



HAL
open science

Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées

Claude Debon

► **To cite this version:**

Claude Debon. Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées. *Éducation permanente*, 2006, L'autoformation : actualité et perspectives, n° 168, pp. 161-173. hal-02289416

HAL Id: hal-02289416

<https://cnam.hal.science/hal-02289416>

Submitted on 16 Sep 2019

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.



Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées

Aujourd'hui, il existe un grand nombre de dispositifs de formation utilisant les technologies, et en particulier les technologies numériques depuis le début des années 2000. Ils donnent lieu à diverses configurations – présentiel enrichi, e-learning, centre de ressources, campus numérique, formation à distance (FAD), formation ouverte et à distance (FOD-FOAD)... – et articulent aux activités de conception des réalisations concrètes, un usage effectif de la part d'enseignants, de formateurs, d'apprenants. Nombre de revues et de numéros de revues¹ rendent compte de ces pratiques et des recherches auxquelles elles sont associées. Cela manifeste à la fois la place qu'elles prennent dans les développements actuels et potentiels de l'offre de formation, les transformations qu'elles manifestent, et les interrogations qu'elles soulèvent concernant leurs dimensions tant éthiques, organisationnelles que pédagogiques, les clarifications qu'elles nécessitent.

Le thème du présent dossier nous amène à centrer notre regard sur les processus d'autoformation en œuvre dans ces types de formation en les reliant aux approches pédagogiques repérables aussi bien dans les dispositifs, les objectifs formulés, les ressources proposées, les activités et les relations recherchées (tout cela émanant des activités de conception), que dans le fonctionnement concret des activités d'apprentissage et des interactions formateurs-apprenants, apprenants-apprenants. Après avoir précisé les termes de notre contribution (modèle pédagogique, formations médiatisées, autoformation) et défini notre problématique reliant autoformation et formations médiatisées, nous présenterons les modèles pédagogiques pouvant émerger de pratiques existantes avec les théories de l'apprentissage et de l'autoformation qu'on y découvre. Nous prolongerons notre réflexion sur la question de l'autoformation et de son développement en analysant le rôle spécifique et central joué par les outils propres aux disposi-

CLAUDE DEBON, maître de conférences à la chaire de Formation des adultes du Conservatoire national des arts et métiers (debon@cnam.fr).

1. Voir notamment : la revue *Distances et savoirs* ; le n° 2004-5 de la revue *Savoirs*, « Technologies et formation » ; le n° 152 de la revue *Education permanente*.

tifs médiatisés intégrant le numérique (ressources numérisées, forum, chat, regroupements) dans les comportements d'apprenants d'un dispositif précisé².

Dans la diversité des formations médiatisées donnant lieu à réalisation, nous proposons de dégager trois types de modèles pédagogiques. Ils sont construits à partir de notre propre pratique d'enseignant-concepteur-formateur (une unité d'enseignement proposée en FOD au Cnam) et de chercheur sur ces mêmes types de formation, au Cnam et dans d'autres contextes (Debon, 2001, 2002). Selon ces contextes, il s'agit de recherche-action³ ou de recherche plus objective : entretiens auprès d'enseignants-concepteurs ou/et formateurs-tuteurs, d'apprenants, observation de dispositifs construits (réponses aux cahiers de charges, plaquettes de présentation), et des ressources formatives formalisées en artefacts matériels didactiques et pédagogiques (Marquet, 2005), des usages des ressources. Ils s'alimentent aussi des recherches conduites par d'autres (voir note1) et des échanges entre chercheurs et enseignants-formateurs dans le cadre du Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF) et du Séminaire sur l'industrialisation de la formation (SIF) dont nous faisons partie.

Le concept de modèle

Dégager des modèles des pratiques se relie pour nous à une logique de recherche : il s'agit de proposer une grille permettant une lecture distanciée de pratiques existantes, de les rendre intelligibles, au-delà mais avec le regard porté par les acteurs concrets des dispositifs. Il va sans dire qu'aucun des modèles présentés ne correspond précisément à l'un des dispositifs du champ concerné, et ces modèles ne constituent pas non plus des repères directs pour l'action. Si tel était le cas, l'objectif visé de compréhension d'intelligibilité des pratiques serait détourné vers une logique d'action, la production d'un modèle de référence ou d'ingénierie⁴. Ce n'est pas notre propos, tout en mesurant la clarification que la modélisation peut apporter pour l'action en contribuant à l'observation des pratiques, l'identification d'évolutions, la définition de nouvelles hypothèses ou de nouvelles modalités d'action.

