



HAL
open science

Introduction des nouvelles technologies dans la transmission des connaissances, la mise en place de dispositifs de formations des maîtres : problématiques et réflexion

Carmen Compte

► To cite this version:

Carmen Compte. Introduction des nouvelles technologies dans la transmission des connaissances, la mise en place de dispositifs de formations des maîtres : problématiques et réflexion. Congrès de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, Jun 1999, Bordeaux, France. edutice-00000424

HAL Id: edutice-00000424

<https://edutice.hal.science/edutice-00000424>

Submitted on 19 Apr 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.

INTRODUCTION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS LA TRANSMISSION DES CONNAISSANCES, LA MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS DE FORMATION DES MAÎTRES, PROBLEMATIQUES ET REFLEXION.

Carmen Compte

**DEP, Amiens,
Université de Picardie, Jules Verne**

Mots clefs : dispositifs / formation / apprentissage / enseignement / nouvelles technologies

L'évolution des échanges dans le monde contemporain a fait de la connaissance de plusieurs langues, ou au minimum de la compréhension d'une langue autre que la langue maternelle, une nécessité. Si, paradoxalement, l'évolution technologique s'intéresse au domaine de l'enseignement, alors qu'il s'agit d'un secteur économique traditionnellement peu rentable, c'est que l'on a détecté là une importante demande sociale, surtout si l'on considère que la formation, dans le domaine des langues, ne peut pas se faire une fois pour toutes mais doit se continuer "tout au long de la vie", et que s'ajoute à cela le manque de temps pour se déplacer et aller quérir la dite formation. On fait alors miroiter le miracle technique dont on attend un avantageux rapport financier.

Voilà des points sur lesquels l'institution scolaire ne parvient pas à répondre d'une façon satisfaisante, d'où la multiplication d'organismes privés prêts à prendre en charge cette formation en mettant en avant des réponses que le progrès technologique favorise. Mais, comme toujours, le problème se pose dès qu'il y a innovation technologique, de savoir quel est son véritable potentiel et quelle peut être son exploitation à des fins d'amélioration de l'apprentissage et non pas seulement à des effets de séduction commerciale. Or, si l'arrivée dans le champ de la formation, de l'image animée, de l'informatique, d'Internet et des possibilités que leur combinatoire offre est à considérer, il est clair que la mise en pratique de ces technologies a largement précédé une réflexion minimale sur les changements que leur utilisation peut entraîner. Ainsi, le réseau Internet propose-t-il des centaines de cours en ligne et des dispositifs de formation utilisant des plate-formes¹ diverses. Si le succès de certains produits ont vidé des amphithéâtres universitaires, d'autres systèmes de formation apparaissent comme de simples transferts de supports (du manuel à la mise sur écran informatique). C'est la raison pour laquelle il est opportun de réfléchir à ces nouveaux environnements d'apprentissage car les choix effectués dans ces infrastructures sont sous-tendus par des valeurs et des présupposés théoriques dont

les apprenant et les enseignants ne sont pas toujours conscients. Nous proposons donc une analyse de deux dispositifs de formation des enseignants, construits sur des hypothèses précises, afin de faire apparaître comment les opportunités offertes par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) déterminent des variantes importantes dans les axes de formation.

L'alternative intéressante prise par deux organismes, l'un émanant de l'Education Nationale, la Mafpen², l'autre des chaînes de télévision, Arte, montre la volonté d'expérimenter, dans un domaine précis, la mise en place technique et pédagogique de systèmes complexes de formation d'enseignants. Dans les deux cas, les présupposés théoriques tiennent compte de l'évolution de la recherche en psychologie cognitive et de ce qu'elle apporte sur le fonctionnement des processus d'apprentissage et de l'impact de l'image animée sur les représentations mentales des individus. Ces bases théoriques, communes aux deux formations, développées ailleurs (C. Compte, 1985, 1993, 1998), sont simplement évoquées ici, permettant ainsi à cette analyse de se focaliser sur les systèmes d'organisation des deux dispositifs et de mettre en exergue les questionnements et réflexions qu'ils ont suscités.

Les présupposés théoriques

Dans le domaine de l'enseignement des langues l'éclairage cognitif en congruence avec l'évolution de la linguistique et l'émergence des études médiatiques a mis en exergue la complexité de la notion de langue et les différentes fonctions que peut assurer la télévision dans le processus d'apprentissage. Tout d'abord, l'évolution des recherches en linguistique permettent de considérer la langue dans un objectif de **communication**. Son étude doit donc disposer d'outils miroirs de l'évolution sociolinguistique d'une société dont on apprend la langue. En second lieu, la télévision, caractérisée par une multiplicité de points de vue, par sa présence dans le quotidien de toute société, par l'utilisation de l'image, du son et des effets techniques pour transmettre ses messages au plus grand nombre, représente un outil essentiel pour l'apprentissage des langues. Troisièmement, l'existence d'une rhétorique télévisuelle internationalement respectée permet à l'outil télévisuel de jouer un rôle de médiation constant et tout au long de la vie pour celui qui souhaite entretenir son acquis ou développer des compétences de compréhension en d'autres langues. Enfin, le besoin de comprendre au moins deux langues dans le cadre de la construction européenne, rend encore plus actuel l'utilisation de la télévision dans ce processus d'apprentissage.

De ces présupposés découle une nécessité, celle de **former les enseignants** de langue à la connaissance et à la maîtrise de **l'outil télévisuel**, particulièrement dans l'utilisation de ses émissions bénéficiant du plus haut taux d'écoute, par opposition aux émissions pédagogiques³. Car, si depuis deux décennies, de nombreuses opérations de formation à l'audiovisuel ont été entreprises avec succès, il n'en demeure pas moins que les méthodologies d'enseignement d'une langue étrangère dans la classe semblent évoluer très lentement quant à l'utilisation de l'image, particulièrement exploitée dans le flux de l'actualité⁴. Les « documents authentiques », c'est-à-dire ceux qui ne sont pas spécifiquement conçus pour la classe de langue, apportent une réponse par le truchement des chaînes de télévision, d'où

l'intérêt des deux types de dispositifs de formation des maîtres à cette utilisation que nous analysons ici.

Deux expérimentations de formation des maîtres à distance

Les deux dispositifs étudiés s'adressent aux enseignants de langue du secondaire. L'objectif commun porte sur la maîtrise de l'image animée, sur ce que l'on appelle " le document authentique ", dans ce cas, des émissions issues des chaînes de télévision que l'on souhaite utiliser en classe. Or, l'introduction de l'image animée dans les pratiques scolaires pose encore problème et sa nécessité dans le processus d'apprentissage n'apparaît pas encore à nombre de professeurs. Il s'agit donc d'une formation particulière dans la mesure où, plus que tout autre apprentissage, les changements de représentation mentale vis-à-vis de la télévision constituent une difficulté incontournable ; ces aspects apportent quelques nuances importantes que l'analyse des résultats se doit de considérer.

Le dispositif : Télélanguages ajoutait à cet objectif la vérification de deux hypothèses . La première consistait à se demander s'il existe un système symbolique commun aux diverses télévisions, malgré les différenciations culturelles évidentes qui caractérisent chacune d'elles. La deuxième interrogeait sur la possibilité d'une formation commune d'enseignants issus de disciplines différentes, afin d'exploiter la collaboration entre pairs.

