

• Cas n°6

**« Pratiques et représentations des étudiants et des professeurs à l'Université Virtuelle de Guadalajara. Récit d'une expérience d'autoformation »**

**Rosa Elena García Argüelles - María Elena Chan Nuñez**

**RESUME**

La recherche-action sur l'autoformation en milieu institué est unanime sur les relations directes entre la façon dont les enseignants et les apprenants intègrent les TICE et leurs représentations individuelles et collectives de l'acte d'apprendre. Celles-ci sont liées à l'expérience scolaire et raccordées à l'image de soi, de l'enseignement et de la relation éducative. Mais elles sont aussi le produit d'une dimension culturelle exprimée par l'histoire et les traditions des acteurs (Barbot ; 1999 p.61-62).

Notre texte débute par introduire le contexte de l'apprentissage en ligne au Mexique, pour en suite expliciter la place de l'autoformation dans le modèle pédagogique du système de l'université virtuelle de Guadalajara (l'UDGVirtuelle) ; puis se prolonge avec l'analyse des représentations des acteurs vis-à-vis des activités à visée autonomisante de la maîtrise en éducation.<sup>1</sup> Nous mettons en évidence la complexité à s'identifier et d'appliquer un modèle pédagogique ancré dans une orientation constructiviste de l'apprentissage, quand les enseignants et les apprenants ont baigné dans des référents scolaires et culturels d'une pédagogie universitaire traditionnelle.

**Introduction au contexte de l'apprentissage en ligne dans le supérieur**

Depuis les années 60, l'idée que c'est tout au long de la vie que les individus doivent se former pour répondre aux besoins personnels et à des impératifs socio-économiques et technologiques a connu un essor considérable (Dumazedier ; 2002). Dans cette mouvance fédératrice mondiale ont surgi trois tendances majeures auxquelles l'Amérique Latine n'a pas échappé, entrant ainsi, dans le paradigme de l'éducation et de la formation pour la vie : 1) la responsabilisation de l'acteur de la formation, 2) la valorisation de l'expérience<sup>2</sup> et 3) l'orientation vers les compétences.

La prise en charge de soi-même dans le processus formatif est encouragée par d'innombrables courants en Amérique sur la performance personnelle et l'exacerbation pour la réussite par soi-même, aussi bien dans le champ professionnel que personnel ; l'autoformation est souvent présentée comme une disposition nécessaire pour être embauché, pour être polyvalent et

---

<sup>1</sup> Il est difficile de présenter toutes les catégories dégagées dans notre analyse ; pour une présentation intégrale de l'étude, aller sur le site [www.regafree.com](http://www.regafree.com) . Garcia-Argüelles Rosa Elena « L'usage interactionnel de la formation en ligne au Mexique. Le cas de l'appropriation d'un dispositif à l'Université Virtuelle de Guadalajara.

<sup>2</sup> Au Mexique, c'est depuis 1972 que la loi Fédérale de l'éducation (Article 64) a permis la reconnaissance des acquis de façon autodidacte ou par le biais de l'expérience professionnelle.

s'adapter de façon créatrice, pour être performant en situation de travail (Pineau ; 2009)<sup>3</sup>. Quant aux compétences, elles ont été vite incorporées en éducation ; l'action la plus significative semble être l'application des « compétences clés » de l'OCDE, ancrées en trois catégories : 1) se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie, etc.), 2) interagir dans des groupes hétérogènes et 3) agir de façon autonome.<sup>4</sup>

Quant à l'autoformation éducative, elle ne peut pas être qualifiée d'invention liée à l'introduction des technologies numériques, elle est à considérer dans un continuum de pratiques sociales (Albero ; 2003 ; 38) issue d'une triple rencontre entre ouverture, autoformation et alternance (Poisson ; 2006). Mais il est certain que le développement de l'autoformation a été abondamment accompagné par l'incorporation de TIC pour l'instrumentalisation des apprentissages. Ainsi, le développement de l'autonomie des acteurs devient une condition à leur efficacité et les TICE jouent un rôle majeur dans les bouleversements du monde du travail, de la connaissance et de la formation d'adultes (Linard ; 2002).

Au Mexique, il est possible de retracer une importante augmentation des expériences d'autoformation dans l'enseignement supérieur depuis les années 80. Notamment, avec l'introduction des technologies satellitaires et d'Internet ont surgi de nombreux programmes nationaux pour le développement des modalités ouvertes et à distance (Avila ; 2005). Parmi les plus importantes : le Programme d'Enseignement à Distance (PROED)<sup>5</sup>, le Réseau National d'Education à Distance de l'ANUIES<sup>6</sup>, le Système Virtuel pour l'Education Supérieure (SIVES).<sup>7</sup> Des projets fédérés autour de l'évaluation et de la qualité sont à l'ordre du jour tel que les indicateurs de CONACYT pour l'évaluation des programmes du troisième cycle à distance, ou la guide national d'évaluation et de certification de l'éducation à distance émise par le réseau ECOESAD<sup>8</sup>.

Une enquête récente auprès des universités publiques et privées révèle que 90% des institutions rapportent avoir au moins une offre éducative de formation en ligne<sup>9</sup>. Le

---

<sup>3</sup> « Les épistémologies en clair-obscur de l'autoformation » Exposition dans la Journée AGRAF en collaboration avec le Laboratoire EXPERICE (Universités Paris 8/Paris 13) « Épistémologies de l'autoformation » 6 mars 2009.

<sup>4</sup> Le Programme (DeSeCo) <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> de l'OCDE opère depuis 2003 et il est toujours en vigueur dans tous les pays membres, « malgré que les pratiques d'évaluation des acquis soient variables et pas suffisamment explicitées au regard des inventaires des connaissances attendues en fin de formation » (Romainville ; 2002).

<sup>5</sup> Créé en 1996, il intègre la gestion du **Réseau Satellite de Télévision Educative (Edusat)** <http://edusat.ilce.edu.mx>. Ainsi que le **Réseau Scolaire d'Informatique Educatif** qui relie à Internet les écoles du pays et offre du matériel et des services en ligne et au format multimédia (<http://redescolar.ilce.edu.mx>).

<sup>6</sup> Institué en 1998, il est composé de 6 nœuds universitaires régionaux recouvrant 98% des universités publiques et privées du pays.

<sup>7</sup> Né en 2000, c'est un réseau d'information et de services, vers lequel convergent divers projets afin de développer une base de données et un système de gestion décentralisé de l'offre éducative des universités appartenant à l'ANUIES.

<sup>8</sup> Le consortium de l'espace commun de l'éducation supérieure à distance est né en 2007, il est constitué de 32 universités publiques qui se sont alliées pour offrir des programmes de lycée, maîtrise et troisième cycle.

<sup>9</sup> Enquête nationale sur les ressources et les usages en éducation ouverte et à distance dans le supérieur. [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx)

rapprochement entre le défi démographique dans la formation du supérieur<sup>10</sup> et une politique éducative très favorable au développement des TIC est immédiat, car les discours de politiques éducatives, qu'ils soient ministériels ou institutionnels, ne cachent pas les attentes mises dans les technologies pour « démocratiser » et « changer du paradigme » en l'éducation universitaire (Garcia ; 2007). Nous constatons ici les propos de Albero (2003 :63) quand elle affirme que l'autoformation est assimilée avec facilité « à un défi académique dans le but de conduire le plus d'étudiants possible à finir leur formation » mais également « à un défi social et démocratisant pour préparer toute une génération à s'inscrire dans l'autoformation tout au long de la vie ».

