

DEVELOPPER L'AUTONOMIE DANS UN MASTER DE FORMATEURS EN LANGUES, UN DEFI ?

Marie-José BARBOT,
professeure émérite en sciences de l'éducation à l'Université de Lille 3,
membre du laboratoire Cired-Théodile, EA 1764

Annick RIVENS MOMPEAN,
maître de conférences à l'Université de Lille 3, STL UMR 8163

LA QUALITE DE LA FORMATION ASSUREE PAR LA RECHERCHE-ACTION

■ Les langues sont un secteur-clé en ce qui concerne les évolutions de la formation et les besoins de formation à l'ingénierie puisque la langue même (comme le montrent par exemple l'hypertexte et la multimodalité) et la communication (asynchrone ou synchrone avec des natifs ; Rivens Mompean, 2007) se trouvent affectées au premier chef par des phénomènes où l'individualisation et la servuction s'accélèrent (Barbot & Combes, 2006). Le défi de demain pour l'enseignant-formateur en langue n'est donc plus de savoir donner un cours mais de concevoir, construire et conduire (Clénet, 1998 et 2002 ; Barbot, Debon & Glikman, 2002 et 2006) des dispositifs d'autoformation préparant les apprenants à des usages mixtes des technologies numériques (dispositifs hybrides ou *blended learning*) et à des évaluations qui s'ajustent à des demandes en évolution. Par ailleurs, sur le plan du rapport à l'autre-étranger, il est urgent de créer des activités pertinentes donnant place à l'expérience et à la réflexivité qui rendent caduques des approches culturalistes " le français, le japonais, l'égyptienne..." car elles masquent le rapport à l'altérité et l'importance de la subjectivité. Cela implique donc de nous placer dans une démarche d'ingénierie (Jacquinot & Choplin, 2002) pour former ces futurs enseignants en leur proposant un espace transitionnel, celui des deux années de Master. La recherche-action *Muse* (Mutation des Systèmes Educatifs) effectuée dans une démarche compréhensive interroge l'adéquation de l'ingénierie de formation mise en œuvre dans ce Master¹ de DDLC (Didactique Des Langues et des Cultures Fle et anglais). La difficulté de la prise en compte de finalités telles que l'autonomie, d'objectifs définis en termes de compétences nouvelles, de stages à l'étranger et d'exigences de qualité impose en effet une prise de distance par rapport à des situations encore non stabilisées qui peuvent, et c'est notre cas, être vécues par les stagiaires en formation comme paradoxales. Le point de départ de cette enquête a d'ailleurs été la revendication des stagiaires-enseignants de Master 2 d'une "réelle autonomie" avec mise en cause de la formation qui comportait des contraintes devenues selon une des stagiaires porte-parole : "inacceptables, incohérentes, contreproductives".

Pour répondre à ces contradictions et optimiser cette formation dans la posture d'ingénierie

¹ Le Master de didactique du Fle a été un des premiers Masters professionnels en France, en 1984.

évolutive (Clénet 1998, 2002) et non programmatique qui est la nôtre, nous avons mis en place cette recherche-action pour comprendre comment l'autonomisation peut se développer (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009), pour interroger les corrélations, les écarts et les glissements entre effets attendus et effets observés et pour savoir introduire des remédiations. Cette recherche s'attache donc à comprendre dans le détail les articulations et les interactions entre savoirs, dispositif et acteurs qui contribuent à l'émergence de compétences d'autoformation, la prise de décisions dans le processus d'apprentissage et à une meilleure prise en compte de l'individualisation dans un cadre collectif, sur le plan *micro* puis *méso*. La prise en compte de différents types de données et la réalisation d'entretiens semi-ouverts avec les acteurs issus de deux promotions, ont permis de dégager des points de tensions qui montrent qu'il y a des choix à opérer et confirment un degré de liberté dans la conception d'une formation. Est apparue également la nécessité de comprendre et d'explicitier les positionnements idéologiques et pédagogiques sous-jacents (Verrier, 2010) afin qu'ils soient partagés dans la formation. Nous avons recherché s'il y a des facteurs-clés d'autonomisation (Tremblay, 2003) et proposé une modélisation en privilégiant la chronoformation (Pineau, 2006 ; Lesourd, 2006), la motivation par le projet professionnel, le support (Martuccelli, 2002) que représente l'institution à travers l'articulation de ces éléments avec des outils, l'accompagnement (Barbot, 2006 ; Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) et les savoirs en évolution.

