

DES INTERACTIONS ENTRE APPRENANTS ET DISPOSITIFS DITS OUVERTS POUR PRODUIRE LE POUVOIR DE S'AUTOFORMER

Claude DEBON
Maître de conférences
au CNAM

Introduction

Au début des années 90, les formations multimedia avaient le vent en poupe (cf. le colloque "La Formation dont vous êtes le héros", organisé par la Délégation à la Formation professionnelle en 1990). Ensuite, les technologies ont pris une place relative, tandis que les modes d'organisation pédagogique, les dispositifs de formation "ouverts" sont devenus essentiels dans la réflexion et le renouvellement de l'offre de formation, reliés à la problématique des formations "ouvertes" et "à distance" (Bendouba 1992). Enfin, "le point de vue des usagers" a recentré les dispositifs sur leurs usages et leur capacité à développer une autoformation "tout au long de la vie" (Glikman 1997).

Les objets de la recherche et les terrains d'enquête ont donc évolué, suivant en cela les pratiques sociales et la fonction formation

L'investigation s'est ainsi déplacée ces dernières années :

- **de** l'identification du rôle des professionnels de la formation, dans des formations multimedia : étude sur les centres de ressources de la Caisse d'Épargne en Ile-de-France et sur le centre de télé-enseignement et d'innovation pédagogique (CTEIP) à l'ARCNAM de Nantes-Pays de Loire (Debon-Thesmar, Rebondy 1992).
- **à** l'analyse de dispositifs de formation individualisée : étude des formations (en autoformation assistée) des Ateliers de pédagogie personnalisée (APP), du point de vue des compétences d'autoformation qu'ils promeuvent et génèrent chez les apprenants (Debon-Thesmar, Orofiamma, Wittorski 1995).
- **vers** la clarification des usages faits d'un dispositif de formation à distance par les apprenants : étude sur l'Enseignement à Distance (EAD) au C.N.A.M., en Économie et gestion (Debon 1999).

1 - Les objectifs des recherches sur les formations "médiatisées".

Notre objectif est ici de faire un premier bilan, à la fois sur les approches et sur les résultats des différentes études et recherches - citées ci-dessus - concernant le développement de l'offre de formations individualisées (médiatisées en dominante ou non par les technologies), qui ont été conduites depuis une dizaine d'années par la Chaire de Formation des Adultes du C.N.A.M. et par le Centre de Recherche sur la Formation (C.R.F.).

Notre souci est de suivre ces évolutions tout en maintenant, comme fil rouge, l'identification du terrain et la problématique de recherche.

De fait, les dispositifs observés ont des caractéristiques communes :

- Ils sont accompagnés d'un discours de promotion et d'innovation, tenu par les prescripteurs et les maîtres d'œuvre, qui constitue une "pression à l'autonomisation des acteurs et des parcours" (Barbier) ; et ceci, que ces dispositifs s'appuient particulièrement sur le multimedia, sur les formations ouvertes, ou sur les FAD.

- Dans l'architecture pédagogique proposée, ils conjuguent :
 - une individualisation, une modularisation des parcours de formation (espace, temps, activités différenciées) pouvant aller jusqu'à supprimer tout lieu dédié de manière privilégiée à la formation (cas des formations à distance) ;
 - des situations d'apprentissage en autoformation, avec organisation plus ou moins importante de séances collectives ;
 - des ressources pédagogiques combinant, en général, des ressources traditionnelles et des ressources technologiques ;
 - un dispositif d'accompagnement individuel prévoyant des phases de travail assisté par des formateurs (ou tuteurs).

Ces différents aspects correspondent à la définition que nous donnons des formations "médiatisées".

2 - Pratiques observées, problématique et hypothèses, référents théoriques.

Les dispositifs que nous avons choisis à des fins d'investigation se situent parmi les pratiques d'individualisation.

Certes, ce choix n'épuise pas, bien loin de là, la multiplicité des formes d'individualisation existantes à notre connaissance (cf. Albero, Glikman 1996) qui peuvent associer des aspects collectifs et individualisés, ou qui se centrent sur la gestion en amont des projets et acquis antérieurs à la formation (rôle des Centres de bilan, des Services d'information et d'orientation, des Services de validation d'acquis dans les universités et au CNAM), on enfin qui proposent des parcours sur mesure (Formations modulaires, Centres de ressources ...).

