
De la pédagogie personnalisée à la FOADA, il n'y a qu'un pas...

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Catherine Renault

*Docteur en Sciences de l'Education
Formatrice d'adultes
GRETA Elbeuf – Vallée de Seine
4B, Cours Carnot
76500 ELBEUF*

*Membre du Laboratoire CIVIIC
Département de Sciences de l'Éducation
Université de Rouen
76130 MONT-SAINT-AIGNAN*

catherine.renault1@tele2.fr

RÉSUMÉ. Cet article présente l'expérimentation d'un nouveau dispositif de FOADA. Dans le but de lutter contre les abandons en cours de formation, de nombreux principes issus de la pédagogie personnalisée ont été repris pour l'accompagnement des apprenants. Cette analyse qualitative repose non seulement sur l'identification des spécificités d'un APP mais aussi sur des travaux récents, concernant l'intégration des TICE, le tutorat et l'autonomisation des apprenants

MOTS-CLÉS : formation d'adultes, FOAD, tuteur pédagogique, APP, conception d'outils, accompagnement, autonomie, motivation.

1. Introduction

Les progrès technologiques, les contraintes économiques et les réflexions pédagogiques sont à l'origine de nombreux changements dans le monde de l'éducation et de la formation. D'ailleurs, on s'aperçoit que les dispositifs et les modalités de formation évoluent assez vite tout en se nourrissant les uns des autres. Au niveau de la formation d'adultes, Haeuw (2004) observait qu'« il semble qu'on est passé de l'individualisation (dans les années 80) à la FOAD et au e-learning (dans les années 90/2000) pour arriver maintenant à l'individualisation des parcours de FOAD ». On peut même ajouter le concept de FOADA (Formation Ouverte et A Distance, Accompagnée) qui insiste volontairement sur l'accompagnement technique et pédagogique des apprenants.

Nous nous intéressons ici à l'expérimentation de la préparation du concours de secrétaire médical grâce à la FOADA. Cette expérimentation s'assimilant à une recherche-action, notre questionnement de départ a tourné autour de la pertinence des méthodes et des outils pédagogiques utilisés pour mener tous les apprenants, dans les meilleures conditions possibles, au concours. Nous avons alors fait l'hypothèse que le dispositif FOADA pourrait s'appuyer sur la pédagogie personnalisée.

Après avoir présenté les deux dispositifs : APP (Atelier de Pédagogie Personnalisée) et FOADA, nous envisagerons les différences au niveau technique et spatio-temporel pour ensuite insister sur les similitudes au niveau de la relation au savoir et au niveau du rôle du formateur/tuteur.

2. Présentation des deux environnements

Nous nous plaçons ici dans le cadre de la formation des adultes pour présenter les deux dispositifs dont il va être question par la suite. Si la pédagogie individualisée concerne les CPEN (Centres Permanents de l'Education Nationale), les AFB (Ateliers de Formation de Base) et les APP (Ateliers de Pédagogie Personnalisée), nous avons choisi de nous centrer uniquement sur ces derniers afin de multiplier les points de comparaison possibles. En effet, les CPEN proposent aussi des enseignements professionnels et les AFB concernent un public de plus faible niveau scolaire (traitant l'analphabétisme, l'illettrisme et prenant en charge le public de niveau VI).

2.1. La pédagogie personnalisée au sein des APP.

Nés d'une volonté politique de répondre aux besoins des personnes pour lesquelles l'école n'a pas apporté la qualification indispensable pour s'insérer et d'une nécessité économique de réduire le temps de formation, les APP remplissent aussi une fonction sociale dans la mesure où ils permettent de favoriser l'intégration de personnes parfois fragiles au niveau psychologique et défavorisées au niveau social tout en utilisant des moyens spécifiques (qui seront présentés par la suite).

2.1.1. Le public et ses objectifs

Le public est très diversifié : hommes et femmes à partir de 16 ans (limite de l'obligation scolaire) peuvent fréquenter un APP qu'ils soient demandeurs d'emploi ou salariés. Leur intégration à l'APP est soumise à la formulation d'un projet considéré possible dans cette structure permettant l'accès au niveau V (CAP, BEP) jusqu'au renforcement d'un niveau IV (soutien après baccalauréat). Une phase de positionnement (évaluation) dans différentes disciplines déterminera d'abord la faisabilité puis les objectifs précis à poursuivre pour atteindre le niveau requis.

Leurs objectifs sont très variés : il peut tout aussi bien s'agir d'une remise à niveau en vue de l'intégration dans une formation qualifiante que d'un perfectionnement ponctuel dans une discipline ou encore la préparation d'un examen ou d'un concours. De là, découlent des temps de formation très variables (d'environ 30h à un contrat de 300h éventuellement renouvelé)

2.1.2. L'organisation administrative et pédagogique

Le dispositif repose sur le système des entrées et sorties permanentes et l'emploi du temps est fait à la carte en fonction des besoins et de la disponibilité des stagiaires. Un contrat est signé entre le centre de formation et l'apprenant, engageant l'un et l'autre à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs.