Le dispositif Arte Hebdo expérimentait le travail coopératif entre différents spécialistes et organismes partenaires de la formation : la chaîne de télévision, un centre de recherche et formation, le CIEP, le CLEMI, un centre de recherche et formation aux médias, des professionnels du journalisme et de la traduction, regroupant leur participation sur un collectifiel.

Le problème fondamental, qui se pose à toute formation est celui de répondre à un besoin. Il était exacerbé dans le cas de l'utilisation de la télévision, car il fallait que ce besoin fut identifié, à la fois par les responsables de formation et par les futurs formés afin de susciter une demande volontaire de la part de ces derniers. Mais comment susciter une motivation pour un apprentissage desservi par des représentations souvent négatives vis-à-vis de la télévision et par la peur du flux, de la rapidité de défilement des images et de leur polysémie ?

Deux types de motivation très différents ont déterminé les enseignants à s'inscrire dans les deux dispositifs. Dans le cas de **Télélanguages**, une note de l'Inspection, adressée aux enseignants, sur le Bulletin Officiel de l'Education Nationale, encourageait vivement l'utilisation des documents authentiques pour les cours de langue, par ailleurs une épreuve de décodage de films était mise au CAPES. Cette même année, la Mafpen de Versailles s'est donc vue dépassée par le nombre de demandes de formation, sans pouvoir y faire face avec les seules capacités et l'infrastructure de la formation des maîtres dont elle disposait.

Dans le cas de **Arte Hebdo**, ce sont deux autres facteurs qui ont certainement été déterminants. La chaîne Arte offrait à des enseignants de langue la possibilité d'utiliser ses émissions enregistrées dans le flot de l'actualité, fait exceptionnel qui plaçait les enseignants dans une totale légalité. Il faut rappeler, en effet, que toute copie d'une émission de télévision n'est tolérée, d'après la législation en vigueur, que pour un usage privé. Par ailleurs, cette même chaîne proposait une formation gratuite assurée par des professionnels de la télévision et de l'enseignement des langues, et

ce, à la convenance du participant grâce à l'utilisation de technologies. Selon N. Thiers, responsable pédagogique de cette formation, les enquêtes sur le terrain ont révélé une forte prise de conscience par les enseignants de l'évolution de leur métier que les nouvelles technologies risquaient d'accélérer, sans compter " *l'envie de rattraper le savoir-faire de leurs élèves* ".

Outre le problème de motivation, les responsables des deux formations se sont affrontés à une série de questionnements. Apprendre avec le média et du média selon quelles hypothèses d'apprentissage ? L'enseignement à distance était une réponse pour former un grand nombre d'individus, mais existait-il des modèles efficaces ? Pouvait-on apprendre à utiliser l'image uniquement par son truchement et par des échanges écrits ? Les enseignants étaient-ils prêts à utiliser des nouvelles technologies pour se former ?

Les caractéristiques des deux dispositifs

Partant de deux initiatives différentes (l'une d'un organisme de formation des maîtres, l'autre d'un organisme de télévision), à des périodes différentes (1993 et 1999), il ne s'agit pas tant de comparer les deux expériences que d'en présenter les caractéristiques. Il nous semble, en effet, que ces dispositifs de formation à distance sont une réponse précise au besoin qui commence à se faire sérieusement sentir d'une formation continuée tout au long de la vie. Or les deux systèmes analysés sont intéressants car, à des dates différentes et avec des moyens différents, ils ont pris des options spécifiques pour répondre à des problèmes concrets posés par le terrain. Leur analyse devrait apporter des éléments épistémologiques susceptibles de faire avancer la réflexion dans le domaine de la formation d'adultes. La mise en place de ce type de dispositif et de plate-formes est en train de se développer⁵ et il nous semble urgent d'en faire apparaître les problématiques pour permettre un développement plus en adéquation avec les besoins.

Caractéristiques des deux dispositifs

TELELANGUES

ARTE HEBDO

Public

Enseignants de langue en France
allemand, anglais, espagnol, italien,
portugais, russe

Enseignants de français langue étrangère
(FLE) en Allemagne et en Autriche

Contexte

Académie de Versailles (cadre de la
formation permanente : 4 demi journées
par an)

Individuels des Landers
parfois en liaison avec des Instituts de
Français

Objectifs

- connaissance du rôle de l'image dans
l'apprentissage - maîtrise de l'image

- Langue et civilisation françaises
(perfectionnement)

animée en classe de langue
- utilisation de documents authentiques
- créer des liens entre enseignants de langue d'une même Académie

- Introduction aux médias
- Maîtrise de documents authentiques pour la classe
- " Service sur mesure "

Corpus

Reportages de journaux télévisés et de publicités extraits des 6 chaînes de télévision copiés sur cassette vidéo mises à la disposition de chaque établissement inscrit à la formation (consigne pour que chaque stagiaire fasse sa copie personnelle)

sélection hebdomadaire de reportages du journal télévisé de Arte diffusion par satellite, le stagiaire doit l'enregistrer

Bases Théoriques

La vidéo en classe de langue (Hachette) La Télé-Université du Québec

La vidéo en classe de langue (Hachette) Colloque " Learning and teaching through multimedia " (Helsinki, 1997)

Lieu de formation

Regroupement par établissements proches (utilisation du matériel et des journées de formation permanente)

Domicile Centres culturels ou Instituts de Français

Liens communicationnels

- entre pairs de différentes disciplines
- avec le formateur (2 séances)
- avec les tuteurs (par minitel)

- entre enseignants de FLE (en réseau avec droit d'accès dès inscription)
- par forum, par café

Tâches de formation

proposées au groupe sur des livrets écrits progression par modules non linéaires

proposées individuellement sur le réseau progression par modules non linéaires

Evaluation

- Auto évaluation simultanée des exercices proposés encouragée
- Evaluation du dispositif par les tuteurs
- Evaluation générale du système

- Evaluation générale du système pour une commercialisation éventuelle

1. Télélangues

Coproduit par la Mafpen de Versailles⁶ et le Laboratoire d'Ingénierie Didactique de l'Université de Paris 7, Denis Diderot, le projet a été élaboré par une équipe de douze enseignants de langue (anglais, allemand, espagnol, italien, portugais et russe) à la fois formateurs à la Mafpen et enseignants au collège ou au lycée. Ils permettaient donc une relative représentativité des personnels enseignants, tout en ayant une expérience de formateurs et une distance critique par rapport au rôle plus expérimental que l'inscription du projet dans un laboratoire de recherche universitaire pouvait entraîner.

