

Axe 1 :
Place de l'apprenant en tant que personne, agent et acteur
au sein d'un dispositif FOAD

« Les apprenants » versus « l'apprenant » - Viviane Glikman

Malgré le titre de cet axe, qui évoque la place de « l'apprenant » au singulier, je voudrais ici insister sur le fait qu'il n'existe pas « un » apprenant, correspondant à un modèle unique, sinon dans les représentations qui président à la conception de nombreux dispositifs de FOAD.

L'apprenant « idéal », tel que prescrit par ces dispositifs, est peu représenté parmi les étudiants à distance. Les apprenants d'un dispositif de FOAD, plus encore dans les formations d'adultes que dans les formations initiales à l'université, constituent un ensemble hétérogène d'individus aux caractéristiques socio-démographiques, aux projets, aux motivations, aux comportements d'apprentissage, etc. très variés.

En témoignant quelques résultats d'une recherche, réalisée en France, en Angleterre et en Allemagne, dans le cadre d'un projet européen, sur la fonction d'aide et de soutien dans la formation des adultes. Ce travail a notamment permis, à partir d'entretiens menés auprès de 60 apprenants dans divers dispositifs de formation, de construire des types d'apprenants en fonction de leur mode de recours - ou de non-recours - à l'assistance tutorale proposée dans le cadre de ces dispositifs. Je présenterai rapidement quelques-uns de ces résultats qui ont déjà fait l'objet de publications, et en particulier d'un article dans la revue *Éducation Permanente* (Glikman, 2002), dont nous reprenons ci-après les éléments et plusieurs passages.

1. Les facteurs qui influent sur la relation des apprenants à leur formation

Les résultats soulignent que les relations que les apprenants entretiennent avec leur formation sont indépendantes de leurs caractéristiques socio-démographiques. Deux facteurs moins évidents qui influent sur cette relation - et sur les stratégies de recours au tutorat - ont été identifiés : un plus ou moins fort sentiment d'urgence et/ou de nécessité face à cette formation et une plus ou moins grande capacité d'adaptation à un mode d'apprentissage autonome.

1.1. Un plus ou moins fort sentiment d'urgence et/ou de nécessité face à cette formation

On peut aussi décrire ce sentiment en termes de motivation à persévérer et à réussir, non selon les critères désormais classiques de motivation « extrinsèque » ou « intrinsèque » (Carré, 2001), mais selon l'intensité de cette motivation.

Il est d'autant plus fort que les apprenants ont des objectifs précis et sont déterminés à les atteindre, mais il se rencontre également chez des apprenants en recherche d'emploi, sans autre objectif que l'obtention d'un travail, qui présente néanmoins un caractère vital.

Un moindre sentiment d'urgence et/ou de nécessité se rencontre chez des apprenants relativement satisfaits de leur activité professionnelle et non soumis à des pressions économiques. Il peut correspondre à différentes situations : chômeurs dont les sources de revenus sont suffisantes et pour qui trouver un travail n'est pas essentiel, salariés qui envisagent d'améliorer leur situation professionnelle sans pour autant rejeter leur emploi du moment, personnes pour qui suivre des études répond à un désir un peu flou de « changer quelque chose dans leur vie », sans vision claire des changements attendus.

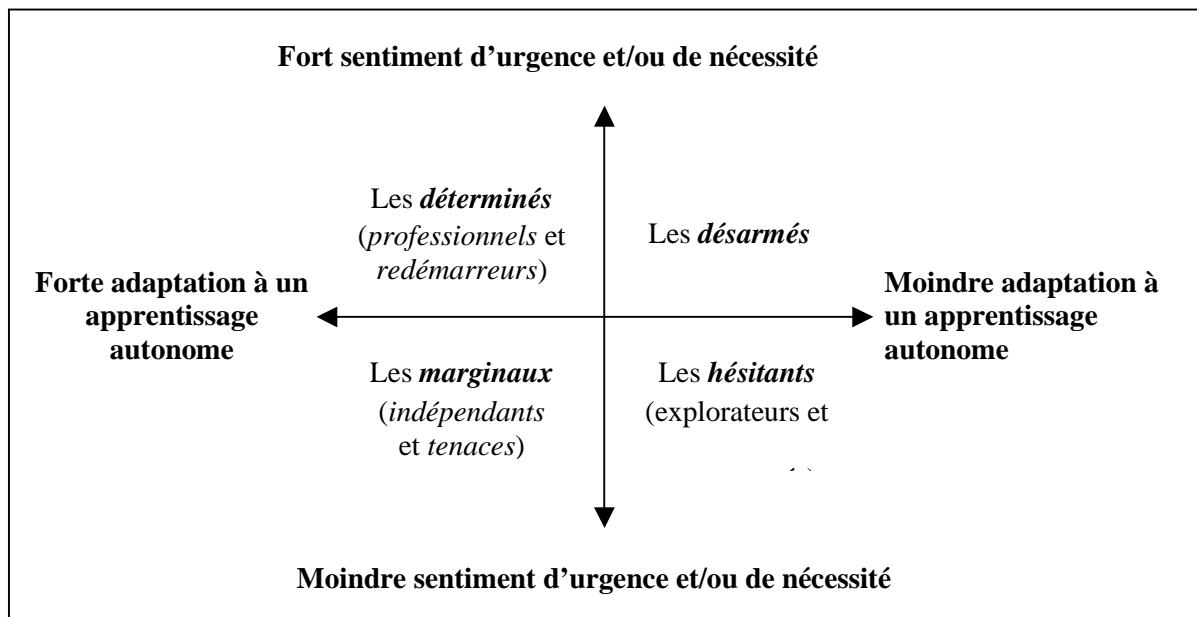
1.2. Une plus ou moins grande capacité d'adaptation à un mode d'apprentissage autonome