La progression pédagogique est déterminée par le référentiel de compétences à acquérir dans chaque domaine (on tient compte des compétences déjà acquises) et évaluée par la grille de suivi qui repose à la fois sur la mention des notions étudiées et l'évaluation des acquisitions. Un bilan intermédiaire, pouvant être à l'origine de réajustements dans l'emploi du temps, et un bilan final avec attestation de compétences (en particulier pour les entreprises) viendront jalonner la formation.

2.2. La FOADA pour les secrétaires médicaux.

2.2.1. L'origine du projet.

Né de la volonté de l'ANFH (Agence Nationale de la Fonction Hospitalière) de mettre en ligne la préparation au concours de secrétaire médical, ce projet a été mis en œuvre par la DAFPIC (Délégation Académique à la Formation Professionnelle Initiale et Continue) de Rouen, de Caen et de Corse.

Ce concours s'adresse à des titulaires du baccalauréat technologique SMS (Sciences Médico-Sociales) mais aussi à du personnel administratif hospitalier ayant une ancienneté d'au moins trois ans (quel que soit son niveau d'étude antérieur). La formation concerne aussi bien des candidats qui ont déjà passé le concours une ou plusieurs fois que des « novices ». D'où l'hétérogénéité des groupes constitués. La majorité des stagiaires attendent de l'obtention de concours soit une titularisation soit une promotion professionnelle.

2.2.2. L'organisation de la formation.

Tout d'abord, les équipes pédagogiques se composent bien sûr des formateurs ou des tuteurs représentant les quatre modules mais aussi d'un coordonnateur

pédagogique, du responsable du Centre de Ressources, du CFC (Conseiller en Formation Continue) qui chapeaute le secteur et le directeur technique.

Par ailleurs, au niveau académique, un titulaire du CAFEL (diplôme de Concepteur Animateur de Formation en Ligne) veille au bon fonctionnement pédagogique et technologique de la plateforme et deux CFC de la DAFPIC font le lien avec le commanditaire du dispositif (ANFH).

Trois Greta (Elbeuf, Evreux et Le Havre) respectent le même plan de formation :

- quatre modules sont proposés : Terminologie médicale (35h dont 6h de concours blancs), Note de synthèse (25 séquences d'une durée totale de 60h dont 6h de concours blancs aussi), Législation Hospitalière (20h) et entraînement à l'épreuve orale (20h) mais seuls, les deux premiers reposent sur la FOAD.

- la part de formation en présentiel est très variable : elle n'existe pas en Terminologie Médicale mais s'étale sur 14h (réparties en 6 séances) pour le module concernant la note synthèse. Pour ce module, un découpage par blocs a été réalisé (ex : découverte de la méthode, constitution de plans, aspects rédactionnels...) et un regroupement est prévu à la fin de chaque bloc. Le rythme des rencontres repose donc sur une évaluation du temps nécessaire pour traiter les séquences à distance.

- la formation s'étale sur cinq mois pour la partie en FOAD.

- la formation proprement dite a été précédée d'une première séance menée par le coordinateur pour présenter l'organisation, faire passer un positionnement et remplir un questionnaire sur leurs représentations concernant la FOAD et leur façon d'apprendre. Une seconde séance, animée par celui-ci et le responsable du CDR, a permis la prise en main de la plateforme. Les tuteurs pour les modules « note de synthèse » et « terminologie médicale » sont venus se présenter et rendre les positionnements.

- les groupes comprennent de 10 à 13 stagiaires.

Dans un premier temps, notre étude se focalisera sur l'apprentissage de la note de synthèse, module qui semble le plus représentatif de la FOADA.

3. L'analyse comparative des dispositifs FOADA et APP (au regard des travaux sur l'accompagnement, l'autonomie, les TICE, la formation à distance).

3.1. Les hypothèses de départ.

Ainsi que Gauthier (2001) le note, les abandons en formation à distance (en ligne ou non) sont extrêmement nombreux puisqu'ils avoisinent les 80%. Parmi eux, 53% sont expliqués par le manque de motivation (17%), des conflits de temps avec le travail (11%), des changements d'orientation (9%) et diverses autres causes (famille, distance,...). De son côté, Glickman (2006) incrimine aussi l'isolement.