Le dispositif a été qualifié de " formation à distance de proximité " à la suite de leurs observations. Du dire de ces formateurs, la première séance de ces stages se transforme, généralement, en session de doléances concernant l'infrastructure technique : les appareils audiovisuels et leur (non) disponibilité dans les établissements scolaires⁷. Afin de résoudre ce passage obligé, la meilleure solution était d'assurer la formation au sein même des établissements scolaires dans lesquels les stagiaires exerçaient. Cette situation permettait, lors d'une séance en présentiel, d'établir le contact entre le tuteur et le groupe, de lancer le dispositif de formation, de vérifier le bon fonctionnement et la mise à disposition du matériel, et de faire quelques exercices pratiques tels que la duplication, pour chaque stagiaire, des cassettes de la formation. Les stagiaires isolés ont été regroupés dans les établissements ayant un nombre d'inscrits plus important afin de disposer d'une émulation du groupe et de pouvoir compter sur une action " collaborative ", pour reprendre l'expression de A. Weill Barais (1993).

La formation s'inscrivait dans les quatre demi-journées prévues par les textes officiels pour une formation continue des enseignants en cours d'année scolaire. Les stagiaires disposaient d'un recueil proposant des activités à accomplir en groupe ou seuls, d'un recueil de textes théoriques de base qu'ils pouvaient consulter à loisir, de deux cassettes vidéo, l'une contenant les émissions bases des exercices (des reportages de journaux télévisés et des publicités, émissions extraites des chaînes représentatives des six langues enseignées), l'autre des films dits d'encadrement. Ces films traités de façon variée, du point de vue du contenu et de l'écriture, étaient au nombre de quatre, chacun d'une durée n'excédant pas dix minutes : un film catastrophe pour jouer sur la catharsis des futurs formés ; un film de motivation dans lequel des enseignants se posaient les questions déstabilisantes nécessaires à la formation ; un document qui apportait des réponses à certaines de ces questions et qui présentait quatre interviews : celui d'une didacticienne, G. Jacquinet, d'un sémioticien, E. Veron, d'un sociologue, L. Porcher et d'une linguiste, D. Bailly ; le dernier film, plébiscité par les stagiaires de la première formation-test, présentait des observations de stratégies pédagogiques menées dans des classes des six langues cibles avec des niveaux d'élèves différents.

La structure générale du dispositif prévoyait un réseau de messageries minitel, qui était, au moment de l'expérimentation, beaucoup plus répandu que le courrier électronique. Chaque groupe avait ainsi la possibilité de dialoguer avec son tuteur et avec d'autres collègues inscrits dans d'autres établissements. Un des acquis immédiats de cette formation a été de faire connaître et communiquer des collègues d'une même discipline, qui exerçaient dans la même Académie mais n'avaient jamais l'occasion de se rencontrer, ce qui a encouragé certaines collaborations et échanges de documents par la suite. *"Le premier problème de l'apprenant à distance est la tentation*

d'abandonner en cas de difficulté" déclare M. Linard (1996, p.71). *"Seule une médiation humaine peut l'aider à y résister"*. C'est un problème qui nous a été rapporté par les tuteurs qui n'intervenaient en présentiel que dans les deux sessions, initiale et finale, de la formation mais qui étaient sollicités, par téléphone, plutôt que par minitel. Toujours d'après la première évaluation par les tuteurs, si la formation a connu si peu d'abandons, cela tenait beaucoup au travail collaboratif que les stagiaires ont pu mettre en place avec leurs collègues pendant les séances prévues.

Le contenu de la formation était divisé en modules autonomes que les stagiaires pouvaient choisir selon leur motivation, c'est-à-dire sans besoin de suivre la présentation linéaire du manuel. Basés sur des théories d'apprentissage constructivistes, les contenus et la présentation des modules avaient pour objectif de déstabiliser, de susciter des interrogations afin de restructurer les acquis par une approche inductive. Les thèmes développés concernaient la rhétorique télévisuelle, la recherche d'invariants en fonction de différentes langues étrangères, la mise en place de multiples stratégies de décodage permettant d'aborder le document selon différentes fonctions attribuées à l'image (C. Compte, 1993) dans une recherche des éléments signifiants. L'utilisation de cette médiation télévisuelle aboutissait à des exercices rassurants, car ils pouvaient s'inscrire dans le curriculum de tout enseignant de langue. Ils montraient qu'il était possible de travailler les quatre compétences à partir de l'image télévisée et que le média facilitait, en outre, la mise en valeur des éléments socio-culturels et des formes linguistiques particulières.

Après avoir constaté, lors de l'élaboration du contenu, que le choix des émissions selon certains critères précis pouvait se faire dans les six chaînes de télévision, confirmant ainsi l'existence d'une rhétorique communément utilisée par le média, le protocole d'expérimentation prévoyait deux étapes. La première année, un nombre limité d'enseignants a été inscrit en sachant qu'il s'agissait d'une expérimentation et que leurs réactions étaient importantes pour la suite du projet. L'observation a porté sur la collaboration entre les enseignants des différentes langues et le style de démarche inductive proposée par les modules. Les remarques critiques des stagiaires ont surtout concerné le manque de clarté des consignes, ce qui a été corrigé. Deux autres années ont permis de former huit cents enseignants. L'effort était, avant tout, de modifier les représentations qu'ils se font de la télévision, d'anticiper leur démarche et/ou de la provoquer par des questionnements, d'observer les résultats en fin de formation et un an après dans les classes afin de vérifier si la formation avait eu une quelconque influence sur leur pédagogie. Des réformes institutionnelles (disparition des Mafpen) expliquent l'arrêt de ce type de formation, malgré une évaluation globalement très positive.

2. Arte Hebdo

La mise en place du dispositif est considéré comme un test par la chaîne Arte, ses résultats sont l'objet d'une évaluation, à la fois sur le système et sur sa valeur commerciale. De cette évaluation, en cours d'achèvement, dépendra la décision de poursuivre l'expérience ou de la considérer comme terminée. L'enquête préliminaire et les entretiens qui ont précédé son élaboration ont révélé combien un service qui permettait aux enseignants et futurs enseignants de recevoir une formation en langue est fortement sollicité sur le terrain. C'est de ce constat, réalisé par la chaîne de Arte en 1998, qu'est née la décision d'un projet de dispositif. Après plusieurs enquêtes sur le terrain et la diffusion d'un questionnaire à un millier d'exemplaires, l'organisation est

apparue comme devant se gérer en deux étapes. Une première, sur le terrain, en présentiel afin de permettre une formation au multimédia et à l'utilisation d'Internet. La deuxième étape prévoyait le fonctionnement du dispositif avec une plate-forme de formation ouverte et à distance intégrant dans ses fonctionnalités tous les outils, à l'exception des vidéos que le stagiaire devait copier directement de la télévision. Expérimenté d'octobre à décembre 1998, il proposait aux enseignants une inscription gratuite qui donnait droit à un code d'accès au réseau offrant ainsi le moyen de communiquer avec les autres stagiaires et avec les structures de la formation. Un « café », et l'organisation de forums prévoyaient des discussions et échanges. Chaque semaine les participants pouvaient enregistrer sur cassette vidéo la sélection de reportages effectuée par le responsable pédagogique et diffusée par satellite. Ces reportages servaient de base à deux types d'exploitations, l'une, prise en charge par le CIEP portait essentiellement sur l'aspect linguistique du document ; l'autre, de la responsabilité du CLEMI était centré sur l'éducation à l'audiovisuel. Des journalistes professionnels étaient sollicités pour rédiger des articles spécialement conçus pour compléter l'information traitée par le reportage. L'intervention d'un traducteur permettait également d'élargir la palette des possibilités de formation en focalisant particulièrement sur les différences entre les deux langues, la recherche d'équivalences sémantiques et la mise en exergue de difficultés traductologiques.