La compréhension du phénomène du changement de paradigme éducatif, qu'il soit abordé par la considération de l'instruction ou de l'autonomie en tant que pôles pour « passer du paradigme de l'instruction à celle de l'autonomie, avec une analyse centrée sur la place laissée à l'apprenant par le dispositif dans l'élaboration de son propre parcours d'autoformation » (Albero ; 2000 :264). Pour qualifier les pratiques auto-formatives dans « un triple espace "interfacial" : interface fonctionnelle entre l'apprenant et son projet de formation, interface sociale entre l'enseignement et les pratiques autodidaxiques, interface culturelle entre matérialité et virtualité » (Idem : 268).

Ou bien avec une approche interdisciplinaire défendant l'hypothèse que le paradigme est encore une énigme pour le monde éducatif, et donc, l'appréhender par la compréhension des motivations et des logiques mises en œuvre par les acteurs dans la quête du changement du paradigme (Barbot et Combès ; 2006). La réflexion est ici guidée par l'analyse de « la question de l'autonomie, invoquée autant par les pédagogues que par les industriels des technologies éducatives » (Idem : 136). Les incompréhensions repérées entre l'univers pédagogique et celui d'industrie<sup>11</sup> font que la nature du paradigme à construire n'est pas tout à fait décryptée par le monde éducatif et il faudra donc redoubler les efforts pour mutualiser d'avantage et éviter « l'esprit du modèle unique ».

Bien que ces deux façons d'analyser le phénomène aient des schémas épistémologiques et des échelles empiriques différentes, repenser le changement de paradigme ou le franchir dans un triple espace interfacial convergent dans le fait que c'est dans la rencontre et la mutualisation des logiques des acteurs respectifs qu'il est possible d'accompagner les processus auto-formatifs, pour préparer les usager<sup>12</sup> dans leur évolution du système des représentations, pour que chacun trouve son compte avec l'usage des TIC.

Dans les lignes qui suivent nous proposons de contextualiser les pratiques de cette expérience d'autoformation à travers l'explicitation du modèle pédagogique et du témoignage des professeurs et des apprenants. Pour nous intéresser justement à la question de l'évolution des représentations et rendre compte de la complexité de la rencontre entre l'autoformation prescrite dans une orientation socioconstructiviste et la façon dont les professeurs et les

---

<sup>10</sup> Concernant la couverture éducative dans le supérieur le Mexique est placé comme un pays dont le niveau d'accès est le plus bas : « seulement 17% comme moyenne générale » (l'OCDE ; 2005). « [...] En incluant les universités privées et publiques pour chaque 100 étudiants en mesure d'aller dans le supérieur, 22 seulement réussissent à accéder au système universitaire, faute de place dans les établissements ». (ANUIES ; 2007).

<sup>11</sup> Des tensions entre l'univers pédagogique et celle de l'industrie sont le résultat d'une méconnaissance mutuelle, qui se traduit par un espace de désaccord dans l'application des notions centrales - telles que d'ouverture, d'intention, et d'efficacité - dans les processus d'ingénierie de la formation.

<sup>12</sup> Nous prenons ici le terme usager dans un sens large, pensant aux différents acteurs concernés au carrefour de la gestion, de l'administration et du design pédagogique des dispositifs d'autoformation.

enseignants s'identifient (ou non) avec celle-ci. Afin de rendre visible l'articulation entre le contexte des pratiques vis-à-vis du dispositif et du vécu individuel et collectif de cette expérience éducative médiatisée, nous reprenons le cadre empirique de notre analyse sur la problématique du projet d'appropriation du dispositif.

## 1. L'autoformation dans le modèle pédagogique de l'UDGVirtuelle

A l'université de Guadalajara, les premières initiatives d'éducation ouverte et à distance ont vu le jour il y a plus de 30 ans, mais c'est en 1999 avec *INNOVA*<sup>13</sup> que l'université a commencé à développer des environnements et des contenus d'apprentissage en ligne. En 2005, a été créé le *Système d'Université Virtuelle*, statut qui a favorisé une réorganisation plus décentralisée des modalités non conventionnelles. Un recteur a été nommé et la décentralisation de certains processus a été possible, tel que l'affectation des enseignants et les inscriptions des étudiants.

En 2008, on comptait avec le baccalauréat et 5 maîtrises et plus de 40 formations continues, avec environ 3000 étudiants inscrits. Géographiquement, les étudiants proviennent dans la grande majorité de l'état de Jalisco (70%), le reste (27%) des autres états du Mexique et seulement 3% habitent à l'étranger<sup>14</sup>. Etant donné que le type de public formé est très hétérogène en âges, profils et équipements, un choix en parallèle du tout-en-ligne s'impose dans tous les programmes. Ainsi, est établie une coordination entre les sept centres universitaires dispersés dans l'état de Jalisco<sup>15</sup> pour jouer le rôle de médiateurs afin que les étudiants n'ayant pas accès à Internet régulièrement puissent réaliser leur inscription, obtenir des renseignements sur les programmes, recevoir les contenus ou se former à l'utilisation de la plate-forme.

Le modèle éducatif d'inspiration constructiviste s'est construit selon deux paradigmes : celle de la complexité et celle de la communication éducative. La complexité entendue comme une « *position dynamique et auto-éco-organisatrice à partir d'une dialectique de ce qui est inné, acquis et construit* » (Morin 1994 ; p. 68). Dans une perspective systémique des réorganisations vivantes et de la réalité en générale, l'apprentissage résulte de la reconnaissance du sens accordé aux objets de connaissance et de l'usage de ce sens au sein des structures cognitives (Morin ; 1990). Le paradigme de la complexité permet de sortir d'une posture centrée dans l'acquisition des savoir et savoir-faire, pour s'ouvrir à la réflexion et à la pratique du savoir apprendre à apprendre, ainsi, « *l'apprentissage est accompli si c'est le sujet qui réussit cognitivement, dans un paradigme de la complexité, à interpréter et ordonner la connaissance* » (Colom, 2000, p. 190).

Quant à la communication éducative, le dispositif se conçoit comme un espace d'interaction avec des outils à la fois pour les médiations humaines et pour l'accompagnement des apprentissages. Un espace pour être rempli avec les pratiques et échanges des acteurs, avec la perspective que l'acte éducatif est un acte communicationnel (Kaplún ; 1998) et donc que l'apprentissage serait le résultat de la réflexion avec soi, avec l'affirmation et de l'expression de soi et de son expérience, dans la confrontation à autrui.

---

<sup>13</sup> *Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje (INNOVA)*

<sup>14</sup> <http://www.udgvirtual.udg.mx/interior.php?id=240>. Consulté le 5 janvier 2009.

<sup>15</sup> CU Valles, Ciénega, Altos Tepatitlan, CU Lagos (Lagos de Moreno), CU Norte, CU Sur, CU de la Costa.

Tel qu'a été le cas dans l'histoire sociale de la France avec les textes de Georges le Meur et de Varela pour la théorisation de l'*apprenance* à travers la compréhension de la praxis et la praxéologie (Dumazedier ; 2002). La pensée de Freire s'ancre profondément dans l'évolution de la pensée latino-américaine qui se développe à partir du 19<sup>ème</sup> siècle avec une visée de libération démocratique (Lenoir, Y. ; 2007)<sup>16</sup>. Les préceptes revendicatifs de la pédagogie de Freire ont inspiré de multiples mouvements d'éducation populaire et communautaire, ainsi que dans les secteurs institutionnel, syndical et corporatif, culturel et social en Amérique Latine.