2. Nous utilisons ici la communication que nous avons présentée avec Marie-José Barbot au 7^e Colloque européen sur l'autoformation, *Faciliter les apprentissages autonomes*, à l'ENFA de Toulouse, les 18, 19 et 20 mai 2006.
3. Du type de celle dont nous rendons compte dans notre réflexion finale en nous centrant sur la problématique des outils en FOD.
4. Nous retrouvons ici deux des définitions du terme de modèle présentes dans la dictionnaire *Larousse* : « Ce qui est donné ou choisi pour être reproduit » ; « structure formalisée pour rendre compte d'un ensemble de phénomènes qui possèdent entre eux certaines relations. » Elles rencontrent le lien souvent ambigu et complexe existant entre les apports des sciences humaines et sociales et leur usage social. Il faut préciser d'ailleurs que c'est notre participation au projet européen RUFO (Réseau interuniversitaire pour la formation ouverte et à distance), dont l'objectif est de contribuer au développement de projets FOD et de compétences dans les universités palestiniennes, qui a suscité les premiers développements des modèles présentés ici.



Dans la production de cette modélisation, nous prenons en compte autant les pratiques de conception que celles de mise en œuvre. La pédagogie, en tant que théorie pratique prenant en compte l'apprenant et ses conditions et modes d'apprentissage (Durheim, 1966 ; Meirieu, 1994), s'inscrit dans les dispositifs et les moyens organisés, pas seulement dans le vécu des situations et des relations pédagogiques quand ressources, apprenants, enseignants-formateurs ou tuteurs se rencontrent. Les valeurs, les intentions et les choix pédagogiques, même s'ils n'apparaissent pas toujours conscientisés et mis en discours, notamment dans les activités de conception, sont éminemment présents : ils donnent sens aux propositions d'objectifs et de savoirs, aux formes concrètes que prend le dispositif dans ses aspects matériels, techniques, didactiques et relationnels ; ils organisent les actions futures, les contraintes et les marges de liberté données aux acteurs, formateurs et apprenants, repères essentiels ou freins du point de vue des processus d'autoformation.

Selon cette acception, il est clair que l'ingénierie et la pédagogie sont étroitement liées, avec des exercices différents selon les moments de l'action et les acteurs qui les actualisent. Le moment pédagogique au sens strict du terme n'est pas seulement celui où se vivent concrètement les rapports aux savoirs et les relations, c'est aussi celui où se reconfigure le dispositif, où il se transforme avec les activités et les relations conjointes des formateurs et des apprenants. Ainsi, la conception se poursuit dans l'usage : la logique n'est pas d'application mais de coconstruction⁵.

La spécificité des formations médiatisées

Or la spécificité de ces dispositifs, avec les problèmes qu'ils génèrent, tient précisément au triple découplage qu'ils organisent (et la distance, l'absence conséquente vécues⁶) entre savoirs et relations pédagogiques, normes institutionnelles et individualisation de parcours, activités d'enseignement et activités d'apprentissage. Peu ou prou, ces dimensions sont unifiées dans les situations de formation basées sur le modèle de l'enseignement, du stage, ou du groupe, pour l'essentiel « en présence » : avec des enseignants ou des formateurs représentant l'institution formatrice, porteurs de ses missions et de ses règles du jeu, organisant des savoirs « subjectivés » en situation par l'enseignant, les communiquant sous une forme appropriée pour les apprentissages, articulant socialisation et individualisation en vue des acquisitions.

5. Cette théorisation des activités d'ingénierie se développe en formation d'adultes depuis quelques années. Le n° 157 d'*Education permanente* en témoigne largement. Les théories de l'action instrumentée (Rabardel, 1995, 2005) vont dans le même à partir d'une analyse des processus de conception d'activités instrumentées par des artefacts techniques.

6. L'apport de Jacquinot (1993) est essentiel sur ce point.

Sans doute l'usage des technologies numériques dans ces formations entraîne-t-il des ruptures avec des organisations pédagogiques « traditionnelles » encore plus grandes que celles qui, ces dernières années, ont présidé au développement de l'EAO, puis des formations multimédias. La numérisation de l'information et de la communication peut amplifier considérablement la production et l'appropriation des savoirs avec leur mise en réseau planétaire (*Le savoir à portée de la main*, titre d'un ouvrage coordonné par Caspar déjà en 1991). Elle peut diversifier les parcours, les modes d'apprentissage, permettre le développement de relations multiples, associant médiatisation (définie comme dispositif technique servant de support à la communication pédagogique [Barbot et Lancien, 2003]) et la médiation (généralement identifiée comme processus de communication impliquant les relations humaines – en précisant que la médiatisation est médiation mais la médiation peut fonctionner sans médiatisation).