L'objectif annoncé était de susciter une réaction collaborative de la part du stagiaire. Outre les nombreuses possibilités de communication offertes par le réseau entre les utilisateurs, fonctionnalités asynchrones avec les forums, et synchrones avec les cafés, où s'affichaient simultanément sur l'écran les réactions des interlocuteurs que le choix personnel de la couleur de leur texte permettait d'identifier.

Les exercices en ligne avec autocorrections ont été l'objet d'une attention particulière. En effet, un effort considérable a été accompli afin d'améliorer le système informatique et lui donner une souplesse d'utilisation, notamment sur le nombre de matrices d'exercices différentes prévues par le logiciel évitant ainsi l'automatisme de répétition, souvenir des exercices structuraux. Le souci des concepteurs était de proposer, non seulement la réponse correcte attendue, mais des réponses plausibles de façon à permettre des stratégies discursives effectives. Un moteur de recherche donnait au stagiaire la maîtrise d'un système performant susceptible de se développer en un processus auto-organisé que l'apprenant pourrait s'approprier si ce type de formation était continué, favorisant ainsi des opérations cognitives plus complexes de type résolution de problèmes. Le système permettait, par exemple, *“ de retrouver, en permanence un mot apparu ou un thème traité dans un quelconque des numéros et des modules d'Arte Hebdo ”* (N. Thiers).

Il nous a semblé intéressant, à partir de ces deux études de cas, d'examiner les réponses originales que ces dispositifs apportaient aux problèmes de formation des adultes. Pour ce faire, le modèle d'analyse proposé par J. Houssaye (1988) à travers sa conceptualisation du triangle pédagogique, nous a paru posséder une fonction heuristique permettant de mieux comprendre comment l'organisation d'un dispositif peut déterminer le traitement de la dynamique de systèmes complexes qui sont ceux du processus d'apprentissage.

Deux orientations de réflexion, deux “ modèles ” différents

J. Houssaye (1988) organise la relation pédagogique autour de trois pôles, l'élève, le professeur et le savoir. Selon la priorité accordée à deux des pôles au détriment du troisième, ce choix met en place des processus différents : enseigner, former ou apprendre. Si l'on se réfère à cette analyse, il est possible de mettre en évidence les logiques qui organisent les deux dispositifs. Télélanguages, en favorisant la relation apprenant/connaissances fonctionne selon une logique d'apprentissage. Arte-Hebdo, en donnant la priorité à l'organisation des connaissances se met en place selon une logique d'enseignement.

1. Télélanguages, une formation construite autour du “ formé ”

Les constructivistes, les interactionnistes, même le groupe “ Information Processing ” qui définit l'individu comme un “ processeur ” d'information (au sens de traitement informatique des données) montrent qu'apprendre “ *ne se réduit pas à traiter et à diffuser de l'information* ” comme le rappelle M. Linard (1996) en citant Piaget. Mettre en avant la notion d'apprendre suggère deux priorités : le souci de connaître le futur stagiaire car sa perception de la formation dépendra de ses représentations, et celui de le rendre actif, c'est-à-dire de s'impliquer dans le processus d'acquisition des connaissances. Ce sont là deux préalables pour des psychologues de la cognition tels que J. Greeno (1980), U. Neisser (1976) pour qu'il y ait apprentissage. Dans le cas de Télélanguages il fallait se préoccuper de l'aide à procurer au stagiaire dans le changement de ses représentations concernant particulièrement l'utilisation positive de la télévision grand public et du potentiel de médiation que son écriture recèle.

Ainsi, le premier soin porté lors de l'élaboration du contenu offert à la formation a donc été de **convaincre**. Pour ce faire il fallait intéresser, motiver et impliquer le futur stagiaire :

Intéresser : donner un savoir-faire immédiatement utilisable dans la classe et déclinable sur d'autres émissions que celles choisies comme support de la formation.

Motiver : par l'élaboration d'un support de formation différent, suscitant la stimulation entre pairs. On apprend mieux grâce à la médiation des autres (L. Vygotski, 1985, A. Weil-Barais, 1993). C'est un point que l'évaluation a confirmé. Curiosité également d'un système de formation à distance différent des systèmes canoniques basés sur un échange écrit et postal. Par la démonstration que l'utilisation de la vidéo n'est pas synonyme de difficultés.

Impliquer : le stagiaire, placé au centre de la formation devait agir, prendre des décisions, réagir, constater qu'il pouvait critiquer et avoir une action sur les choix des concepteurs même de la formation. Chacun des modules proposait d'utiliser, ensuite, le document vidéo travaillé lors des séances, avec les élèves du stagiaire, permettant ainsi à ce dernier d'évaluer les propositions de la formation et de formuler des critiques ou des remarques auprès des pairs, des tuteurs ou des responsables du dispositif. L'organisation même du contenu tenait compte de l'hétérogénéité du public constitué d'enseignants de langues différentes et de niveaux de connaissances également différents, sans compter la variété des préoccupations selon les lieux d'affectation (lycées ou zones ZEP). Le moyen de répondre à cette diversité a été de proposer une multiplicité de stratégies pédagogiques.

Une autre des préoccupations présente dès l'élaboration du dispositif a été la gestion de la distance. Télélanguages s'est inscrit dans la mouvance des enseignements diffusés par la Télé-Université du Québec différenciant le rôle du tuteur de celui de

formateur. Plusieurs séances ont été consacrées à écouter et à interroger les enseignants canadiens (F. Henri, A. Martel, S. Pierre) intervenant dans des séminaires de DEA auxquels étaient invités les enseignants-formateurs de la Mafpen. Cependant cette distinction n'a pas joué pleinement dans le dispositif français pour plusieurs raisons, l'une d'entre elles étant les habitudes de communication conditionnées par la distance physique. Même si l'académie de Versailles est l'une des plus étendues géographiquement, le problème de la distance ne se posait pas réellement, comme c'est le cas au Canada. Par ailleurs, le système ne disposait pas de l'infrastructure technique de la Télé-Université du Québec qui pourrait être celle d'aujourd'hui, en France. L'accès au minitel dans les écoles posait problème, incitant les stagiaires à rechercher plutôt un contact téléphonique avec le tuteur. L'évolution de l'ordinateur, présent actuellement dans beaucoup de foyers aurait certainement facilité le genre de communication préconisé par le dispositif.