Dans le cas de l'université de Guadalajara, Freire est un référent à double titre. D'abord, en faisant parti du cursus des programmes en éducation et en sciences sociales. Ensuite, comme pilier théorique pour le modèle académique, notamment pour la définition de deux des quatre principes du modèle pédagogique, l'autogestion et la participation.

En ce qui concerne l'autogestion, c'est le compromis envers soi-même pour l'autoréflexion sur le bien fondé des actions entreprises dans le processus d'apprentissage. Prendre conscience des capacités et limites propres face aux objets de connaissance et entreprendre les méthodes d'actions adéquates pour son apprentissage. Freire propose une éducation dialogique entre le sujet et son contexte. « *Les hommes étant des êtres en situation, ils se trouvent enracinés dans des conditions temporelles et spatiales qui les influencent, et à leur tour, ils influencent ces conditions. Ainsi, le sujet réfléchit à sa propre situation dans la mesure où celle-ci agit sur lui.* » (Freire ; 2005).

La participation comprend l'engagement social de la pédagogie, ce que la théorie de l'action articule autour de la collaboration, de l'union et de l'organisation, dans le sens de lier le savoir avec des actions de bien commun et d'émanciper la condition de la personne. La socialisation du savoir va également dans le sens que l'apprenant utilise la réflexion théorique dans la réalité immédiate, qu'elle soit professionnelle, communautaire ou autre. Le principe de participation dans le modèle de l'UDGVirtuelle a comme finalité la mutualisation de l'expérience éducative avec le contexte ; ce que pour Freire signifie codifier et décoder socialement l'expérience comme source d'apprentissage (Freire ; 2005).<sup>17</sup>

Ainsi, dans le modèle pédagogique, quatre axes sont définis: l'autogestion, la participation, la créativité et la signification. Préceptes qui ne sont pas attendus au début de la formation, mais qu'on cherche à développer chez l'apprenant et autour desquels s'organise le dispositif dans ses choix techno-pédagogiques.

- L'autogestion comprend la confiance en soi qui va sécuriser l'étudiant pour prendre des initiatives et des décisions pour diriger son processus d'apprentissage, la métacognition pour entrer dans des phases réflexives et auto-évaluatives, identifier ses propres stratégies de façon intensionnelle, explicite et spécifique à chaque situation.

---

<sup>16</sup> Par exemple les textes de José Martí ou les travaux du philosophe mexicain Leopoldo Zea (1969) qui a particulièrement modernisé cette pensée en incluant les nouvelles conditions de sous-développement et de domination qui affectèrent, dans le cadre de la globalisation, l'Amérique Latine à partir des années 1940. (Cité par Lenoir, Y. ; 2007 p.4)

<sup>17</sup> La position socioconstructiviste de la théorie de Freire assume les fondements psychologiques de Vygotski (1979) concernant la relation entre langage et pensée, pour soutenir la relation entre la conscience personnelle et la conscience sociale. Ainsi l'importance de la problématisation du contexte est à la fois comme un acte dialogique entre sujet et contexte, mais aussi pour la codification du signe et la signification de l'expérience comme construction sociale de la signification, selon la théorie sociologique de Berger et Lukman (1968).

- La créativité, capacité à problématiser avec originalité, générer une vision ou des alternatives multiples de solution, d'expression, innover.
- La signification, qui s'articule avec la créativité dans la mesure où l'on suppose une appropriation du problème. Une articulation conceptuelle avec un sens lié à l'expérience, c'est-à-dire appliquer et transférer les apprentissages à des situations diverses.
- La participation, qui comprend la socialisation des savoirs et des savoirs faire avec des engagements sociaux, la coopération, le travail en équipe, la capacité à intervenir sur un projet dans un contexte social précis : professionnel, communautaire. Mais aussi la socialisation avec l'entourage dans le cadre du contrat pédagogique (paires, professeurs, tuteurs, etc.)

Quant à l'évaluation, elle est orientée vers la formation par le développement progressif de compétences ; il s'agit de donner sens à la tâche pour apprendre, par exemple par le biais du jeu du rôle au sein d'un groupe qui exécute un devoir collectif, par le rapprochement aux problèmes réels en tant que déclencheur des apprentissages, pour ne nommer que quelques séquences fréquemment utilisées dans les programmes. Deux façons sont présentes. D'une part, les compétences professionnelles intégrées (Gonzi A ; 1997), une tendance encouragée par la politique de l'université de Guadalajara depuis quelques années. Mais c'est au sein de l'UDGVirtuelle qu'elles ont été appliquées avec le plus de facilité, grâce au contexte de travail des stagiaires inscrits, car pour la plupart, ils sont déjà dans le marché de l'emploi et c'est sur ce terrain qu'ils mettent en œuvre leurs projets pour valider la formation (Chan et Delgado ; 2009). D'autre part, les compétences "médiationnelles", c'est-à-dire celles qui se développent par la pratique de l'éducation en ligne tels que lire, écrire, interpréter et représenter les informations dans un environnement numérique d'apprentissage (Chan, 2004).

Eval uati on par com péte nces	<p><b>Attributs de la compétence:</b></p> <p>Connaissances, Habilités, Attitudes et Valeurs.                  Attributs identifiés dans les processus d'apprentissages par les enseignants et commentés de façon personnalisée dans chaque unité d'apprentissage conformant l'ensemble de la formation.</p>	<p><b>Evolution de la compétence:</b></p> <p>Amélioration du déroulement de chaque étudiant tout au long de la formation, en utilisant comme stratégie l'auto-évaluation et l'usage du portfolio qui enregistre l'ensemble des devoirs réalisés dans chaque cycle. Le but est d'avoir un espace avec l'historique des étudiants.</p>
	<p><b>Transfert de la compétence</b></p> <p>Observation de la manière dont la compétence transversale s'applique à différentes situations tout au long de la formation.</p>	<p><b>Intégration de la compétence dans le projet du cycle:</b></p> <p>Evaluation intégrale sur le projet réalisé dans le cadre d'une perspective professionnelle (stage, mise en place d'un dispositif, pratique dans une association, etc.). Formalisation des compétences des différents cursus suivis par les étudiants dans une période déterminée.</p>

Dans le modèle, il n'est pas question de considérer que l'apprenant est autonome par le fait qu'il a décidé de suivre une formation à distance ; l'autonomie n'est pas un pré-requis mais un objectif qui est compris dans les activités pédagogiques, les modes d'accompagnement et de médiation avec l'apprenant. Dans l'orientation ainsi exprimée par les quatre axes du modèle, l'autoformation doit se comprendre comme un processus accompagné dans lequel l'étudiant inscrit dans la modalité « virtuelle » prend en charge une partie de son parcours et de son processus d'apprentissage, selon son évolution et son contexte dans différents moments de la formation.