Elle peut le faire. Mais l'usage et donc l'efficacité de ces technologies deviennent très dépendants des ingénieries individuelles et collectives qui les exploitent, nous allions dire qui les apprivoisent, sans surdimensionner ou nier leur place.

Il est clair que la médiatisation des ressources technologiques et humaines avec les outils numériques apporte une complexité de plus à la médiation humaine et aux apprentissages, avec la « déterritorialisation » et « dématérialisation » des activités pédagogiques qui l'accompagnent, même si elle ouvre aussi des possibilités complètement inédites de simulation, d'interactivité, de relations synchrones et asynchrones, etc. Et l'ingénierie de ces formations – dites dispositifs semio-techno-pragmatique (Péraya, 2000) – présente ainsi de grandes difficultés qui sont à la mesure de leurs enjeux ; il s'agit – si l'on veut exploiter pédagogiquement les potentialités du numérique – de prendre en compte dans la conception « le point de vue de l'utilisateur et de l'écran support de ses interactions avec le système qui condense au minimum trois domaines fonctionnels différents : celui des contenus et de la tâche proprement dite ; celui de sa navigation pratique dans le micromonde virtuel proposé par le système technique ; celui du pilotage de son propre apprentissage par rapport aux deux autres domaines. Ces trois domaines interagissent continûment dans le cours naturel de l'action » (Linard, 2002). Selon ces analyses, prendre en compte dans l'activité même de conception l'usage ouvert que feront les apprenants du système technique, et l'accompagnement humain et social complémentaire, est une condition pour favoriser et instrumenter à la fois l'autonomie des apprenants et un apprentissage réussi ; aller « vers des dispositifs compagnons de l'activité d'apprendre ». Et c'est travailler à ce que les outils, artefacts techniques, deviennent « instruments subjectifs » (Rabardel, 2005) pour les sujets apprenants, participant à leur production et à leur construction.



La question de l'autoformation

Disons d'abord, et les différentes contributions de ce dossier en apportent la preuve s'il en est besoin, que l'autoformation n'est réductible ni aux dispositifs ni aux techniques qui cherchent à l'activer ou à la capter. Elle se manifeste dans toutes les situations de la vie (« la vie est apprendre », dit Pineau [2004]), est définie comme action du sujet apprenant, « pédagogie définie par lui et pour lui » (Carré, 2003), pouvoir du sujet sur sa formation et ses apprentissages, ce qui la relie à la question de l'efficacité personnelle mise en œuvre et de la reconnaissance sociale.

Sur le fonctionnement des processus d'autoformation dans leurs aspects conatifs et cognitifs, il y a grand intérêt à observer ce qui se passe dans la « galaxie de l'autoformation » et les situations d'autoformation, en particulier intégrale et/ou existentielle, hors système formel de formation (Carré, Moisan et Poisson, 1997 ; Tremblay, 2003). On mesure l'importance de l'affrontement global de la personne à des situations d'incertitude, aux choix à faire, aux responsabilités à prendre, à l'auto-évaluation et à l'autorégulation à mettre en œuvre : toutes choses que nous avons retrouvées comme centrales (Debon, 2006) dans les relations à construire entre l'expérience autoformatrice et la reconnaissance de ses acquis en validation des acquis de l'expérience (VAE).

Disons aussi qu'en situant notre contribution dans le courant de l'autoformation éducative, nous analysons l'autoformation comme présente dans tous les types de dispositifs, y compris ceux qui relèvent des pédagogies « classiques » ou « traditionnelles ». Nous mesurons comment, dans les formations qui s'en réclament explicitement (centres d'autoformation assistée, ateliers de pédagogie personnalisée, par exemple), l'autonomie des apprenants liée aux compétences d'autoformation qu'ils mettent en place fait question, en position paradoxale entre l'institué et l'instituant⁷.