D'autre part, Carré (2005) détermine selon la conception de Deci et Ryan (2000) une dizaine de motifs entrant dans la formation des motivations intrinsèque et extrinsèque. Les motifs intrinsèques sont d'ordre épistémique (aimer apprendre),

socio-affectif (bénéficier des contacts sociaux) et hédonique (prendre plaisir à venir en formation). En parallèle, les motifs extrinsèques sont d'ordre économique (avantages financiers escomptés), prescrit (conseil ou pression sociale), dérivatif (situations désagréables évitées grâce à la formation), professionnel ou personnel (acquisition de connaissances utiles pour les activités), identitaires (acquisition de connaissances utiles pour une meilleure reconnaissance sociale) ou encore vocationnel (obtention, préservation ou transformation de l'emploi).

Dans le cas présent, toutes les secrétaires ont une motivation extrinsèque (être titularisée ou obtenir une promotion). Or, le tuteur ne peut jouer sur ces objectifs extérieurs à la formation. Par contre, il peut avoir une influence sur la motivation intrinsèque, souvent déterminante pour la poursuite de la formation au niveau de l'organisation pédagogique qu'il met en œuvre, en particulier au niveau des modalités de formation qu'il met en place au niveau épistémique, socio-affectif et hédonique.

Notre **première hypothèse** consiste à penser que le savoir disponible dans le module, quoique très structuré et présenté comme « figé » dans cette démarche, aura plus de chances d'être accessible si le tuteur personnalise son accès voire sa forme, cette démarche incitant l'apprenant à persévérer.

Notre **deuxième hypothèse** consisterait à dire que le sentiment d'appartenance à un groupe, allié à une prise en charge personnalisée sont un des moyens de lutter contre l'abandon. Ce serait en quelque sorte une adaptation des classes coopératives de Freinet dans lesquelles Go (2006) relève que « individualisation et coopération peuvent converger vers une pratique d'autoformation ».

3.2. Quels niveaux de personnalisation peuvent être utilisés ?

Afin de traiter de la première hypothèse, il nous semble utile de définir ce que nous entendons par « pédagogie personnalisée ».

3.2.1. Qu'est-ce-que la personnalisation ?

Tout d'abord, nous pouvons nous référer à la notion, plus connue, de pédagogie individualisée, celle-ci reprenant elle-même le concept de pédagogie active. Ainsi, il va s'agir de développer des méthodes centrées sur l'apprenant : elles tenteront donc de respecter ses caractéristiques cognitives mais aussi sociales et affectives ; l'enseignant devenant alors « une personne ressource » (Rogers, 1984). L'individualisation se jouera alors à trois niveaux : le choix d'un projet personnel et mûri, la détermination d'un parcours adapté à l'apprenant pour optimiser ses chances de réussite, et l'organisation des modalités pédagogiques. C'est essentiellement sur ce dernier niveau, que la personnalisation va ajouter la prise en compte des caractéristiques conatives de cet apprenant, c'est à dire l'ensemble des variables individuelles qui différencient les façons d'utiliser les processus cognitifs disponibles. Parmi elles, nous retrouvons bien sûr la motivation et l'image de soi mais aussi les représentations de la formation, celles-ci étant très liées au concept d'autonomie que nous pourrions définir dans ce cadre comme la capacité à gérer sa progression pédagogique tant au niveau de l'organisation que de la construction des savoirs.

Il est alors indispensable d'intégrer les notions de représentation, de métacognition, de contrat didactique et pédagogique ainsi que de conflits cognitifs voire socio-cognitifs.

3.2.2. La référence à l'APP.

L'atelier de pédagogie personnalisée au quotidien rassemble donc une quinzaine de personnes poursuivant des objectifs différents et travaillant sur des outils différents (fiches de travail individualisées, cassettes audio ou vidéo, logiciels d'EAO...), le travail par binômes et par sous-groupes n'étant pas forcément exclu. Des moyens plus ou moins spécifiques sont utilisés :

- **L'explicitation des objectifs** (déterminés par l'écart entre les objectifs déjà atteints et ceux qui restent à atteindre).

- **L'accès aux ressources et aux connaissances est facilité** (organisation, dénomination, codage...). D'une part, les outils ont été créés pour que les stagiaires puissent avancer de façon autonome. Chaque fiche a été conçue pour proposer un cours puis des applications ; un corrigé-type identifié par le même code est disponible pour chacune d'elles. L'apprentissage repose donc sur une logique déductive qui peut être modifiée lorsque le formateur passe auprès du stagiaire pour lui faire découvrir une notion. D'autre part, ces ressources sont classées par matières, sous-domaines (ex : trigonométrie ou algèbre pour les Mathématiques), par objectif et par niveau d'étude.

- **L'explicitation plus fine des critères** d'évaluation et le recours à l'auto-correction et l'auto-évaluation (ou à la correction individualisée de chaque travail).

