

Implications de la numérisation pour l'action professionnelle dans la formation des adultes

FALK SCHEIDIG

La numérisation a des impacts multiples sur la formation des adultes (également). Cela concerne notamment les personnes qui travaillent dans ce domaine et leur action professionnelle. L'éventail varié de l'enseignement tout comme les activités de gestion, de planification et d'administration sont soumis à des processus de transformation en liaison avec les possibilités numériques. Cet article examine quelles nouvelles tâches découlent de la numérisation pour le personnel de la formation des adultes, dans quelle mesure cela va de pair avec des recadrages de compétences et quelle importance revient dans ce contexte à la pandémie de Covid-19.



La numérisation et la formation des adultes

La numérisation touche autant de domaines de la vie et est aussi diverse que l'apprentissage des adultes. Le fait que la numérisation influence la formation des adultes était déjà pratiquement incontesté avant la pandémie de Covid-19 (Scharnberg et al., 2017; Schmid, Goertz & Behrens, 2017) – également parmi les prestataires de formation continue pour adultes (Sgier, Haberzeth & Schüepp, 2018). Les changements concernent aussi bien l'action professionnelle des personnes qui travaillent dans ce domaine que les destinataires des programmes, les contenus et objectifs de l'enseignement et les contextes et conditions cadres macrodidactiques de l'apprentissage. En raison de la pluralité de leurs formes d'organisation, de leurs modèles d'entreprise, de leurs axes thématiques et de leurs groupes cibles, les prestataires de formation continue pour adultes sont touchés de diverses manières par ces développements, sachant que les mutations numériques peuvent également générer de nouvelles possibilités pour la formation des adultes, et que celle-ci apporte de son côté une contribution à l'agencement et à l'accompagnement de processus de transformation numériques dans la société et le monde du travail ainsi qu'à la participation numérique. Dans la formation des adultes, le personnel constitue toujours pour cela une ressource essentielle et est concerné de multiples manières par la numérisation.

De nouvelles tâches

Par rapport à l'activité centrale microdidactique de la formation des adultes, l'agencement de dispositifs d'enseignement/apprentissage pour adultes, la numérisation élargit les possibilités d'environnements d'apprentissage, par exemple avec des offres purement en ligne ou combinées à des phases en présentiel (apprentissage hybride), promettant une flexibilisation de l'apprentissage au niveau du lieu et du temps ainsi qu'une personnalisation du contenu. Il en résulte de nouvelles tâches pour les enseignants et enseignantes dans la formation des adultes (Christ et al., 2020), telles que:

- la réflexion sur l'emploi des médias numériques (par exemple des applis pour l'apprentissage d'une langue) en fonction de la situation et leur intégration conforme aux objectifs;
- l'agencement et l'encadrement d'environnements d'apprentissage numériques (par exemple Learning Management System);
- l'élaboration, la sélection et la coordination de ressources d'apprentissage numériques (par exemple devoirs, vidéos);
- la communication en ligne avec les participants et participantes (par exemple par conférence vidéo);
- l'encadrement et l'encouragement de l'apprentissage auto-organisé des participants et participantes;
- la facilitation, le soutien et l'animation de la participation à des dispositifs d'enseignement/apprentissage et d'échanges propices à

l'apprentissage entre les participants et participantes (par exemple discussions en ligne);

- la résolution de problèmes en cas de difficultés techniques (par exemple support de premier niveau pour les participants et participantes).

Les tâches élargies associées aux dispositifs d'enseignement/apprentissage numériques correspondent au déplacement des activités d'une transmission de savoir vers un accompagnement de l'apprentissage, tel qu'il est préconisé depuis quelque temps déjà dans le débat sur la formation continue (Rohs, 2019). Il faut ici, par rapport aux exigences, faire la distinction entre (1) une compétence médiatique (emploi compétent, critique et réfléchi des médias numériques) – (2) une compétence didactique médiatique générale et spécifique aux contenus (utilisation didactiquement adéquate des médias numériques pour dégager des contenus d'apprentissage) – (3) la compétence en éducation aux médias (mettre les participants et participantes en mesure d'utiliser les médias numériques, ici: aux fins de l'apprentissage) – (4) une compétence médiatique spécifique à la matière (connaissance des formes de représentation médiatiques et des dimensions de numérisation du contenu d'apprentissage) (analyse similaire: Schmidt-Hertha et al., 2017).