Notre analyse d'une telle approche est que face à la complexité de délimiter les degrés et les types d'autonomie à considérer pour les choix de conception et techno-pédagogiques dans un dispositif, le modèle de l'UDGVirtuelle place l'autonomie dans la considération intégrale de la personne et ses processus d'apprentissage, aussi bien individuels que sociaux, tel que le système dynamique entre se former par soi-même (l'auto), par autrui (l'hétéro) et par l'environnement naturel et social (l'éco) (Pineau ; 1985). Ainsi, les principes d'autogestion, de créativité, de signification et de participation cherchent à prendre en compte l'apprenant et ses conditions et modes d'apprentissage afin d'organiser le dispositif dans ses aspects techniques, matériels, didactiques et de médiations humaines. Cependant, dans les activités à visée autonomisante prévues dans la maîtrise en éducation que nous avons analysé, quatre types d'autonomie sont principalement convoqués<sup>18</sup> : la **technique** (maîtriser ou se faire aider pour s'approprier des technologies), l'**informationnel** (maîtriser les outils de la recherche, stocker ou restituer l'information), la **méthodologie** (organiser son travail et s'auto-évaluer), le **cognitif** (analyser, critiquer et recouper les éléments déjà connus d'un problème et émettre des hypothèses). Sont beaucoup moins présents les aspects socio-affectifs et réflexifs, tel que l'autonomie : **psychoaffective** (réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, tolérer l'incertitude), **métacognitive** (activité réflexive sur l'action, sur la démarche d'apprentissage choisie, régulation) et **sociale** (communiquer, demander et obtenir de l'aide durant le processus cognitif).

Dans un sens global, l'activité autonome des acteurs de la formation peut être comprise comme un moyen de relier le pédagogique et le technique, autrement dit, l'autonomie s'avère incontournable aussi bien dans les pratiques des acteurs que dans les discours institutionnels et les modèles pédagogiques sous-jacents. (Linard 2003 ; 241). Cependant, le modèle ainsi explicité qui peut s'identifier à un des trois types de modèles pédagogiques repérés par Debon (2006 : 6) est celui de « l'amplification de l'activité cognitive des apprenants avec l'usage de TIC ». Cette orientation est très caractéristique des offres d'autoformation instituées qui brassent un grand nombre d'étudiants avec des profils socioprofessionnels très divers, tel que le cas de l'UDGVirtuelle ; sur 3.000 étudiants inscrits, 1318 suivent la maîtrise en éducation.

## 2. Enjeux dans l'appropriation des dispositifs TICE

Afin de rendre visible l'articulation entre le contexte des pratiques vis-à-vis du dispositif et du vécu individuel et collectif de cette expérience éducative médiatisée, les théories de

---

<sup>18</sup> Nous convoquons ici la classification d'Albero (2003 : 7) qui propose de « voir l'autonomie, non plus comme une notion globale, mais comme un ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par des activités et des tâches qu'ils ont à réaliser dans le dispositif » et distingue sept domaines d'application.

construction sociale des usages (Chambat, Jouët, Lacroix) ont été convoqués pour comprendre le projet d'appropriation. Nous avons cherché à comprendre comment les professeurs et les étudiants progressent dans leur projet d'appropriation du dispositif et comment ils interagissent avec les outils de communication asynchrones proposés. Nous avons suivi un schéma d'analyse de l'usage sous un angle interactionnel, celui-ci étant composé de trois dimensions conceptuelles que nous avons déterminé avec la littérature des usages de TIC éducatifs : 1) Le projet, qui est la marque de l'implication personnelle par rapport à l'usage du dispositif. 2) Le contexte d'usage, où sont inclus les discours d'accompagnement du dispositif, les lieux d'accès et équipement, et enfin toute l'information qui est en relation avec les pratiques sociales et culturelles préexistantes. 3) L'interaction sociale, nous permettant d'analyser les échanges établis entre les acteurs de la formation.

Notre hypothèse s'inscrit dans les travaux défendant l'idée que l'usage des TICE passe par beaucoup de fluctuations avant d'atteindre sa stabilisation, c'est dans la continuité des pratiques antérieures (Paquelin et Chopin, 2003 ; Albero 2000,2002 ; Croock 1999, 2004 ; Larose 1999) et des traditions scolaires et familiales que les acteurs (porteurs des projets et ancrés dans un contexte social) font évoluer leurs représentations sur le savoir, l'image de soi et sur la technique. Notre cadre empirique nous a montré qu'aussi bien étudiants qu'enseignants progressaient dans leurs processus d'appropriation de façon très personnelle et variée avec les référents qui leurs sont chers et en complémentarité avec d'autres objets médiatiques. L'appropriation du dispositif serait orientée par la manière dont les acteurs perçoivent le dispositif dans un but d'apprentissage et comment elle s'articule avec leur contexte et selon les interactions sociales au cours de la formation. Il ressort fortement qu'avec l'importance accordée au lien social qui demeure la référence donnant sens à leurs pratiques, nous convergions avec l'idée que l'appropriation du dispositif n'aura lieu qu'après sa transformation en objet social (Pouts-Lajus, Barchechath, Proulx).

Pour cette communication, nous regrouperons les différents aspects évoqués par les témoignages des enseignants par rapport aux activités à visée autonomisante, ainsi que les opinions des étudiants sur les modes d'accompagnement et leur cheminement dans l'autonomie technique avec la plate-forme. Nous ramenons ici les antécédents et les choix pédagogiques et techniques de la maîtrise en éducation, qui a été le terrain privilégié pour aborder la problématique de l'appropriation de ce dispositif de formation en ligne<sup>19</sup>.

### **3. Récits d'une expérience d'autoformation, du prescrit à la pratique :**

#### ***3.1 . Les premiers pas***

La maîtrise est née en 2000, il s'agit de la première formation longue créée complètement en ligne. Le cursus cherche à former des professionnels des projets pédagogiques selon une perspective large du métier d'éducateur. Le contenu prend en charge les changements sociaux, économiques, technologiques et culturels dans cinq domaines de projets

---

<sup>19</sup> Nous avons travaillé avec un échantillon de quatre cours de la maîtrise en éducation réalisant : l'observation de la plate-forme, des entretiens semi directifs avec les professeurs, l'analyse des interactions dans 4 forums de discussion auxquels ont participé 121 étudiants qui ont posté un totale de 751 messages (démarche pragmatique par structure et par contenu), questionnaires aux étudiants participant aux forums et l'analyse de leurs pages personnelles (de 121 questionnaires envoyés, 69 ont répondu) et un entretien collectif avec 18 étudiants ayant également participé aux forums.

éducatifs pour adultes : le travail, la santé, l'environnement, la réinsertion et l'aide aux populations en difficulté. Le cursus est composé de trois axes : 1) Formation basique (tous les cours obligatoires) 2) Deux option de spécialisation et 3) Le projet de recherche. En 8 années de fonctionnement, le programme continue à connaître une augmentation des inscriptions.

La production des cours reflète des pratiques qu'on pourrait qualifier à mi-chemin entre la méthode artisanale et une approche industrielle. C'est-à-dire qu'on est loin du début où le professeur était un *homme orchestre* ou un bricoleur qui assumait la conception, la production et l'utilisation des ressources en ligne. Ainsi, des unités spécifiques se sont mises en place pour aider les enseignants dans la mise en forme et l'indexation des cours. Mais la plate-forme permet également de faire seul, depuis la maison, la conception, la mise en forme et l'indexation.