Les formations ouvertes, terme repris actuellement dans de multiples dispositifs de formation, sont définies fondamentalement (au-delà de la flexibilité et de l'individualisation des parcours qu'elles organisent) par « la liberté de choix » accordée aux apprenants par l'institution formatrice » (Jezégou, 2002). Cela ne garantit pas l'exercice de l'autodirection par les apprenants de leur formation, le « contrôle exercé réellement en situation ». Ils rendent nécessaire « la perception de l'ouverture » et de son efficacité personnelle, avec un engagement affectif et cognitif dans la conduite de l'action.

Linard (2003) nous alerte encore plus précisément sur les difficultés de l'autoformation et de l'autonomie dans les formations médiatisées. L'autonomie est une

7. Nous avons soutenu ce point de vue au symposium du GRAF à Toulouse en 1997, repris dans *Autoformation et lien social* (Debon, 2000).

condition de l'efficacité de l'autoformation comme elle l'est de celle des TIC, « outils privilégiés de l'activité autonome ». Or elle correspond à une « modalité d'action complexe », nécessitant des mécanismes d'autorégulation (entre indépendance et dépendance), et qui, comme l'intelligence ou l'activité humaine, recouvre des dimensions de finalités, de sens, non réductibles à une action technique, à des questions de moyens.

Est-il permis de penser alors que, quelles que soient les configurations que prennent les formations médiatisées, les modèles pédagogiques qu'elles traduisent, et l'ingénierie qui les construit, l'autoformation y soit présente, de l'autonomie s'y exerce ? Peut-on penser qu'elle existe et opère sans que des actions préalables l'activent, ou que des objectifs et des actions explicites s'en occupent et la formalisent, ou que les apprenants eux-mêmes la consciencient à travers un projet et des stratégies d'action précisés ? Et comment alors l'identifier ? Que devient-elle au contraire lorsqu'elle est recherchée et travaillée dans un dispositif, lorsque des mécanismes de régulation sont mis en place pour traiter les problèmes rencontrés, faciliter l'auto-évaluation ? Quels rôles y jouent le dispositif technique, les différents acteurs, les activités des uns et des autres ?

En réponse à ces questions, nous formulons l'hypothèse que, quelles que soient la configuration du dispositif et les activités auxquelles elle donne lieu, l'autoformation est présente : les apprenants comme les formateurs s'emparent des marges de manœuvre que le dispositif leur offre, y inscrivent leurs objectifs, temporalités et types d'action propres, traitent les problèmes cognitifs qu'ils rencontrent. Il faut cependant observer de plus près les différents types de dispositifs à travers les modèles que nous proposons, et identifier différents indicateurs qui nous permettent de préciser la manière dont l'autonomie des acteurs se manifeste. Les fonctionnements ne sont pas équivalents dans l'autonomie conduite et construite, ce qui nous permet de reposer dans le champ considéré la question des conditions d'une autoformation qui ne soit pas simplement adaptation active à de nouveaux contextes de formation mais transformatrice des rapports au savoir et au pouvoir qui s'y vivent.

Les trois modèles pédagogiques repérés dans les dispositifs de formation médiatisés

Les trois modèles présentent des configurations différentes autour de cinq paramètres : les objectifs ; les types de savoirs ; les ressources technologiques (formatives et relationnelles) ; les activités des apprenants et des formateurs ; le dispositif de formation. Dans les pratiques « réelles », il peut y avoir cohabitation, continuité, recouvrement, mixage ou hybridation, notamment lorsqu'on prend en compte les représentations des acteurs, les relations entre les activités de conception et les usages concrets. Nous analyserons à la suite de chaque présentation la



théorie de l'apprentissage qui en est la référence dominante, et les caractéristiques de l'autoformation que l'on y repère.

■ **Modèle 1 : optimisation de l'activité enseignante avec l'usage des TIC**

Les objectifs : enrichir et élargir la communication pédagogique à un plus grand nombre. Faciliter l'appropriation des savoirs et le travail personnel.

Les savoirs : ce sont plutôt des savoirs conceptuels ou des savoirs techniques nécessitant mémorisation, application. Ils sont légitimés et construits dans un processus marqué historiquement de filiation scientifique et/ou professionnelle.