Un apprenant autonome étant, selon Jarvis (1990, p. 35), « quelqu'un qui a la capacité d'apprendre de manière indépendante et de choisir les modalités d'apprentissage les mieux adaptées aux tâches à effectuer », l'autonomie se traduit par une plus ou moins grande aptitude à prendre en charge son propre apprentissage, à organiser son travail, à gérer son temps et à tirer profit des diverses ressources éducatives, matérielles et humaines, disponibles au sein du dispositif ou dans l'environnement familial, professionnel, personnel. Toutefois, nous ne parlons pas ici de « capacité d'autonomie », mais bien volontairement de « capacité d'adaptation à un apprentissage autonome », cette autonomie pouvant ne pas préexister, mais se construire au fur et à mesure de la formation.

De ce point de vue, une question essentielle porte sur la manière dont l'institution éducative et ses tuteurs considère l'autonomie des apprenants : pré-requis sans lequel l'accès à la formation est illusoire ou processus qui doit faire partie des objectifs de la formation (Jézégou, 1998). Dans ce dernier cas, l'autonomisation peut même être considérée comme le but premier de la formation.

2. Une typologie des apprenants

Le croisement des deux critères ci-dessus a permis la construction d'une typologie dans laquelle s'inscrit l'ensemble des apprenants interviewés, quels que soient le pays et le type de dispositif concerné. Quatre grands types d'apprenants ont ainsi pu être construits, résumés dans le schéma suivant :



Typologie des apprenants

Pour prévenir une observation fréquente, nous tenons à insister que le fait qu'il ne s'agit pas ici d'« étiqueter » les apprenants en figeant chacun d'eux dans un modèle donné. Les individus qui ont permis de construire cette typologie ont été caractérisés à l'instant « t » de l'entretien et le type dans lequel ils ont été classés correspond au stade où ils ont été saisis dans leur processus de formation. Si ces types sont présents à chaque instant dans un dispositif de formation donné, le moment observé s'inscrit dans une dynamique, à laquelle la

formation peut justement contribuer, entraînant une évolution des caractéristiques individuelles.

2.1. Les déterminés

Les *déterminés* sont caractérisés par leur ferme intention d'atteindre les objectifs précis qu'ils se sont fixés. Deux sous-types peuvent être distingués, en fonction de l'origine de cette détermination :

- les *professionnels* exercent ou ont exercé un travail qualifié ou satisfaisant ; certains d'entre eux, confrontés à l'évolution de leur métier, souhaitent se recycler afin d'acquérir les qualifications complémentaires nécessaires au maintien de leur emploi ou à l'évolution de leur carrière ; d'autres, qui ne possèdent pas les titres et ne bénéficient souvent pas d'un statut correspondant à l'emploi qu'ils occupent, cherchent une sécurisation professionnelle qui passe par la reconnaissance de leurs compétences grâce à l'obtention des diplômes correspondants ;
- les *redémarrés* ont eu une vie désordonnée, parfois même marquée par une certaine délinquance, et/ou ont multiplié les « petits jobs » et les emplois précaires, peu qualifiés et insatisfaisants ; parvenus à un moment critique de leur existence, ils ne supportent plus cette situation et sont convaincus de la nécessité de « repartir du bon pied », reprenant des études et décidés à les réussir, afin de mener une vie plus en accord avec leurs aspirations.

