



Formations ouvertes et Autodirection de l'apprenant

Annie Jézégou

► To cite this version:

Annie Jézégou. Formations ouvertes et Autodirection de l'apprenant. Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, 2008, 16, pp.97-115. edutice-00691204

HAL Id: edutice-00691204

<https://edutice.hal.science/edutice-00691204>

Submitted on 25 Apr 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FORMATIONS OUVERTES ET AUTODIRECTION DE L'APPRENANT

Annie Jézégou

L'Harmattan | *Savoirs*

2008/1 - n° 16
pages 97 à 115

ISSN 1763-4229

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-1-page-97.htm>

Pour citer cet article :

Jézégou Annie, « Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant »,
Savoirs, 2008/1 n° 16, p. 97-115. DOI : 10.3917/savo.016.0097

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant

Annie JÉZÉGOU

Responsable Sciences et ingénierie de formation, École des Mines de Nantes
CREF, Université de Paris X Nanterre

Résumé :

Cet article pose un premier jalon théorique et opérationnel de l'articulation entre l'ouverture en formation et l'autodirection de l'apprenant. Il fonde tout d'abord la définition selon laquelle une formation est ouverte si elle ouvre des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique. Puis, il propose une modélisation triadique permettant d'articuler l'ouverture du dispositif et deux dimensions sociocognitives de l'autodirection : la perception d'ouverture - ou de libertés de choix - des apprenants face au dispositif et leurs comportements autorégulés de gestion de ce dispositif. Enfin, il montre, en s'appuyant sur les résultats d'une étude empirique, que la perception des apprenants au regard de l'ouverture joue ici un rôle médiateur dans l'influence du dispositif sur leurs comportements autorégulés.

Mots clés : formations ouvertes, autodirection, liberté de choix, perception, autorégulation environnementale

Open learning and self-directed learning

This article prepares the initial operational and theoretical groundwork for the link between open learning and the self-direction of the learner. This article, first of all, lays the basis for the definition according to which training is considered open if it offers freedom of choice to the learner, upon examination of the various components in the training program. Subsequently, this article suggests a three-pronged modelling which allows one to link the training offer and two socio-cognitive dimensions of self-directed learning : the perception of this offer – or the freedom of choice – of the learners regarding the program and their self-regulated behavior in managing this program. Lastly, this article demonstrates, based on the results of an empirical study, that the learners' very perception of open learning plays a mediating role in the influence of the program on their self-regulated behavior.

Key words: open learning, self-directed learning, freedom of choice, perception, self-regulation

La apertura en formación y la autogestión del alumno

Este artículo supone un primer hito teórico y operacional del vínculo entre la apertura en formación y la autogestión del alumno. En primer lugar, establece la definición según la cual consideramos que una formación está abierta si ofrece libertad de elección al alumno con respecto a diversos componentes del dispositivo pedagógico. A continuación, propone una modelización triádica que permite vincular la apertura del dispositivo y dos dimensiones socio cognitivas de la autogestión: la percepción de apertura – o de libertad de elección – de los alumnos respecto del dispositivo y su comportamiento autorregulado de gestión de dicho dispositivo. Por último, basándose en los resultados de un estudio empírico, demuestra que dicha percepción de apertura desempeña aquí un papel mediador en la influencia que ejerce el dispositivo en sus comportamientos autorregulados.

Palabras claves: la apertura en formación, la autogestión, libertad de elección, la percepción de apertura, comportamientos autorregulados.

Quand on évoque « l'ouverture » en formation initiale et continue, bien des questions viennent à l'esprit : tout d'abord, qu'est ce qui permet de dire qu'une formation est ouverte ou au contraire fermée ? Autre question très proche : « ouvrir » la formation équivaut-il, dans les faits, à créer des conditions favorables à l'autodirection des sujets en formation ? Troisième question, la plus fondamentale de toutes : suffit-il de créer de telles conditions pour que l'apprenant dirige par lui-même sa formation et ses apprentissages ?

Ces interrogations nourrissent depuis plus d'une décennie notre itinéraire de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Il se place à la croisée de deux démarches : d'une part, une démarche de théorisation de l'ouverture en formation et d'autre part, une démarche sociocognitive centrée sur l'autodirection du sujet en formation.

La question centrale de l'articulation entre « ouverture des dispositifs » et « autodirection de l'apprenant » se situe au croisement de ces deux démarches. Elle se trouve au cœur d'un projet de recherche dont la finalité était de construire et de modéliser une telle articulation, tout en la mettant à l'épreuve d'une étude empirique.

Cet article est une synthèse de ce projet de recherche. Il présente les principaux soubassements théoriques et méthodologiques de l'articulation entre ouverture et autodirection, ainsi que les grands résultats de l'étude empirique évoquée précédemment.