L'originalité de Télélanguages a été de mettre à profit ces différences pour développer un système intitulé " formation à distance de proximité " qui permettait de développer un travail **collaboratif** de la part des stagiaires. Sur bien des points, l'argumentation d'un pair s'est avérée plus efficace que nombre de textes proposés dans les modules. Le fait d'avoir formé, ensemble, des enseignants de langues différentes a facilité la démonstration de l'existence d'un langage télévisuel commun respecté par les différentes chaînes et qui pouvait servir de base à un travail sur la compréhension. Le professeur de russe a été, par exemple, surpris de constater combien ses collègues, ne parlant pas cette langue, pouvaient identifier d'indices signifiants sur un document de la télévision russe, leur permettant d'émettre des hypothèses interprétatives correctes. La découverte d'une telle médiation médiatique montrait à l'enseignant qu'il disposait ainsi d'une première approche du sens sur laquelle sa démarche pédagogique pouvait prendre appui pour conduire vers une compréhension plus fine et nuancée. On pourrait trouver, dans cet échange, des ressemblances avec les expériences, en cours, de formation à distance développées dans le cadre de projets Européens des " VPC ", communautés professionnelles virtuelles.

Un autre aspect important de ce dispositif renforce la focalisation sur le stagiaire. En effet, l'installation des centres de formation dans les établissements répondait également au souci d'inscription sociale de cet acte dans un cadre de travail professionnel familier afin d'éviter la distance entre le lieu de stage et le lieu d'application (d'exercice des acquis). On retrouve, dans cet aspect particulier du dispositif un accord avec la définition d'apprendre considéré comme un acte individuel complexe qui se développe dans la durée à partir des interactions du sujet avec son environnement.

2. Arte-Hebdo, une formation construite autour du formateur

" Pour l'instant, la formation n'est pas organisée autour du formé mais autour du formateur " J.M. Albertini (1996, p.73).

Le dispositif mis en place pour Arte pouvait difficilement se focaliser sur les stagiaires, même après les enquêtes et entretiens de terrain. Les variables liées aux futurs usagers sont limitées, elles sont globalisantes, en correspondance avec le style d'enquêtes généralement menées par les chaînes de télévision dans la mesure où elles essaient davantage de déterminer les besoins et souhaits du public plutôt que

ses caractéristiques qui correspondent à une grande hétérogénéité. Les futurs formés sont donc identifiés par leur caractère professionnel : enseignants de français langue étrangère (F.L.E) exerçant en Allemagne et en Autriche. Leur contact avec le pays dont ils enseignent la langue se fait à travers Alliances Françaises ou Instituts Français ou directement par les services culturels des Consulats ou Ambassades. L'enquête préliminaire⁸ à la conception du dispositif a permis à N. Thiers de remarquer, outre la difficulté d'accès aux ressources télévisuelles d'actualité, une double exigence de la part des enseignants contactés : celle de mettre à jour leurs compétences linguistiques et celle de se tenir informés de ce qui se passe dans le pays où est parlée cette langue. Elle déclare donc dans son article : *“ Arte Hebdo a été conçu pour permettre aux professeurs d'accéder à celles-ci (les ressources télévisuelles), leur en faciliter la compréhension et leur proposer une aide à l'exploitation pédagogique des ressources ainsi mises à disposition ”*. Comme l'indique l'auteur, l'étude des besoins des futurs utilisateurs a été cernée par deux démarches, des enquêtes sur le terrain et l'envoi de questionnaire. Les premières enquêtes ont permis d'établir des critères de sélection des documents à utiliser dans la formation. Ce contact était intéressant car il mettait en exergue l'ambiguïté de toute formation continue destinée à des enseignants, selon N Thiers, en effet, *“ ils veulent bien se former à condition d'en tirer un profit à peu près immédiat pour leur travail en classe ”*. La deuxième ambivalence s'est établie au niveau du choix des thèmes des reportages à sélectionner. Ils étaient classés en *“ sujets de synthèse ‘hors actualité’ ” “ pouvant être utilisés comme instruments de travail en classe plusieurs semaines après leur diffusion ”*, et *“ sujets d'actualité ”* qui perdent tout intérêt au-delà de quelques jours. Le questionnaire a confirmé cette sélection très classique. En effet, parmi les demandes, 49% souhaitent des thèmes portant sur la littérature française, 40% sur la civilisation française, 29% sur la société contemporaine (drogue, banlieue, jeunes, etc.), 24% sur l'actualité en général, et 7% sur l'étude de la langue française. Les besoins de formation complémentaire sont exprimés par 80% des répondants. Ils portent particulièrement sur l'actualité française (économique, politique, culturelle et sociale), la littérature, la civilisation, et la langue parlée

Les données ainsi recueillies ne pouvaient qu'orienter l'organisation du dispositif dans une logique d'enseignement : collecter un contenu satisfaisant la demande, l'organiser de façon à développer des savoir-faire précis et proposer des exercices correspondant aux besoins exprimés. L'intérêt de Arte Hebdo a été de traiter ces problèmes d'une façon professionnelle, recherchant la collaboration d'institutions considérées comme expertes dans les différents problèmes à résoudre. Ainsi, le CIEP a été sollicité pour ceux concernant la langue, l'apport de traducteur et de journalistes ont complété cette composante linguistique. Le CLEMI est intervenu sur les problématiques liées au média puisque telle est sa spécialité.

La distance n'étant plus ici seulement un concept mais une réalité géographique, l'autre intérêt de ce dispositif a porté sur la gestion de cette difficulté. Mais là également, la focalisation est partie du centre de conception de la formation et non pas des formés. En effet, l'organisation du système de communication a été construit comme les intranets avec un réseau dans lequel les formés pouvaient intervenir entre eux ou avec des responsables de formation par les forums et cafés, sans savoir si les inscrits avaient un moyen personnel ou une facilité d'accès pour participer à cette interaction. C'est un point que l'évaluation commence à révéler et qui explique la différence entre la demande massive enregistrée sur le terrain et le peu d'intervention des stagiaires dans les forums et cafés.

La richesse de ce système a été la particulière focalisation sur le suivi des stagiaires. Leurs démarches, leurs progressions, les problèmes posés, les difficultés lors des exercices, leurs interventions ou absence d'implication pouvaient être repérés par les responsables de la formation. Ces avancées technologiques et la qualité du dispositif confirment donc la maîtrise de l'instance de formation et les moyens qui lui sont donnés, l'initiative part des formateurs vers les formés inscrivant ainsi la formation dans une logique d'enseignement.

Synthèse des problématiques et réflexions

Le tableau présentant les deux dispositifs a montré qu'une simple description des points caractéristiques de toute formation ne permet pas de faire apparaître les éléments précis sur lesquels chacune de ces expériences fait avancer la réflexion. Le rôle du triangle pédagogique de J. Houssaye a été de focaliser l'attention sur le processus d'apprentissage et sur les rôles respectifs des enseignants et des apprenants. Cependant les analyses amorcées grâce à ce triangle trouvent leur limite face à de nouvelles composantes apportées par l'enseignement à distance et l'organisation technologique de nouveaux dispositifs. L'utilisation d'intermédiaires technologiques remplaçant le formateur ou complétant son apport font de la situation un ensemble plus complexe qui peut s'apparenter à la fois des trois processus du triangle, former, apprendre et enseigner. Dans les deux cas, n'arrive-t-on pas à ce que B. Albero (1999) qualifie d'"autodidaxie richement médiatisée", mais surtout à un changement de paradigme qui modifie profondément les présupposés théoriques et les valeurs de référence ? Le recours à une typologie, élaborée par cet auteur, qui tient compte de cette complexification et qui se rapproche le plus de notre problématique de formation à distance permet de mener plus avant notre analyse.