Les ressources technologiques : ce sont souvent des supports de cours diffusés avec vidéoprojecteur en direct, ou transmis en vidéoconférence dans d'autres lieux de formation. Les diapositives peuvent constituer une ressource autonome avec mise à disposition individuelle des étudiants par plateforme, ou code d'accès internet, ou CDrom. Des fiches d'exercices, des travaux d'entraînement ou d'évaluation sont transmis selon ces mêmes moyens techniques associés à une possibilité de communication en direct ou en différé par messagerie ou forum entre élèves-apprenants et avec le responsable de la formation

Les activités enseignantes : il apparaît une rationalisation de la communication pédagogique par l'usage des supports informatisés et leur numérisation qui nécessitent une préparation spécifique mais non une conception spécifique (anciens supports transformés). Les relations pédagogiques centrées sur les savoirs, leur appropriation et leur évaluation, s'objectivent dans la transmission comme dans les retours individualisés standardisés le plus souvent sur les travaux fournis. L'usage de la messagerie peut être présent actualisant des rapports pédagogiques dans des dimensions plus singulières et personnelles.

Les activités apprenantes : l'accès individuel aux savoirs est facilité par la diversification des sources d'informations, les compléments de cours, et par leur communication possible à distance. Les temps, l'importance et la place du travail personnel dans les activités de formation sont renforcés pour mémoriser, appliquer et évaluer les acquisitions réalisées.

Les dispositifs : ils se différencient peu de l'organisation de dispositifs classiques avec dominante d'un enseignement associant cours et ED, mais la dimension individualisée prend le pas sur les aspects collectifs (les « hybrides ») avec l'usage des ressources informatisées, et la mise en place de temps individualisés à domicile, en centre de ressources ou sur le lieu de travail. Certaines FOD au Cnam (Debon, 2002) ou les centres de téléenseignement en université peuvent prendre cette forme.

Théorie de l'apprentissage et pratique autoformatrice : l'approche behavioriste est dominante avec la place donnée aux ressources-savoirs provenant de l'en-

vironnement et aux retours des travaux normalisés et évalués. Apprendre, c'est réagir à des stimulations du réel. Du point de vue de la pratique autoformative, il apparaît que la mise à distance de l'enseignant et du collectif-classe recentre l'élève-apprenant sur son apprentissage, et la place (espace-temps) à accorder à ses activités propres pour atteindre les résultats recherchés. L'ouverture (relative) du dispositif peut rejoindre la perception d'ouverture, le sentiment d'efficacité personnelle (Jézégou, 2002), et s'accompagner d'initiatives prises par les apprenants de communication, de réseaux d'échanges et de travail entre pairs avec le net, non connues ni contrôlées par l'institution formatrice.

■ **Modèle 2 : amplification de l'activité cognitive des apprenants avec l'usage des TIC**

Les objectifs : développer l'autonomie personnelle, professionnelle et sociale des apprenants, mobiliser et permettre une construction autonome du savoir, rendre capable de transférer les capacités acquises en formation.

Les savoirs : ils sont reliés aux intérêts et activités dans la vie sociale et professionnelle des apprenants – savoir traiter et résoudre les problèmes dans leurs aspects cognitifs et professionnels ; savoir apprendre à apprendre.

Les ressources technologiques : elles exploitent largement les possibilités multimédias offertes pour diversifier les modes de représentations du réel, articuler expérience perceptive et accès à la pensée conceptuelle ou résolution de problème (simulations, jeux pédagogiques, usage des 3D, etc.). Elles incluent différentes formes d'interactivité homme-machine, permettant des boucles de rétroaction entre les actions des apprenants et leurs résultats. Elles activent de nouvelles formes et types de médiations humaines, synchrones ou asynchrones, en direct ou en différé, avec un collectif ou une seule personne. Elles sont intégrées souvent sur des plateformes de formation à distance ou disponibles sur supports technologiques variés.

Les activités enseignantes : un découplage apparaît clairement entre la conception des ressources technologiques, celle du dispositif d'ensemble, et leur mise en œuvre, ce qui souvent amène des acteurs différents et une division nouvelle du travail pédagogique.

La conception des ressources multimédias implique des nouveaux professionnels (informaticiens, développeurs, etc.) et une équipe projet qui peut être conduite par l'enseignant responsable de la formation ou incluant sa participation. L'enseignant qui s'y est engagé ne poursuit pas forcément dans les activités de mise en œuvre ; d'autres, tuteurs (le terme apparaît) ou formateurs, les prennent en charge. Ils deviennent pour les apprenants des médiateurs d'apprentissages utilisant avec eux et pour eux les ressources technologiques et non-technologiques (dont la recombinaison en dispositif intégré n'est pas évidente).



