

## 5ème COLLOQUE EUROPEEN SUR L'AUTOFORMATION

Barcelone, 16-18 décembre 1999

### **Les usagers et les usages du dispositif de la Formation à distance du C.N.A.M. en Premier cycle d'Économie et gestion (UV de mathématiques et UV de statistiques).**

Mme Claude DEBON, maître de conférences au CNAM Paris.

La recherche, sur le thème "*apprendre dans les dispositifs ouverts*", a cette fois pour cadre une des formations de Premier cycle universitaire que le C.N.A.M. propose à des auditeurs (salariés des entreprises qui s'inscrivent individuellement dans cet Établissement d'enseignement supérieur pour adultes).

Ces formations correspondent à des unités de valeur (UV) en cours du soir, qui peuvent être capitalisées dans des cursus diplômants et qualifiants, surtout pour ceux qui ont un projet de promotion, de mobilité ou de reconversion. Depuis quelques années, le C.N.A.M. cherche parallèlement à développer des formations à distance, comme 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 conception et la mise en oeuvre de ces UV à distance posent des problèmes nouveaux aux enseignants, dont le statut et les pratiques pédagogiques ne correspondent pas bien à la gestion des parcours individualisés des apprenants. Les enseignants interrogent donc la formation à distance (FAD) et ses usages par les apprenants, dans une logique d'efficacité et de rentabilité des actions qu'ils développent.

Il nous a semblé intéressant de définir la problématique de recherche à partir de leurs interrogations, en la centrant 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.

La recherche a été réalisée entre mai et décembre 98. Son objet et sa problématique traduisent les interrogations des enseignants, responsables des UV à distance du Premier cycle d'Économie et gestion, sur l'efficacité de leur investissement pédagogique et sur l'usage réel que les auditeurs font des ressources et de l'accompagnement proposés par l'institution.

Elle recentre le problème de l'autonomie des apprentissages sur la réussite obtenue aux examens partiels et finaux, et ré-interroge 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.

L'enquête a touché une dizaine d'auditeurs inscrits dans les deux UV de mathématiques et de statistiques. Ils ont été choisis en fonction de l'usage qu'ils faisaient - ou non - des ressources mises à leur disposition (téléphone, messagerie, documents supports, devoirs corrigés, regroupements avec l'enseignant responsable) et du résultat qu'ils ont obtenu à l'examen partiel de février.

Par des entretiens d'esprit non directif, on a cherché à repérer comment les auditeurs organisaient leur parcours de formation et s'appropriaient le "modèle d'usage" de l'institution. On a mis les usages en lien avec le parcours antérieur scolaire et professionnel, les bénéfices attendus de la formation, le travail réalisé et les problèmes rencontrés, les résultats obtenus (correction des devoirs, réussite ou échec à l'examen partiel).

Un tel axe de recherche, concernant les formations ouvertes et à distance (FOAD), a été développé aussi par d'autres chercheurs (cf. Glikman 1997). De notre point de vue, deux grands courants l'animent, dont les problématiques réinterrogent 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 "*méso*" 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 "*but, 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 situe 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'usage 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 oeuvre par l'institution.

## **Les principaux résultats de la recherche.**

### **1 - Le suivi des parcours des auditeurs manifeste leur liberté par rapport au "modèle d'usage" proposé.**

Cet aspect apparaît dans la différence entre l'identification du suivi ou non-suivi du parcours, telle qu'elle est effectuée par les enseignants, et celle repérée chez les auditeurs dans les interviews.

Pour les enseignants, le renvoi des devoirs et la présence au regroupement sont les critères de suivi. A contrario, des auditeurs s'identifient comme suivant toujours, même lorsqu'ils ne renvoient pas (ou plus) les devoirs et sont peu (ou pas) présents aux regroupements (y compris une auditrice considérée par les enseignants comme ayant abandonné).

La logique de l'individualisation des parcours, l'autonomie que leur donne celle-ci, ont été repérées par les auditeurs. Tandis que les enseignants restent dans une logique d'enseignement, dominée par la relation pédagogique directe, les auditeurs interagissent avec l'ensemble du dispositif de FAD et pas seulement avec la médiation humaine qui leur est proposée.

Il y a cohérence dans l'usage : les auditeurs "assidus" travaillent régulièrement, font les devoirs, répondent à l'appel téléphonique hebdomadaire, et sont présents aux regroupements ; les auditeurs "irréguliers" (pouvant être identifiés comme ne suivant pas ou plus) ne renvoient pas toujours les devoirs, prennent du retard dans la progression, ne peuvent être joints téléphoniquement, et sont souvent absents lors des regroupements. Les uns et les autres sont pourtant "usagers".