La concentration fréquente sur l'enseignement et l'apprentissage avec des médias numériques et la modification associée des tâches microdidactiques des formateurs et formatrices fait aisément négliger le fait que l'activité de gestion, de planification et d'administration est également soumise à une pénétration technologique (Christ et al., 2020; Sgier, Harberzeth & Schüepp, 2018) qui représente une augmentation des tâches:

- connaissance des développements en matière de didactique médiatique et des besoins des participants et participantes, en vue de l'évaluation des concepts et outils numériques d'apprentissage, de l'agencement d'offres de formation modernes, du recrutement, de la sensibilisation et de la formation continue des formateurs et formatrices;
- identification des processus de transformation numériques dans la société et le monde du travail, ainsi que des thématiques numériques d'actualité (telles que l'intelligence artificielle), afin de développer ou d'acheter des offres de formation sur des thèmes actuels et innovants;
- acquisition, maintenance et renouvellement de l'infrastructure numérique (matériel, logiciels, connexion Internet);
- assistance-conseil en ligne pour participants et participantes (potentiels);
- marketing en ligne (réseaux sociaux, optimisation du référencement dans les moteurs de recherche, géociblage);
- utilisation de systèmes de gestion (gestion des cours, comptabilité, Intranet);
- communication en ligne, coopération en ligne et gestion des données dans l'institution;

- développement de nouveaux modèles d’horaires, d’honoraires et de prix pour les offres en ligne;
- coopération avec d’autres institutions et d’autres partenaires externes pour l’exploitation de synergies et le développement de nouvelles offres (en ligne).

Cette liste est loin d’être exhaustive et pourrait être étendue à d’autres aspects encore – pensons par exemple à l’accessibilité numérique, à la réservation en ligne des cours, à la protection et à l’exploitation des données, à l’évaluation en ligne, aux examens et auto-évaluations en ligne, à la stratégie de numérisation, etc. Les changements de l’activité mésodidactique associés à la numérisation ont atteint différents stades d’avancement et varient également selon le profil et la taille de l’institution. Ils modifient également les exigences de compétences pour une action professionnelle dans la formation des adultes.

Exigences de compétences modifiées

Dans les modèles de compétences pour le personnel de formation continue des adultes – qui peuvent notamment fournir des repères pour le recrutement, la qualification et le bilan de compétences du personnel – les tâches en rapport avec la numérisation n’ont jusqu’à présent été prises en compte que de façon limitée (Rohs, Bolten & Kohl, 2017). Les descriptions de compétences liées à la numérisation qu’ils contiennent sont essentiellement axées sur des facettes de didactique médiatique, donc sur l’emploi de médias numériques dans les dispositifs d’enseignement/apprentissage. En revanche, l’activité de direction et de planification n’est guère mise en rapport avec les technologies numériques dans les modèles de compétences (ibid.).

Entre-temps, un modèle de compétence opérationnelle en matière de pédagogie médiatique pour les activités d’éducation des adultes a été proposé (cf. Schmidt-Hertha et al., 2017), qui place également les formateurs et formatrices au premier plan, mais souligne l’exigence d’une conception globale et réflexive des compétences: à côté de la connaissance du fonctionnement et de l’application des technologies numériques, il s’agit également de l’effet socioculturel qui s’y associe, par exemple par rapport au comportement, aux besoins et aux difficultés d’utilisation des différents groupes cibles (par exemple un effet d’exclusion), ainsi que du changement induit par la technologie du rôle du personnel de formation des adultes (par exemple permettre des expériences de groupe, présence sociale malgré une distance physique, soutien des participants et participantes pour l’apprentissage avec des ressources numériques). Au niveau des exigences de compétences numériques, des dimensions de compétences non cognitives telles que les orientations motivationnelles, les convictions et les attitudes de valeur du personnel jouent également un rôle important, comme le font notamment ressortir Stanik & Rott (2021) à l’exemple de la compétence en matière d’assistance-conseil en ligne dans la formation des adultes. Par

là, on entend entre autres la disposition fondamentale à se pencher de manière active et critique soi-même sur les nouvelles options numériques et, à un niveau plus global, la réflexion sur les attitudes et orientations personnelles envers l'enseignement et l'apprentissage dans le contexte de processus de transformation permanents de la formation des adultes (voir aussi Bolten-Bühler, 2021).