L'ouverture en formation et autodirection

On associe couramment l'idée d'ouverture à un éventail de dispositifs tout aussi hétérogènes que les centres de ressources multimédias, les ateliers pédagogiques personnalisés, les campus numériques et universités virtuelles ou encore le e-learning. Ici, l'ouverture renvoie le plus souvent à deux démarches d'ingénierie qui permettent d'apporter de la flexibilité aux systèmes de formation initiale et continue. Il s'agit de l'individualisation de la formation et de la communication éducative multimédia (Peraya, 2000). Toutefois, ces deux démarches ne permet-

tent pas, ensemble ou indépendamment l'une de l'autre, de fonder une définition de l'ouverture en formation.

Un premier jalon pour une définition a été posé lors d'une conférence de consensus sur « l'accompagnement des formations ouvertes » à laquelle nous avons participé avec quatorze autres experts du domaine (Collectif de Chasse-neuil, 2001). Ici, la volonté du collectif de travail était de dépasser la référence trop floue à la notion d'individualisation ou aux technologies de l'information et de la communication. Pour notre part, nous pensons que cet effort de clarification de l'ouverture posait, sans pour autant l'explicitier clairement, la question implicite des conditions instituées susceptibles de favoriser l'exercice et le développement de l'autodirection des sujets en formation.

Le concept d'autodirection ou de *self directed learning* mobilise depuis plusieurs décennies un puissant courant de recherches en Amérique du Nord. Celui-ci s'attache à étudier les dimensions psychologiques en jeu dans l'autodirection. Ici, « l'ouverture en formation » ne constitue pas un objet de travail spécifique. Toutefois, les travaux sur l'autodirection contribuent à clarifier le terme flou d'« ouverture » en focalisant l'attention sur un niveau d'analyse particulier : celui du contrôle exercé par l'apprenant sur les différents aspects de sa formation (Long, 1989).

En effet, cette notion de contrôle cristallise la rencontre entre deux dynamiques fondamentales. La première relève de l'institution éducative, à travers le degré de contrôle pédagogique ouvert à l'apprenant par le dispositif. La seconde dynamique porte sur le contrôle psychologique qu'il exerce sur sa formation et sur ses apprentissages (Carré *et al.*, 1997).

L'ouverture et la notion de contrôle pédagogique

Dans son modèle de l'orientation de la responsabilité personnelle, Hiemstra (2000) décrit la première dynamique comme un processus individualisant. Ce dernier vise à favoriser l'autodirection de l'apprenant, en lui offrant des possibilités de décision personnelle en fonction des différentes composantes du dispositif pédagogique. Selon l'auteur, la prise de décision ne peut s'exercer que dans la mesure où le dispositif lui propose un éventail de choix possibles au regard de chacune de ces composantes. Ici, nous pensons, en accord avec Hiemstra (2000) qu'en milieu éducatif institué, la liberté de choix ainsi accordée à l'apprenant constitue une des conditions fondamentales pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur les différents aspects de sa formation.

Dans cette perspective, nous proposons (Jézégou, 1998) de situer l'ouverture d'un dispositif donné sur un continuum entre ces deux démarches opposées en terme d'individualisation ; c'est-à-dire entre une individualisation dite « institutionnelle » et une individualisation qualifiée d'« autonomisante ».

L'individualisation institutionnelle traduit une ouverture très faible, voire une fermeture du dispositif. Elle s'appuie sur un cadre technico-pédagogique prédéterminé et imposé à un grand nombre d'apprenants auquel il accorde peu de libertés de choix. Les possibilités de contrôle pédagogique ouvertes à l'apprenant sont donc très réduites, voire inexistantes.

L'individualisation autonomisante révèle, quant à elle, une forte ouverture du dispositif, en accordant à l'apprenant des libertés de choix au regard des composantes du dispositif pédagogique. Ici, les possibilités de contrôle pédagogique ouvertes à l'apprenant sont conséquentes.

Dans cette perspective, nous proposons ensuite de définir l'ouverture de la manière suivante : « L'ouverture en formation renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et individualisants dont la principale propriété est ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou, 2005).

Une telle définition interpelle directement l'aspect créatif de l'ouverture, à travers la capacité de l'institution éducative à concevoir et à proposer un panel de choix possibles selon chacune des composantes de son dispositif pédagogique, et ceci en fonction de son propre système de ressources et de contraintes.

