



**HAL**  
open science

## Les adultes, les formations et les universités

Pierre Landry, Jean-Pierre Doumenge

► **To cite this version:**

Pierre Landry, Jean-Pierre Doumenge. Les adultes, les formations et les universités. Du livre à Internet : quelles universités?, Jun 2002, Paris, France. pp.97-102. edutice-00000480

**HAL Id: edutice-00000480**

**<https://edutice.hal.science/edutice-00000480>**

Submitted on 18 Jun 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.

## Les adultes, les formations et les universités

Pierre Landry

Il est possible de distinguer, depuis le milieu du XXe siècle, trois périodes en ce qui concerne l'organisation de la formation des adultes en France.

Avant la loi de 1971, l'accent était mis sur la formation initiale. Le système éducatif, par le biais de la formation professionnelle, avait pour principale mission de préparer les jeunes à l'entrée dans une vie active relativement stable du point de vue des compétences requises.

Les grandes mutations industrielles des années 60 ont amené à revoir ce schéma pour prendre en compte les nouveaux métiers et accompagner l'acquisition de nouvelles compétences par des adultes en évolution dans leurs entreprises ou en reconversion suite à des arrêts d'activités. C'était l'un des objectifs de la loi de 1971 sur la formation continue. Mais les organismes de formation des adultes ont reproduit en grande partie la démarche scolaire au travers de stages de formation au profit essentiellement des cadres et des techniciens supérieurs qui étaient déjà les personnes les mieux formées. L'université a progressivement pris en compte cette problématique en organisant des départements de formation continue mais sans que cette offre soit intégrée dans les cursus universitaires disciplinaires. Ce n'est que plus tard, avec les IUT, les DESS et autres licences professionnelles qu'une offre de type universitaire s'est développée.

Depuis peu, une nouvelle période s'ouvre avec l'accélération des évolutions technologiques et la redistribution des activités au niveau mondial. D'exceptionnel, le changement de métier ou d'activités devient la norme pour beaucoup d'actifs et ceci plusieurs fois durant le vie active d'une personne avec pour conséquence des mises à niveau techniques de plus en plus fréquentes. Conserver son emploi mais aussi vivre pleinement son temps libre impliquent la nécessité de se former. On parle maintenant de formation tout au long de la vie mais sans avoir mesuré toutes les conséquences sur l'organisation de la formation initiale et continue. Les systèmes formels d'éducation ne peuvent répondre en l'état à toutes ces demandes d'autant moins que les formes limitées d'organisation des activités de formation qu'ils proposent ne peuvent convenir à la très grande variété des demandes. Si la société prend acte de ces nouvelles exigences intellectuelles et culturelles, elle se doit alors de fournir à tous les moyens de développer les compétences requises par ces exigences. Cette obligation s'imposera particulièrement à l'université qui accueillera à terme un nombre d'étudiants adultes supérieur au nombre des étudiants directement issus du système d'enseignement secondaire.

Partant de cette nouvelle situation, Edgar Pisani, ancien ministre de l'agriculture, propose d'inverser la démarche en partant des besoins de formation continue, engendrés par les activités des adultes, pour remonter vers la formation initiale. Si l'on considère que la formation d'adulte tout au long de la vie est d'une part centrée sur l'expérience et que d'autre part, elle demande une plus grande implication de la personne qui se forme, il devient nécessaire de développer dès la formation initiale les aptitudes à se former tout au long de la vie comme l'affirme Joffre Dumazedier depuis longtemps, mais dans un contexte de société des loisirs. C'est encore plus vrai si les activités dans notre société s'appuient de plus en plus sur la mobilisation des savoirs socialisés et de la connaissance des personnes dans l'action. Il devient nécessaire de créer les conditions socio-politiques pour lever les freins économiques et psychologiques qui empêchent une large part de la population de s'investir dans des actions formatrices mais aussi pour favoriser les processus qui contribuent au développement personnel en accompagnant les initiatives personnelles ou collectives responsabilisantes.