Deux statuts académiques sont désignés pour chaque matière. D'une part, le tuteur titulaire et d'autre part le tuteur adjoint<sup>20</sup>. Le premier est le responsable des activités et des contenus du programme, il est reconnu en tant qu'auteur, tandis que le tuteur adjoint s'implique dans le suivi pédagogique sans pour autant avoir participé au design du cours. Il peut adapter certaines séquences pédagogiques à une situation particulière en fonction des apprenants, mais il n'a pas le droit de modifier les contenus établis par le titulaire de chaque cours.

Suite à deux années d'opération avec la plate-forme WebCT, afin de travailler dans un espace plus adapté aux besoins, en 2002 la maîtrise en éducation a migré sur AVA, didacticiel développé avec un software ouvert à l'initiative d'un des enseignants de la maîtrise. La plate-forme est liée au METACAMPUS<sup>21</sup> pour accéder aux cours, aux ressources pédagogiques, ainsi qu'à différents services comme bibliothèques digitales. AVA se définit comme « *un espace numérique où interagissent les aspects pédagogiques, relationnels, sociaux et affectifs, qui, adéquatement intégrés, aident l'étudiant à apprendre mieux et de manière diversifiée, incorporant des éléments du contexte social, professionnel et personnel* ». <sup>22</sup> Les ressources disponibles pour la médiation humaine sont asynchrones, fondamentalement le courrier électronique, les forums de discussion et le *portfolio* (section consacré au suivi des activités pédagogiques par produits des étudiants). Dans la section de **ressources** sont disponibles les documents, mémoires, bibliographies et sites web recommandés pour chaque unité. Dans la section **évaluation**, l'étudiant peut visualiser la fiche d'évaluation avec le détail des notes pour chaque activité du programme, ainsi que l'évaluation des participations au forum et l'apport dans les ressources numériques ; à la fin des cours, l'évaluation finale apparaît. Pour le professeur, apparaît une colonne par unité à évaluer et une pour le concentré général du cours par étudiant. La section de **participants** comprend la liste des élèves et leurs courriers électroniques par groupe, ainsi que le lien pour accéder aux pages personnelles. L'**agenda** est réservé aux tuteurs pour afficher les événements prévus dans la semaine en cours : anniversaires, activités à rendre, etc. Finalement, les étudiants et les enseignants peuvent créer leurs **pages personnelles** avec les informations qu'ils souhaitent partager.

Trois formes d'accompagnement sont proposées : 1) Le pédagogique avec un professeur par matière qui assure le suivi et évaluation, 2) Du projet, avec un tuteur pour accompagner le mémoire final de la maîtrise et 3) Le CAP (centre d'attention personnalisée) qui concerne les

<sup>20</sup> *Asesor titular* et *asesor adjunto*. Bien que nous ayons traduit par tuteur le terme "*asesor*", à l'UDG Virtuelle cela recouvre une dimension plus large car il reprend le rôle du tuteur et du professeur puisqu'il assure aussi bien le suivi pédagogique que l'évaluation et les doutes techniques ou d'autre nature durant tout le cours.

<sup>21</sup> Intranet pour la gestion des formations qui travaille intégralement sur SCORM.

<sup>22</sup> Tutoriel en ligne d'AVA <http://udgvirtual.udg.mx/AVA/>

demandes d'information des étudiants en dehors des ressources disponibles dans leur cours. 9 heures par jour, l'étudiant peut joindre le service par téléphone (oral ou texto), courriel ou *chat*. L'étudiant peut poser des questions de tout type, que se soit technique, pédagogique ou administratif. Dans le cas où il n'est pas possible de donner une réponse immédiate, le CAP s'engage à répondre dans les 24 heures suivantes à la demande d'information.

### ***3.2. Des enseignants favorables aux activités à visée autonomisante***

Les cours sont orientés vers une dynamique de résolution de cas ou de discussions de thèmes par unités. Dans chaque unité thématique il est préconisé d'inclure au moins une activité, qui laisse la liberté aux étudiants, que se soit par exemple un sujet de leur intérêt, la recherche d'information, la gestion de l'information pour résoudre un problème, de même que le thème d'un projet visant l'intervention ou la transformation sociale dans leur entourage. Dans chaque cycle, le poids le plus importante dans l'évaluation est assigné à la réalisation du *produit intégrateur*<sup>23</sup> et du *projet*<sup>24</sup>.

Dans la formation basique est compris une série de séances concernant trois domaines, principalement : l'introduction à la plate-forme, les méthodes de travail et les bases conceptuelles de la maîtrise. Une série d'auto-test est proposée aux étudiants afin de situer leur niveau (débutant, intermédiaire et avancé), dans ces trois domaines, et être en mesure de choisir les ressources ou les tutoriels disponibles en ligne<sup>25</sup>.

Pour l'ensemble des enseignants, l'usage de TICE se révèle être une mesure incontournable. « *Une façon de ne pas rester en retard par rapport à l'entourage et face au progrès technologique* ». Les discours convergent tout à fait sur le point de vue institutionnel, dans le sens de la volonté de changement et de modernité, « *notre rôle d'éducateur en ligne prend une forme de contribution à la modernisation de l'université afin qu'elle accomplisse sa mission et sa responsabilité sociale* ».

La plupart des professeurs (70%) sont favorables au modèle pédagogique d'une pratique d'enseignement où ils jouent moins le rôle principal et qui favorise les activités de l'autonomie. Ils sont favorables à l'application des auto tests car les apprenants « *ne perdent pas de temps à réviser des contenus qu'ils maîtrisent déjà* » ou « *étant donné l'hétérogénéité des stagiaires en maîtrise, il est important que les plus avantagés ne soient pas démotivés par des lectures répétitives ou ennuyantes pour leur niveau* ». Les témoignages s'orientent sur une évolution graduelle et positive vis-à-vis d'un accompagnement plus *effacé*. Il semblerait que la plupart apprécient pouvoir progresser dans la responsabilisation des apprenants « *à mesure que les stagiaires progressent dans la formation, il est très gratifiant de constater que leur autonomie permet de résoudre les problèmes, pour appliquer les méthodes ou pour se débrouiller avec la plate-forme* », « *les groupes plus avancés deviennent intéressants quant ils sont plus autonomes car ils s'investissent d'avantage pour avoir des échanges approfondis et on assiste a des discussions intéressantes dans le forum de discussion... Cela est motivant en tant que professeur car ils m'obligent à me documenter d'avantage* », « *cela fait plaisir*

---

<sup>23</sup> Le produit intégrateur est une activité pédagogique appliquée dans toutes les matières, l'étudiant la fournit pour chaque unité thématique mais aussi à chaque fin de cycle comprenant plusieurs unités thématiques rattachées aux compétences attendues.

<sup>24</sup> Le projet s'oriente vers la résolution des problèmes dans un contexte réel, l'apprenant devant mettre en pratique les acquis théoriques et les compétences, il est fourni pour chaque matière à la fin du cycle.