Identité du cadre théorique avec différents types de mise en place

Les deux dispositifs s'inscrivent dans une mouvance cognitiviste par la complexification des possibilités offertes à l'enseignant et par la mise en place d'un système élaboré par un groupe de professionnels dans lequel peut jouer l'interdisciplinarité, éléments favorisant l'acquisition. Les deux expériences se retrouvent ainsi dans un champ spécifique de recherche récent consacré à la professionnalisation de l'enseignement qui serait apparu, d'après M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (1998), dès 1980 en Amérique, 1990, pour la France avec Bourdoncle (1993) et Perrenoud (1994). Ce mouvement repose sur de nouvelles représentations de l'acte d'enseigner, du savoir des enseignants et de leur place au sein du système éducatif.

Le dispositif de Arte Hebdo, de par son statut même, semble privilégier une rationalité technique : appel à des professionnels et utilisation des technologies les plus en pointe . Mais, des deux dispositifs, celui qui offre les signes extérieurs de la modernité reproduit cependant un rapport traditionnel entre l'instance de formation et les formés. La formation est conçue comme un modèle de transmission des connaissances élaborées par les chercheurs aux futurs praticiens qui vont les appliquer. Ainsi, selon M. Tardif et al. (1998) *"L'épistémologie de la rationalité technique repose sur l'idée qu'une connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde hiérarchiquement sur des principes généraux au*

plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas. ” (p.23). Cette conception perpétue la **dichotomie chercheurs/praticiens**.

Le dispositif de Télélanguages se démarque sur ce point dans la mesure où le souci déclaré des concepteurs était d'essayer de créer un continuum, une formation continuée, avec des “ praticiens réflexifs ” capables de créer leurs propres supports. Pour M. Tardif, et al. (1998), il s'agit là d'un concept-clé de la professionnalisation axée sur l'entraînement à une pratique réflexive et l'acquisition des savoirs et compétences regroupées en référentiels (ou bases de connaissances).

Cette différence apparaît à l'analyse des contenus proposés par la formation dans les deux dispositifs. Ainsi, pour Arte Hebdo, les exercices proposés l'ont été en fonction de connaissances définies rationnellement par le chercheur dans un domaine précis pour un objectif d'enseignement (donc avec une conception précise de la transmission qui sera effectuée par l'enseignant). Un document est choisi (d'après les préférences exprimées par les futurs stagiaires dans les questionnaires) puis exploité du point de vue linguistique et socioculturel en proposant une variété intéressante de pistes et de documents complémentaires.

L'élaboration du contenu des modules, dans Télélanguages, est conçu de façon à déstabiliser le stagiaire, à l'obliger à se poser des questions et à découvrir les problèmes. Par exemple, du point de vue perceptif, lui faire découvrir le fait que les élèves risquent de ne pas voir ce que montre le document, encore moins ce qui paraît important, du point de vue linguistique, pour l'enseignant, dans la mesure où comme l'indique U. Neisser (1976) on ne voit que ce qu'on cherche. Ce type de questionnement ne peut être accompagné d'un texte présentant les concepts à acquérir, comme sont, généralement rédigés, la plupart des cours. Ces questionnements “ provoqués ” exigent des réponses-explications de concepts sur différents plans et même dans diverses disciplines : en psychologie, sur des éléments de la perception, de l'attention et de la motivation, par exemple, en sémiologie sur la signification d'indices précis et leur disposition ou reprises à l'écran et, bien sûr, en linguistique sur des effets d'intonation, d'accentuation ou de redondance. Il s'agit bien là, selon la terminologie de M. Tardif, et al. (1998) “ de référentiels ” ou bases de connaissances dans lesquels l'enseignant stagiaire peut puiser la réponse qui lui paraît la plus appropriée à son propre questionnement. Le praticien qu'est l'enseignant doit pouvoir, à l'issue de la formation, construire l'activité professionnelle en contexte et avec l'originalité de sa propre pédagogie puisqu'on ne l'enferme pas dans un modèle donné, même si celui-ci est fortement sollicité par les stagiaires. Ce point reflète l'anxiété des enseignants et le fait que leur formation initiale ait très peu développé des activités autonomisantes favorisant la prise d'initiatives. C'est d'ailleurs pour répondre à leur demande et les « tranquilliser » que le dernier film d'accompagnement de la formation a été réalisé. Intitulé « Observations de classe », il montre des enseignants, dans leur contexte quotidien, en train d'appliquer des stratégies pédagogiques développées ou évoquées dans le cours. Le problème soulevé ici concerne le changement de représentation mentale du travail de l'enseignant qui devrait se faire afin que ce dernier ne soit pas coupé de la recherche. C'est en effet par un entraînement à une pratique réflexive qu'il pourra exécuter des va et vient entre pratique et formation, c'est dans ce sens que des référentiels sont proposés. Dans Télélanguages ces référentiels apparaissent sous deux formes, un volume intitulé « Textes de base », extraits d'articles ou d'ouvrages susceptibles de compléter ou d'explicitier les notions développées dans les modules et un film « interview d'experts » dans lequel la parole de spécialistes éclaire et élargit le champ de réflexion dans le domaine abordé par cette formation.

Envisager l'apprenant autrement

L'arrivée des Approches communicatives dans le domaine de l'apprentissage des langues, avait transformé l'élève en apprenant. Ce changement terminologique n'est pas le simple fait d'une traduction de "*learner*", elle implique un changement de la représentation de l'acte d'enseigner et surtout une conception différente du rôle de l'élève. Deux expressions caractérisent ce rôle pivot de l'élève : « la centration sur l'apprenant » et « l'apprenant actif ». La psychologie cognitive insiste sur la condition essentielle d'acquisition, que l'étudiant soit actif, c'est-à-dire volontaire, ou ayant "conscientisé" son processus d'apprentissage, pour reprendre le terme d'H. Trocmé-Fabre (1987). Or on a souvent confondu activité et pratique, alors qu'il s'agit bien d'activité mentale. La centration sur l'apprenant signifie que l'individu est au centre de cette action pédagogique afin que ce soit de lui que viennent les questions, l'identification des problématiques, autrement dit l'expression d'un besoin d'information que la formation ou l'apprentissage pourra apporter.

J. Perriault (1989) a apporté une modification supplémentaire à cette terminologie en introduisant la notion d'usage, révélatrice d'une évolution des conceptions et des pratiques pédagogiques. En s'appuyant sur les analyses de L. Porcher, B. Albero (2000) l'applique aux dispositifs d'autoformation en langue en montrant que, en qualifiant d'"usager" l'apprenant, cela accentue "*un rapport de consommation qui peut conduire à traiter la formation comme un rapport de service ou l'apprenant se comporte en connaisseur et client averti*".