LA QUESTION DE L'AUTONOMISATION D'ENSEIGNANTS-FORMATEURS : FORMATION ET AUTOFORMATION EN QUESTION

Le Master DDLC *Didactique des langues et des cultures* a pour finalité un changement de paradigme en termes d'autonomie en formation de formateurs, à partir du postulat suivant : l'autonomie des apprenants est reliée à celle des enseignants (Little, 1995). Ce Master s'inscrit dans une perspective académique et professionnelle avec un stage de six mois environ permettant de développer un type d'alternance et d'acquérir à partir d'une triple identité de futurs enseignants de langue, de stagiaires-enseignants et d'étudiants de langue vivante étrangère (LVE), les compétences voulues. Face au défi d'offrir des potentialités accrues d'autoformation en milieu institutionnel, nous avons conçu pour cette formation un dispositif ouvert qui repose sur une pédagogie active proposant trois langues en autoformation accompagnée au Centre de Ressources en Langues (CRL) tandis que les étudiants sont appelés à résoudre des situations-problèmes et à réaliser des projets. Enfin ce dispositif inclut le recours à une plate-forme permettant des interactions à l'interne, mais également avec des publics étrangers, cyberapprenants de langues. La pratique d'autoformation guidée proposée en LVE, le recours à la pédagogie du projet, le stage à l'étranger et l'intégration de ces nouveaux outils individuels et collaboratifs placent les étudiants en situation d'acteurs. L'ingénierie constitue ici un outil de la complexité pour agir, à condition pour les concepteurs (nous en l'occurrence) de tenir compte des écarts par rapport aux effets attendus et des usages, observés en recherche-action, comme nous allons l'exposer.

DISPOSITIF EN QUESTION

Le défi était de concevoir, construire et conduire un dispositif de formation ouverte au sens où Bendouba l'a défini : "qui semble fédérer aujourd'hui ces formes pédagogiques en émergence, recouvre des actions de formation qui s'appuient, pour tout ou partie, sur des apprentissages "non présentsiels" en autoformation ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation" (1992, p. 8). Cette formation se donne un double objectif : l'acquisition de compétences en évolution d'une part (notamment avec la place à donner à l'approche de la langue et de la culture dans une approche communicationnelle où le média modifie le message) et à l'activation du processus d'autoformation de l'autre (développement de la métacognition). Quel cadre et quel accompagnement propose l'institution pour s'ajuster à ce double objectif ? Qu'implique le paradigme de l'autonomie ? Le pouvoir donné aux stagiaires est-il vraiment un pouvoir instituant pour eux ? Que se passe-t-il dans ce type de formation et sur quels processeurs peut-on intervenir ? Quelles stratégies mettre en place pour engager² les acteurs (Crozier & Friedberg, 1977) à un niveau macro et méso-éducatif ? Quelles dispositions sont alors attendues des acteurs ? Quelles validations scientifiques opérer autour de l'autoformation ? Par ailleurs, la formation à une approche qualité³ des étudiants qui sont également enseignants (Schwartz parlait de "double piste") implique que nous puissions définir des critères de qualité pour cette formation.

Ces questions se sont trouvées réactivées en cours de formation par l'attitude même des étudiants de Master 2 qui, soudain, se sont insurgés contre les normes (dates, devoirs imposés, heures de présence...) en dénonçant des contradictions qui limitaient leur responsabilité. Cette crise, pour nous bienvenue car elle attestait du changement visé, a conduit à négocier avec eux. Leurs points de vue ont rendu aigue la nécessité de comprendre comment était vécue cette formation et ses ambivalences et d'explicitier ce qui apparaît au premier regard comme un paradoxe, l'autonomie et le cadre.