- **L'analyse des erreurs** qui suppose le développement d'une activité métacognitive : contrôle que les apprenants ont de leur activité cognitive et qui favorisera leurs choix pédagogiques.

- **L'aide à la prise de conscience par l'apprenant de son propre avancement.**

- **L'adaptation de l'activité aux caractéristiques conatives et affectives** des apprenants tout au moins dans un premier temps : par exemple, thème de la mort remplacé par celui de la nature chez une personne qui vient de vivre un deuil ; ou encore, travail sur ordinateur au lieu de fiches-papier pour ceux qui se sentent valorisés par l'utilisation de l'informatique.

- **La co-construction de connaissances à deux niveaux :**

- * stagiaire-formateur lorsque l'apprenant connaît déjà les modalités d'un concours particulier et que le formateur, après avoir dégagé les objectifs, fournit les outils nécessaires, par exemple.

- * stagiaire-stagiaire notamment lorsque des stagiaires travaillent par sous-groupe et qu'un conflit socio-cognitif leur permet de progresser.

Ainsi, nous pouvons remarquer que la nature du savoir « travaillé », les modalités et le rythme de la progression varient en fonction de chaque apprenant.

Nous avons précédemment fait l'hypothèse que la lutte contre les abandons en FOADA pourrait passer par la personnalisation de la formation en cours de progression. Nous nous proposons donc de considérer maintenant les points de

ressemblances entre les deux dispositifs après avoir toutefois mentionné les différences.

3.2.3. *Quelles différences ?*

– La première différence flagrante concerne **le rapport au temps et au lieu**.

* En effet, le dispositif FOADA ne repose pas sur le système des entrées et sorties permanentes. Le groupe constitué au début reste fixe. Les séquences en présentiel supposent la **synchronisation des progressions**. D'après C. D'Halluin et A. Biolluz (2006), la fréquence de ces rendez-vous est stimulante pour soutenir le rythme collectif mais on est alors confronté au temps d'assimilation. Cependant, elles ajoutent que cette difficulté peut être palliée par des activités individuelles pour que la synchronisation soit possible. Lors du bilan, les stagiaires ont d'ailleurs précisé que la date des regroupements les avait stimulées pour répondre aux attentes en termes d'objectifs à atteindre. D'autre part, chaque apprenant travaille au moment qu'il veut (ou peut) dans le créneau situé entre deux regroupements.

* Par ailleurs, hormis pendant les regroupements, chaque apprenant est séparé des autres apprenants et de son formateur/tuteur. D'**autres modalités de communication** sont donc mises en place (via les mails, le forum, le téléphone mais aussi le courrier). Cette communication se réduit alors aux aspects verbaux sans doute modifiés par le caractère souvent asynchrone.

– La seconde différence qui apparaît est bien sûr celle de **l'environnement et des outils**. La FOADA nécessite obligatoirement l'accès à un environnement informatique (avec la connexion à internet) et la maîtrise de celui-ci. Il introduit la notion d'interactivité notamment à travers les quizz, textes à trous, exercices d'appariement et aussi la notion de multimédia. Cela dit, ces notions ne sont pas forcément absentes de l'APP puisque les stagiaires peuvent aussi travailler sur des logiciels éducatifs, des cassettes vidéo ou audio et faire des recherches sur le net.

Nous nous apercevons donc que les écarts FOADA/APP peuvent souvent se réduire si l'on joue sur la diversité des outils.

3.2.4. *Quelles similitudes ?*

Reprenant l'idée de Haeuw concernant l'individualisation des parcours de FOAD, nous voudrions d'abord montrer les liens qui unissent ces deux types de dispositifs à travers les ressemblances constatées ou valorisées concernant la relation au contenu. Puis, nous traiterons du rôle du formateur/tuteur.

3.2.4.1. La relation au contenu :

– que ce soit à l'APP ou en FOADA, l'essentiel du travail est individuel et la place des outils s'en trouve donc accrue. Dans les deux cas, les séquences reposent sur une **approche déductive** tant que le formateur n'intervient pas : un cours qui établit une règle ou détermine les contraintes de l'épreuve, précède une phase d'exercices dont le corrigé est disponible. (Seule nuance : en FOADA, les exercices sont corrigés en ligne sur la plateforme tandis qu'à l'APP, l'apprenant peut procéder à l'auto-correction commentée par la suite par le formateur. Mais qu'il s'agisse d'un

formateur ou d'un tuteur, celui-ci peut aussi réaliser une **correction individualisée** (en expression écrite par exemple).