L'enseignant peut utiliser des ressources technologiques produites par d'autres, son activité centrale devenant la conception et l'organisation du dispositif, intégrant les ressources (en décryptant leur fonction formatrice) à d'autres moyens et relations, au service des objectifs recherchés. Son action pédagogique peut se poursuivre dans l'activité tutorale qui n'exclut pas l'activité enseignante classique (ce que l'on voit dans les dispositifs dits « hybrides »). Avec cette forme, la recomposition des activités d'enseignement et d'apprentissage est à l'œuvre, reliant symboliquement pour l'appropriation repères institutionnels, savoirs et relations, autonomie et apprentissages.

Les activités apprenantes : la participation individuelle au parcours de formation est activée avec la confrontation autonome aux ressources, médiatisées ou non, proposées dans le dispositif. Interactivité et interactions virtuelles et/ou physiques avec les pairs et l'enseignant-tuteur se conjuguent, avec un choix possible et un usage différencié (selon les dispositifs et leurs contraintes) des temps et lieux de formation, des types de ressources formatives ou activités mises à disposition, de l'usage des médiations humaines associées. Organisation autonome d'activités, affrontement aux problèmes cognitifs rencontrés, autoévaluation sont présents.

Les dispositifs : ils proposent en dominante des parcours individualisés de formation, ou des dispositifs mixtes articulant des modules individualisés et des situations collectives. Processus de médiatisation et médiation sont différenciés et articulés à fin d'apprentissage. Pour préciser le type de dispositif, apparaissent les termes de formation ouverte et d'autoformation : FOAD, espaces ouverts de formation, RUCA (Réseau universitaire des centres d'autoformation), et aussi ceux de campus numériques, universités virtuelles⁸...

Théorie de l'apprentissage et pratique autoformatrice : l'approche constructiviste de l'apprentissage est dominante dans ce modèle, pour laquelle apprendre c'est agir sur le réel pour le transformer. L'aspect multimédia des langages utilisés associant image, texte et son dans la conception et production des ressources, rencontre les représentations des apprenants, mixte elle-même d'affects, de théories et d'images, et facilite le traitement de l'information en élargissant l'expérience d'apprentissage (Belisle, 2003), et transformant des données perceptives en objets conceptuels. Les *feed-backs* renvoyés par la machine ou par les médiations humaines médiatisées ou non, contribuent au conflit cognitif nécessaire à l'appropriation, à l'auto-évaluation et aux processus métacognitifs (apprendre à apprendre).

Dans ce modèle, le parcours individualisé est identifié comme autoformatif, à la fois différencié et articulé au dispositif, et reliant clairement motivation, apprentissage et autoévaluation de l'apprenant. L'autonomie cognitive y apparaît

8. Voir à ce propos le n° 1/2006 de la revue *Distances et savoirs*, « Campus numériques, universités virtuelles ».

privilegiée avec la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage pouvant questionner le dispositif, remettre en cause ses présupposés et ses directives, les conseils et retours effectués par les médiateurs ou pairs, ce qui peut représenter une prise de risques (échec ou rejet de la formation) pas forcément contrôlée dans ce modèle par les apprenants.

■ **Modèle 3 : prise en charge de la gestion des projets et des itinéraires de formation des apprenants avec les TIC**

Les objectifs : construire un projet et plan de formation en lien avec l'expérience et ses acquis ; conduire, gérer et réussir ses activités d'apprentissage en lien avec un projet identitaire, son projet de vie.

Les savoirs : tous types de savoirs nécessaires à la réalisation du projet ; savoirs de l'expérience ; savoirs métacognitifs ; savoirs sur soi et la relation aux autres.

Les ressources technologiques : tous types de ressources informatives et formatives favorisant l'élaboration, la conduite et la réussite d'un projet individuel de formation. Beaucoup sont accessibles par Internet, sur des sites Web ou des logiciels spécifiques. Elles peuvent être associées sur une plateforme numérique propre à un organisme de formation. Il est important, pour la réalisation d'un projet de formation, de distinguer : les ressources informatives, celles qui permettent le choix du projet et du type de formation, et le repérage des acquis en amont de la formation (par exemple des tests de positionnement, des outils de VAE) ; les ressources formatives (multimédias ou autres) médiatisant les savoirs, le parcours d'apprentissage et les médiations humaines, et incluant ou pas les ressources évaluatives ; les ressources autorégulatrices, propres à la conduite autonome du parcours de formation (e-port-folio, carnet de bord, etc.).