### **2 - Le rôle contrasté de la médiation humaine dans la réussite des apprentissages.**

L'usage ou le non-usage des ressources humaines ne produit pas forcément la réussite ou l'échec des auditeurs : trois auditeurs réussissent, qui ont peu suivi ; deux auditeurs échouent après avoir suivi. De plus, au moment de l'analyse finale, nous avons pu prendre en compte leurs résultats à l'examen final de juin : ces derniers corroborent ceux de l'examen partiel.

Le rôle joué par la médiation humaine est d'autant plus important à éclaircir, que celle-ci est toujours analysée comme un point névralgique des dispositifs individualisés et des NTIC (Glikman 1997).

On repère dans cette recherche que sa présence n'est pas forcément utilisée, et qu'elle n'est pas non plus essentielle à la maîtrise recherchée. Il semble nécessaire de faire intervenir d'autres informations et d'autres facteurs pour comprendre les raisons de la réussite et de l'échec, et celles de l'usage ou du non-usage de la médiation humaine.

### **3 - Le rôle des acquis antérieurs (scolaires et professionnels) dans la réussite ou l'échec du parcours.**

Les interrogations précédentes nous ont amenés à analyser les dossiers de l'ensemble des auditeurs inscrits dans les deux UV (une quarantaine), pour y rechercher des caractéristiques de leur situation, pouvant rendre compte des différences d'usage et de réussite.

Quatre paramètres significatifs nous sont apparus : le niveau et le contenu du dernier diplôme obtenu, les niveaux d'activité et de responsabilité dans la situation professionnelle. Nous avons pu dresser une **typologie des auditeurs**.

- • Groupe I - Ceux qui n'utilisent pas les ressources et réussissent :  
Ils ont un diplôme correspondant au niveau Bac ou davantage ; le contenu de ce dernier peut être en lien avec le contenu de la formation (Economie-gestion, ou Maths) et son niveau avec celui du diplôme visé (Bac + 2). Leur situation professionnelle définit des niveaux de responsabilité et d'activité cohérents avec le diplôme visé (ex. : responsable d'agence, technicien d'analyse financière, etc.). Pour ces auditeurs (et les entretiens le confirment), le diplôme peut leur permettre d'obtenir la reconnaissance de leurs compétences déjà existantes, et d'élargir leurs perspectives d'évolution.
- • Groupe II - Ceux qui utilisent les ressources et réussissent :  
Ils ont un niveau égal ou supérieur au diplôme visé (et, de plus, à contenu scientifique pour certains). Ils sont pour la plupart en reconversion professionnelle (leur emploi ancien ou actuel n'a rien à voir avec le diplôme visé) et ils ont un projet dans ce sens.
- • Groupe III - Ceux qui utilisent les ressources et ne réussissent pas :  
Leur niveau de diplôme correspond au Bac ou plus, mais leur situation professionnelle ne correspond ni à leur diplôme actuel, ni au niveau du diplôme visé (ex. : hôtesse d'accueil). Dans leur discours apparaît un fort désir de changement professionnel, mais aussi des inquiétudes certaines sur leurs chances

de réussite.

- **Groupe IV - Ceux qui n'utilisent pas les ressources et ne réussissent pas :**

Ils ont un niveau de diplôme qui peut être inférieur au niveau Bac, et un petit niveau d'emploi. Dans les entretiens, il apparaît que leur parcours en FAD n'est pas interrompu (sauf pour un), mais que leur projet professionnel est peu précis.

Ces résultats font apparaître à la fois l'importance des acquis en formation initiale et/ou en situation professionnelle, et celle de la cohérence entre filiation d'études et parcours professionnel : ces éléments conditionnent la réussite ou l'échec de la formation.

Ils ne sont certes pas spécifiques à un parcours en FAD ; cependant, dans ces dispositifs, ils obligent à réinterroger l'ouverture et la liberté que ceux-ci s'octroient (dans le sens où M. Linard le faisait en référence aux apprenants "novices" de l'autoformation). Les aspects sociobiographiques des "novices" de notre enquête se trouvent donc ici précisés.

#### **4 - L'activité d'autoformation est identifiée, par les auditeurs, comme l'essentiel de la formation et de son efficacité.**

- Le choix de l'EAD renvoie à des raisons de **souplesse** et de **flexibilité**, couramment évoquées (y compris par l'offre de formation). Ces conditions permettent un jeu simplifié entre les contraintes professionnelles et familiales d'une part, et le projet de formation d'autre part.

- Mais la spécificité des formations proposées par l'EAD du C.N.A.M. est fortement identifiée par **comparaison** avec les formations en "présentiel" (cours du soir), que la plupart des auditeurs suivent parallèlement : ce sont le **sentiment de s'autoformer** et un **nouveau pouvoir d'apprendre** qui sont mis en exergue.