Il nous a semblé cependant particulièrement intéressant de privilégier des dispositifs où les activités de formation restent dominantes, et où les parcours proposés s'associent à des situations d'apprentissage individualisé. Car c'est dans ce contexte que l'utilisation de ressources traditionnelles ou technologiques (Nouvelles technologies de l'information et/ou de la communication : NTIC) pose spécifiquement le problème de l'apprentissage et de l'autoformation pour les apprenants et leurs formateurs.

Une problématique commune associe ces différentes recherches. Elle concerne l'identification du fonctionnement réel des dispositifs (articulant les aspects institutionnels et pédagogiques), l'organisation et les situations d'apprentissage, le rôle du formateur et le rôle des apprenants.

Ces dispositifs sont-ils aussi "ouverts" qu'ils le prétendent ? Quelles contraintes représentent-ils ? Quelle liberté donnent-ils ? Quels objectifs permettent-ils d'atteindre ? La technologie contribue-t-elle à la pédagogie ? Quels problèmes se posent aux formateurs ? aux apprenants ? Quelle forme d'autoformation est-elle produite ?

Nos hypothèses initiales étaient celles d'un décalage entre les objectifs visés et les pratiques, et d'un malaise chez les formateurs et les apprenants, dans ces dispositifs dont les mécanismes de régulation peuvent être grippés par leur conception même de l'individualisation et de l'autonomie, celle-ci étant à la fois postulée et requise dans les situations d'apprentissage. Apprendre seul peut faciliter l'entrée en formation et la formulation d'un projet ou d'un plan de formation, dans les conditions habituelles de la vie professionnelle et sociale. Par contre, dans une situation spécifique d'apprentissage, cela ne favorise pas forcément la mobilisation, l'activité et la réussite.

La méthodologie employée comportait, en général, la mise en oeuvre de plusieurs démarches et moyens d'exploration : analyse de documents formalisés, observation des lieux et situations de formation, interviews individuelles et entretiens collectifs auprès des différents acteurs.

Il nous a paru essentiel de croiser et mettre en relation les différents discours et les différentes observations, pour comprendre les interactions entre acteurs et dispositifs, et saisir ainsi les dynamiques identitaires à l'oeuvre dans ces dispositifs en ce qui concerne les formateurs et les apprenants.

Nos référents théoriques correspondaient - et correspondent toujours - au concept sociologique de "configuration dynamique", tel qu'il a été précisé par N. Elias et repris par A. Moisan (Carré, Moisan, Poisson 1997), permettant d'analyser les relations qui s'instaurent entre un système et des acteurs, et de comprendre les processus d'autoformation dans les organisations. Les règles du jeu ne peuvent expliquer le jeu. Chacun, dans l'espace propre de liberté et de contrainte qu'il reconstitue en fonction des autres, recompose les règles du jeu en jouant sa propre partition.

Le concept d'"interaction" nous semble, également, particulièrement fécond pour appréhender les relations d'interdépendance qui s'instaurent entre acteurs et système (cf. en particulier E. Goffman, in : Dubar 1991). Concernant l'autoformation en oeuvre dans les dispositifs - objectif général de nos recherches - ce concept permet de sortir d'une approche exclusivement centrée, soit sur les individus et leurs capacités d'autoformation, soit sur les dispositifs et leur ingénierie propre, pour l'analyser comme une co-construction dont les formes peuvent être éminemment variables en fonction des interactions qui se produisent.

Nous présentons dans cet article les approches spécifiques et principaux résultats des recherches réalisées .

I Les approches spécifiques des trois recherches

- La recherche centrée sur **"l'évolution des fonctions de travail et des acteurs associés au développement des produits et système de formation multimédia"** (extrait du Projet de recherche).

Il s'agissait de formations de requalification engageant l'avenir des hommes et pas seulement des organisations

Les terrains faisaient intervenir des acteurs différents (et nommés différemment) : concepteurs de produits ou de dispositifs, responsables de formation, professeurs, responsables de Centre de ressources, animateurs, tuteurs hiérarchiques. Le lieu de formation, organisateur des activités d'apprentissage, était maintenu ; il réunissait un collectif dont les activités n'étaient pas préprogrammées, pouvant initier une production et un rythme de travail différenciés avec l'aide de ressources standardisées (traditionnelles ou accessibles sur ordinateur), mises à disposition individuellement.