L'accès aux connaissances

Troisième pôle du triangle pédagogique, la définition du savoir, le choix des connaissances, la quantité à transmettre et surtout les moyens proposés pour y accéder, sont directement conditionnés par les évolutions des deux autres pôles. Prendre en compte l'apprenant, c'est, pour la pédagogie, mettre en place des moyens d'exciter sa curiosité, son doute, afin de susciter des questionnements puis présenter les informations de façon suffisamment différenciées pour que chacun puisse y trouver un intérêt, une jonction intellectuelle. D'où l'importance, accentuée dans un contexte d'autoformation ou de distance, d'un traitement différent du contenu. Dans son essai de complexification du triangle pédagogique, B. Albero (1999) indiquait qu'il fallait inclure dans cette notion de « connaissances » à acquérir, aussi bien les éléments linguistiques, culturels, méthodologiques, (méta)cognitifs et psycho-affectifs.

Dans le cas des deux dispositifs, si le traitement de Arte-Hebdo correspond à une amélioration des compétences de compréhension d'un texte complexe, du point de vue linguistique et culturel, comme du point de vue de sa composition médiatique, les modules de Télélanguages visent davantage des "stratégies" utilisées par l'écriture télévisuelle. Dans ce dernier cas, en travaillant sur des documents multilingues, la focalisation vise moins l'explication du sens d'un document précis, base de l'exercice, que la recherche d'éléments d'écriture commune entre eux. La déclaration de M. Postic et J.M. de Ketele (1988, p.256) illustre bien l'idée de formation de l'équipe de Télélanguages : « *Etre en état de s'expérimenter soi-même, de se découvrir dans une situation pédagogique réelle et de forger ses propres schèmes d'action, voilà ce que doit offrir la situation de formation* ». L'objectif général de la formation étant de changer la représentation mentale que les stagiaires ont de la télévision, de prendre conscience de son rôle de médiation, et de développer chez eux des compétences

d'adaptation du document aux besoins qu'ils peuvent définir en fonction du programme pédagogique prévu par l'Institution. " *Cette palette de possibilités recouvre à la fois des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être* " (p.108) comme le signale B. Albero (1999), l'expression de « contenus des apprentissages » correspond donc davantage à ce troisième pôle pour Télélanguages alors qu'il peut garder le terme de « savoirs ou de connaissances » pour le cas de Arte-Hebdo.

Aspects nouveaux et importants de la formation

L'analyse des deux dispositifs fait apparaître, comme indispensables à l'apprentissage, trois éléments essentiels : **la prise de conscience** du besoin, aspect déjà mis en exergue par Piaget, **l'implication** de l'apprenant, et la notion d'**urgence**. Ce dernier élément semble nouveau et importé par l'introduction des NTIC dans les foyers, il est rappelé par les enquêtes menées auprès des enseignants allemands et autrichiens dans le dispositif de Arte.

Un autre changement important apparaît dans le fonctionnement même du triangle pédagogique de J. Houssaye (1988) comme le fait remarquer B. Albero (1999). Dans le triangle pédagogique, le processus former privilégiait la relation entre le professeur et l'élève. Qu'en est-il lorsque l'instance de formation est en rapport direct avec l'apprenant, à son écoute, susceptible de définir ensemble l'intégration des connaissances (processus former) et en même temps représenté par le travail minutieusement préparé à base d'exercices organisés selon les connaissances à transmettre, avec des corrections et des applications, puisque cette relation du professeur avec le contenu correspond davantage à "enseigner" d'après le triangle ? Ainsi, dans le dispositif de Arte-Hebdo, les propositions pédagogiques des exercices, des commentaires, sont hétérostructurées, ils s'apparentent davantage à de l'enseignement, respectant les thèmes privilégiés par une formation classique. L'instance de formation détient les savoirs disciplinaires et professionnels et peut évaluer la progression du stagiaire. Mais en même temps, le système promeut un échange direct par lequel chaque stagiaire peut poser des questions, infléchir la formation dans un sens qui est celui de ses préoccupations. Même sans la présence de tuteurs, son point de vue individuel peut être pris en compte. Les processus utilisés sont donc tiraillés entre des dominantes "prescriptive" et « tutorale », d'après la typologie de B. Albero (1999). C'est un point particulièrement innovant de ces dispositifs, " *même lorsqu'ils reproduisent les situations d'enseignement classique* ", d'après l'auteur qui indique que ces dispositifs : " (...) ouvrent la possibilité de laisser l'axe " *apprendre* " se révéler, notamment dans le dialogue qui s'instaure entre les ressources humaines du dispositif et chaque apprenant " (p.110).

Pour Télélanguages le processus " apprendre " qui favorise le lien direct entre élève et savoir semble privilégié par la forme choisie pour présenter les contenus. On se rapproche là de dispositifs autonomisants qui encouragent les démarches d'initiatives des stagiaires. La dominante du dispositif semble donc appartenir à la catégorie « coopérante », pour reprendre la catégorie citée.

En ce qui concerne les enseignants, la médiatisation technologique fait éclater les rôles traditionnels, souligne M. Linard (1996). L'auteur se réfère à une enquête de E.C. Thatch & K.L. Murphy (1995) qui relèvent onze rôles nouveaux. On peut également citer, pour les centres d'autoformation : concepteur, animateur, tuteur, locuteur natif, conseiller, enseignant, auxquels il faut ajouter, la distinction qu'introduit l'enseignement à distance entre pédagogue et didacticien. Par ailleurs, la facilitation

de l'accès à l'information incitera de plus en plus l'enseignant à s'investir dans des fonctions de conception et de coordination.

Chacune de ces fonctions est bien définie et représente un rapport également précis avec l'apprenant et le contenu de toute formation. L'évaluation de Télélanguages en a apporté une illustration en montrant combien la confusion des rôles pouvait être préjudiciable à la formation. Ainsi, si à l'image de la Télé Université du Québec la fonction de tuteur, sa spécialité dans le dispositif concerne la communication, et qu'il ne connaît pas le contenu de la formation, ce dernier peut tenir son rôle en s'inquiétant du silence de certains stagiaires, en les incitant à poser des questions, à communiquer avec les autres, à établir des connexions et à être actifs dans leur recherche. Dans le cas de Télélanguages, des facilités administratives ont fait que les enseignants ayant participé à l'élaboration du dispositif sont devenus tuteurs l'année suivante. La tentation a été trop grande, pour certains, et à juste titre puisqu'ils connaissaient bien le contenu, de répondre aux questions que des stagiaires posaient. Ce faisant, et en toute bonne foi, ils ont transformé la relation centrée sur l'apprenant en une relation centrée sur l'enseignant et les connaissances.

Télélanguages et Arte Hebdo sont des dispositifs qui nous permettent de penser la formation autrement. Ils font prendre conscience que les choix d'organisation sont multiples et qu'ils ont des conséquences directes sur le style de formation et sur ce que les apprenants en retireront. Ils font également prendre conscience d'un système dynamique dans lequel chaque composante, enseignant, outils, institution, apprenant, a un rôle bien spécifique à jouer. Il font enfin prendre conscience que, bien qu'innovants, les deux dispositifs restent en-deçà de ce que peuvent offrir les nouvelles technologies en termes d'autonomisation de l'apprenant.