CADRE INTERDISCIPLINAIRE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Les cadres conceptuels de cette formation sont ceux de la *reconnaissance du sujet-apprenant*, de sa capacité à développer une autonomie cognitive et sociale dans une perspective éthique d'une part et psychologique de l'autre (Rivens Mompean & Barbot, 2009). C'est ainsi que nous nous référons à l'objet transitionnel de Winnicott pour proposer la formation comme un espace où s'élaborent des processus de perception, d'interprétation, de négociation, et de compréhension, avec une (co)construction identitaire, même si l'autre-apprenant est imprévisible (Cifali, 1999). Sur le plan sociologique, nous nous référons au concept de "configuration dynamique", tel qu'il a été précisé par Elias et repris par Moisan (Carré, Moisan & Poisson, 2011), permettant d'analyser les relations qui s'instaurent entre un système et des acteurs, et de comprendre les processus d'autoformation dans les organisations. Le recours aux Tice convoque également l'*ergonomie cognitive* (Rabardel, 1995) :

² En effet toute innovation (Barbot & Payeur, 2000) se heurte à un double obstacle, le manque de légitimité académique la fragilise non seulement du côté des étudiants qui ont des représentations très classiques sur l'université mais aussi du côté des collègues et de l'institution.

³ Nécessité de connaître les Labels de qualité mis en place dans le domaine du Fle et les démarches de qualité.

il est important de substituer, à l'approche "technocentrée", une approche "anthropocentrée" de l'activité qui met au centre l'homme, ses buts, ses compétences et ses stratégies. Par ailleurs, les bases de l'analyse de l'activité humaine correspondent pour *l'analyse de l'apprentissage assisté par les technologies* à celles de Linard (1996, p. 5) qui situe l'activité d'apprentissage comme une activité à part entière, donc intentionnelle, avec "les quatre pattes de notre intelligence (la biologique, la psychoaffective, la socioculturelle et l'éthique)". Les intentions et la conception de ce Master relèvent d'une approche d'ingénierie de la formation évolutive fondée sur les apports de la psychologie constructiviste et socioconstructiviste. Enfin, nous nous référons au courant de l'industrialisation de la formation qui établit que l'autonomie postulée de l'apprenant peut être récupérée dans une perspective de rationalisation au service de la rentabilité et non de l'humanisme (Barbot & Combes, 2006), ce sur quoi nous serons vigilants.

UNE RECHERCHE-ACTION MOBILISANT DES SAVOIRS FONDAMENTAUX

Comme nous l'avons annoncé, nous nous situons en recherche-action, plus précisément dans ce que Jacquinet et Choplin (2002, p. 192) définissent comme recherche-dispositive ayant un double objet de recherche :

- "La régulation des dispositifs, qui en elle-même relève d'une recherche-action en tant qu'elle implique à la fois un diagnostic ou une compréhension de la situation... Et en fonction de ce diagnostic (dimension "recherche de la régulation"), des actions correctives (dimension "action de la régulation").
- "L'explicitation des mieux visés" de l'innovation. Le mode de travail adopté est celui de la "recherche-action", en ce sens que ce type de recherche nécessite la tenue minutieuse de carnets de bord ou "chroniques" des faits (perceptions, analyses, décisions...), le recueil de traces qui permettront ensuite une analyse réflexive et une mise en évidence des éventuelles relations et interférences.