La caractéristique des ressources technologiques était d'être des produits d'autoformation accessibles sur ordinateur. Ils pouvaient associer image, texte et son en particulier avec un CD ROM. Leur objectif étaient de faciliter l'apprentissage, c'est-à-dire une interaction directe entre les contenus (savoirs véhiculés) et l'activité de l'apprenant favorisant leur appropriation.

Leur élaboration se fondait par conséquent sur la suppression de l'activité d'enseignement, pour se centrer sur la mise à disposition du savoir et son appropriation dans l'activité d'apprentissage. Ils intégraient des exercices d'auto-évaluation pour gérer la progression de l'apprenant.

L'activité d'apprentissage était censée être autonome avec l'usage des produits mis à disposition. Un tutorat télématique existait sur l'un des terrains mais n'intervenait qu'en réponse à des questions posées par les apprenants.

Cette première recherche, nous a permis préciser quatre fonctions centrales à prendre en compte dans l'ingénierie des dispositifs de formation multimédia et reliant conception et mise en œuvre :

- une fonction de gestion de l'individualisation des parcours et de l'accompagnement logistique
- une fonction d'apprentissage et d'aide à l'autoformation favorisant l'appropriation des savoirs
- une fonction de socialisation et de maintien d'un lien social
- une fonction de référent institutionnel et de validation d'acquis de formation et d'acquis professionnels.

Elle nécessitent un traitement différencié et un chaînage humain, au-delà de la médiatisation technique et du rôle individuel des apprenants pour articuler projet institutionnel et projet personnel, objectifs didactiques et apprentissage.

- La recherche portant sur les Compétences d'autoformation produites dans les dispositifs de formation individualisés que représentent les APP

Ces compétences sont sollicitées et accompagnées dans les modes d'organisation pédagogique que les APP proposent. Les dispositifs associent, dans leurs modalités, des parcours individualisés de formation et des situations d'apprentissage en autoformation (utilisant ou non les nouvelles technologies). Ils développent des contenus généraux et technologiques de base, à destination de publics ayant besoin d'une remise à niveau pour réussir un concours, un examen, une insertion professionnelle.

La fonction d'autoformation était présente dans les dispositifs multimédia précédemment étudiés sans être ni visée, ni accompagnée. Il était important d'observer comment l'objectif d'autoformation recherché, faisant partie du projet pédagogique des APP, y était mis en œuvre dans la pratique du point de vue du dispositif et du point de vue des formateurs.

Les compétences d'autoformation recherchées correspondent à la maîtrise des moyens de la formation : l'utilisateur choisit et décide (d') un projet de formation, un itinéraire de formation dans sa triple dimension : de temps, de contenu de formation (modules), et de situation d'apprentissage (supports pédagogiques). Elles situent l'apprenant dans une trajectoire personnelle et professionnelle et lui attribuent un pouvoir d'"autodirection", au sens où il assume la responsabilité de son apprentissage (Carré 1997).

Dans ses principaux résultats la recherche a contribué à faire émerger les problèmes propres aux apprentissages dans toute leur complexité psychologique, cognitive, socio-culturelle. Sans avoir ré-interrogé les représentations des apprenants, l'analyse de l'offre de formation nous a fait découvrir cette complexité, dans un contexte où la place des produits

et des technologies est relativisée au bénéfice de l'organisation pédagogique et de l'activité de l'apprenant.

L'autonomie recherchée est à trois dimensions, sociale, cognitive, psychologique. Le modèle de base repéré dans le de fonctionnement des APP et porteur de cette triple dimension articule rôle de l'apprenant, rôle du collectif et du lieu de la formation, rôle du formateur et rôle des ressources d'autoformation. Mais le risque d'éclatement existe. On a pu repérer trois modèles en émergence : le modèle centré sur la socialisation, sur le développement cognitif, sur les ressources technologiques. Chacun dans les variables qu'il privilégierait dans ses modalités d'action remettrait en cause la production de l'autonomie globale et le développement des compétences d'autoformation.

- La recherche centrée sur les usagers et les usages d'un dispositif de Formation à distance au C.N.A.M.

La recherche a poursuivi la réflexion engagée sur la relation entre dispositifs et apprenants dans la production de l'autoformation, en se développant sur le terrain de la formation à distance (FAD) qui fait éclater les contraintes de temps, d'action et de lieu de formation et en se centrant sur les apprenants.

Le modèle d'action identifié dans la FAD correspond à l'un des modèles en émergence en APP, celui centré sur les ressources technologiques.