Les libertés de choix ouvertes par le dispositif pédagogique Hiemstra (2000) soutient qu'il existe neuf composantes éducatives déterminantes qui permettent de favoriser l'autodirection de l'apprenant. Il s'agit notamment de l'évaluation des besoins, de la formulation des buts, de la définition des objectifs ou encore du rythme d'apprentissage. Il décline ensuite ces neuf composantes en micro-composantes. La liste obtenue en totalise près de quatre-vingts. Hiemstra estime que chacune d'entre elles peut ouvrir des libertés de choix à l'apprenant et, par conséquent, lui donner des possibilités de contrôle pédagogique sur sa formation. Toutefois, il ne propose pas un protocole qui permettrait d'évaluer leur degré d'ouverture.

En 1988, un groupe de chercheurs québécois, dont Leclerc (Leclerc *et al.*, 1988) avait indirectement répondu à cette exigence en élaborant la grille Genip¹. Cette grille permet d'évaluer le niveau d'individualisation d'un dispositif ou de façon plus précise, le niveau de libertés de choix accordées à l'apprenant. Conformément à la définition de l'ouverture explicitée précédemment, elle permet donc d'évaluer l'amplitude d'ouverture d'un dispositif.

La grille GENIP propose treize composantes présentes dans tout dispositif pédagogique. Nous les répartissons en trois grandes catégories :

Catégories de composantes	Les treize composantes Genip
espace-temps	le temps, le lieu, l'accès, le rythme d'apprentissage
pédagogie	le cheminement, la séquence, les objectifs, le contenu, le format, les méthodes, l'évaluation de l'apprentissage
communication éducative médiatisée	les ressources humaines ; les moyens : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants

Tableau 1. Les trois catégories de composantes d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005, p. 123)

Le protocole Genip s'appuie sur un recueil de données auprès des concepteurs² du dispositif. Il les interroge sur libertés de choix qu'ils estiment accorder aux apprenants pour chacune des composantes. Pour notre part, nous avons apporté à ce protocole quelques évolutions, sans pour autant en modifier la

¹ Genip : Grille d'évaluation et d'individualisation des programmes

² Par « concepteur », Genip entend tout acteur éducatif impliqué dans la conception et la mise en œuvre du dispositif : ingénieur de formation, responsables pédagogiques, formateurs, enseignants, etc.

méthodologie (Jézégou, 2005). Elles permettent d'allouer à chacune des treize composantes d'un dispositif donné un degré d'ouverture et, par récurrence, d'estimer l'amplitude d'ouverture de ce dispositif. Il est alors possible de caractériser cette amplitude en s'aidant du tableau suivant :

Amplitude obtenue en %	Catégorie descriptive du dispositif
$100 \geq \text{score} > 90$	hautement ouvert +
$90 \geq \text{score} > 80$	hautement ouvert
$80 \geq \text{score} > 70$	hautement ouvert -
$70 \geq \text{score} > 60$	moyennement ouvert +
$60 \geq \text{score} > 50$	moyennement ouvert
$50 \geq \text{score} > 40$	moyennement ouvert -
$40 \geq \text{score} > 30$	peu ouvert +
$30 \geq \text{score} > 20$	peu ouvert
$20 \geq \text{score} > 10$	peu ouvert -
$10 \geq \text{score}$	fermé

**Tableau 2. Catégorisation de l'amplitude d'ouverture des dispositifs
(Jézégou, 2005, p. 135)**

Ainsi, un dispositif présentant une amplitude d'ouverture de 75 % entre dans la catégorie des dispositifs « hautement ouverts - ». Ici, l'apprenant dispose, a priori, de libertés de choix conséquentes. Ce dispositif lui offre donc la possibilité d'exercer un contrôle pédagogique sur les composantes du dispositif et de diriger par lui-même sa formation et ses apprentissages.

Toutefois, il ne suffit pas d'ouvrir à l'apprenant de telles libertés pour que son autodirection se mette automatiquement en œuvre (Jézégou, 2002). Une autre

dynamique intervient également à ce niveau : il s'agit du contrôle psychologique sous-jacent à cette autodirection (Long, 1989).

Selon Carré *et al.* (2002), ce contrôle psychologique se manifeste au travers de deux grandes dimensions. La première est l'autodétermination : elle renvoie au contrôle sur le sens, l'intentionnalité de se former (registre de la motivation, du projet). La seconde dimension est l'autorégulation, c'est-à-dire la surveillance, l'évaluation et le pilotage de l'apprentissage (registre de la métacognition).

Ainsi, les comportements les plus autodirigés sont également les plus autodéterminés et les plus autorégulés. De tels comportements seraient toutefois favorisés par les possibilités de contrôle pédagogique – et donc de libertés de choix – ouvertes par le dispositif institué (Hiemstra, 2000).