Or, beaucoup de ces nouvelles aptitudes requises sont celles que l'on retrouve associées aux démarches auto-formatives : auto-direction de sa formation, renforcement de l'autonomie des personnes qui se forment par rapport aux institutions pour établir des relations de co-formation, importance des démarches expérientielles pour favoriser la construction des connaissances par la personne et pour placer dans une perspective historique l'évolution de ses compétences. Plusieurs auteurs ont exploré la dimension éducative de l'autoformation comme Philippe Carré, Professeur à l'université Paris X, la dimension sociale de l'autoformation comme André Moisan, maître de conférences au Centre National des Arts et Métiers, qui considère que l'autoformation devient un fait social dont l'utilité sociale est reconnue et, la dimension existentielle de l'autoformation comme Gaston

Pineau qui parle même de produire sa vie au travers des histoires de vie (<http://membres.lycos.fr/autograf/>).

Organiser sa formation pour se donner une forme en interaction avec soi, les autres et son environnement est un bon contre poids à la tendance poussant à l'individualisme des comportements au détriment d'une participation active au développement de la société. C'est également une manière d'éviter l'injonction paradoxale du « soyez autonome » en décidant soi-même de ses niveaux de responsabilité en toute connaissance de causes. C'est aussi réagir à l'offre de solo-formation qui propose des apprentissages dans la solitude face à l'écran en rappelant la dimension sociale de toute formation, autonomie ne voulant pas dire solitude mais prise de distance par rapport aux différentes facettes du processus de formation.

Le grand défi pour les enseignants sera de savoir accompagner les élèves puis les étudiants dans le développement de ces nouvelles compétences tout en veillant à la transmission des savoirs dans une complémentarité équilibrée, bénéfique pour l'étudiant et pour la société. Des tentatives encourageantes apparaissent dans la société civile avec les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, ou à l'Ecole, au Collège et au Lycée (Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès ; IDD : Itinéraires de découvertes ; TPE : travaux personnels encadrés ; Expériences scientifiques avec « La main à la pâte » ; B2i : brevet informatique et internet) comme le montre cet article publié par Le café pédagogique ([www.cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net)) :

« Un point important du B2i est sa volonté de s'inscrire dans la continuité de la scolarité, depuis le primaire jusqu'au collège. Cette volonté affirmée se heurte cependant au seuils école/collège et collège/lycée. C'est pourquoi en déterminant deux niveaux de B2i il entérine les seuils traditionnels, mais introduit la continuité au sein de chaque niveau. C'est surtout l'idée de continuité dans l'apprentissage qui est sous jacente. En intégrant plusieurs disciplines (plan synchronique) et l'évolution continue au travers de niveaux successifs (plan diachronique), le B2i se veut incitatif à une réflexion sur ce qu'est l'apprentissage.

Il me semble que depuis plusieurs années le changement du système éducatif s'appuie sur des dispositifs de ce genre. L'évaluation en CE2, 6<sup>e</sup> et seconde, les livrets de compétences en primaire, les itinéraires de découvertes ou les TPE sont autant d'éléments nouveaux qu'il nous faut décrypter. Ainsi le sens qui se révèle à la lecture des documents sur le B2i serait une forme nouvelle de dispositif basée sur la notion de livret de compétence, interdisciplinaire et continu. Il promeut les notions de socle, d'équipe et de progression permanente, comme points de repère pour l'action des enseignants. »

Au niveau universitaire, la mise en place de centres de ressources éducatives et l'intérêt porté aux « campus numérique » montrent que la problématique du changement est acceptée. Cependant, les démarches semblent privilégier l'entrée par les outils et la médiatisation des contenus et sous-estimer les aspects concernant la pédagogie, l'apprentissage et les conditions sociologiques du changement dans les organisations. Ce n'est que par une vision claire des finalités de l'université que l'insertion des outils informatisés prendront du sens et pourront contribuer à l'adaptation des processus à la nouvelle donne.

Plus radicalement, l'approche de la formation par alternance a déjà permis de redonner à l'expérience une place importante en formation initiale non seulement pour des formations techniques mais aussi pour des formations d'ingénieurs même s'il s'agit plus d'une juxtaposition que d'une synergie. La formation par l'expérience, dans la lignée de Dewey, Kolb et Mezirow a déjà une longue histoire. Le livre « La formation expérientielle » de B. Courtois et G. Pineau, bien que paru en 1991, est toujours d'actualité. Mettre en dialectique expérience et savoirs serait un moyen de re-synchroniser le système éducatif avec les réalités d'une société en évolution rapide et d'échapper à la tendance du système éducatif à fonctionner en autarcie.