Au niveau de la conception des outils, Marquet (2003) note d'ailleurs que la technicisation de la médiation de l'enseignement accroît **la structuration du discours pédagogique**. C'est à la fois le cas en FOADA où un intérêt particulier a été porté à la progression pédagogique et à la cohérence de chaque séquence, et à l'APP en particulier pour les apprentissages qui nécessitent des pré-requis particuliers. Au niveau des TICE, Trestini (2006) insiste sur le fait que « l'apprenant doit pouvoir trouver facilement l'information ». « Le premier rôle du concepteur de cours est donc de faire découvrir des savoirs, de mettre à disposition des apprenants des ressources didactiques efficaces ». Gaberan et Leprince (2006) accordent d'ailleurs une attention particulière à la **scénarisation** dont l'objectif est de « donner une lecture claire de la démarche », c'est un premier préliminaire à l'autonomie, le deuxième concernant la **granularisation** du contenu, c'est à dire le découpage en petites unités de formation, doit être la plus régulière possible et les « grains » doivent avoir une taille adaptée pour d'une part éviter le risque de morcellement d'autre part, permettre la souplesse et la flexibilité du parcours (Maugé, 2006). Ces deux principes, même s'ils ne sont pas nommés à l'APP existent au niveau du rangement et de la constitution des fiches de travail individualisé.

– **la correction et l'erreur** : si l'on considère ce que Plessner (2006) nomme « erreur de compétence », c'est à dire celle qui révèle l'activité intellectuelle de l'apprenant, elle-même révélatrice du développement cognitif de celui-ci, elle est utile pour progresser puisqu'elle est le « témoin lumineux de la progression de la personne ». Il poursuit en mentionnant le fait que les outils utilisés en formation à distance peuvent guider l'apprenant dans son travail de correction. Ce principe a d'ailleurs été utilisé dans notre dispositif mais par le tuteur qui pouvait donner des indices cognitifs pour susciter la réponse exacte (par exemple pour le choix de la problématique pertinente). Le formateur APP pratique souvent de la même façon en développant les qualités métacognitives de l'apprenant.

Par ailleurs, l'importance du feed-back est bien repérée tant au niveau cognitif qu'affectif. Concernant le premier niveau, sur la plateforme, de nombreuses justifications ont été ajoutées. Les apprenants pouvaient ainsi approfondir les raisons qui devaient les orienter vers telle ou telle réponse de la même façon qu'un formateur APP l'aurait fait sur demande. Certains d'entre eux sont bien entrés dans le jeu et ont même parfois discuté les arguments. L'autre feed-back obtenu sur la plateforme était le score (pour les 2/3 des séquences). Celui-ci apparaissait sans commentaire. C'est alors que la place du tuteur est importante. En effet, Fenouillet, Lahanier, Caron et Kostrezwa (2001) ont noté qu'à court terme le rôle du feed-back était positif s'il était bon mais négatif s'il était mauvais d'où la nécessité pour l'apprenant d'être encouragé par son tuteur. D'ailleurs, les stagiaires ont clairement répondu que les appréciations étaient très importantes pour eux. Au niveau affectif, elles soutiennent leur motivation lorsqu'elles sont encourageantes. A l'APP, le formateur est souvent amené à pratiquer de la même façon d'autant plus que certains stagiaires ont un passé scolaire dévalorisant, pendant lequel les reproches ont été nombreux pour beaucoup d'entre eux.

– **la prise de conscience et la régulation de la progression** : Dans les deux dispositifs des feuilles de suivi sont données aux stagiaires pour qu'ils reportent, avec ou sans l'aide du formateur, leurs résultats. A ce sujet, Legros et Crinon (2002) marquent que la réalisation d'états d'avancement et de bilans concourent à développer les activités métacognitives des apprenants. Cette prise de conscience représente un pas vers l'autonomie. Au niveau de la FOAD, l'adaptation du parcours de formation est aussi envisageable. Concrètement, il s'agit par exemple de retirer des séquences jugées non indispensables si l'apprenant est pris par le temps (afin qu'il puisse se synchroniser avec le groupe) ou s'il maîtrise déjà les notions mais aussi d'ajouter des outils pour approfondir certaines notions (nouveaux exercices, corrigés-types...). Le parcours est donc partiellement modulable en fonction des caractéristiques de l'apprenant. Si celui-ci est à l'origine des modifications, c'est qu'il fait preuve d'autonomie au sens où « elle est l'adaptation d'un sujet unique à une situation d'apprentissage lui permettant d'exercer sa responsabilité et lui offrant un espace de décisions dans lequel il se construit et atteint une reconnaissance » selon Barbot et Combès (2006).

A travers la conception et la gestion des outils, nous avons déjà partiellement abordé le rôle du formateur/tuteur/concepteur. Nous allons maintenant le développer davantage au niveau de l'animation pédagogique.