C'est l'auditeur qui décide de son temps de formation et qui l'organise. C'est par l'activité qu'il développe qu'il apprend et peut conduire son apprentissage. C'est ainsi un temps fécond, productif, indispensable, et qui se réalise parce qu'il l'a décidé. Sa capacité d'"autodirection" (Carré 1997) apparaît manifestement dans ses discours.

Dans ce contexte, la non-réussite à l'examen partiel ne déstabilise pas forcément : *"je n'ai pas été choqué en constatant qu'il y avait plein de choses que j'ignorais, que je n'avais pas vues du tout"* . Cependant, un autre auditeur est profondément choqué : *"quand j'ai vu ma note ... je suis tellement décalé ... en plus je suis sorti du partiel pensant l'avoir ... "* . Et la réussite encourage : *"ça me redonne confiance ."*

#### **5 - Les difficultés de l'autoformation sont présentes pour l'ensemble des auditeurs.**

Qu'ils soient en situation de réussite ou d'échec, les auditeurs ressentent tous les mêmes difficultés, que le travail à domicile semble accentuer :

- réussir à définir un créneau de temps régulier pour "travailler" (c'est-à-dire apprendre, se former) ;
- se motiver pour "travailler" ;
- "travailler" activement avec les ressources mises à disposition, et dépasser les difficultés rencontrées ;
- suivre la progression au rythme requis ;
- renvoyer les devoirs dans les délais impartis.

Ces difficultés entraînent une culpabilisation, présente chez tous ("*il faudrait ... je devrais ...* ") et la représentation qu'il pourrait être possible d'apprendre sans les affronter (image d'un apprenant motivé, organisé, capable de dépasser les difficultés rencontrées et de renvoyer les devoirs dans les délais).

On peut noter que la responsabilisation de l'apprenant dans son apprentissage - identifiée dans le point précédent - est manifestée de façon encore plus claire dans ses représentations. Leur existence désamorce toute remise en cause du dispositif existant. Elle conforte les analyses proposées par l'approche de l'"industrialisation de la formation", notée en introduction de la problématique.

## **6 - L'aide que représente le dispositif EAD dans les difficultés rencontrées.**

Cette aide renvoie à l'ensemble des caractéristiques du dispositif, et pas seulement à ses paramètres humains :

### **a) Les aspects organisationnels et didactiques.**

#### - Le plan de session :

Distribué ou envoyé mensuellement, il constitue un repère essentiel pour la planification de l'activité de chacun, en lien avec les contenus de la formation et l'utilisation des documents d'autoformation (dont les différentes parties à travailler sont précisées).

Il resitue l'objectif à atteindre dans une progression, autant qu'il appelle à la régularité du travail à fournir.

#### - Les documents écrits mis à disposition, ainsi que le CD-ROM :

Ils permettent la progression de l'activité d'apprentissage. Les exercices d'autoévaluation, qui les accompagnent, facilitent la prise de conscience des acquis et peuvent aider au dépassement des difficultés rencontrées dans la résolution des problèmes.

Leur diversité pourrait être renforcée pour améliorer l'apprentissage.

#### - Les devoirs à faire et à renvoyer à des dates précises :

Ils sont un appel à la production régulière et permettent, de plus, un repérage objectif des acquisitions, par comparaison avec l'autoévaluation (qui

peut être source de leurre).

Un corrigé est remis lors du regroupement ou envoyé par courrier, si le devoir n'a pas été remis.

Ces différents aspects participent à la gestion de la motivation, de la progression et de l'efficacité des apprentissages. Ils sont essentiels pour les auditeurs qui n'utilisent pas les ressources humaines. Ils nécessitent une gestion individualisée rigoureuse des envois et des retours.

Il est clair que cette dimension matérielle du dispositif représente, pour les auditeurs, un repérage symbolique fort du projet institutionnel, ainsi qu'une fonction d'étayage et de soutien à leur projet et leur parcours, et qu'elle en conditionne la réalisation.

### **b) La médiation humaine.**

#### - Le tutorat téléphonique hebdomadaire :

"*Contrainte gentille*", "*stimulant sans qu'il y ait reproche*", il apparaît comme une injonction à travailler ; certains auditeurs n'ont pas voulu mais, pour d'autres, c'est une aide certaine dans la mise au travail (préparer les questions à poser) et la continuité de l'investissement à faire.

L'aide psychologique est plus importante que l'aide didactique (pour laquelle une messagerie en différé, ou un fax, seraient plus pertinents). La poursuite du contact téléphonique reste souhaitée, même quand il y a eu rupture dans le parcours d'apprentissage et/ou dans le renvoi des devoirs. Cette demande rend manifeste l'interférence, que fait fonctionner le tutorat, entre les aspects psychologiques et institutionnels.