DEMARCHE DYNAMIQUE, ITERATIVE ET EVOLUTIVE

Dans cette optique, le respect d'une éthique par rapport aux différents acteurs apparaît au premier rang. Ainsi, nous nous situons dans une démarche qualitative et compréhensive, dans une approche non uniquement empirique car elle s'abreuve aux théories, où nous observons des phénomènes en émergence, non stabilisés, pour comprendre quel sens donnent les stagiaires à ce qu'ils font. La sérendipité (*serendipity*) dans le processus de découverte n'est pas que le fruit du hasard reposant sur l'immédiateté du déclic produit : "Elle présuppose un cadre. L'esprit de l'analyste est préparé à la découverte par un problème spécifique" (Soulet, 2006, p. 141). En ce qui concerne notre positionnement de chercheur, il est d'autant plus important de nous donner des outils d'objectivation et de distanciation que nous sommes partie prenante, étant à la fois concepteurs, usagers et experts en situation d'autoformation.

INDICATEURS D'USAGES DIDACTIQUES

En ce qui concerne le corpus, nous disposons d'une diversité de sources (questionnaires, carnets de bord utilisés dans la formation en langue, portfolio, fiches d'auto-évaluation, productions et enregistrements de projets collectifs) constituées à la fois par des traces et par des données recueillies au moyen d'entretiens (2008) et de questionnaires d'évaluation du cours et d'auto-évaluations (2009). Ces derniers constituent des modalités de réflexivité individuelle et collective pour les étudiants.

Nous avons réalisé les entretiens avec des enregistrements audio en janvier 2008 à la fin de la formation 2007-2008, à partir d'un guide directif d'entretiens auprès de quinze étudiants⁴ de vingt-trois à quarante ans de Master 2 (sur une promotion de dix-huit).

DOUBLE POSTURE D'ACTEUR ET DE CHERCHEUR

Notre double posture (Paillé, 2006) d'enseignants–formateurs responsables de formation et de chercheurs nous a conduit à interroger une remise en question du cadre par les étudiants, comme étant un signe possible de rupture dans leur vécu et de prise de responsabilité. Pour comprendre la dynamique en jeu, nous avons cherché d'une part à observer les usages (Jouet, 2000 ; Le Marec, 1996), ce qui implique de créer des outils, des indicateurs car les usages didactiques sont très spécifiques, de l'autre à recueillir tous les indices et les traces attestant ou infirmant un changement de paradigme. Parallèlement, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs. Nous avons, à partir d'une analyse pragmatique de contenus des entretiens, observé les processus d'autonomisation, et formalisé des indices. En nous référant à des catégories d'autonomie élaborées dans des travaux antérieurs (Albero, 2000 ; Debon, 2006), à la grille de Genip (Grille d'Evaluation du Niveau d'Individualisation des Programmes) (Leclerc, 1988), à l'identification des cinq principes d'autoformation de Tremblay (2003), nous proposons des indicateurs concernant l'autonomisation. Enfin, à partir d'une modélisation des éléments facilitateurs d'un dispositif d'autoformation, et de l'amélioration de la formation, notamment dans l'explicitation de nos intentions nous posons la question du transfert.

Nous adoptons donc la recherche-action, qui s'adapte le mieux à notre objet de recherche : le développement de l'autonomisation de futurs enseignants en Master et la mise au point du dispositif *ad hoc*.

LES REVELATEURS DE CHANGEMENT : POINTS DE TENSION ET DE VIGILANCE

Les étudiants semblent passer par des phases clés lors de leur processus d'autonomisation et d'appropriation du nouveau paradigme de formation, l'une des phases pouvant être qualifiée de crise. L'individu qui est issu d'un système hétéroformatif et centré sur les savoirs éprouve un sentiment d'angoisse lorsqu'il se trouve confronté à l'autoformation et est sollicité pour être un acteur de sa formation à part entière. Se pose alors la question de

⁴ Nous nous référons aux étudiants en mentionnant l'initiale de leur prénom.

l'intervention pédagogique. Ce passage par la crise doit-il se résoudre tout seul, condition inhérente à un changement de paradigme ou bien peut-il être accompagné sans que cela n'entrave ce changement par une sécurisation trop forte qui pourrait conduire à une certaine passivité ?