3.2.4.2. La place du formateur/tuteur.

Nous nous appuyons ici sur le travail d'Audet (2006) qui détermine les différents niveaux d'encadrement de la FAD mais ne retiendrons que les modalités qui concernent l'accompagnement pédagogique dans les deux dispositifs :

– **sur le plan socio-affectif et motivationnel** : Elle insiste sur la nécessité de la part du tuteur de maintenir un contact régulier et continu, d'être pro-actif en suscitant l'échange si l'apprenant n'en a pas l'initiative, en maintenant un climat d'échange respectueux et en fournissant des rétroactions rapides. (les premières réponses au questionnaire nous le confirment). Ces indications rejoignent donc la formation en APP : l'emploi du temps est régulier, le formateur s'intéresse aussi à ceux qui ne se manifestent pas et répond généralement pendant la plage aux diverses demandes.

Concernant l'accompagnement en FAD, Bastard (2006) explique qu'il agit à deux niveaux aux confins entre le conatif et le cognitif : il augmente le sentiment de compétences (le « je ne pensais pas que j'y arriverais » ou « finalement, je suis contente de moi ») et il apporte une aide effective en cas de difficulté objective. Haeuw et Coulon font d'ailleurs remarquer que la qualité de l'écoute est primordiale chez le formateur en FOAD pour soutenir la motivation. Il doit même s'intéresser aux souffrances exprimées qui dépassent le cadre de la formation mais qui font obstacles à celle-ci. Ce peut aussi être le cas d'un formateur APP qui aura à gérer au mieux la fatigue d'un apprenant, une rupture familiale, une phase dépressive, la maladie. D'ailleurs, Duplâa (2003) insiste particulièrement sur le savoir être du formateur à distance, celui-ci s'inspirant d'un savoir être en présence. La relation à l'apprenant étant souvent individualisée, on peut aisément repérer les ressemblances avec l'accompagnement en pédagogie personnalisée.

– **sur le plan cognitif** : Audet distingue deux grands volets : d'une part, celui qui concerne les ressources complémentaires utilisables, l'explication des concepts,... ; d'autre part, le soutien au niveau méthodologique (recherches documentaires, styles rédactionnels...). En somme, le tuteur, tel un formateur APP, assure le soutien cognitif en jouant le rôle de facilitateur plutôt que de dispensateur de savoir. Nous avons évoqué la co-construction des savoirs à l'APP, nous pouvons maintenant y ajouter le co-pilotage de la formation qui pourrait être défini par l'autonomie que le formateur laisse à l'apprenant pour gérer sa progression dans un cadre prédéfini. Dans notre dispositif FOAD par exemple, des travaux optionnels ont été proposés et une progression non linéaire a été « autorisée » quand elle ne perturbe pas la structuration des connaissances. Il en est de même à l'APP lorsque l'apprenant intervient dans les choix pédagogiques (négociation, recherche autonome d'outils...). Cette pratique ressemble fort au processus de co-pilotage décrit par Haeuw et Coulon (2001)

– **sur le plan métacognitif** : selon Audet, le soutien peut consister à fournir des documents concernant des feuilles de route/suivi, des conseils sur l'utilisation du matériel et le cheminement, des outils d'auto-évaluation, des suggestions de stratégie, l'offre d'aide... En somme, comme à l'APP, le tuteur/formateur s'efforce de donner à l'apprenant les moyens de se repérer dans sa progression et de prendre conscience des processus qu'il utilise pour apprendre. Amara (2006) note d'ailleurs l'importance de « *l'empowerment*, défini comme processus d'appropriation d'un pouvoir par une personne ou par un groupe ». Les apprenants deviennent acteurs de leur formation : ils acceptent les modalités de l'autoformation mais réclament en contrepartie de faire évoluer le dispositif pour une meilleure adéquation à leurs attentes et besoins. Il s'est traduit dans notre dispositif FOAD par la création de nouveaux modules en terminologie médicale et l'ajout de séances en présentiel, par exemple. Leur autonomie et leur motivation s'en trouvent alors renforcées. D'autre part, *le sentiment d'auto-efficacité* défini par Bandura (1986) comme « jugement que porte un individu sur l'utilisation qu'il pense pouvoir faire de ses connaissances dans une situation précise » rappelle la notion « d'homme capable » de Ricoeur (2004). Il se traduit ici par la façon dont les stagiaires se projettent dans un avenir proche : ici, les épreuves de concours. Nagels (2006) affirme même que ce sentiment d'auto-efficacité prédit la quantité et la qualité des apprentissages. Quant à Carré (2005), il note que le sentiment de compétence est fortement corrélé à l'usage de l'autorégulation des apprentissages et de la métacognition. Il développe même la notion d'*agentivité* qu'il définit comme « le savoir apprendre et la puissance d'agir par soi-même (Carré, 2006). Haeuw et Coulon (2001) concluaient d'ailleurs leur référentiel de compétences en disant qu'en FOAD, se préoccuper des aspects métacognitifs et du développement de compétences transversales favorisait le développement de l'autonomie. C'est bien sûr le même processus à l'APP : Orofiamma, Thesmar, Wittorski (1995) ont montré qu'une méta-compétence apparaît ; celle qui consiste à analyser ses propres modalités d'apprentissage et de fonctionnement. Elle nous semble d'autant plus stimulée que dans les deux dispositifs, la verbalisation de l'auto-évaluation est souvent requise. Le formateur APP demande au stagiaire comment s'est passé son travail et le tuteur FOAD demandait à l'apprenant d'apprécier la séquence qu'il venait de suivre. De plus, les