Tous les déterminés adhèrent à la situation d'autoformation, qu'ils l'aient choisie en connaissance de cause ou qu'ils y aient été contraints et l'aient acceptée. Ils sont bien adaptés à un apprentissage autonome et la maîtrise des outils techniques, lorsque celle-ci est nécessaire, ne constitue pas pour eux un obstacle. On peut les décrire comme des consommateurs avertis - on pourrait aussi les dire « co-producteurs » de leur formation ou, avec G. Jacquinet (1999, p. 30), « apprenants-constructeurs ».

Ils n'hésitent donc pas à faire appel au tutorat en cas de besoin, de manière souvent très utilitaire, et à échanger avec d'autres apprenants, qu'ils aident volontiers.

2.2. Les désarmés

À l'opposé des précédents, les *désarmés* se recrutent surtout, mais pas uniquement, parmi les apprenants d'un faible niveau d'études. Beaucoup d'entre eux sont chômeurs ou occupent des emplois occasionnels ou à temps partiel. Le sentiment d'urgence qu'ils éprouvent est lié à l'impératif économique auquel ils sont confrontés, qui est de trouver un emploi ou un emploi plus stable que celui qu'ils occupent ou ont précédemment occupé.

Bien que ressentant avec force la nécessité et l'urgence de réussir leurs études, ils ont des difficultés à fonctionner en situation d'autoformation et à « se prendre en main » ; ils se heurtent fréquemment à des problèmes périphériques (psychologiques, personnels, sociaux...) qui perturbent leur cursus. Leur capacité à apprendre passe par une revalorisation personnelle, alors que, dans les formations médiatisées, leur fréquente absence de maîtrise de l'informatique leur renvoie d'eux-mêmes une image négative.

Consommateurs passifs, parfois désorientés, d'une formation qu'ils ont entreprise en mesurant mal ses implications, ils s'attendaient à un modèle plus scolaire (même lorsque celui-ci a été synonyme d'échec par le passé), avec des enseignants plus présents et un mode d'organisation des apprentissages plus structuré. Peu rompus à utiliser les ressources éducatives, intimidés face aux formateurs et, souvent, aux autres apprenants qu'ils imaginent mieux armés qu'eux-mêmes, ils communiquent peu avec leurs pairs et, maladroits à formuler leurs questions, ne savent pas comment ou n'osent pas demander de l'aide. Ils expriment des

regrets (ou des critiques) relatifs au manque d'encadrement et à l'absence d'échanges, sans pour autant se sentir à même de les susciter, surtout par l'intermédiaire de moyens techniques. Leurs besoins en termes de soutien sont multiples, mais leurs demandes ne peuvent émerger que face à des tuteurs qui exercent opiniâtrement leur « devoir d'ingérence » (Poisson, *in* Carré *et al.*, 1997, p. 168).

2.3. Les marginaux

Ressemblant aux déterminés par leurs compétences d'autoformation, les *marginiaux*, ainsi nommés parce qu'ils étudient « en marge » du cadre institutionnel proposé, s'en distinguent par un moindre sentiment d'urgence, au moins dans l'échantillon étudié, et, surtout, par une absence quasi totale de recours au tutorat. Ils trouvent des modalités personnelles pour organiser leurs activités d'apprentissage et accéder à diverses ressources éducatives.

À nouveau, deux sous-types peuvent être distingués :

- les *indépendants* n'éprouvent *a priori* pas le besoin d'être aidés ou soutenus par l'institution de formation, qu'ils travaillent seuls ou qu'ils trouvent le soutien dont ils ont besoin auprès de parents, d'amis, de collègues ou d'autres apprenants ;
- les *tenaces* ont essayé de s'adresser aux tuteurs, mais ont été déçus par les réponses obtenues et auraient abandonné sans leur ténacité. Ils ont trouvé une solution alternative dans leur entourage ou dans un travail en binôme avec un autre apprenant, rencontré par exemple dans une salle de ressources ou lors d'un regroupement. Ce deuxième sous-type est intéressant à analyser pour deux raisons. D'une part, il met en évidence l'importance du travail en binôme (ou à plusieurs), non pas tant en termes d'aide sur le contenu, mais d'entraide psychologique et de soutien moral, encourageant à maintenir le rythme de travail. D'autre part, il apporte, en creux, des informations sur des groupes d'apprenants très difficiles à interviewer et particulièrement nombreux dans les formations d'adultes, les « abandonnants » (que les Québécois nomment « décrocheurs »). On peut, en effet, faire l'hypothèse qu'une proportion non négligeable de ces derniers s'est trouvée dans la même situation, sans rencontrer la solution de remplacement qui lui aurait permis de persévérer.