Les nouvelles tâches mentionnées ci-dessus pour le personnel enseignant et le personnel de direction, de planification et d'administration peuvent dans une large mesure être attribuées à des domaines de tâches traditionnels de la formation des adultes, tels que la planification des programmes, la planification et la réalisation de formations, l'évaluation, l'assistance-conseil, le marketing ou la gestion de la formation, et s'inscrivent ainsi dans les modèles de compétences existants. En tendance, il n'y a donc pas de compétences fondamentalement nouvelles nécessaires: l'agencement d'un cours en ligne ou la réalisation d'une consultation en ligne, par exemple, s'appuient sur bien des aspects que supposent également leurs pendants en présentiel – par exemple l'expertise technique, l'alignement sur le savoir et les besoins des participants et participantes (potentiels) – mais exigent désormais, en plus, une connaissance des conditions, possibilités et implications spécifiques de la réalisation en ligne (par exemple sélection et utilisation judicieuses d'outils, réflexion sur l'impact du format en ligne sur les destinataires). Ces changements au sein de domaines de compétences tels que la planification des formations et l'assistance-conseil sont parfois subtils, impalpables et étroitement imbriqués avec les facettes de compétences «analogiques». La perception et l'opérationnalisation des exigences de compétences numériques deviennent ainsi plus difficiles, ce qui entrave alors leur acquisition ciblée, lorsque le «numérique» reste abstrait et est toujours «impliqué» dans les énoncés des compétences. Toutefois, un positionnement monolithique de l'éventail des exigences de compétences numériques comme compétence (numérique) indépendante ne rendrait justice ni à la structure interne hétérogène de la compétence numérique, telle que nous l'avons esquissée, ni à son imbrication dans les exigences de compétences existantes. Les possibilités et exigences associées à la numérisation portant (potentiellement) sur toutes les activités dans la formation des adultes, les modifications des compétences associées au numérique sont transversales aux exigences de compétences existantes et en deviennent peu à peu partie intégrante (par exemple le marketing en ligne comme élément du marketing). Actuellement, il y a ici un besoin de modèle de compétences en matière de pédagogie des adultes qui couvre de manière adéquate aussi bien toute la largeur du champ d'activité de la formation des adultes que toute la largeur des facettes venant s'ajouter dans ce domaine avec la numérisation, et intègre ces deux aspects.

Les modifications de compétences associées à la numérisation sont rarement de nature substitutive; les exigences de compétences existantes ne sont donc guère remplacées, mais plutôt élargies ou réorien-

tées par rapport à certains aspects. Ainsi, pour les formations en ligne également, la sélection, la structuration et la préparation compétentes des contenus par les formateurs et formatrices restent indispensables; en même temps, le rôle d'encadrement de l'apprentissage, également exigé pour les cours en présentiel, est plus prononcé pour les offres en ligne et enrichi de nouveaux aspects, tels que: gérer la distance des participants et participantes aux formes et médias d'apprentissage numériques, mettre les participants et participantes en réseau en ligne, être disponible malgré la distance et un décalage temporel éventuel. Avec la diffusion des nouvelles exigences de compétences dans l'ensemble de compétences du personnel de formation des adultes, la complexité des profils d'activité augmente donc en tendance (Rohs, 2019). À l'heure actuelle, il n'est pas possible de prédire – notamment en raison de l'imbrication des exigences traditionnelles et nouvelles en matière de compétences – si l'on verra même émerger dans l'éducation des adultes de nouveaux domaines de tâches, avec une acquisition profilée de facettes opérationnelles numériques. L'entrée en jeu de technologies numériques ne signifie toutefois pas seulement une extension des tâches au niveau individuel et institutionnel, mais parfois également une facilitation des tâches. La perception de la numérisation comme un «défi à relever» – aussi plausible soit-elle au vu des évolutions dynamiques et difficiles à cerner, des charges initiales élevées et du manque de ressources – fait souvent oublier que les technologies numériques ouvrent de nouvelles options d'action pour la formation des adultes. Ainsi, avec la flexibilisation en termes de lieu et de temps que permettent les canaux de communication en ligne, on ne peut pas seulement accroître plus aisément la portée institutionnelle des programmes et du marketing, des manifestations de formation et des offres de conseil; les temps et lieux de travail du personnel et les modes de coopération peuvent eux aussi prendre des formes plus multiples, les distances géographiques perdent de l'importance pour le recrutement et la formation continue des formateurs et formatrices, les outils numériques élargissent l'éventail didactique de supports d'apprentissage, de tâches et de formes collaboratives de séminaires, etc.