L'articulation entre « ouverture du dispositif » et « autodirection des apprenants » L'autodirection est un concept d'orientation socio-cognitive. Il se noue dans un système d'interactions réciproques entre l'environnement dans lequel s'inscrit le sujet, ses caractéristiques et ses comportements :

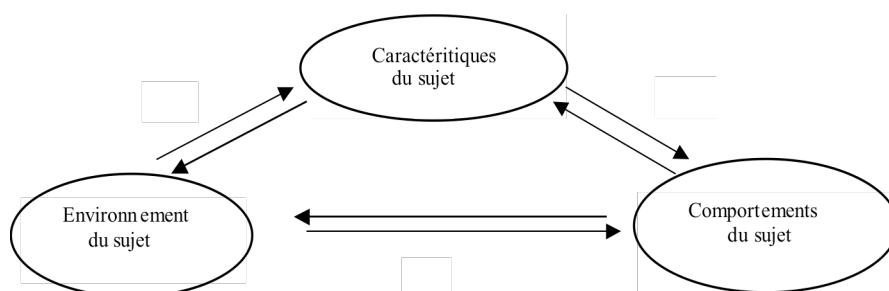


Figure 1. Le modèle sociocognitif du déterminisme réciproque (Bandura, 1989)

Ce modèle triadique constitue un cadre intéressant pour consolider l'articulation entre ouverture et autodirection. En effet, il permet d'articuler trois grandes variables. La première a trait à l'environnement éducatif institué à travers les libertés de choix ouvertes à l'apprenant. Cette variable sera nommée « ouverture du dispositif ». La seconde variable relève de l'autodétermination du sujet à travers sa perception d'être libre d'agir, d'avoir des choix, d'être proactif (Deci & Ryan, 2000). Nous la nommerons « perception de l'ouverture du dis-

positif ». La troisième variable a trait aux stratégies d'autorégulation que le sujet met en œuvre pour gérer les différentes composantes du dispositif ; cette forme d'autorégulation est qualifiée d'« environnementale » par Zimmerman (2002). Il est important de préciser ici que ces stratégies ne sont pas directement observables et se manifestent au travers des comportements autorégulés du sujet.

L'articulation entre ces trois variables peut être modélisée de la manière suivante :

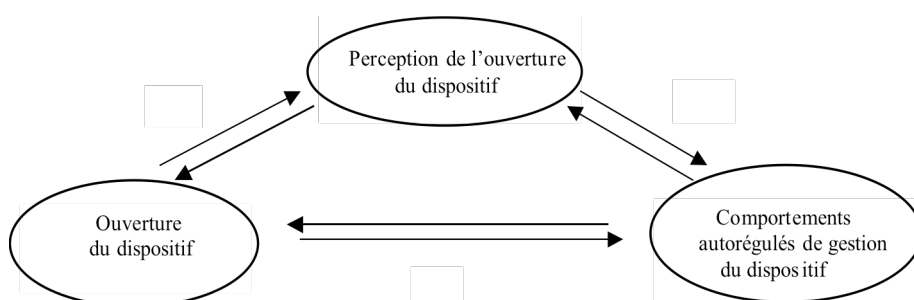


Figure 2. La modélisation triadique de l'articulation entre « ouverture du dispositif » et « autodirection de l'apprenant »

L'étude empirique, présentée ci-après, visait à identifier les processus d'influence existants entre les trois variables de cette modélisation.

L'étude comparée de trois publics d'apprenants inscrits en Formations ouvertes et à distance.

inscris respectivement dans un dispositif qualifié d'« ouvert et à distance » par leurs concepteurs. Les trois dispositifs concernés s'appuient sur l'enseignement universitaire à distance, articulant des périodes d'autoformation accompagnée avec des regroupements en centre.

L'originalité de cette recherche est de s'appuyer sur une étude comparée de trois publics d'apprenants adultes

Le point commun aux trois publics étudiés est de s'inscrire dans une logique de promotion sociale, sans pour autant chercher à atteindre le même niveau de

qualification. L'un des trois publics vise à obtenir un diplôme de niveau IV³ tandis que les deux autres visent respectivement le niveau III⁴ et I⁵.

Dans un premier temps, pour chacun des trois dispositifs, nous avons évalué à partir des estimations faites par les concepteurs⁶ le degré d'ouverture de chacune des treize composantes ainsi que l'amplitude d'ouverture du dispositif. Ce protocole a été également mis en œuvre auprès du collectif d'apprenants grâce à un questionnaire⁷. Il s'agissait de déterminer leur perception de l'ouverture de chacune de ces treize composantes et, d'une manière plus globale, leur perception de l'amplitude d'ouverture du dispositif.

