituer à la relation pédagogique » (Lancien, 1998 : 43, rapportant certaines attitudes). Dans le même ouvrage pourtant dans l'ensemble très positif on retrouve ailleurs ces entrées négatives et le terme d'appoint (51), ou des formulations comme « ils libèrent la classe d'un certain nombre d'opérations d'apprentissage linguistique lourdes à gérer » (112). Le moule de la classe et la mise en avant systématique du rôle de l'enseignant sont parfois un peu décevantes pour ceux qui s'intéressent aux problématiques évoquées ci-dessus (5.1) et préféreraient des entrées en positif à partir des conditions offertes aux apprenants. Certaines inquiétudes conduisant à réaffirmer sans cesse la centralité nécessaire du rôle de l'enseignant sont souvent perceptibles.

On retrouve des points d'entrée ou des replis similaires chez ceux qui cherchent à créer de environnements multimédia spécifiques aux langues plutôt que de se placer dans des cadres plus généralistes (un centre de ressources pour les langues uniquement, un logiciel de création spécifique lui aussi...). On va ainsi envisager de passer du laboratoire de langues classique à un laboratoire multimédia pour réutiliser les exercices déjà existants, et sans modifier la disposition spatiale (élément révélateur d'une philosophie et à ne pas négliger dans une formation). On va rester dans le cadre d'objets connus (laboratoire de langues, salle de cours) pour passer par exemple « Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias », titre révélateur de Ginet *et al.*, 1997.

5.3 Des usages sans logiciels pédagogiques ?

Cette tendance est à rapprocher de certains courants qui, en langues, préconisent depuis longtemps le recours systématique à des documents bruts, non pédagogisés. Aujourd'hui, dans l'univers des technologies utilisées à l'école, ce mouvement se développe plus largement. On insiste sur la qualité des usages plutôt que celle des produits, perspective raisonnable et souhaitable (cf. 4.1). On en vient parfois à un désintérêt total sinon à un refus vis-à-vis de tout produit pédagogique (voir Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998 : 183-192, « l'évolution des usages condamne-t-elle les logiciels éducatifs ? »). Ici encore cette perspective se focalise sur l'école et le groupe-classe, elle laisse à l'écart les problématiques des formations ouvertes ou de l'autoformation qui ne peuvent se passer aussi aisément de produits pédagogiques pour fonctionner.

On conclura ici en soulignant la difficulté qu'il y a pour une formation à ne pas se focaliser inutilement sur un type de pratique et de modèle, tant les positions sont diverses. On en revient à cette instabilité des usages et des références (cf. 1.2).

6. Les environnements conceptuels

Peut-on former au multimédia sans fournir un minimum de repères méthodologiques ? Le multimédia est un domaine en évolution rapide, l'école et les institutions de formation sont soumises à des pressions et des demandes nouvelles de par l'importance croissante des technologies mais pas seulement. Elles sont plus largement sollicitées pour évoluer parfois radicalement. Il devient alors impératif de savoir situer sa propre pratique et celles que l'on vous propose comme éventuelles alternatives. « Dis-moi quelle est ta pratique, je te dirai quelle est ta conception (...) des médias (...) et de l'éducation » rappelle judicieusement Jacquinot (1997 : 30) qui considère que l'objectif doit toujours être de « mieux savoir ce que l'on fait, en le faisant » (28). Nous regretterons avec elle le fait que « la perspective historique voire généalogique est une des dimensions trop souvent occultée dans les pratiques d'éducation aux médias » (32). Rappelons ce qui a été signalé ci-dessus pour les pédagogies actives (4.3). Il est toujours éclairant de tenter un panorama historique de l'EAO des années 70 à aujourd'hui et de relever quelques grands courants qui dépassent le cadre étroit de tel ou tel usage de l'EAO ou du multimédia. On retrouve au fil des modes et des changements de supports certaines lignes de force, certains courants de pensée, sur l'école, la formation, le type de pédagogie, le lien entre monde éducatif et monde « extérieur », l'approche des matériaux pédagogiques supports, la relation pédagogique optimale... (voir Demaizière *et al.*, 1992, chapitres 5 et 6). Le devant de la scène est occupé par les uns puis les autres. Le contact avec les technologies semble souvent faire apparaître des approches et des réflexions totalement nouvelles qu'il serait pourtant utile de resituer dans des mouvements de pensée plus anciens. Que l'on pense à « interactivité, autoformation » par exemple, si vite dissous dans l'univers technologique et vidés d'une partie de leur substance originelle pour devenir parfois de simples synonymes de « informatisé ». Aujourd'hui, c'est « virtuel » qui subit le même sort. Les microcosmes EAO, NTF, multimédia ont une propension regrettable à affadir certains concepts pour ensuite redécouvrir des évidences déjà mises en avant par des recherches antérieures (ou parallèles). La formation a un rôle important à jouer à ce niveau, en particulier en accordant une place plus importante à un travail sur les représentations. Qu'entendez-vous par « autoformation », par un apprenant qui est « laissé seul » face à la machine, qui est « autonome », en « semi-autonomie » ? Que peut être un tuteur, un suivi, comment procéder, que dire, ne pas dire, pourquoi ... ? Faut-il « contrôler » ce qui est fait, pourquoi, comment ? Ces questions entraînent en général des débats révélateurs des implicites des uns et des autres et des divergences fondamentales qui peuvent exister alors que l'on utilise de concert les mêmes termes.