Les activités enseignantes : les pratiques correspondant au modèle précédent et reliées au temps spécifiquement formatif de ce modèle ne sont pas exclues (production de ressources, mise en place d'une ingénierie de formation associant médiatisation et médiation). Mais l'accent est mis sur une pédagogie de la médiation qui se centre à la fois sur la singularité de chaque apprenant et le sur-mesure que la relation éducative nécessite, et sur l'activation, l'animation des processus de groupe présents dans le collectif de formation. Les relations médiatisées existent, mais le maintien de relations non médiatisées, individuelles et collectives, apparaît essentiel pour la motivation, la poursuite du parcours des apprenants, la réussite du projet d'apprentissage. Elles incluent des temps non spécifiquement formatifs (entretien d'accueil, de conseil, de bilan...). Accompagnement devient un maître mot, mais aussi personne ressource, formateur référent...

Les activités apprenantes : elles couvrent le développement d'un parcours formatif dans les différents aspects définis plus haut. L'apprenant formalise son



propre projet autoformatif, il est en position de faire des choix personnels, de participer aux travaux collectifs ou collaboratifs, de traiter les problèmes motivationnels, organisationnels, cognitifs et relationnels rencontrés, d'utiliser les ressources pédagogiques humaines et logicielles. L'analyse des processus mis en œuvre et des résultats obtenus amène de nouvelles décisions pour la poursuite du projet...

Les dispositifs : le concept de formation ouverte dans l'amplification de toutes ces dimensions (Jézégou, 2002) convient bien. Des dispositifs individualisés, tels les ateliers de pédagogie personnalisée (APP) se retrouvent dans ce modèle, les environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH), mais aussi des formations en alternance...

Ces dispositifs peuvent intégrer des dispositifs annexes, ou des actions spécifiques différentes de la formation tout en s'y reliant : dispositifs d'accueil et d'orientation, dispositifs de validation des acquis, dispositifs d'aide à la formulation de projet, de travail collaboratif...

Théorie de l'apprentissage et pratique autoformative : l'approche socio-constructiviste est la référence pertinente. L'apprentissage est défini selon Linard (2002) « comme une transformation délibérée de soi par soi, une restructuration cognitive complexe à partir de l'interaction permanente de trois facteurs enchevêtrés : l'intelligence, l'affect et la relation sociale ». L'autoformation s'y retrouve avec ses dimensions identitaires et existentielles, et non pas seulement cognitives. Elle appelle une autonomie complexe de conduite intentionnelle, pas seulement fonctionnelle, où la liberté de décision s'appuie sur une grande amplitude d'analyse et d'orientation des buts et stratégies d'action. Linard alerte sur les difficultés de son exercice (2003), autant qu'elle le fait (nous en avons témoigné plus haut) sur celui de l'ingénierie des dispositifs médiatisés.

Quelques prolongements à notre réflexion

Ceux qui apprennent dans les formations médiatisées ne sont pas les seuls apprenants. Les pratiques présentes en particulier dans les modèles 1 et 2 correspondent à des innovations, affrontant tous les acteurs à des situations d'incertitude, à la nécessité d'actions et de comportements nouveaux, en faisant des situations d'autoformation dans leur triple dimension psychologique, cognitive et sociale. La prise de conscience de ces processus ne peut que les activer.

Nous voulons insister en final sur l'analyse à faire dans ce sens des outils de médiatisation et de médiation que représentent les outils technologiques (Debon et Barbot, 2006) Ils constituent des étayages essentiels pour une autonomie des apprentissages non réduite à sa dimension fonctionnelle, en permettant la confrontation et l'articulation entre projet institutionnel et personnel, entre savoirs et représentations, entre parcours individuel et lien social.

L'accompagnement humain (médiatisé ou non) trouve toute sa densité de médiation institutionnelle, didactique et relationnelle, les référents et les supports symboliques ne manquant pas à la réalisation autonome de parcours d'apprentissage souvent jalonnés d'embûches et de difficultés. Si le rôle joué par les différents outils et leur accompagnement n'est pas perçu, l'autonomie se réduit pour tous, et l'efficacité des formations risque d'en souffrir.