Les déclencheurs sont de plusieurs ordres :

- *Temporels* : ils surviennent à des moments prévisibles de la formation (nous y reviendrons pour mettre cette notion en lien avec la chronoformation) :
 - milieu du premier semestre : pour l'autoformation en langues (après s'être engagé dans la formation, l'étudiant doute et se demande s'il a effectué les bons choix, en fonction de ses objectifs et des visées évaluatives),
 - fin de semestre : lorsque les travaux s'accumulent et que les échéances approchent, avec une tendance alors à remettre en cause les délais imposés qui deviennent tout à coup insupportables au regard du gain en autonomie maintenant assumé.
- *Personnels* : même si les périodes mentionnées ci-dessous sont globalement identiques pour tous, le moment d'appropriation qui précède la perception puis la valorisation d'un changement de paradigme est individuel et se produit à des moments différents de la formation selon les apprenants.
- *Institutionnels* : les étudiants se sentent pris entre deux types d'exigences qu'ils ont parfois du mal à voir comme liées et complémentaires : le besoin d'évaluation avec des échéances précises pour valider la formation et le besoin créé d'autonomisation qui pourrait aller de pair avec une auto-évaluation et une gestion libre du temps, sans échéance imposée. Certains vont jusqu'à penser que s'il y a changement de paradigme, l'évaluation n'est plus pertinente. On voit ici les limites de cette réflexion puisqu'il y aura forcément une échéance finale à respecter pour pouvoir valider la formation (en principe le jury).

Une fois ces phases passées et la crise gérée, quatre notions clés ont été identifiées par Rivens Mompean & Eisenbeis (2009) qui illustrent les changements évoqués par les étudiants dans le cadre de leur autoformation en langue et culture :

- *liberté de choix et d'action* ;
- la formation prend un *sens*, en abattant les frontières entre apprentissage et vie réelle ;
- capacité de *gestion du stress*, comme l'exprime J. une étudiante de Master 2 : "*Il me semble important de passer par une phase de "crise" pour se transformer, et c'est en cela qu'accepter d'être bouleversé par les rencontres et l'ouverture engendre une crise, et une nouvelle représentation. Nous sommes des "êtres liquides" dans le sens où nous changeons de forme. La vision dynamique de l'identité, les réajustements permanents, et la co-construction sont des idées qui ont fait évoluer ma manière de penser et mes représentations. Comprendre, en pratique, que l'étranger provoque un retour sur nous-mêmes pour comprendre des situations plus proches de nous est une étape qui fait clairement la différence il me semble.*" ;
- prise de *confiance en soi* en tant qu'acteur de l'apprentissage, lorsque la transition est réussie.

UN ESPACE TRANSITIONNEL D'AUTOFORMATION : ARTICULATION DE FACTEURS-CLES DE LA REUSSITE

Notre modélisation visant à dégager des facteurs-clés de réussite est entendue ici comme un processus dynamique de réflexion et de formalisation des connaissances à partir des retours sur expériences et des prises de conscience. Elle débouche sur un réinvestissement et sur des réajustements en vue d'une optimisation du dispositif dans une démarche itérative. Nous avons ici choisi quatre facteurs clés transférables à condition d'être adaptés à des contextes donnés.