Les formations correspondent à des unités de valeur (UV maths et statistiques) . Elles sont enseignées en cours du soir, et peuvent être capitalisées dans des cursus diplômants et qualifiants, surtout pour ceux qui ont un projet de promotion, de mobilité ou de reconversion . Proposées en FAD elles sont une alternative aux cours du soir, pour faciliter les parcours de formation (souvent de longue durée) en permettant aux auditeurs des économies de temps de transport et de temps d'enseignement en soirée, et pour élargir ainsi le public touché.

La recherche s'est focalisée sur le point de vue des usagers des FAD (en l'occurrence ceux de l'EAD du C.N.A.M.). Cela nous a paru une approche complémentaire à celles des recherches antérieures : celles-ci ne prenaient pas les usagers pour cible (alors même que leurs comportements sont centraux dans la production de l'autoformation) et les terrains étudiés maintenaient un espace de formation commun.

Elle a recentré le problème de l'autonomie des apprentissages sur la réussite obtenue aux examens partiels et finaux, et ré interrogé les conditions de la réussite ou de l'échec, en fonction des usagers (caractéristiques scolaires, professionnelles, etc.) et de leur usage des différentes ressources et moyens mis à leur disposition par l'institution de formation Ceci correspondait d'ailleurs à la demande des enseignants des UV.

Un tel axe de recherche, concernant les formations ouvertes et à distance (FOAD), a été développé aussi par d'autres chercheurs (cf. Glikman 1997). Il nous semble important de présenter les deux grands courants qui l'animent, qui nous ont servi de référence et dont les problématiques analysent différemment les dispositifs et les pratiques d'autoformation.

1 - Le courant de l'industrialisation de la formation (Moeglin 1998).

Ce courant resitue les tendances à l'industrialisation de la formation dans le débat autour des industries culturelles et du rôle joué par les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication). Dans l'ouvrage que Pierre Moeglin a coordonné, son propre article (1998, p. 107-131 : *"Entre service et self-service"*) est particulièrement éclairant : la valorisation de l'autoformation des "usagers" est analysée comme un moyen de soulager l'appareil de formation de sa mission fondamentale (ordonner les étapes, guider les réalisations, contrôler) : *"La conversion de la formation en self-service risque d'induire un processus général de déresponsabilisation de l'amont vers l'aval."*

L'autonomie postulée de l'apprenant (ce que nous avons appelé la *"compétence d'autoformation"*, Debon 1995) peut s'avérer illusoire par rapport à la maîtrise d'oeuvre dont celui-ci doit faire preuve dans l'accès au savoir.

2 - Le courant de l'autoformation, qui situe l'apprenant dans sa capacité fondamentale d'activité et d'autodirection (Carré, Moisan, Poisson 1997).

Que l'analyse prenne en compte les cinq courants majeurs de l'autoformation identifiés par les auteurs (*"intégrale, existentielle, éducative, sociale, cognitive"*), ou bien leurs trois niveaux (le *"micro"* de l'autoformation comme processus intentionnel individuel ; le *"mésos"* de l'ingénierie éducative ; le *"macro"* de l'autoformation comme fait social caractéristique de notre société), c'est le rôle joué par l'apprenant dans la conduite de ses apprentissages qui est au centre des recherches.

Le niveau "mésos" - celui qui nous concerne directement dans cette recherche - apporte une contribution forte à l'ingénierie spécifique des dispositifs, évalués à l'aune des *"buts, projets, et plan d'action"* qu'ils permettent de développer chez les apprenants :

- Le courant de l'autoformation dans sa dimension "micro" est conforté par les recherches en **ergonomie cognitive** (Rabardel 1995) concernant les rapports des hommes et des technologies : il est important de substituer, à l'approche "technocentrée", une approche "anthropocentrée" de l'activité qui met au centre l'homme, ses buts, ses compétences et ses stratégies. Les objets techniques sont des instruments pour l'activité humaine ; leurs usages, en tant qu'outils cognitifs, produisent des connaissances et des représentations pour l'action, au-delà de celles que leur conception vise à véhiculer.
- Les bases de l'analyse de l'activité humaine, telles qu'identifiées par les ergonomes, correspondent à celles de Monique Linard (1996) pour **l'analyse de l'apprentissage assisté par les nouvelles technologies**. S'appuyant notamment sur la théorie de l'action humaine de Léontiev, elle resitue l'activité d'apprentissage comme une activité à part entière, donc intentionnelle, où *"les quatre pattes de notre intelligence (la biologique, la psychoaffective, la socioculturelle et l'éthique)"* interagissent ; les machines et le découpage qu'elles infligent au réel soumettent notre intelligence à une rude épreuve : *"Elles ne souffrent, ni ne jouissent, ni ne désirent ... "* (p. 8).