Dans un second temps, chaque collectif d'apprenants a été invité à déclarer, à l'aide du même questionnaire, leurs comportements autorégulés dans la gestion de chacune des composantes. Enfin, nous avons mené des entretiens semi-structurés auprès de personnes volontaires⁸. Un des objectifs était de mettre à jour la manière dont les personnes interviewées perçoivent l'ouverture du dispositif et de chacune de ses composantes. Il s'agissait également d'étudier leurs comportements autorégulés dans la gestion de ces différentes composantes.

Les résultats de l'étude empirique

Trois dispositifs moyennement ouverts

Les trois dispositifs de formation s'inscrivent dans la catégorie « moyennement ouvert - ». Le fait qu'ils présentent une amplitude quasi identique est lié aux fortes similitudes de leur architecture pédagogique.

³ Le dispositif de préparation du diplôme de niveau IV sera désigné D IV.

⁴ Le dispositif de préparation du diplôme de niveau III sera désigné D III.

⁵ Le dispositif de préparation du diplôme de niveau I sera désigné D I.

⁶ Cinq concepteurs par dispositif.

⁷ Cent-quatre-vingts répondants au questionnaire.

⁸ Six personnes par dispositif, panel représentatif des réponses obtenues dans l'enquête par questionnaire.

Pour chacun d'entre eux, les composantes spatio-temporelles⁹ se situent respectivement au degré le plus élevé d'ouverture au regard de celui des deux autres catégories de composantes. Ce constat n'est pas directement lié à une volonté institutionnelle d'ouvrir des libertés de choix aux apprenants. Il est inhérent à la configuration des dispositifs de formation à distance, basée sur l'éclatement des espaces-temps et d'action. Ainsi, en dehors des périodes de regroupement en centre, les apprenants sont libres d'apprendre dans le lieu qui leur convient le mieux, selon une temporalité et un rythme choisis par eux-mêmes. De plus, ils peuvent accéder à tout moment, à partir d'un ordinateur personnel, aux supports médiatisés d'apprentissage grâce à la plateforme mise à leur disposition.

Par contre, les apprenants des trois dispositifs disposent de très faibles libertés de choix dans la détermination des composantes pédagogiques. Ces dernières définissent ensemble les conditions liées à la préparation du diplôme. Une telle préparation vise l'acquisition de connaissances et de compétences prédéterminées par le référentiel du diplôme. Elle se matérialise par un cheminement d'acquisition conçu en dehors des bénéficiaires, selon des objectifs et des contenus prédéterminés. L'évaluation institutionnelle des acquis de formation se réfère également à ce référentiel. Cette évaluation s'effectue à partir des productions demandées qui se réalisent selon un format imposé, tout en respectant les méthodes et l'ordre de succession des séquences proposées.

Lors des périodes d'autoformation, l'équipe pédagogique conseille fortement aux apprenants d'étudier prioritairement à partir des supports fournis (composante « moyens »), afin de répondre au mieux aux évaluations institutionnelles. Ils recommandent, tout aussi fortement, d'utiliser les outils de communication à distance (composante « moyens ») mis à leur disposition tels que la messagerie, le forum de discussion, l'espace de travail coopératif. Ces incitations sont liées à une volonté institutionnelle d'optimiser les investissements réalisés dans la conception des supports médiatisés ou encore dans la plateforme de formation. Par ailleurs, les apprenants peuvent bénéficier d'un accompagnement à distance de la part de l'équipe pédagogique composée d'enseignants et/ou d'intervenants extérieurs. Ces personnes sont, selon les concepteurs, incontournables, car les plus compétentes pour accompagner les apprenants. Ils les incitent fortement à solliciter les membres de cette équipe. D'une manière générale, ils estiment que

⁹ Temps, lieu, rythme, accès.

les apprenants ont peu de liberté dans les deux composantes de la communication éducative médiatisée.

Perception des apprenants au regard de l'ouverture du dispositif

Les trois collectifs d'apprenants situent l'ouverture du dispositif dans la catégorie à peine supérieure de celle proposée par les concepteurs, c'est-à-dire dans la catégorie des dispositifs « moyennement ouverts ».

Amplitude d'ouverture	D VI	D III	D I
Estimation de l'équipe de concepteurs	40,4 %	41,6 %	42,8 %
Perception du collectif d'apprenants	52,6 %	49,5%	50,5 %

Tableau 3. Perception de l'amplitude d'ouverture du dispositif

Il nous a semblé intéressant de mettre en parallèle, par dispositif, deux séries de résultats : le degré d'ouverture des composantes et la perception collective d'ouverture des apprenants au regard de ces mêmes composantes.