La sphère du politique a pris en partie conscience de ces changements. Le vote de la loi de 2001 sur la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) élargissant celle de 1991 sur la valorisation des acquis professionnels (VAP), permet de valider un parcours de travail pour obtenir tout ou partie d'un diplôme. C'est l'opportunité pour l'université de s'ouvrir sur le monde de l'économie et celui des savoirs d'action qui émergent en situation de travail.

Beaucoup de travaux de recherche portent sur la pédagogie ou sur la didactique mais beaucoup moins sur l'apprentissage. Le champ de l'autoformation (se donner une forme) dans sa dimension éducative, concerne la manière dont la personne qui se forme organise ses activités de formation en mobilisant par elle-même des ressources humaines et matérielles disponibles dans son environnement. L'université devra ré-équilibrer le triangle pédagogique, popularisé par Jean Houssaye, si elle veut s'insérer dans le mouvement de la formation tout au long de sa vie et tenir compte de l'expérience des adultes dans le déroulement des activités éducatives permettant ainsi d'alterner activités de travail et activités éducatives et, de valoriser les acquis de l'expérience. Pour cela, l'ensemble du système éducatif devra inventer de nouvelles formes organisationnelles autoformatives pour que le rapport entre activités et (auto)formation s'harmonise pleinement autour d'une dialectique connaissances/compétences.

### Références

- Albéro B., *L'autoformation en contexte institutionnel*, L'Harmattan, 2000
- Bernard M., *Penser la mise à distance en formation*, L'Harmattan, 1999
- Carré Ph., Jézégou A., Paquelin D., *Accompagner des formations ouvertes; conférence de consensus*, L'Harmattan, 2001
- Carré Ph., Moisan A., Poisson D., *L'Autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, PUF1997
- Cherqui I., *Validation des acquis de l'expérience et universités : quel avenir ?* L'harmattan, 2001
- Clenet c. « *Pour une ingénierie de l'accompagnement de l'autoformation dans la formation par alternance* » Etude de récits de pratiques d'accompagnements d'apprentis et de tuteurs d'une formation post BTS de la Plasturgie. Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes », Université François Rabelais de Tours. Université de Rennes II. Année 2000
- Courtois B., Pineau G., *La Formation expérientielle des adultes*, La documentation française, 1991
- Dewey J., *Experience and education*, Touchstone Book, New York, 1997
- Dewey J., *How we think*, Prometheus Books, New York, 1991
- Dumazedier J., *Vers une civilisation du loisir ?* Seuil, 1962
- Jézégou A., *La Formation à distance: enjeux perspectives limites de l'individualisation*, L'Harmattan, 1998
- Kolb D., *Experiential learning*, Prentice-Hall, 1984
- Mezirow J., *Penser son expérience : développer l'autoformation*, Chronique sociale, 2001
- Pineau G., *Accompagnements et Histoire de vie*, L'Harmattan, 1998
- Carrefours de l'éducation, n°7, CNDP d'Amiens, 1999 , *8 articles autour du triangle pédagogique*
- Carrefours de l'éducation, n°12, CNDP d'Amiens, 2001, numéro spécial sur « *pratiques réflexives et partenariat* » coordonné par D. Zay

## Les adultes, les formations et les universités

Jean Pierre Doummenge

*Jean-Pierre Doummenge, est géographe et anthropologue, ancien directeur du Centre des hautes études sur l'Afrique et l'Asie modernes (CHEAM). Professeur à l'université Paul-Valéry (Montpellier III), il est spécialiste du Pacifique, du Brésil et de l'Afrique sub-saharienne. Il a notamment effectué un travail sur L'impact des grandes maladies sur les sociétés locales dans le cadre de l'OMS et est l'auteur d'un Atlas mondial des maladies liées à l'eau (Presses universitaires de Bordeaux). Il a été recteur d'académie (Antilles-Guyane).*

La rapidité avec laquelle les connaissances et les technologies se diffusent dans le monde contemporain explique qu'il faille suivre des cycles de formation, courts ou longs, à l'âge adulte, souvent à mi-vie professionnelle, c'est à dire autour de quarante-quarante cinq ans, afin de « se remettre à niveau ». Au delà de la vie active, la retraite est aussi l'occasion d'apprendre de manière détendue ce que, faute de temps, on n'a pas pu aborder ou approfondir durant la vie professionnelle.