<sup>25</sup> [http://www.udgvirtual.udg.mx/manual\\_estudiante/manual.php](http://www.udgvirtual.udg.mx/manual_estudiante/manual.php)

*quand on a à faire à des stagiaires qui sont déjà habitués à gérer leur temps, à s'organiser et à travailler en équipe... Même si c'est seulement le cas dans les derniers semestres ».*

Mis à part les activités prévues dans le programme de chaque matière, seulement un des professeurs interviewé a évoqué l'application d'un instrument du type méta cognitif, un questionnaire d'auto-reconnaissance du processus d'apprentissage à la fin de chaque semestre. Ainsi, il nous dit que *« il faut leur faire prendre conscience de leurs progrès et de leurs lacunes, pour qu'ils puissent être plus critiques vis-à-vis d'eux-mêmes mais aussi de ce que la virtuelle (l'université) leur propose...Il faut petit à petit les amener à un apprentissage différent même si pour certains c'est très dur ».*

Cependant, bien que les 30% restants se disent favorables à l'application des autotests et aux activités privilégiant les choix des étudiants, ils expriment qu'une plus grande directivité s'est traduit par un gain de temps et plus d'efficacité. Il semblerait qu'accorder leur confiance aux apprenants et l'idée de moins jouer un rôle de premier plan dans le processus ne fait pas encore son chemin pour tous les enseignants : *« il vaut mieux qu'ils (les apprenants) prennent le temps de réviser tous les matériaux, cela ne peut que les aider pour renforcer leurs connaissances ou réaliser des nouveaux acquis ».* Concernant les compétences techniques par exemple, *« susciter une réflexion sur leur niveau d'Internet ou de bureautique c'est bien, mais ce qui me pose problème, c'est que bien souvent ils surestiment leur niveau et, par la suite, on perd beaucoup de temps à clarifier des questions basiques »*, *« à autant vouloir leur donner d'initiatives, après ils se sentent lâchés »*, *« dans mon expérience, c'est mieux de donner les contenus bien mâchés et être directif dans les consignes, autrement on n'avance pas »*, *« c'est vrai que face à beaucoup de choix, les apprenants ont tendance à être perdus, pour la plupart il faut les contrôler, rappeler les dates, vérifier leurs activités ».*

La plupart des discours des enseignants partagent le modèle prescrit par l'institution, ils sont assez favorables au changement de paradigme transmissif pour un autre d'inspiration constructiviste qui accorde une place centrale à l'apprenant. Nous remarquons qu'ils adhèrent tout à fait à l'orientation pédagogique d'aller de la problématisation par la discussion pour ensuite intégrer les connaissances au travers de la pratique. L'idée de laisser de plus en plus de choix aux étudiants pour les responsabiliser d'avantage fait son chemin et ils reconnaissent que cela participe à établir une relation propice à approfondir d'avantage les contenus, un « gage de qualité ».

Ceci dit, si nous mettons en relation notre analyse des pratiques de tutorat et d'interaction sociale dans les forums de discussion, nous observons que leurs pratiques témoignent d'une forte mise en avant d'eux-mêmes concernant l'évaluation et la modération dans les forums de discussion. Sur trois des quatre forums de discussion observés<sup>26</sup>, nous avons constaté que le rôle du professeur est très récurrent pour les rappels aux consignes, décider à quel moment ouvrir et fermer les discussions, l'établissement d'un nombre minimal d'interventions par apprenant, et que c'est toujours l'enseignant qui fait les conclusions des discussions.

---

<sup>26</sup> Nous avons dégagé quatre portraits de styles de tutorat en ciblant une analyse sur l'interaction sociale. L'information ici présentée concernant le rôle pris par les enseignants est donc à titre illustratif des pratiques pédagogiques. Sachant que le corpus de seulement quatre forums ne serait pas représentatif de la maîtrise. Dans l'analyse des interactions sociales, nous avons constaté que différents facteurs entreraient en jeu. La structuration et les caractéristiques du dispositif, les styles de tutorat, le type d'activités et d'orientations pédagogiques. L'interaction privilégiée est celle du professeur et de l'étudiant, en dépit des échanges orientés vers la création des communautés d'apprentissage.

### **3.3. Des apprenants fort motivés et en demande d'être plus encadrés**

Notre corpus (69 apprenants) était âgé entre 22 et 65 ans, 38% des hommes et 62% des femmes. Concernant la provenance, 88 % résident dans l'état de Jalisco, 9 % sont répartis dans le reste du pays et 3 % habitent en Amérique Latine. Les profils socioprofessionnels sont très divers, 60% d'adultes actifs dans le marché du travail et 40% d'inactifs. Quant aux niveaux de formation, 25% détenaient déjà une maîtrise, 13% un troisième cycle.

Les motivations pour la formation sont diverses mais ont en commun un rapport socio-symbolique fort, 30% n'ont pas eu l'occasion de faire une maîtrise car ils ont arrêté leurs études pour des contraintes économiques ou familiales (par exemple des femmes au foyer s'étaient arrêté pour élever leurs enfants) ; 35% de jeunes qui poursuivent leurs études après le lycée et 35% des personnes en exercice qui cherchent une ascension professionnelle par le perfectionnement ou l'acquisition des compétences dans l'enseignement.

Dans la grande majorité, 80% sont en situation de formation en ligne pour la première fois, mais il est intéressant de constater que le choix de la modalité n'est pas un choix en soi, la raison est de pouvoir se former dans le domaine éducatif et de chevaucher avec une autre activité (50%) ou contourner la contrainte d'éloignement géographique (20% habitant dans les villages loin des centres urbains) ou encore par défaut de place dans le système universitaire présentiel (30%).

#### ***La formation d'un projet personnel important***

L'analyse des pages personnelles des étudiants ainsi que des réponses fournies dans l'enquête nous ont permis de constater à quel point finir la formation est lié à un besoin de reconnaissance personnelle ou professionnelle. La maîtrise en éducation occupe une place importante dans leur projet de vie, pour 75% elle est présentée comme un moyen de réussir une progression socio-personnelle. « *Je vais finir cette formation pour réaliser mon rêve de changer de travail et pouvoir enseigner* », « *j'espère qu'à la fin de ma formation je vais enfin retravailler, après 6 ans consacrés à mes enfants* », « *je ne suis plus satisfait de mon boulot administratif, je crois que ma vraie vocation est de former des gens, depuis toujours tout le monde me le dit, je redresse mon chemin* ».

Pour 20%, leur projet est directement lié au fait de se sentir utile et contribuer à résoudre des problématiques dans leur entourage. « *Mon idée c'est d'avoir les connaissances pour faire aboutir un projet de soutien éducatif aux enfants de la rue* », « *depuis quelques années je suis engagée dans l'alphabétisation des femmes en précarité, je viens chercher dans la maîtrise la théorie qui me manque pour passer du bénévolat au professionnel* ». Très peu (5%) ont évoqué le diplôme en soi comme fin ultime de leur inscription à la maîtrise.

A voir la façon dont les apprenants intègrent cette maîtrise dans leur vie, nous convergeons avec les travaux qui mettent en avant l'importance de la volonté de finir la formation au prix de l'appropriation de chaque étape dans l'usage des TIC (Albero ; 2000). Un autre facteur essentiel pour progresser dans l'autoformation est la dialectique entre les objectifs personnels et les objectifs institutionnels. En effet, la façon dont l'apprenant formule et délimite le projet

de formation, permet à l'institution de « *mesurer son adéquation et ses écarts avec les divers apprentissages proposés par le dispositif* » (Albero ; 2002 :8).

### ***Les stratégies pour s'approprier la plate-forme***

Nous allons maintenant aborder les items liés à leur expérience pour se débrouiller pour devenir plus autonomes avec la plate-forme et comment ils gèrent la réalisation des activités à visée autonomisante et éloignement du professeur.