trois chercheurs relèvent une articulation entre l'engagement dans l'action et la prise de recul assistée.

3.3. La relation au groupe : deuxième hypothèse.

A travers la place du tuteur/formateur au niveau socio-affectif, nous avons déjà abordé l'importance de la communication. Cependant, cette communication doit s'élargir à l'ensemble du groupe. Albero (2003) insiste sur le fait que « la multiplicité des échanges qu'ils soient centrés sur les contenus, les processus ou procédures ou bien sur la dimension psycho-affective des apprentissages, fait partie intégrante de la formation ». Elle ajoute même que « **l'interaction humaine est indispensable à l'autostructuration des connaissances et à la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant efficace** ». D'Halluin et Biolluz (2006) considèrent aussi que les interactions interpersonnelles sont indispensables pour accentuer les activités de type comparatif et conceptuel qui manquent dans l'apprentissage individuel. Gaberan et Leprince (2006) tiennent le même discours et précisent que le tuteur, en position de mentor, doit favoriser ces échanges interpersonnels. Quant à Grosjean (2006), elle affirme que le tuteur joue « un rôle fondamental dans la construction du lien social » et celui-ci, en favorisant « le sentiment d'appartenance à une communauté éducative, est indispensable à tout processus d'apprentissage et constitue un élément essentiel contribuant à briser l'isolement de l'étudiant » (Glikman, 2002). Bien sûr l'essentiel des travaux concernent un travail collaboratif en ligne. Mais un grand nombre de ces observations s'appliquent facilement à l'autoformation qu'elle soit à distance ou non. Ainsi, en FOADA, les tuteurs ont essayé d'établir des liens entre les apprenants mais ceux-ci sont restés très réduits ainsi que D'Halluin et Biolluz (2006) le constataient. Cependant, grâce aux séquences en présentiel, certaines stagiaires ont identifié des personnes qui travaillaient dans le même établissement hospitalier et ont développé des relations hors-plateforme (rencontre dans un service, messagerie interne, travail ensemble au GRETA). C'est donc finalement le partage d'un lieu commun hors formation qui a été déclencheur. A l'APP, le lieu est bien sûr le même et devient parfois le théâtre d'échanges informels : l'un des stagiaires devient en quelque sorte le tuteur d'un autre en lui expliquant le fonctionnement administratif et pédagogique de l'APP et du centre de ressources ou bien des discussions naissent autour d'un sujet de réflexion (dissertation ou problème à résoudre).

4. Conclusion.

S'il est permis de valider nos hypothèses à partir du moment où aucun stagiaire en FOAD n'a, à ce jour, abandonné la formation, on peut conclure que la personnalisation de la formation allié au sentiment d'appartenance à un groupe ont permis de lutter contre les abandons.

L'accompagnement se révèle la pièce maîtresse de l'édifice. Il nous semble donc qu'à l'APP comme en FOADA, il repose sur le développement de la métacognition (l'apprendre à apprendre) et du sentiment d'autoefficacité (stimulé par la réussite et les encouragements). Ce sentiment, aussi créé par les relations interpersonnelles,

favorise non seulement la structuration des connaissances mais aussi les transferts de compétences et l'empowerment (prise de pouvoir dans le processus d'apprentissage) qui détermine lui-même en partie la force la motivation (lutte contre les abandons) et les capacités d'autoformation à distance ou non.

Dans le cadre de la formation continue où les financeurs influent sur l'évolution des pratiques pédagogiques en réclamant de plus en plus de formations ouvertes et à distance, il serait intéressant de se demander comment on pourrait favoriser la professionnalisation des formateurs en tant que tuteurs. Ne serait-il pas alors pertinent de les accompagner dans cette transformation d'identité de la même façon que celle qui a été développée précédemment pour les stagiaires ?