Quoiqu'il en soit, les modifications des comportements qu'on recherche à réaliser dans le cadre de la formation continue des adultes sont en général difficiles à obtenir dans un temps court, tant à l'échelle des individus que des communautés de travail : l'assimilation de nouveaux savoirs et savoir-faire est souvent lente. On doit en tenir compte lorsqu'on veut rénover durablement des pratiques professionnelles jugées obsolètes. Il faut donc faire preuve de beaucoup d'ingéniosité et de persuasion lorsqu'on est formateur, qu'on soit ou non universitaire, pour motiver les adultes « apprenants » confiés par les firmes privées ou les services publics.

Bien que le « devoir de résultat » ait en général un caractère plus immédiat dans le monde de l'entreprise que dans celui de l'administration, la difficulté de convaincre les individus à se remettre en cause est tout aussi remarquable. Seules les personnes qui se sentent dans une impasse professionnelle et veulent en sortir y voient un excellent moyen de « rebondir » et jouent véritablement le jeu avec le corps enseignant lors des stages qu'on leur propose. La formation mise à disposition à distance, c'est à dire sans impliquer de déplacement fastidieux pour l'intervenant comme pour l'apprenant, peut être une formule appréciable pour résoudre les contradictions de ce type de formation, pour peu que les différents acteurs soient prêts à procéder sur le mode « interactif ».

### **La formation des adultes, un univers complexe et ambigu, y compris pour les universitaires qui y participent**

La formation continue, comme la formation initiale, est un monde vaste et complexe. On a d'autant plus de mal à l'appréhender qu'elle ne comporte pas le formalisme normé de l'enseignement scolaire et universitaire conventionnel. C'est si vrai que, par préjugé ou par manque de capacité à se renouveler, les universitaires rechignent souvent à être les initiateurs de ce type de formation, tout particulièrement en France. Ils préfèrent pour la plupart n'être qu'intervenants pour des organismes entrepreneuriaux ou associatifs spécialisés dans cette forme d'activité. Point de corps d'inspections pour l'encadrer et, de ce fait, point de repère facile à trouver. Dès lors, deux types d'individus sont promoteurs de formation pour les adultes :

- d'excellents spécialistes de champs de compétence en rapide transformation qui, en plus de leurs activités statutaires ou pour meubler utilement leur retraite, décident de valoriser lucrativement leur savoir-faire exceptionnel,
- des inventeurs astucieux ou des pédagogues innovants, se situant mal dans leur structure de travail, qui tentent une expérience auprès d'adultes pour traduire dans les faits ce que leur hiérarchie ne leur permet pas ou peu de faire devant un public d'adolescents.

Souvent, les formateurs les plus « performants », du moins au regard du « cahier des charges » d'un stage, ne sont pas des universitaires, mais des professionnels. La pédagogie en formation continue des adultes, faut-il le rappeler, est moins tournée qu'en formation initiale des adolescents vers le spéculatif ou le conceptuel, plus vers les pratiques ou les méthodes. Les formateurs s'avèrent de ce fait plus aptes à capter l'attention de « publics difficiles » d'adolescents ou

d'adultes, exprimant un « mal être » par suite d'une mauvaise socialisation, d'un échec scolaire, universitaire ou professionnel ou encore par suite de la péjoration de leur identité culturelle (cas fréquent enregistré chez les enfants d'immigrés récents, parlant mal la langue véhiculaire du pays d'accueil).

L'acquisition d'une connaissance théorique n'est pas à la portée du non initié ; elle apparaît totalement inutile à ceux qui maîtrisent mal leur devenir personnel. Ceci est aussi noté en formation professionnelle « en alternance » (pour partie en entreprise, pour partie en établissement scolaire), chez des jeunes incapables de suivre un cursus conventionnel en collège ou en lycée professionnel.