Deux constats ressortent de cette mise en parallèle. Le premier est que, pour la majorité des composantes, la perception d'ouverture de chacun des collectifs d'apprenants est voisine de celle de l'équipe des concepteurs du dispositif. Un tel constat est manifeste pour les quatre composantes liées aux dimensions spatio-temporelles des apprentissages¹⁰ et des sept composantes pédagogiques¹¹. Le second constat, commun aux trois dispositifs, concerne les deux composantes de la communication éducative médiatisée¹². Ici, les trois collectifs

¹⁰ Lieu, temps, accès et rythme.

¹¹ Cheminement, séquence, objectifs, contenus, format, méthodes, évaluation.

¹² Moyens et personnes ressources.

d'apprenants perçoivent une ouverture nettement plus élevée que l'estimation faite par les concepteurs¹³.

L'analyse des données recueillies auprès des trois collectifs d'apprenants (questionnaires et entretiens) a permis de consolider ces deux constats et de leur donner une signification.

La prédominance de comportements ajustés aux conditions formelles

Selon Zimmerman (2002), les comportements autorégulés de gestion des composantes d'un dispositif, en milieu éducatif institué, peuvent se répartir en deux grandes catégories :

1. des comportements d'ajustement aux conditions formelles liées à chacune de ces composantes du dispositif ;
2. des comportements de création de conditions informelles ; c'est-à-dire non déterminées par le dispositif institué.

L'étude des comportements déclarés par les trois collectifs d'apprenants dans l'enquête par questionnaire a révélé deux grands phénomènes. Ainsi, ils déclarent respectivement des comportements créatifs dans la gestion des composantes de la communication éducative médiatisée, c'est-à-dire qu'ils créent des conditions informelles dans la gestion des moyens d'apprentissage et plus particulièrement dans celle des personnes ressources. Ils sont réunis par le fait que, pour ces deux composantes, ils possèdent une perception élevée de liberté de choix alors que les concepteurs des dispositifs leur attribuent un degré d'ouverture nettement moindre.

Par contre, les trois collectifs s'ajustent aux conditions formelles dans la gestion des composantes où ils perçoivent un degré de liberté de choix proche de celui estimé par les concepteurs. Il s'agit ici de l'ensemble des composantes spatio-temporelles des apprentissages et des composantes pédagogiques. Par conséquent, les comportements d'ajustement au dispositif prédominent chez chacun des trois publics étudiés.

¹³ Écart composante « moyens » : près de 20 % ; écart composante « personnes ressources » : près de 35 %.

Composantes	Estimation des trois équipes de concepteurs	Perception des trois collectifs d'apprenants	Comportements déclarés par les trois collectifs d'apprenants
spatio-temporelles	hautement ouvertes	hautement ouvertes	comportements d'ajustement aux conditions formelles
pédagogiques	peu ouvertes -	peu ouvertes -	comportements d'ajustement aux conditions formelles
communication éducative médiatisée	peu ouvertes +	hautement ouvertes -	comportements de création de conditions informelles

Tableau 4. Perception de l'ouverture et comportements autorégulés des apprenants

L'analyse des entretiens a permis d'étudier plus finement ces comportements et de les contextualiser, tout en identifiant leur lien avec la perception d'ouverture des personnes interviewées.

Le besoin d'un cadre hétérostructuré

qui leur permette de gérer les composantes spatio-temporelles de leurs apprentissages. De plus, le fait que les conditions liées à la gestion des composantes pédagogiques leur soient imposées répond, dans une certaine mesure, à ce besoin d'hétérostructuration. Toutes ces conditions pédagogiques sont assujetties au dispositif institué d'évaluation, calqué sur celui de l'enseignement universitaire traditionnel. Les apprenants interagissent avec l'ensemble de ces conditions hétérostructurées selon une logique organisatrice cohérente, en adoptant des comportements d'ajustement. De plus, ils semblent attachés au modèle pédagogique traditionnel notamment en usage dans l'enseignement académique

Toutes ces personnes recherchent un cadre de référence hétérostructuré

en présentiel. Ils acceptent les contraintes qui leur sont imposées dans la mesure où elles vont dans le sens de leurs propres intérêts afin d'obtenir le diplôme visé.

Dans ce contexte global de dépendances et de contraintes, ils ne s'adaptent pas passivement aux conditions formelles ; ils les utilisent parfois de façon active. En effet, certaines d'entre-elles leur permettent d'optimiser l'organisation temporelle des périodes d'apprentissage en autoformation entre deux regroupements. Cette organisation est notamment facilitée par des consignes précises en termes de respect du calendrier de restitution des évaluations institutionnelles. Une telle exigence induit, de la part des apprenants, la construction autonome de tout un agencement de conditions liées à la gestion des composantes telles que le temps, le lieu, l'accès, le rythme, la séquence. Ces espaces-temps d'autoformation offrent aux apprenants des libertés de choix et d'action.