APPROFONDIR LA PRISE EN COMPTE DE LA CHRONOFORMATION

Comprendre ce processus d'autoformation passe par l'approfondissement du rapport au temps en respectant les étapes d'entrée en formation, de déroulement (la trajectoire), de stage et de validation des acquis. Le temps est évoqué à maintes reprises par G. : "**Au début** c'était déstabilisant, je ne savais pas comment gérer, comment faire, mais ça a été **quelques minutes**, ça a été très motivant, preuve de reconnaissance : vous êtes capable de le faire, essayez, **après** il y aura remédiation et mise en application ensuite". Aussi est-il intéressant d'interroger les modalités de contact des modes d'investissements temporels subjectifs et des modes de sollicitation temporels sociaux (Lesourd, 2006). Nous empruntons à Pineau (2006) le terme de chronoformation dans une perspective dialogique et systémique pour définir un temps piloté par l'impétrant à l'intérieur duquel il doit gérer lui-même ses différents temps (solitude/contact social ; travail/désœuvrement ; activités physiques/intellectuelles ; contraint/choisi...). A l'instar de Lesourd (2006, p. 30), il nous semble que c'est la conscientisation des moments qui va permettre aux apprenants de devenir les véritables auteurs de leur itinérance, de "prendre et de reprendre tel ou tel moment pour le déployer ou le redéployer" (Hesse, 2004, p. 20) et de parvenir ainsi à se réapproprier une temporalité qui leur est propre et rendre visible les moments de "passage". En effet, si le déclencheur de la "crise" est le même pour tous, la gestion temporelle de la résolution de cette crise est bien sûr individuelle.

EXPLICITER UNE RELATION EDUCATIVE MOBILE

Nous avons pris conscience de certaines carences sur ce plan relationnel. En effet, lors des entretiens, il est apparu nettement qu'il fallait élucider des malentendus, dus aux changements dans les répartitions de pouvoir, les engagements entre apprenant, enseignant, groupe et expliciter de nouveaux positionnements tels que "Vous prenez la responsabilité des dates". A. explicite : "*Vous utilisez le terme futurs collègues, je sens bien qu'on est à un stade différent de l'année dernière... le ras le bol c'est qu'on était trop dirigé (...)* En M2, c'est à nous de nous débrouiller, on est grand, moi j'ai besoin d'un cadre mais pas trop me dire".

Le premier point concerne l'existence d'un projet professionnel ou personnel préalable à l'inscription dans la formation. En effet, la motivation provient du fait que la formation a du sens pour l'étudiant dans la mesure où elle est reliée à son projet professionnel et personnel. Il faut une base, qui doit pouvoir être négociée avec le formateur à l'écoute, car

il s'avère que les étudiants de Master 2 qui n'ont pas de projet ne sont pas partie prenante et projettent sur la formation des attentes en termes de *consommation* de contenus académiques. L'appropriation de représentations sur le projet doit donc s'effectuer dès le Master 1. On note d'ailleurs que les étudiants qui ne passent pas par le Master 1 et arrivent directement en Master 2 se trouvent confrontés à des difficultés d'appropriation du dispositif, non pas tant par le manque de concepts formateurs qui auraient été vus avant leur entrée en formation que par une temporalité décalée et une mise en situation inédite.

Le deuxième point résulte du nouveau positionnement qui est demandé aux étudiants engagés dans la formation dans laquelle ils doivent être des acteurs impliqués. Un processus de déconditionnement est nécessaire afin qu'ils acceptent, après en avoir compris les enjeux, les nouveaux positionnements des uns et des autres, ainsi que l'exprime E. : *"Je m'étais interrogée sur le vouvoiement avec vous par exemple. J'ai re-réfléchi, c'est important, je demanderai à mes élèves de vouvoyer, c'est un truc que je garderai, il va falloir que je sois reconnue en Inde, je suis jeune, il faut que je m'impose"*.

P., de culture indienne, reconnaît *"avoir tendance à survaloriser l'enseignant"* ; elle n'est pas la seule et d'autres ont les mêmes difficultés à faire évoluer leurs représentations fossilisées de ce qu'est ou devrait être un enseignant ou de ce qu'est une formation, *"J'attendais plus de transmission de savoir"* dit V. Au contraire, C. explique : *"Si on en est arrivé à des revendications, c'est parce qu'on a établi une réflexion d'ensemble sur la formation... Il y a une étape d'appropriation. A partir du moment où on a mieux compris ce qu'on nous expliquait, on a eu besoin d'avoir plus de liberté par rapport aux compétences en général"*.