Nous l'avons vérifié⁹ auprès d'apprenants suivant un même module de FOD au Cnam dont peu utilisent le forum, le chat, la messagerie (mis à disposition mais non obligatoires), et reproduisent de façon dominante les rapports au savoir et au pouvoir propres au « présentiel » (sans en avoir tous les avantages). Ceux qui les utilisent alimentent les ressources en documents nouveaux, en échanges actifs et inédits, et sont conscients de transformer leurs savoirs, leur manière d'apprendre, leur rapport au monde, aux autres, à eux-mêmes. Même si la réussite de la validation est présente dans les deux groupes, les acquis de la formation ne sont pas de même nature.

La prise de conscience du pouvoir autoformatif des outils technologiques et l'observation de leur usage réel peuvent contribuer à redéfinir des actions et des relations dans l'ingénierie et la mise en œuvre, en contrôlant mieux les risques de rejet, d'assujettissement ou d'emballlement, que Linard (2003) a pointés précisément. ◆

9. Pour plus d'informations, nous renvoyons le lecteur à la recherche-action dont nous témoignons dans la communication que nous avons présentée avec Marie-José Barbot au 7^e Colloque européen sur l'autoformation, *Faciliter les apprentissages autonomes*, à l'ENFA de Toulouse du 18 au 20 mai 2006.

Bibliographie

- BARBOT, M.-J. ; LANCIEN, T. (dir. publ.). 2003. *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Lyon, ENS.
- CARRÉ, P. 2003. « Regards croisés sur une notion plurielle ». *Dans* : B. Albero (dir. publ.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris, Lavoisier, p. 27-36.
- CARRÉ, P. ; MOISAN, A. ; POISSON, D. 1997. *L'autoformation*. Paris, PUF.
- CASPAR, P. (dir. publ.). 1991. *Le savoir à portée de la main*. Paris, Editions d'Organisation.
- DEBON, C. 2000. « Autoformation et lien social ». *Dans* : S. Alava (dir. publ.). *Autoformation et lien social*. Toulouse, Editions universitaires, p. 77-81.
- DEBON, C. 2001. « Les formations médiatisées : interactions entre dispositifs et usages ». *Questions de recherche en éducation*. N° 2, INRP.
- DEBON, C. 2002. « Les usagers et les usages des formations à distance proposées dans les uv de maths et statistiques du premier cycle d'économie et gestion du Cnam ». *Dans* : G. Le Meur, *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*. Paris, L'Harmattan, p. 431-444.



- DEBON, C. 2006. « Parcours de la reconnaissance : le processus de la validation des acquis de l'expérience [VAE] ». *Dans* : H. Bezille, B. Courtois (dir. publ.). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon, Chronique sociale, p. 188-206.
- DEBON, C. ; BARBOT, M.-J. 2006. *Des outils pour quelle pédagogie et quelle autonomie ?* Communication au 7^e colloque européen sur l'autoformation, « Faciliter les apprentissages autonomes », Toulouse, ENFA, 18-20 mai.
- DURKHEIM, E. 1966. *Education et sociologie*. Paris, PUF.
- JACQUINOT, G. 1993. « Supprimer l'absence ». *Educations*. N° 1, p. 14-17.
- JÉZÉGOU, A. 2002. « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre liberté de choix et engagement cognitif de l'apprenant ». *Education permanente*. N° 152, p. 43-54.
- LINARD, M. 2002. « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». *Education permanente*. N° 152, p. 134-155.
- LINARD, M. 2003. « Autoformation, éthique et technologies ». *Dans* : B. Albero (dir. publ.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris, Lavoisier, p. 241-264.
- MARQUET, P. 2005. « Lorsque le développement des TIC et l'évolution des théories de l'apprentissage se croisent ». *Savoirs*. N° 9, p. 105-121.
- MEIRIEU, P. 1994. « Les méthodes en pédagogie ». *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan-Université, p. 661-666.
- PERAYA, D. 2000. « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée ». *Dans* : S. Alava (dir. publ.). *Cyberspace et formations ouvertes*. Bruxelles, De Boeck Université, p. 17-44.
- PINEAU, G. 2004. « Expériences d'apprentissage et histoires de vie ». *Dans* : P. Carré ; P. Caspar (dir. publ.). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod, p. 317-337.
- RABARDEL, P. 1995. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.
- RABARDEL, P. 2005. « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». *Dans* : P. Rabardel, P. Pastré (dir. publ.). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse, Octarès, p. 11-30.
- TREMBLAY, N.-A. 2003. *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal, Presses de l'Université.