Parmi les débutants, les étudiants avouent qu'ils affrontent des difficultés à se repérer dans l'ensemble des espaces du dispositif. Afin de mémoriser leurs parcours dans les différents espaces de la plate-forme, ils les transcrivent sur leur cahier ou sur des feuilles imprimées du manuel d'AVA. Une pratique commune aux trois groupes d'apprenants<sup>27</sup> est l'impression des matériaux des contenus de cours afin de : « *souligner sur le papier, pour préparer mes résumés et pour réviser* », « *avoir mes copies avec moi et lire dans les transports* », « *avec le matériel sur papier, je peux mesurer le volume et m'organiser en conséquence* ».

Nous constatons que le support numérique n'a pas remplacé le cahier ou l'imprimé, l'emploi des procédés ancrés dans leurs pratiques scolaires avec de nouveaux outils se chevauchent, aussi bien dans les premiers pas de la formation que par la suite. Il semblerait que la nécessité d'avoir une version papier, non seulement relève d'un usage pratique, mais aussi relève d'un attachement au caractère tangible, plus rassurant par rapport à leur tradition et leur conception de l'acte d'apprendre. Ainsi, avoir des copies avec eux, les transporter, prendre bien conscience de la quantité des matériaux à lire pour s'organiser, processus qui sur l'écran sont moins évidents. Bien qu'avec l'expansion de l'ordinateur portable et le PDA<sup>28</sup> ces processus puissent être plus faciles qu'avec un ordinateur à la maison, ces médias sont encore loin d'être accessibles à la population moyenne.

Les apprenants ont également évoqué le fait de faire participer leur entourage professionnel et familial de différentes façons, par exemple des rapprochements générationnels, l'élargissement des réseaux professionnels. « *Moi, c'est ma fille de 12 ans qui m'a beaucoup aidé à comprendre comment faire des sauts entre les fenêtres sans trop me perdre* », « *chaque fois que j'ai perdu mes fichiers j'ai fais appelle à mon cousin, lui il est informaticien* », « *j'étais un peu fâché avec les technologies, c'est un collègue des archives qui m'a donné quelque séances, pour être opérationnelle avec la plate-forme* », « *à la maison, il y a l'ordinateur, mais c'était seulement mon fils qui l'utilisait, maintenant, il est bien obligé de le partager... moi aussi je suis à la page maintenant* ».

Concernant leurs stratégies pour devenir autonomes avec la plate-forme, nous constatons que la mise en œuvre de pratiques individuelles fait référence à des procédés qu'ils maîtrisent déjà et qui les rassurent. Les nouvelles pratiques pour la lecture et l'écriture en ligne sont incorporées dans la continuité des pratiques antérieures, ce que nous avons désigné comme étant des phénomènes d'hybridation et de complémentarité dans les constructions de l'usage (Garcia ; 2007). Le cheminement des apprenants pour s'approprier de la plate-forme ne se limite pas aux stratégies individuelles. Afin de se faire aider, nous remarquons également la création ou la reconfiguration de leurs relations dans leur entourage familial ou professionnel.

---

<sup>27</sup> Débutants (moins de six mois), intermédiaires (entre six mois et un an) et avancés (plus d'un an) dans la formation. Nous précisons que parmi les pré-requis d'inscription, il est établi d'avoir des connaissances minimales dans l'usage de l'ordinateur et d'Internet.

<sup>28</sup> Artefact à petite taille sur lequel il est possible de transférer des textes à lire ou à consulter.

Dans ce lien social se forge aussi une revalorisation de soi, ce qui nous semble un clair exemple de la dimension sociale de l'apprentissage.

### *Une demande d'être plus dirigé et d'avoir plus de « chaleur humaine »*

Quant on interroge sur les avantages et les inconvénients de travailler en ligne, on constate que la plus part (70%) considèrent l'auto-gestion de leur temps, les recherches d'information avec libre choix ou encore le fait de prendre des initiatives pour un travail de terrain comme un inconvénient : « *le spécialiste c'est le professeur, il faut lui donner sa place* », « *il est évident que nous sommes là pour qu'ils (les enseignants) nous enseignent* », « *je suis dans l'attente de plus d'encadrement pour savoir comment faire mes recherches* », « *je préfère quand même être guidée pas à pas* ». Prendre un rôle central ne va pas de soi, même si les circonstances institutionnelles sont favorables, faut-il encore que des éléments propres à l'histoire personnelle et aux représentations individuelles des apprenants suivent le processus (Albero ; 2000 ; 2002).

Ce qui est également rapporté comme inconvénient est l'éloignement du professeur et des pairs. La grande majorité des étudiants expriment des sentiments de solitude et de frustration face à l'écran, ils voudraient plus de « *chaleur humaine* ». Les propos sont aussi orientés vers la difficulté d'imaginer l'autre, de mettre un visage sur les textes ou de se représenter le fonctionnement du support numérique. « *Devant l'écran, le contact n'est pas le même, on se sent un peu isolé* », « *j'ai eu vraiment du mal à imaginer que l'enseignant recevait bien mes devoirs. En présentiel, tu lui remets en mains propres et tu es sûr* », « *franchement, le contact humain est irremplaçable* », « *mon but, c'est d'avoir la maîtrise, mais c'est aussi un moyen de brasser des gens différents et si je trouve vraiment des affinités, alors je fais la démarche pour continuer les discussions en dehors des cours par chat ou téléphone* », « *souvent, c'est vraiment stressant de ne pas pouvoir résoudre les doutes dans le moment même, comme en face à face* ». Les étudiants affirment que malgré avoir échangé pendant deux semestres ou plus avec certains pairs, ils n'ont pas le sentiment d'avoir appris à les connaître. Ils regrettent que les échanges tournent toujours autour du projet académique et non de questions sociales ou affectives pour partager d'autres sujets.

Rappelons que pour 80% de notre corpus, c'est la première expérience en ligne. Cependant, la plupart manifestent s'être adaptés à cette forme de travail et tirer profit de la communication écrite pour ensuite, si les circonstances sont favorables, se retrouver et établir un lien différent de la relation académique.

Différentes stratégies sont mises en œuvre par les étudiants pour franchir les difficultés sous-jacentes à la médiatisation des apprentissages. Nous constatons qu'au début de la formation, ce qui dans la plupart des cas mobilise l'agir autonome est une motivation forte liée à un besoin de reconnaissance socioprofessionnelle. Par la suite, au fur et à mesure qu'ils progressent dans la formation, ils découvrent, étonnés, les développements des acquis utiles dans leur vie personnelle et professionnelle (auto-organisation, planifications, compétences techniques, etc.). Ceci-dit, nous remarquons que dans notre échantillon à différents moments de la formation (débutants, intermédiaires et avancés), les activités à visée autonomisante sont évoquées en tant qu'un inconvénient.

## Conclusion

L'autoformation peut être théoriquement imprégné par le modèle pédagogique, l'autonomie par contre, ne se décrète pas, mais se construit (Barbot et Jacquinet 2008 :164). Ainsi, les expériences d'autoformation avec les TIC suivent nécessairement un processus graduel, marqué par des allers-retours entre tradition universitaire et pratiques innovatrices.<sup>29</sup>

Le chemin parcouru en dix années de pratique de FOAD à l'UDGVirtuelle, montre que la médiatisation du processus d'enseignement-apprentissage nécessite un énorme effort d'adaptation et de reconfigurations à différents niveaux ; aussi bien dans ces schémas organisateurs, pédagogiques que politiques. Les chamboulements du côté des acteurs de la formation ne sont pas moindres, aussi bien dans la dimension didactique, que socioculturelle et existentielle.