Conclusion

Formation au multimédia et formation de base

« L'analyse des «nouvelles compétences» des formateurs dans le contexte des TICS (...) montre tout d'abord que de nombreuses compétences nouvelles sont en réalité des compétences professionnelles et/ou méthodologiques génériques que l'on pourrait croire normalement pouvoir être acquises ou fixées, mais qui, à travers les routines quotidiennes de l'enseignant, ne sont pas nécessairement mises en oeuvre. Les technologies constitueraient alors un simple révélateur, une sorte de catalyseur » (Guir, 1996 : 71).

Cette analyse renvoie elle aussi à certaines insuffisances de la formation initiale et continue ou en tout cas à certains retours nécessaires. On ne peut isoler sans risques une formation au multimédia de compétences didactiques et pédagogiques fondamentales qu'il ne faut pas considérer comme allant de soi. Le retour sur les compétences de base du métier et l'ouverture pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, sociologie, gestion de l'innovation, ergonomie...) sont incontournables si l'on ne veut pas enfermer la formation au multimédia dans une approche purement techniciste et si l'on veut éviter des dérives mal contrôlées. Annot (1996 : 153) remarque que « la majorité des enseignants, pourtant souvent désignés par leurs collègues comme des innovateurs, utilisent les NTF sans vraiment opérer de changements ni dans leurs pratiques, ni sur eux-mêmes ». Il convient de construire des lieux d'échange et de formation permettant d'aller au-delà d'une technicisation de pratiques antérieures.

Références

- Annot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies - Le sens du changement*. Paris : Ophrys.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF.
- Brodin, E. & Narcy, J.-P. (1998). *Alsic, 1 (2)* (publication électronique). Besançon : <http://alsic.univ-fcomte.fr>.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation - Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- Demaizière, F. (1986). *Enseignement Assisté par Ordinateur*. Paris : Ophrys.
- Demaizière, F., Dubuisson, C. & Blanvillain, O. (1992). *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.
- Foucher, A.-L. (1998). Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues. *Alsic, 1 (1)* 3-25 (publication électronique). Besançon : <http://alsic.univ-fcomte.fr>.
- Gautellier, C. (1997). Comment fabriquer un cédérom éducatif ? Les coulisses... Dans Ceméa, *Apprendre avec le multimédia - Où en est-on ?* Paris : Retz.
- Ginet, A., Kohlmayer, C., Narcy, J.-P., Northrup, L; & Tassin, D. (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- Guir, R. (1996). Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies. *Education permanente - Technologies et approches nouvelles en formation*, (127), 61-72.
- Jacquinet, G. (1997). Pour mieux savoir ce que l'on fait, en le faisant. *Educations*. (14), 28-33.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. CLE International.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture*. Odile Jacob.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Melyani, M. (1996). Informatique, compagnonnage et bricolage chez les adultes. *Education permanente - Technologies et approches nouvelles en formation*, (127), 73-92.

Pouts-Lajus, S. & Riché-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet - les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris : Nathan.

(Texte paru dans Duquette, L. & Laurier, M. (dir.). (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Outremont (Québec) : les éditions Logiques, pp 305- 323.