En fait la formule de formation professionnelle continue la plus enrichissante, quel que soit le niveau de connaissance requis, est de pouvoir associer en stage, sur une période relativement longue (quelle qu'en soit le fractionnement), des universitaires ayant travaillé de longue date dans l'expertise, des professionnels de bureaux d'études ou d'officines de recrutement et des praticiens dans la spécialité servant de « fil conducteur » à la formation. Ainsi, pour des sessions annuelles regroupant des hauts fonctionnaires et des cadres supérieurs d'entreprise qui travaillent sur le champs des affaires internationales et de la coopération faut-il associer comme intervenants, des diplomates, des universitaires et des chercheurs, des responsables de grands services financiers et commerciaux intervenant sur les marchés mondiaux et des chefs d'entreprises d'envergure continentale ou intercontinentale.

En général, plus on s'élève dans la hiérarchie professionnelle, plus on a besoin de se ressourcer régulièrement les apprenant à une « culture générale » où les universitaires excellent. Toutefois, ils doivent être en mesure de trouver des explications tangibles, précises et détaillées, aux évolutions des pratiques, car c'est essentiellement pour augmenter sa performance pratique que l'adulte s'implique dans un cycle de formation continue.

Dans le cas de la formation des enseignants, ce sont autant si ce n'est plus des méthodes qu'ils viennent glaner dans les stages que de nouveaux savoirs, sauf lorsque ces derniers n'émargent pas à leur discipline de référence. Déjà, en formation initiale de haut niveau (préparation au doctorat, à un diplôme d'ingénieur ou à master professionnel), l'accent est mis sur la performance méthodologique, particulièrement dans le cas de la préparation à des concours de recrutement dans les administrations d'Etat ou dans de grandes entreprises. Mais, la voie du concours peut, dans certains cas, être un frein à la formation continue des adultes, car le lauréat peut penser avoir atteint son objectif de carrière et ne plus vouloir en envisager d'autres. Pourtant, dans le public et plus encore dans le privé, le *curriculum vitae* est la clé de la réussite : il faut qu'il soit riche de pratiques variées. Une session de formation peut ainsi être le moyen de pallier un manque d'expérience en certains domaines, surtout lorsqu'arrivé au terme de la session, le contenu enseigné fait l'objet d'une évaluation personnalisée des apprenants.

Il arrive de plus en plus souvent que la formation des adultes au cours de leur vie professionnelle pose un problème de compatibilité d'emploi du temps ou de remise en cause implicite des compétences préétablies. En effet, même si ce type de formation est légalement accessible à tous, certains chefs de services, en administration comme en entreprise laissent difficilement partir en stage leurs proches collaborateurs, sauf lorsqu'ils sont bloqués dans leur travail de direction. Encore faut-il que l'apport nouveau de qualification ne mette pas en cause les rapports hiérarchiques dans le service.

Il est toutefois un cas de formation des adultes qui prend beaucoup d'importance sans provoquer de blocages psychoprofessionnels : c'est la « formation inter âge », comportant une forte majorité de nouveaux retraités avides de nouveaux savoirs, mais qui ne souhaitent pas pour autant se trouver confronté aux jeunes gens de quarante ans leurs cadets en étant insérés dans des cours universitaires classiques. Cette formation est d'autant plus appréciée des universitaires qu'elle ne leur demande pas d'adapter leurs cours dispensés en formation initiale.

### **Que peut apporter la mise à distance dans la formation des adultes ?**

La formation des adultes a un coût généralement élevé parce que les intervenants exigent entre deux et dix fois plus que ce qu'ils gagneraient en formation initiale, mais aussi parce que les apprenants demandent l'apport de documents et de méthodes plus sophistiquées que dans le régime universitaire général et souvent d'être accueillis dans un cadre plus luxueux. Mais, quelle que soit la hauteur de la rémunération des intervenants et les frais de logistique et d'accompagnement des sessions, la formation continue rapporte beaucoup : les « boîtes à fric » fleurissent d'autant mieux que l'obligation légale faite aux employeurs de cotiser pour leurs employés fait que ces même employeurs organisent, sous forme de filiale ou d'association satellite, leur propre structure de formation.

C'est ainsi qu'en France, les Chambres consulaires (CCI, Chambres des Métiers) ont mis en place de puissants organes de formation initiale et continue. Dans ce pays, la formation des adultes fut aussi conçue comme une voie permettant de construire des réseaux d'influence et de tester, puis de recruter des cadres pour les partis politiques dominants, particulièrement pour ceux se référant à l'aile gauche du Parlement. Depuis une vingtaine d'années les « universités d'été » foisonnent, tant le principe de formation des adultes, lorsqu'il est bien encadré, est productif.