Avec Claire Belisle (1996), Monique Linard nous alerte fortement sur les difficultés de l'autoformation. S'autoformer avec les NTIC correspond à une conduite d'"expert", non à une conduite de "novice". La capacité d'autonomie suppose des compétences métacognitives et socioaffectives, compétences que l'apprenant "novice" n'a pas, ou ne peut que difficilement développer dans les FAD (qui associent notamment technologies de l'information et réseaux de communication). Or, beaucoup de pratiques de

formation vont dans ce sens, surtout avec l'extension d'Internet. L'ouvrage coordonné par Pierre Caspar (1998) relate leur développement dans de grandes entreprises et les interrogations que soulève celui-ci.

Ces analyses, issues des courants théoriques dont nous venons rapidement de présenter quelques grandes lignes, concernent particulièrement notre problématique centrée sur l'utilisateur des FOAD et sur la capacité de ce dernier à s'approprier activement les ressources et les savoirs mis à sa disposition :

- du côté des dispositifs : le "self-service" FOAD peut aussi être un leurre et un contre-investissement institutionnel ;
- du côté de l'apprenant : l'apprentissage en autoformation peut conduire à l'échec, et ceci quelles que soient les représentations de l'apprenant "actif" que les théories de l'autoformation nous communiquent.

Il nous a cependant semblé important de réinterroger ces analyses qui découpent le champ, en nous centrant sur **des usagers-apprenants en interaction avec un dispositif** (c'est-à-dire des ressources humaines et techniques), et en reposant les termes de leur autonomie et de leur réussite par rapport à leurs propres **contexte et parcours**, et aussi par rapport aux **projets et stratégies** qu'ils inscrivent dans l'usage des ressources proposées. La spécificité du dispositif, les conditions offertes, participent au développement et à l'exercice de l'autonomie ; ils ne l'entravent pas forcément.

Il faut noter que dans la FAD concernée (au C.N.A.M.), l'utilisation des technologies est réduite : les ressources d'autoformation sont essentiellement des supports écrits ; seul un CD-ROM en maths peut être soit utilisé au C.N.A.M., soit acheté. La communication avec l'enseignant référent de l'UV peut se faire avec le fax et Internet, mais le tutorat téléphonique (chaque semaine) et le regroupement collectif (quatre heures une fois par mois) sont les repères essentiels, définis et mis en œuvre par l'institution.

Les principaux résultats de la recherche.

Ils confortent le point de vue de la liberté prise par l'apprenant par rapport au « modèle d'usage » proposé par l'institution et il y a cohérence dans cet usage qui concerne l'ensemble du dispositif et pas seulement ses dimensions humaines .Il apparaît bien d'ailleurs que l'usage de la médiation humaine ne favorise pas forcément la réussite pas plus qu'il n'empêche l'échec de la formation.

Des paramètres concernant le niveau et le contenu du dernier diplôme et le niveau de responsabilités attaché à la situation professionnelle des apprenants apparaissent essentiels à prendre en compte pour comprendre la réussite ou l'échec .Au delà des entretiens réalisés l'analyse des dossiers des apprenants est éclairante sur ce point.

Dans son parcours en FAD l'apprenant s'identifie comme le conducteur de sa formation, celui dont dépend sa réussite et qui manifeste un véritable pouvoir d'apprendre. Les difficultés sont globales et repérées par tous qu'ils réussissent ou échouent : se motiver, organiser son temps et sa progression , résoudre les problèmes rencontrés, rendre les travaux dans les délais.

Les interactions qui s'instaurent avec le dispositif mettent en forme un lien symbolique avec l'institution de formation qui va servir de support et d'étayage au projet de la

personne et lui permettre de dépasser les difficultés ou de poursuivre malgré elles. Chaque dimension du dispositif (plan de session, documents d'autoformation, travaux à renvoyer, tutorat téléphonique, regroupement, retour des devoirs) porte pour l'apprenant les objectifs institutionnels, didactiques et pédagogiques et sont des repères essentiels pour gérer sa motivation, sa progression dans le parcours ses apprentissages et leur évaluation.