Mais cette liberté est délimitée par un ensemble de règles instituées. Elles orientent les comportements à adopter, c'est-à-dire à la fois créatifs lors des phases d'autoformation et ajustés au dispositif global. Ces deux logiques coexistent ; elles interagissent au profit d'un intérêt commun : celui de la mise en synergie de l'efficacité des différents acteurs – apprenants et concepteurs – dans la préparation du diplôme. Par ailleurs, les comportements de création de conditions informelles ne perturbent pas cette recherche d'efficacité du système. Bien au contraire, ils y contribuent activement.

Des comportements créatifs dans la gestion des composantes de la communication éducative médiatisée

sée et plus particulièrement, dans la gestion des outils de communication distants et des personnes ressources.

Les comportements créatifs sont manifestes dans la gestion des composantes de la communication éducative médiatisée

Les concepteurs incitent fortement les apprenants à utiliser les outils de communication intégrés à la plateforme. Or, les apprenants utilisent principalement des outils relevant de la sphère personnelle ou professionnelle, dont principalement l'e-mail et le téléphone. Ils privilégient ces outils pour communiquer avec les autres apprenants. La messagerie personnelle est notamment utilisée pour mutualiser les productions individuelles lors des travaux collectifs exigés par l'institution. Elle est également utilisée, en complément du téléphone, dans un cadre plus convivial et pour des objets qui ne sont pas forcément liés à

la formation. Le recours à des outils personnels est lié à deux principales raisons. La première concerne la prise de conscience, de la part des apprenants, des limites technico-pédagogiques des outils de communication à distance de la plateforme. La seconde renvoie à un besoin de contacts personnalisés à travers l'utilisation fréquente du téléphone.

Par ailleurs, tandis que les concepteurs considèrent le système d'accompagnement pédagogique comme un des principaux piliers du dispositif de formation, les apprenants préfèrent s'orienter vers des personnes de leur propre environnement familial, social voire professionnel. Une telle conduite s'inscrit à contre-courant des comportements attendus par les concepteurs. En effet, ces derniers situent le plus souvent le système d'accompagnement institué au centre névralgique de l'ouverture en formation. Ils posent ici l'hypothèse que la mise à disposition de personnes ressources induit des comportements de demande d'assistance pédagogique à distance. Les résultats de l'étude relativisent fortement le rôle joué par cet accompagnement. Les apprenants le considèrent peu individualisé, principalement centré sur les aspects liés aux contenus académiques tout en négligeant le soutien motivationnel dont ils peuvent avoir besoin. Aussi, les modalités d'assistance pédagogique proposées leur semblent inadaptées à la temporalité de leurs apprentissages, car elles sont basées sur un système asynchrone d'accompagnement. Les apprenants ont pris conscience des limites des modalités d'assistance pédagogiques proposées. Ils se sentent libres de les contourner en créant leur propre réseau d'entraide et de soutien, puisé dans leur environnement.

Conclusion et perspective

Dans le contexte spécifique de cette étude, la perception d'ouverture – ou de libertés de choix – des apprenants est principalement générée par les conditions formelles du dispositif. Nous avons montré à cette occasion qu'il existe une cohérence entre ces conditions et la prédominance de comportements d'ajustement au dispositif.

Ce constat ne s'applique pas aux composantes de la communication éducative médiatisée. Ici, les apprenants manifestent des comportements créatifs, c'est-à-dire qu'ils créent par eux-mêmes des conditions informelles dans la gestion des outils de communication à distance et des personnes ressources. Parallèlement, les concepteurs les incitent fortement à utiliser les outils de la plate-forme et à

solliciter les personnes ressources mises à leur disposition, estimant que les apprenants n'ont pas vraiment d'alternatives. Toutefois, on constate que ces incitations relèvent davantage d'un discours officiel que de conditions imposées aux apprenants. Ceci explique en partie la raison pour laquelle ils se sentent libres de choisir les outils de communication et les personnes-ressources qui leur conviennent le mieux. De plus, ils estiment que les outils de la plateforme présentent de nombreuses limites en termes de communication et de travail coopératif. Enfin, l'accompagnement à distance proposé ne leur semble pas adapté à leurs besoins.