Cet encadrement semble, en France, avoir par contre longtemps manqué au système éducatif public : la formation des adultes de l'éducation nationale a connu des résultats parfois calamiteux qui ont contraint un ministre de tutelle de supprimer les « missions académiques de formation permanente » (MAFPEN), à la fin des années 1990 pour confier l'ensemble de la formation des maîtres des enseignements primaires et secondaires aux IUFM ; plusieurs GRETA ont connu la faillite au cours des vingt dernières années ; quant à la formation continue universitaire, elle ne décolle pas depuis qu'elle a été instituée en 1995 ; seule rapporte, dans les très grandes villes, l'université inter âges.

Pourtant, dans le même temps, des expérimentations de formation à distance sont souvent reconnues de qualité dans le cadre de la formation des adultes, lorsque menée par des gens passionnés. Le problème est que cette expérimentation ne débouche pas sur une vulgarisation. Pourtant, c'est certainement dans la formation des adultes que l'investissement des TIC semble le plus rentable. D'une part, elle peut assurer des regroupements importants sans rassemblement en un même lieu et donc au moindre coût logistique ; d'autre part elle permet d'adapter pour des publics dispersés et démunis des formations demandant des préparations lourdes. Car le recours aux TIC exige de construire un cours comme un véritable film dans lequel le spectateur, l'apprenant, est aussi acteur. Cela demande une élaboration bien plus longue qu'un cours traditionnel. C'est certainement dans la médecine que les TIC ont été les mieux maîtrisées tant pour des diagnostics médicaux que pour des actes chirurgicaux et des expériences entrant dans divers protocoles de formation.

L'utilisation des CD-rom et d'*Internet* élargit considérablement l'enjeu des TIC dans la formation. Si faute d'ordinateurs en nombre suffisant, ces supports peuvent être imparfaitement implantés en établissements scolaires, en revanche en formation des adultes elle peut permettre de proposer des modules « à la carte » et « chez l'apprenant », dès lors que celui-ci est détenteur d'un PC.

C'est peut être aux sciences de l'éducation, discipline relativement jeune, sécante des grands corps traditionnels de la connaissance, qu'il appartient d'investir ce champs des TIC en formation continue. Cela demande évidemment un travail en profondeur, s'inscrivant dans le cadre de réseaux interdisciplinaires et de disposer de correspondants assidus dans les différents corps de connaissance. Ces correspondants devraient être relativement faciles à détecter, ne serait-ce qu'à l'occasion de séminaires d'expérimentation internationaux.

\*

C'est de l'intérêt des grandes universités de par le monde de tisser des liens sur le recours aux TIC dans le cadre de problématiques interdisciplinaires destinées à mieux former les adultes au cours de leur vie professionnelle et, au delà, au moment de leur retraite. Dans ce dernier cas, les apprenants disposent de temps ; ils peuvent être ensuite d'excellents éléments de « remédiation » tant dans les systèmes éducatifs conventionnels que dans le monde de l'entreprise.

Souvent c'est à l'approche de la soixantaine que les gens ayant exercé des responsabilités sont les plus performants en terme de formation, car leur expérience professionnelle sur trente à quarante ans leur permet alors de bien s'exprimer. Le rôle d'un formateur pour adulte est redoutable dans la mesure où il est parfois confronté à des apprenants qui savent, en apparence, autant que lui sur le sujet traité. Il doit donc dévoiler des méthodes dégageant une forte « valeur ajoutée » pour que les apprenants n'est pas l'impression de perdre leur temps.

La formation conçue « tout au long de la vie » est certainement un élément décisif de la prise en compte, par les dirigeants de la plupart des pays du monde contemporains, de la nécessité de ne pas être dépassés par les techniques. Cela doit conduire tout un chacun à faire preuve d'humilité dans la préparation et le développement des interventions. Chaque formateur doit pouvoir manier tout à la fois les principes et les pratiques, utiliser la grande diversité des supports techniques mis à disposition, y compris la mise à distance. Les messages éducatifs doivent être formatés de manière simple et compréhensible, car en dernière instance ce qui compte dans toute formation c'est l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire, non de jongler avec des technologies.