4.0. Bibliographie

- Albero, B., (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In. Le groupe e-pathie, <http://www.e-pathie.org/Albero%202003%20Vincennes.pdf> (29.03.07)
- Amara, M-E., (2006) Prise de pouvoir de l'apprenant sur le processus de formation, trajectoire identitaire et empowerment en foed, In. Apprendre à apprendre – Un projet européen Equal, <http://devlinux.algora.org/?p=29> (28.03.07)
- Audet, L., (2006) Pour franchir la distance, In Thot.cursus.edu, http://www.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/guide_formateurs_FAD.html#5_2 (25.03.07)
- Bandura, A., (1986), Social foundations of thought and action: A social cognitive. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbot, M-J, Combès, Y., (2006). Penser aux changements de paradigme éducatif lié aux TIC. *Education permanente*, n° 169, n° 2006-4, p133-152.
- Bastard, B. (2006), un accompagnement en présence pour développer les compétences d'autoformation des inscrit, du CNED, In Le café pédagogique <http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/bastard.pdf> (27.03.07)
- Carré, P. (2005). *L'apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (2006). Conférence d'ouverture du colloque européen sur l'autoformation In. Le café pédagogique, <http://www.cafepedagogique.org/dossiers/autoform/index.php>
- Deci, E., Ryan, R.. (2000). What is the self in the self-directed learning in G. Straka (éd), *Conceptions of Self Directed Learning*, Münster, Waxmann.
- D'Halluin, C. et Biolluz, A. (2006), groupes et apprentissage dans un environnement médiatisé, actes du 4^{ème} congrès de l'AREF, 2001 (version CDRom)
- Duplâa, E., (2003), Les savoirs être à distance : vers de nouvelles relations pédagogiques en formation ouverte et à distance, in Le laboratoire d'informatique de l'université du Maine, http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf_annexes/Duplaa.pdf (27.03.07)
- Fenouillet, F., Lahanier-Reuter, Caron, P-A, Kostrezwa, (2001) Étude de stratégies d'élèves lors d'une tâche de résolution de problèmes dans un environnement informatique, actes du 4^{ème} congrès de l'AREF. (version CDRom)

- Gaberan, P., Leprince, S., (2006) La FOAD : un outil facilitateur de l'autonomie de l'apprenant dans le cadre des formations de travailleurs sociaux de niveaux IV et V., In Le café pédagogique <http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/gaberan-leprince.pdf> (27.03.07)
- Gauthier, P.D., (2001) La dimension cachée du e-learning, de la motivation à l'abandon... ? In Thot.Cursus.org <http://thot.cursus.edu/photo/Image972.pdf> (8.02.07)
- Glikman, V. (2002). Des cours par correspondance au e-learning. Panorama des formations ouvertes et à distance. Paris : PUF
- Glikman, V. (2006). Formations en ligne, auto-direction des apprentissages et fonction tutorale. In Le café pédagogique <http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/glikman.pdf> (29.03.07)
- Go, H.L., classe coopérative et individualisation du travail : des institutions pour l'autoformation. In Le café pédagogique <http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/go.pdf> (27.03.07)
- Grosjean, S., (2006). La dynamique de la relation tutorale : du lien social en construction, *Education permanente*, n° 169, n° 2006-4, p89-107.
- Haeuw, F., La FOAD, dernier voyage en utopie ? In Algora, <http://ressources.algora.org/frontblocks/news> (02.10.06)
- Haeuw, F., Coulon, A., (2001) Elaboration d'un référentiel de compétences, Etudes du CEDEFOP, In Algora.org, http://ressources.algora.org/telechargement/tel/evolution_refcomp.pdf (25.03.07)
- Legros, D., Crinon, J, (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, A. Colin.
- Marquet, P. (2003). *L'impact des TIC dans l'enseignement et la formation : mesures, modèles et méthodes*, Note de synthèse présentée en vue de l'obtention de l'HDR, Strasbourg, Université Pasteur : 162p.
- Maugé, C. (2006). *Se remettre à niveau en Mathématiques au sein d'un dispositif ouvert à distance*, Mémoire de CAFEL, Paris, CCI-Le Préau : 117p.
- Nagels, M., Pourrière, J-L (2006). Le positionnement à l'entrée en formation : source d'engagement en formation, In. Le café pédagogique, <http://www.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/pourriere.pdf>
- Orofiamma, R., Thesmar, C., Wittorski, R., (1995) Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction des identités : le cas des APP Rapport de recherche pour EUROFORM, Centre de recherche sur la Formation, CNAM, Paris.
- Plessner, L'erreur, <http://plessner.u-strasbg.fr/dess/projet01/thtml/erreurex.htm> (22.03.07)
- Ricoeur, P., (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Stock
- Rogers, C., (1984), *La liberté d'apprendre*, Paris : Dunod
- Trestini, M., Le tutorat : une fonction-clé dans la formation à distance des enseignants du primaire, colloque de Talence (2006)