La médiation humaine en présentiel que représentent le tutorat et les regroupements semblent pour ceux qui l'utilisent avoir un rôle central de soutien psychologique à la motivation et un rôle spécifique pour positionner ses acquis et sa progression dans le parcours institutionnel. Ceux qui ne l'utilisent pas et ne réussissent pas ne pensent pas qu'elle serait suffisante pour résoudre les difficultés d'apprentissage vécues.

En regroupement le collectif de formation apparaît non exploité comme moment de socialisation active et de production pour les apprenants. Le fonctionnement reste celui d'un cours avec les repères positifs signalés. mais le manque de repérage et d'aide aux difficultés d'apprentissage est regretté.

II .Résultats généraux

Nous souhaitons insister sur quatre points qui ressortent des différentes recherches : ceux-ci permettent de reconsidérer les interactions qui s'instaurent entre les apprenants, usagers des dispositifs individualisés, et les formes prises par ces dispositifs. Ils rendent manifeste l'intérêt d'orienter la recherche en direction des apprenants.

- **Le rôle de l'apprenant**, dans sa capacité à autodiriger ses apprentissages, et à négocier ses stratégies d'apprentissage (dans sa problématique propre) avec le système de contraintes et de libertés définies par le dispositif. Les formes individualisées des formations permettent à l'apprenant de prendre conscience que ce rôle qui lui revient est **fondamental**. Mais ce pouvoir d'autoformation et le sentiment de responsabilité qui y est associé s'accompagnent aussi de culpabilité et de malaise qui peuvent gêner ou entraver la bonne réussite des apprentissages pour un certain type d'apprenants

Cette capacité d'auto-direction si fortement soulignée par l'approche cognitive de l'autoformation (Carré, Moisan, Poisson. 1997) n'est pas seulement à analyser comme une caractéristique psycho-cognitive que les dispositifs individualisés activent. Elle a des dimensions biographiques et socioprofessionnelles qui conditionnent l'usage fait du dispositif et doivent être prises en compte pour comprendre cet usage. La recherche sur la FAD au CNAM a permis de le repérer.

- **La fonction symbolique** que jouent les différentes ressources mises à la disposition des apprenants. Le système de communication qui s'instaure entre dispositif et apprenant, qu'il véhicule objectifs, organisation, contenus ou relations, joue un rôle **essentiel** d'étayage et de soutien vis-à-vis de la motivation, de l'activité et de la confiance en la réussite.

Tous les éléments du dispositif interagissent dans ce sens et cette analyse conduit à attacher une importance particulière à la gestion des parcours individualisés intégrant diffusion des ressources, plan de progression, suivi des parcours de formation et d'apprentissage et des résultats.

Le fonctionnement de la gestion individualisée (problèmes de diffusion des ressources, de retour des informations, et de suivi des parcours) prend signification pour

les apprenants du lien que l'institution engage avec eux, du projet qu'elle conduit pour eux et de l'importance accordée à leur engagement et réussite. Tout dysfonctionnement du système peut avoir des conséquences lourdes sur la poursuite des apprentissages et leur réussite notamment pour ceux qui ne bénéficient pas d'un appui d'acquis scolaires antérieurs ni de conditions professionnelles favorables.

- **Le rôle de la médiation humaine** dans les dispositifs. Celui-ci apparaît important dans ses **deux dimensions spécifiques** : le rapport de l'apprenant au formateur, et les rapports entre apprenants.

Pour certains apprenants, la relation individualisée formateur-apprenant apparaît nécessaire et son utilité certaine dans la relation concrète qu'elle instaure entre projet institutionnel et projet personnel (motivation, progression, validation). Elle est à repenser dans ses modalités concrètes, au vu de l'aide qu'elle pourrait apporter pour dépasser les difficultés cognitives qu'ils rencontrent (et qui peuvent entraîner démobilité et échec). Dans les FAD, ce point reste très sensible, car les signaux de découragement et de détresse ne sont pas forcément donnés ni perçus. Il rend essentielle la nécessité d'un suivi des apprentissages et de leurs résultats, et pas forcément celle d'un dépannage ponctuel.