Les deux sous-groupes ne nécessitent pas le même mode de tutorat. Si les indépendants attendent peu des tuteurs, les tenaces, tout comme probablement les abandonnants, auraient eu besoin de tuteurs plus attentifs que ceux dont ils ont été confrontés, plus soucieux de répondre à l'ensemble des problèmes qu'ils rencontrent et capables d'animer des activités collectives.

2.4. Les hésitants

Qu'ils aient des objectifs précis, mais ne soient pas totalement convaincus de leur bien-fondé, ou que leurs objectifs demeurent flous, les *hésitants*, comme leur nom l'indique, ne souhaitent pas véritablement s'impliquer dans leurs études. Ils ressemblent aux désarmés par leurs faibles compétences d'autoformation.

Deux sous-types peuvent ici encore être distingués, en fonction de la source de ces hésitations :

- les *explorateurs* se cherchent à travers la (ou les) formation(s) qu'ils suivent, changeant facilement d'orientation et surtout séduits par le fait de découvrir de nouvelles connaissances, sans idée précise des débouchés qu'ils en attendent ; on trouve en particulier dans ce groupe des mères de famille qui reprennent des études après avoir élevé leurs enfants, sans réelle nécessité économique et des retraité(e)s désireux de se prouver leurs capacités à continuer d'étudier ;

- les *trop occupés* ont d'autres priorités dans l'existence (famille, vie privée, activité professionnelle ou autre). Ainsi, l'un d'eux a renoncé à se présenter à un examen parce que celui-ci avait lieu le jour de son anniversaire... Une autre, plus sérieuse, envisage d'obtenir un diplôme d'informatique qui lui permettrait d'accéder au statut professionnel correspondant à la fonction qu'elle remplit de fait dans son entreprise, mais ce statut la conduirait à devenir cadre et à renoncer à des activités syndicales qui lui tiennent à cœur.

Les hésitants s'adressent peu aux tuteurs car, pour eux, recourir à leur soutien impliquerait une réciprocité, sur le mode du « contre-don », consistant à s'engager davantage dans leurs études et dans leur rôle d'apprenant, ce qu'ils ne sont pas sûrs de souhaiter. Ils ont donc besoin de tuteurs qui prennent l'initiative de s'adresser à eux et les aident à formuler un projet éducatif cohérent.

Pour conclure

Au total, on constate que, même si beaucoup d'apprenants estiment très important et rassurant de savoir qu'un tutorat est disponible et qu'ils peuvent éventuellement y recourir, seuls les déterminés s'adressent spontanément aux tuteurs, alors que leurs besoins en termes de soutien ne sont pas les plus cruciaux. Ils représentent généralement, semble-t-il, une faible proportion des adultes en formation (qu'on peut estimer entre 10 et 25% selon le dispositif considéré), ce qui explique la faible utilisation du tutorat lorsque celui-ci exige une initiative de la part des apprenants.

Si nous avons repris ici cette analyse des caractéristiques des apprenants qui influent sur leurs besoins et leurs usages différenciés face au tutorat, c'est pour montrer la diversité des publics des FOAD et présenter un éventail de profils dont un seul, les déterminés, correspond à l'image idéale de « l'apprenant » tel que se le représentent souvent les concepteurs des dispositifs. Lorsque les FOAD sont construites en fonction de cette image unique, l'individualisation dont elles se réclament est illusoire et elles sont largement inadaptées à la plupart de leurs usagers, ce qui va, bien entendu, à l'encontre de leur efficacité. Un dispositif efficace se doit donc de prendre réellement en compte cette disparité des apprenants et de leurs besoins, au niveau de ses différents éléments, produits et services : mode d'organisation, approche pédagogique, ressources matérielles et humaines, etc.

Quelques éléments de bibliographie

- CARRÉ P., MOISAN A. et POISSON D. (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- CARRÉ P., dir. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- GLIKMAN V. (2002). « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines ». *Éducation permanente*, n° 152, 3e trim. (« Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation »), pp. 55-69.
- JACQUINOT G. (1999). « Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ? », in : V. GLIKMAN, dir., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers*. Journée d'étude du 28 novembre 1997. Paris, INRP, pp. 21-35.
- JARVIS P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Londres, Routledge.
- JÉZÉGOU A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, L'Harmattan, coll. Défi-formation.