La pandémie de Covid-19 comme poussée de numérisation?

Ces nouveaux espaces d'activité numériques n'étaient utilisés que de façon limitée avant la pandémie de Covid-19, mais dans certains segments de prestataires et de l'offre (par exemple les prestataires commerciaux, la formation professionnelle) davantage que dans d'autres (Schmid, Goertz & Behrens, 2017). En raison de la distance à respecter du fait de la pandémie, beaucoup de cours en présentiel, dont certains avaient auparavant déjà été enrichis d'éléments numériques (par exemple avec l'emploi accompagnant d'applics ou de plateformes d'apprentissage, Christ et al., 2020), ont été transformés en offres en ligne ou hybrides – ou annulés. Ce sont notamment (mais pas uniquement) les formateurs

et formatrices d'adultes – dont on suppose qu'ils présentent un déficit de compétences numériques (cf. par exemple Scharnberg et al., 2017) et qui sont embauchés en premier lieu pour leurs compétences disciplinaires spécialisées – qui ont été contraints par la pandémie de se pencher à court terme sur les possibilités et conditions didactiques de dispositifs d'enseignement/apprentissage numériques. Cela a ouvert, tant aux formateurs et formatrices qu'aux participants et participantes, un espace inattendu de mise à l'essai du numérique, un phénomène à propos duquel on parle volontiers de poussée du numérique («la crise comme une chance»).

Indépendamment du fait que la confrontation accélérée avec les technologies numériques n'était pas motivée par des considérations didactiques, mais souvent sans alternative, non planifiée et parfois improvisée («Emergency Remote Teaching», cf. Hodges et al., 2020), il faut se demander quelles expériences ont en fin de compte été recueillies, et dans quelle mesure elles étaient durables. Or, les expériences défavorables également peuvent avoir un grand impact; ainsi, l'intensification forcée de l'emploi de systèmes de vidéoconférence et de plateformes d'apprentissage n'a pas seulement été une occasion d'explorer et de s'approprier les potentiels de ces technologies, mais également celle de s'assurer des qualités d'une (co-)présence physique et de reconnaître quels formats et contenus de cours ne peuvent pas aisément être réalisés en ligne.

La réalisation d'offres en ligne ne permet pas encore de conclusions directes sur les compétences numériques du personnel responsable, car la qualité des offres en ligne peut varier considérablement. On peut néanmoins supposer que la pandémie a proposé aussi pour les prestataires de formation continue pour adultes de multiples occasions d'apprendre, dont le personnel a tiré profit de façon créative. Il pourra s'avérer précieux de relever activement les expériences faites avec la numérisation en raison de la pandémie, de les soumettre à une évaluation et à une réflexion et d'en tirer les leçons. Cela est vrai également au niveau organisationnel où l'on a, pendant la pandémie, non seulement négocié des modèles d'offres numériques, mais également recueilli des expériences approfondies de communication, de collaboration et de consultation en ligne, ainsi que – face au déroulement indéterminé de la pandémie – dans le domaine de la planification agile des programmes (Sgodda, 2021).