Le collectif de formation, regroupé en "présentiel", semble jouer un rôle certain pour resituer son propre projet par rapport au projet collectif (personnalisé par les autres apprenants), et s'identifier au référent commun que représente le projet institutionnel. Le collectif facilite ainsi la poursuite du travail, malgré les difficultés rencontrées, toujours présentes. Pour ceux des apprenants qui achoppent dans leur travail solitaire, notamment, il nécessiterait une animation et une production qui n'existent pas.

Le rôle que joue ainsi le collectif doit être séparé de la fonction de gestion individualisée du parcours, qui en pervertit le sens.

- **La place des technologies dans la FAD.**

Les technologies apparaissent comme une aide certaine à la gestion des parcours individualisés, dans leurs aspects organisationnels et didactiques (notamment avec Internet), à condition de vérifier les matériels dont disposent les apprenants-usagers (ordinateur et réseaux).

Elles peuvent accentuer - comme on l'a vu pour les formations multimedia (Debon, Rebondy 1992) et pour le modèle technologique en émergence dans les APP - la "déresponsabilisation" de l'institution formatrice, et rompre (au lieu de le consolider) le lien symbolique entre le projet des apprenants et l'institution.

Le rôle de la **médiation humaine** est à inscrire dans ce sens, en lui redonnant - dans l'apprentissage en général - la place que M. Linard (1996) a contribué à affirmer fortement. La mise en réseau intégrale, en supprimant toute relation directe, ne peut qu'être source de problèmes pour des apprenants qui ont besoin de liens à la fois institutionnels, cognitifs et relationnels pour soutenir leur projet d'autoformation.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO Brigitte, GLIKMAN Viviane (1996). **Les centres de ressources : du libre service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des "espaces-banques"**, in : *Étude et communication*. n° 19. p. 17-32.

BARBIER Jean Marie(1998).**Voies nouvelles de la professionnalisation**. Centre de recherche sur la formation. Symposium du REF

BELISLE Claire, LINARD Monique (1996). **Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des NTIC ?**, in : *Éducation Permanente*. n° 127. p. 19-47.

BENDOUBA Amid (1992). Éditorial. **Études et expérimentations en formation continue**, in : *Les formations ouvertes*. n° 16. p. 1-2.

CARRE Philippe, CASPAR Pierre (dir.) (1999). **Traité de sciences et des techniques de la formation**. Paris : Dunod. 512 p.

CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel (1997). **L'autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie**. Paris : P.U.F. 276 p.

CASPAR Pierre (dir.) (1998). **Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation : Des entreprises parlent de leur expériences**. Paris : Ed. Organisation. 232 p.

DEBON-THESMAR Claude, REBONDY Marie-Jeanne (1992). **Multimédia et nouvelles professionnalités en formation**. Paris : C.N.A.M./MÉDIAS. 138 p.

DEBON-THESMAR Claude, OROFIAMMA Roselyne, WITTORSKI Richard (1995). **Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité : Le cas des APP**. Paris : C.N.A.M./MÉDIAS. 211 p.

DEBON Claude (1999).**Les usagers et les usages de la Formation à distance proposée dans les UV Maths et statistiques du 1^{er} cycle diplômant d'Économie et Gestion du CNAM** Colloque européen sur l'autoformation, Barcelone 16-17-18 décembre 1999. Actes (à paraître).

DEBON Claude(1999). **Autoformation et lien social**. Actes du symposium du GRAF. Toulouse 2-3 mai 1997 (dir S.Alava). Editons universitaires du Sud.

DUBAR Claude (1991). **La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin. 278 p.

FABRE Michel (1994). **Penser la formation**. Paris : P.U.F. 274 p.

FICHEZ Élisabeth (dir.) (1994). **La notion de bien éducatif. Services de formation et industries culturelles**. In ; Actes du colloque international. Roubaix 14-25 janvier 1994. : IUP-INFOCOM . 459 p.

GLIKMAN Viviane (dir.) (1997). **Formations ouvertes et à distance : Le point de vue des usagers**. Paris : Journée d'étude du 28 novembre 1997. 232 p.

Carré p., Moisan A. (dir.), 2002, *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan pp.205-222

JACQUINOT Geneviève (1993). **Supprimer l'absence**, in : *Éducat*ions. n° 1. p. 14-17.

LINARD Monique (1996). **Des machines et des hommes**. Paris : L'Harmattan. 288 p.

MOEGLIN Pierre (dir) (1998). **L'industrialisation de la formation** . C.N.D.P. 270 p.

RABARDEL Pierre (1995). **Les hommes et les technologies**. Paris : Armand Colin. 239p.