#### - Le retour des devoirs :

L'appréciation personnalisée permet de repérer à la fois les acquis et leur progression, dans une logique de parcours individualisé. Elle permet aussi de se resituer dans une progression collective et dans la réussite (qu'elle peut permettre d'anticiper) aux examens partiel et final ; la notation, accompagnant l'appréciation, est nécessaire pour ce repérage.

Les corrigés sont souhaités par les auditeurs qui n'ont pas rendu les devoirs à temps, ou qui ne les renvoient pas du tout. Ils sont significatifs pour l'auditeur d'un niveau à atteindre ; ils peuvent lui permettre de vérifier son propre niveau, alors même qu'il n'y a pas validation par l'enseignant.

- Les regroupements :

Leur fonction de repérage des objectifs et contenus, ainsi que de balisage du parcours du point de vue institutionnel, apparaît dominante ("*on fait le point de où on en est ...*", "*on voit ce qui doit être fait pour la suite ...*"). Ils s'accompagnent de la diffusion des outils nécessaires au travail individualisé de la session suivante.

Les relations entre apprenants se développent informellement, mais il n'y a pas de travail en groupe, ni de réflexion organisée autour des problèmes d'apprentissage rencontrés.

Dans cette pratique des regroupements en EAD, on retrouve dans le contexte du C.N.A.M. l'ambivalence déjà repérée lors de nos recherches antérieures. Le moment et l'espace de socialisation qu'ils représentent sont formellement inscrits, mais ils ne sont pas activés par une animation spécifique, ni par une production collective. La logique d'enseignement y reste dominante, associant aspects institutionnels et didactiques.

Pour les auditeurs qui utilisent l'ensemble des ressources humaines, il apparaît clairement qu'elles servent à piloter leur apprentissage dans sa triple dimension de mobilisation, de parcours et de progression dans les acquisitions (et ceci, même s'il y a échec à l'examen).

En donnant des repères concrets sur les objectifs et les contenus, en resituant les étapes d'acquisition dans une progression globale, elles jouent un rôle essentiel de soutien au travail en autoformation ; et ceci, par la contrainte "acceptée" qu'elles font fonctionner et la relation directe qu'elles instaurent. Elles rassurent les auditeurs sur la validité de leur projet, en particulier pour ceux qui sont en situation de reconversion ou de précarité professionnelle (groupes II et III de la typologie).

Les auditeurs qui ne les utilisent pas le font pour des raisons diverses :

- Les uns considèrent qu'ils n'en n'ont pas besoin. Ils souhaiteraient d'ailleurs que les NTIC renforcent la gestion individualisée, sans obligation de passer par les regroupements.

Il est à noter que ces auditeurs sont dans une situation professionnelle reconnue et ont un parcours en progression (groupe I de la typologie).

- Les autres considèrent que ces ressources ne sont ni suffisantes, ni adaptées aux difficultés cognitives qu'ils rencontrent. Ils ont arrêté d'envoyer les devoirs parce que ceux-ci les mettaient en situation d'échec, au moment même de l'apprentissage ("*je butte, je pourrais passer des heures*").

Ce sont les plus critiques par rapport à l'organisation de l'EAD. Le tutorat téléphonique ne peut leur permettre de formuler leurs difficultés : l'aide personnalisée qu'ils souhaitent relèverait plutôt d'un "préceptorat". Les regroupements fonctionnent pour eux comme des cours, alors qu'ils auraient besoin de travaux de groupe (l'effectif le permettrait) pour surmonter leurs difficultés et se rassurer sur leur possibilité de réussite.

Le groupe le plus fragilisé sur le plan du niveau de formation et du niveau professionnel (groupe IV de la typologie) développe tout particulièrement cette

critique, mais elle est aussi présente chez les auditeurs qui ne suivent pas et réussissent (groupe I), bien que ceux-ci dépassent leurs difficultés cognitives.

## Conclusion générale.

Nous souhaitons insister sur quatre points qui ressortent de la recherche : 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. La FAD permet à l'auditeur de prendre conscience que ce rôle, qui lui revient, est **fondamental**.

Cette capacité n'est pas seulement une caractéristique psycho-cognitive. 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 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.

Les dysfonctionnements de la gestion individualisée (problèmes de diffusion des ressources, de retour des informations, et de suivi des parcours) sont à identifier et à reprendre dans ce sens.

- **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 le rapports entre apprenants.

- Pour certains apprenants, la relation individualisée formateur-apprenant apparaît nécessaire et son utilité certaine (motivation, progression, validation). Elle est à repenser dans ses modalités concrètes, vu 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", peut jouer un rôle pour resituer son propre projet par rapport au projet collectif, et vis-à-vis du 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.

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). Colloque européen sur l'autoformation, Barcelone 16-17-18 décembre 1999. Actes (à paraître).

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.

JACQUINOT Geneviève (1993). **Supprimer l'absence**, in : *Éducatives*. 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 : État de la question**. Paris ; C.N.D.P. 270 p.

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