L'ensemble de ces constats montre que les comportements – ajustés ou créatifs – sont influencés par le dispositif institué. Toutefois, la perception d'ouverture des apprenants joue ici un rôle médiateur. Par conséquent, le processus d'influence entre les trois variables de cette recherche peut être illustré de la manière suivante :

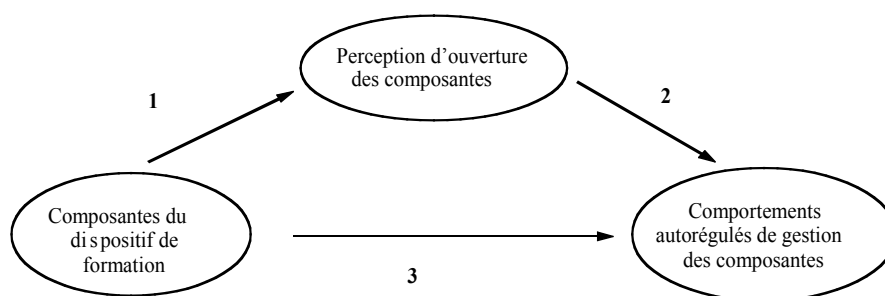


Figure 3. Le processus d'influence entre les trois variables de la recherche

La mise à jour d'un tel processus tend, dans une certaine mesure, à fragiliser la conception, très répandue à l'heure actuelle, qui surdétermine l'influence du dispositif sur les comportements des apprenants. Toutefois, un point fondamental reste à éclaircir. En effet, tout long de cette étude empirique, la perception des concepteurs quant à l'ouverture est demeurée statique, comme dans l'ombre. Cependant il nous semble qu'elle se manifeste à travers le paradoxe entre leurs déclarations à l'égard de « l'ouverture du dispositif » et leurs pratiques ou leurs discours de fermeture. Un tel paradoxe peut être lié à la manière dont ils estiment que l'autonomie de l'apprenant doit s'exercer. Cette perception résulterait notamment du sens donné au couple autonomie / liberté. Ici, la li-

berté est limitée car enfermée à l'intérieur d'un cadre prédéterminé par l'institution. Cette conception dévoilerait la logique que suivent les concepteurs des dispositifs ; ces derniers, en imposant un cadre technico-pédagogique prédéterminé, prétendent vouloir, à l'intérieur de ces limites, développer l'autodirection du sujet.

La perception des concepteurs à l'égard de l'ouverture en formation peut avoir une influence sur l'ingénierie du dispositif. Puis l'environnement socio-économique et institutionnel ne serait pas étranger à la manière dont ils perçoivent la notion d'ouverture ainsi que la manière dont ils ont conçu et animent le dispositif. Cette hypothèse générale exige un projet spécifique de recherches afin de la mettre à l'épreuve. Il serait alors possible d'obtenir des résultats tangibles à partir desquels pourraient être formulées des préconisations pour l'ingénierie des formations ouvertes. Toutefois, au vu de l'ensemble des développements réalisés dans le travail à l'origine de cet article, nous proposons d'ores et déjà un levier majeur pour l'action afin de donner une impulsion nouvelle à l'ingénierie de l'ouverture en formation. Ce levier porte sur une conception partagée de la notion d'ouverture en formation entre l'ensemble des acteurs – éducatifs et apprenants – du dispositif. Cette conception est fondée sur le postulat de « libertés de choix négociées » entre l'institution éducative et l'apprenant, chacun des protagonistes disposant de leur propre système de contraintes et de ressources. Elle s'inscrit dans une logique qui s'oppose à un encadrement rigide, à une régulation imposée de l'extérieur ou encore à l'absence de règles, de structures et d'instrumentation. Ici, il est avant tout question d'équilibre entre l'absence de liberté de choix – et donc une fermeture du dispositif – et l'ouverture totale de liberté de choix.

Nous insistons à nouveau sur le fait que cet équilibre ne peut être atteint qu'en s'appuyant sur le principe de « libertés de choix négociées ». Ce principe constitue le levier majeur d'une ingénierie de l'ouverture favorable à l'exercice et au développement de l'autodirection des apprenants.

Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Carré, P. et al. (1997). *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- Carré, P. et al. (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner les formations ouvertes*. Paris : L'Harmattan.
- Deci, E. et Ryan, R. (2000). What is the self in self-directed learning ? In G. Straka et al. *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations*. Berlin : Waxmann, p. 75-92.
- Hiemstra, R. (2000). « Self directed learning : The personal Responsibility Model ». In G. Straka et al. *Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptional considerations*. Berlin : Waxmann, p. 93-108.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Éducation permanente*, n° 152, p. 43-54.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Leclerc, G. et al. (1988). Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes. Université de Tours, document interne.
- Long, H. (1989). *Self-directed learning : emerging theory and practice*. University of Oklahoma : Norman.
- Peraya, D. (2000). Le cybercentre : un dispositif de communication et de formation médiatisée. In S. Alava et al. *Cyberspace et formation ouvertes*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 16-43.
- Zimmerman, B. (2002). « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique ». In Ph. Carré et al. *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, p. 69-88.