Conclusion

Même si la façon dont va se présenter la formation des adultes après la pandémie est incertaine et dépendante de la demande (Schmidt-Hertha, 2021), il continuera sans doute à y avoir des offres en présentiel, en ligne et hybrides, mais peut-être avec des évolutions dans le sens d'une augmentation des éléments numériques dans les phases en présentiel et en complément à celles-ci. Cela, de même que la pénétration également

croissante des domaines d'activité mésodidactiques, souligne que les facettes de compétences numériques gagnent en importance sans que les exigences de compétences existantes deviennent obsolètes. Conformément à ce développement expansif des facettes de compétences pour la formation des adultes, il convient de promouvoir davantage encore la qualification du personnel et d'investir dans une infrastructure numérique, même si les conditions financières sont on ne peut plus précaires suite à des pertes massives de recettes durant la pandémie.

Les offres de formation initiale et continue pour le personnel de formation des adultes devraient intégrer davantage que par le passé des facettes de compétences numériques, et ne pas se limiter à cet égard à une étroite orientation d'application de la didactique médiatique. En complément, il faudrait développer et utiliser davantage d'offres de formation continue d'accès aisé sur des thèmes numériques tels que «EB-mooc» (www.erwachsenenbildung.at/ebmooc), le portail «wb-web.de» ou les webinaires et tutoriels de la FSEA (www.alice.ch/fr/themes/apprentissage-numerique), qui conviennent à l'acquisition autonome et la plupart du temps informelle d'aptitudes pour l'éducation des adultes, très répandue notamment parmi les indépendants (Scheidig 2016). Par ailleurs, les rares offres de formation continue relatives aux exigences de compétences numériques doivent être massivement élargies au niveau mésodidactique. Ce qui tiendrait également compte du fait que le degré de numérisation de la formation des adultes n'est pas uniquement marqué par la diffusion et la qualité de dispositifs numériques d'enseignement/apprentissage, car le personnel qui gère et planifie ces offres crée au niveau mésodidactique les conditions cadres pour les formateurs et les participants, et exploite en même temps, au-delà du niveau microdidactique des formations, les possibilités des technologies numériques pour diverses tâches et divers processus organisationnels.

PROF. FALK SCHEIDIG, directeur du Centre de recherche sur la formation des enseignants et enseignantes à l'Institut de recherche et de développement de la Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée de la Suisse du nord-ouest FHNW. Contact: falk.scheidig@fhnw.ch

Références

- Bolten-Bühler, R. (2021):** Medialer Habitus von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Biografische Analysen medienpädagogischer Professionalisierung. Bielefeld.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A.; Ohly, H., Widany, S. (2020):** Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019. Bonn.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020):** The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Rohs, M. (2019):** Medienpädagogische Professionalisierung des Weiterbildungspersonals. In E. Haberzeth & I. Sgier (Hrsg.), Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung (S. 119–136). Bern.
- Rohs, M., Bolten, R., & Kohl, J. (2017):** Medienpädagogische Kompetenzen in Kompetenzbeschreibungen für Erwachsenenbildner*innen. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 5. Kaiserslautern.
- Scharnberg, G., Vonarx, A.-C., Kerres, M. & Wolff, K. (2017):** Digitalisierung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen – Herausforderungen und Chancen wahrnehmen. Magazin erwachsenenbildung.at, (30), 2017.
- Scheidig, F. (2016):** Professionalität politischer Erwachsenenbildung zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Studie zu wissenschaftsbasierter Lehrtätigkeit. Bad Heilbrunn.
- Schmid, U., Goertz, L. & Behrens, J. (2017):** Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Gütersloh.
- Schmidt-Hertha, B. (2021):** Die Pandemie als Digitalisierungsschub?. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(2), 20–29.
- Schmidt-Hertha, B., Rohs, M., Rott, K., & Bolten, R. (2017):** Fit für die digitale (Lern-)Welt?: Medienpädagogische Kompetenzanforderungen an Erwachsenenbildner/innen. In: DIE Zeitschrift, 24(3), pp. 35–37.
- Sgier, I., Haberzeth, E. & Schüepp, P. (2018):** Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern. Zürich.
- Sgodda, R. (2021):** Volkshochschulen und die Coronapandemie: Bewältigungsperspektiven. Hessische Blätter für Volksbildung, 71(2), 41–49.
- Stanik, T. & Rott, K. (2021):** Online-Kompetenzen für die Bildungsberatung – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: C. Bernhard-Skala et al. (Hrsg.), Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven. Bielefeld, pp. 189–203.