Le cadre empirique ici présenté rend compte de la complexité du changement de paradigme et de l'impression d'un certain modèle théorique d'apprentissage dans une situation médiatique. S'identifier à et appliquer un modèle pédagogique ne va pas de soi, l'enseignant est appelé à cesser d'être la source principale de connaissance pour devenir un accompagnateur attentif aux besoins des apprenants. Les guider à assumer la responsabilité de leur processus cognitif en étant ouvert à de nouvelles possibilités.

L'évolution du rôle d'enseignant et de ses pratiques pédagogiques, tout comme celle du rôle d'un apprenant plus actif et responsable de son processus cognitif, ne peut se comprendre qu'avec une mise en relation des rapports forgés dans l'histoire scolaire et culturelle des acteurs envers le savoir, la technique et l'image de soi.

Les témoignages du cheminement des apprenants de la formation montrent que le fait de devoir prendre des initiatives est vécu en tant qu'inconvénient. Il semblerait qu'il est plus rassurant d'« être guidé pas à pas par le spécialiste (l'enseignant) ». Concernant leurs progrès à franchir les difficultés à s'approprier le dispositif et être plus autonomes, trois aspects se révèlent déterminants: 1) on constate que de nouvelles pratiques médiatiques sont intégrées dans la continuité des pratiques antérieures ; 2) le projet personnel est en étroite relation avec la formation (chargée d'un poids fort, tant pratique que symbolique) et 3) le lien social et le rapport à l'autre demeurent la référence donnant sens à leurs pratiques. Ainsi, nous dit Serge Proulx (1988:151) « l'acquisition de connaissances théoriques, techniques et critiques pour maîtriser les techniques informatiques pour apprendre vont très souvent chercher la source dans le rapport symbolique qui est accordé aussi bien à la formation qu'aux techniques ».

Les informations recueillies auprès des enseignants confirment l'idée qu'ils sont globalement favorables à laisser prendre d'avantage d'initiatives à leurs apprenants, leurs discours vont dans le sens du modèle d'autoformation prescrit par les principes d'autogestion, de créativité, de signification et de participation. La plupart mettent en œuvre des activités à visée autonomisante prévues dans le design des cours et il semblerait que l'idée d'avoir des

---

<sup>29</sup> La littérature est unanime au sujet de la transposition de l'expérience du présentiel dans l'enseignement en ligne dans le milieu universitaire. Larose (1999) ; Peraya (2001, 1999) ; Albero (2004) ; Jacquinet (2001, 2002, 2008) ; Perriault (2002).

étudiants plus autonomes et engagés dans leur processus cognitif fait son chemin. Cependant, les activités de type métacognitives restent exceptionnelles, les pratiques sont plutôt centrées sur la transmission et l'évaluation des apprentissages disciplinaires que sur l'accompagnement des étudiants à apprendre à apprendre.

Finalement, nous ramenons le témoignage du seul enseignant faisant une allusion autoréflexive sur leur rapport au savoir et sur l'évolution du métier. « *Peut-être nous manque-t-il l'habileté dans le tutorat pour réussir à accompagner les étudiants en les laissant faire leurs propres choix, jusqu'à ce qu'ils trouvent leurs compte au fait d'être plus autonome ?* ». Sans doute y a-t-il là un signe de l'évolution des représentations qui nous font penser que des pratiques pédagogiques innovatrices peuvent émerger. Entendant l'innovation comme « *reposant sur des porteurs de projets capables de visualiser ce que les technologies peuvent offrir comme développement possible* » (Barbot et Combès ; 2006 : 136).

#### **BIBLIOGRAPHIE:**

- ANUIES (2007). « *Rapport statistiques de l'éducation supérieure de l'ANUIES* ». [www.anui.es.mx](http://www.anui.es.mx) .
- ALBERO B. (2000). « *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'harmattan.
- ALBERO B. (2003). « *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* », in Saleh I., Lepage D., Bouyahi S. (coord. par) « *Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis, coll. pp. 139-159.*
- ALBERO B. (dir), (2003). « *Autoformation et enseignement supérieur* », Paris: Hermès-Lavoisier
- ÁVILA MUÑOZ, Patricia (2005). « *La educación a distancia. Una revisión en el proceso en México*», en Martha MENA (compiladora), « *La Educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades* », UNESCO, ICDE, La Crijia.
- BARBOT M. J et JACQUINOT-DELAUNAY G. (2008). « *Des ressources pédagogiques aux usages : vers l'autonomisation de l'étudiant ?*» in « *L'université et les TIC. Chronique d'une invention annoncée.* », Bruxelles: De Boeck, p. 174-178.
- BARBOT M. J. et COMBES Y. (2006) « *Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC* » in *Formation permanente* no. 169/2006-4 p. 133-151.
- BARBOT M-J et G. CAMATARRI (1999). « *Autonomie et Apprentissage, l'innovation dans la formation* », Paris, PUF
- CHAN M.E. (2007). *Evaluación de la formación por competencias, Documento para el Taller del mismo nombre*, UDGVIRTUAL, Guadalajara México diciembre 2007.
- CHAN M.E. (2004). « *Modelo mediacional para el diseño educativo en línea* ». Innova Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- CHAN y DELGADO (2009). « *Principios de complejidad aplicados al diseño curricular por competencias: fundamentación y operación metodológica*, *V Congreso Internacional sobre el Enfoque Basado en Competencias*, Bogotá Colombia.
- COLOM Antoni, (2002). « *La (de) construcción del conocimiento pedagógico, Nuevas perspectivas en teoría de la educación*» Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- DEBON, C. (2006). « *L'autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées* » in *L'autoformation : actualité et perspectives*, Éducation permanente No. 168-3.
- DUMAZEDIER J. (2002). *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique sociale.

- GARCIA-ARGUELLES, Rosa Elena (2007). « L'usage interactionnel de la formation en ligne au Mexique. Le cas de l'appropriation d'un dispositif à l'Université Virtuelle de Guadalajara. Thèse de doctorat non publiée soutenue en à Paris X – Nanterre.
- GONZI y ATHANASOUJ (1997) en: Bases filosóficas del concepto integrado de competencia en ARGÜELLES ANTONIO, comp. Competencia laboral y Educación basada en Normas de competencia, México, LIMUSA, SEP, CNCCL, CONASEP.
- FREIRE Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores, 2ª ed.
- KAPLÚN Mario (1998). *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- MORIN Edgar (1988). *El Método: El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra.
- MORIN Edgar. (1994). *La complexité humaine*, Paris, Flammarion, coll.« Champs-L'Essentiel », n°189.
- MORIN Edgar. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990. Seuil, « Point Essais », n°534.
- LENOIR, Y. (2007). *Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire: au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire*, Sherbrooke: Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE (Documents du CRIE et de la CRCIE n° 1). <http://www.crie.ca> .
- OCDE (2005). *Enseignement supérieur. Internationalisation et commerce*, Organisation de coopération et de développement économique. Paris OCDE
- ROMAINVILLE M. (2002). « L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire » In FORESTER Christian. *Rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*. Facultés universitaires de Namur (Belgique).
- UDGVIRTUAL (2005). *Modelo Educativo de UDGVirtual*, Sistema de Universidad Virtual Universidad de Guadalajara. Disponible en ligne : [www.udgvirtual.udg.mx](http://www.udgvirtual.udg.mx) . Consulté en Juin 2008.