En guise de conclusion

Si la philosophie générale de chaque dispositif apparaît, comme le suggère J. Houssaye, à l'observation d'une focalisation vers un pôle du triangle pédagogique, plutôt que l'autre, la mise en place de dispositifs d'autoformation apporte d'autres dynamiques. Elle transforme les fonctions que l'installation de l'imprimerie, depuis des siècles, avait aidé à stabiliser d'une façon rassurante. Les technologies de l'information et de la communication dont l'évolution les qualifiera encore longtemps de nouvelles, exigent d'autres aptitudes, souvent dérangementantes car encore trop mouvantes, telles que l'adaptation aux changements technologiques et à la navigation en espaces virtuels. Selon M. Linard (1996), développer une capacité d'adaptation devrait favoriser l'"auto transformation" nécessaire à cette évolution, mais la complexité de la tâche exige d'être soutenue ajoute l'auteur. De là, l'importance de ces dispositifs de formation qui, face aux besoins urgents, se multiplient rapidement mais, souvent, dans la confusion. La recherche a un rôle important à jouer dans ce domaine trop longtemps laissé aux professionnels de la formation, entreprises privées qui ne font, souvent, que renforcer des conceptions de l'enseignement éculées sous l'image alléchante d'une technologie avancée. Il est donc temps que soit supprimée la distinction entre logique professionnelle et logique scientifique.

L'analyse de dispositifs comme ceux que nous avons présentés devrait permettre de faire apparaître les éléments qui les composent et qui les déterminent

afin d'en saisir les enjeux et d'offrir aux formés et aux formateurs des choix volontaires. Une « centration sur les contenus » n'implique pas la même pédagogie ni les mêmes résultats qu'une « centration sur l'apprenant » et le passage de l'une à l'autre conduit, selon M. Linard (1996) à une véritable stratégie de médiation humaine de la médiatisation technique. Cette réflexion devrait contribuer à faire prendre conscience à l'enseignant que cette évolution propulsée par la technologie n'est pas une menace professionnelle car le rôle important **de médiateur dans cette médiatisation** qui lui est imparti peut lui permettre d'utiliser pleinement la multiplication des voies d'information qui s'offrent à nous au lieu de nous en défendre.

Notes

1 Une plate-forme de formation ouverte et à distance se définit comme un logiciel qui assiste la conduite des enseignements proposés à distance (cf. Etude comparative technique et pédagogique des plate-formes pour la formation à distance, Etude de la Direction de la Technologie du Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie, septembre 1999.

2- Télélanguages co-produit par la Mission Académique de Formation des professeurs de l'Education Nationale (MAFPEN) et l'Université de Paris 7, Laboratoire d'Ingénierie Didactique (LID), Arte Hebdo, produit par Arte avec la collaboration du Centre international d'Etudes Pédagogiques (CIEP) et du Centre de Liaison et d'Enseignement aux Médias et à l'Information (CLEMI)

3- Ce qui pose plusieurs problèmes, notamment la fonction attribuée à l'image et la reconnaissance d'une spécificité télévisuelle mieux exploitée dans ces programmes destinés un public extrêmement hétérogène. Ce point a été développé dans l'article C. Compte (1992) : La utilización del video en el aprendizaje de las lenguas, dans Idiomas n°13, « Medios de comunicación, nuevas tecnologías y lenguas. Madrid.

4- Les données apportées par l'enquête de N. Thiers corroborent ce constat : sur les enseignants utilisant l'audiovisuel en classe (enquête menée en Allemagne et en Autriche (1999), 84% utilisent des magnétophones, 78% des magnétoscopes et 57% la télévision, très peu utilisent l'informatique, des cédéroms ou Internet. Article de N. Thiers à paraître

5- cf. par exemple l'expérimentation de l'Université de Lille III démarrée en janvier 1999.

6- A. M. Quittet, à l'origine d'un projet, (1992) mené à son terme par M.C. Duval, il convient de saluer ici le courage des deux chefs de la Mafpen qui ont accepté de se lancer dans une aventure innovatrice mais dont les changements institutionnels ne favorisent pas la capitalisation des avantages .

Le suivi du projet pour la Mafpen était assuré par J.Ungaro, dans un premier temps puis par D. Labiche et coordonné par C. Compte. L'évaluation a été réalisée par M. Taugeron et L. Chehab supervisée par V. Glikman.

7- Cette session a servi de base à l'élaboration d'un scénario " catastrophe " pour un film de 7minutes, réalisé par S. Tatischeff, dans le style humoristique de J. Tati. Ce film qui relate tous les problèmes que doit résoudre l'enseignant qui se " lance " dans l'audio-visuel a été utilisé au début de la formation pour jouer un rôle cathartique vis-à-vis des stagiaires (cf article C. Compte (1995) : Choix et fonctions de documents

vidéo dans le dispositif Télélanguages, dans les Cahiers de l'ADMES n°9, Actes du Colloque de Montpellier).

8- 1000 questionnaires ont été envoyés à des enseignants de FLE de l'enseignement secondaire et supérieur en Allemagne et en Autriche, 174 sont revenus remplis. Ils portaient essentiellement sur le choix des thèmes traités préférés par les enseignants, les besoins et les moyens en matériel. 3% se déclarent formés à l'utilisation de l'audiovisuel, 75% souhaitent en recevoir une et 71% souhaitent une formation initiale ou complémentaire à Internet. (cf. article N. Thiers).

Notes bibliographiques

Albertini, J.M. - La fin de la classe, dans **Sciences Humaines** Hors Série n°12, 1996.
Albero, B. - Du triangle aux triangulations pédagogiques : une transition vers de nouvelles modalités de formation, pp.104-116 ;dans **Carrefours de l'Education** n°7, IUFM, CRDP, CURSEP, 1999.

Albero, B. - **L'autoformation en contexte institutionnel, du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie**, L'Harmattan, série Références (à paraître), 2000 .

Compte, C. - Professeur cherche document authentique en vidéo, dans **Etudes de Linguistique Appliquée**, n° 58, 1985.

Compte, C. - **La vidéo en classe de langue**, Coll. Autoformation, Hachette, 1993.

Compte, C. - La rhétorique télévisuelle, une médiation pour l'apprentissage des langues, dans les **Cahiers du CIRCAV** n°10, Gérico, Université de Lille III, 1998.

Linard, M. - Nouvelles technologies et formation, dans **Sciences Humaines** n°12, 1996.

Neisser, U. - **Cognition and Reality, principles and implications of cognitive psychology**, W.H. Freeman & Company, San Francisco, 1976 .

Perriault, J.: **La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer**, Flammarion, 1989.

Postic, M. ; J.M. de Ketele - **Observer les situations éducatives**, P.U.F.,1988.

Tardif, M. , C. Lessard et C. Gauthier - **Formation des maîtres et contextes sociaux**, coll. **Education et Formation**, P.U.F., Paris, 1998.

Thatch, E.C.; K.L. Murphy - Competences for Distant Education Professionals, in **Educational Technology Research & Development**,1995.

Thiers, N. - Arte Hebdo, principes de conception, réalisation, test, (à paraître).

Trocmé-Fabre, H. - **J'apprends donc je suis**, Les ed. d'Organisation, 1987.

Vygotski, L. - **Pensée et langage**, Messidor, Editions sociales, Paris, 1985.

Weil Barais, A.(ed.) - **L'homme cognitif**, P.U.F., Paris, 1993.