EXPLOITER LES OUTILS NUMERIQUES PAR RAPPORT AUX OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE PERSONNELS ET COLLECTIFS

Les outils numériques mis à disposition des apprenants sont de deux types : des outils de communication pour la communauté au service de la cohésion du groupe et des outils de réflexivité. Le choix s'est porté principalement sur une plateforme collaborative (Moodle) qui répond à des objectifs socio-constructivistes et interactionnels. Une analyse des échanges en ligne (Rivens Mompean, 2007) révèle l'importance des différentes fonctions endossées (tantôt auteur ou co-auteur, éditeur, relecteur, tantôt correcteur, tantôt modérateur, parfois conseiller) pour le développement de compétences linguistiques en langue étrangère, mais aussi de compétences transversales, qui illustrent le changement de répartition de pouvoir entre les différents acteurs de la formation.

D'autres outils ont été mis en place pour déclencher le processus d'autonomisation et favoriser un processus réflexif personnel.

- Un *journal d'étonnement* (Barbot, 2010) a été mis en place pour les étudiants venant de l'étranger, qui y consignent leur vision de la formation : "Les enseignants vont juger le niveau de l'étudiant devant toute la classe comme s'il n'était pas là. Ils font parfois preuve de très peu de tact". "Dans leurs relations avec les étudiants, ils sont parfois très amicaux, se saluent familièrement, s'allument leurs cigarettes, mais ils ne sont jamais disponibles, même à la permanence".
- Un *carnet de bord* accompagné d'un journal réflexif d'apprentissage est demandé pour la LVE en autoformation ; un portfolio a été intégré dans quelques UE de la formation. C. en a compris l'utilité : *"En réfléchissant à ce que cela pouvait apporter à mes élèves... Je ne l'ai*

pas utilisé de façon régulière, car au début cela m'a paru rébarbatif et je n'avais pas compris. J'ai trié, en ne pensant pas au Master, mais pour le présenter à quelqu'un". Ces outils ont parfois été vécus comme une contrainte et si C. évoque la difficulté qu'elle a eu à le remplir au début, O. se refuse à écrire alors qu'elle accepte que le processus réflexif se fasse en entretien individuel. Ce passage entre les sphères privée et publique est essentiel et l'on a pu constater par ailleurs que l'extériorisation a joué un rôle de catharsis pour certains et a permis de faire évoluer une situation problématique, en permettant aux pairs de jouer le rôle de conseiller (on pense à la lettre d'abandon de la formation postée sur le forum par G., qui a suscité réactions, encouragement, partage et remotivation).

REDEFINIR LES SAVOIRS A ACQUERIR

La question du nouveau paradigme est liée à celle du changement. Face à des difficultés, la tentation est de renforcer les savoirs disciplinaires classiques, légitimes, reconnus dans une logique de "toujours plus du même" (plus d'heures de cours, plus d'exams...). Elle est également de fuir dans de pseudo-savoirs relationnels de communautés d'apprentissages où le cognitif devient mal vu. Or le défi n'est-il pas précisément de procéder par rupture et d'imposer la valorisation de compétences inédites et évaluées puisque le système universitaire est évaluateur : il s'agit de la maîtrise des technologies ; de la compétence à apprendre, à s'organiser, à savoir travailler seul, à s'adapter et à prendre des décisions ; de communiquer. Face à la mondialisation et à la professionnalisation, la pondération entre savoirs académiques, savoirs professionnels et savoirs liés au développement personnel doit être revue.

CONCLUSION

Les itérations menées dans le cadre de cette recherche qualitative nous ont permis d'identifier des points de passage essentiels. C'est d'ailleurs la notion de "mouvance", de dynamique d'évolution qui prédomine, tant du côté de la méthodologie itérative que du déroulement des phases internes à la formation. Une modélisation de celle-ci s'appuie sur quatre éléments clés qui ont été identifiés comme facteurs de changement :

- la *chronoformation*, avec des moments clés pour les moments de "passage" ;
- une *nouvelle relation éducative* rendue possible après un déconditionnement des acteurs,
- l'*intégration d'outils réflexifs* et de communication, les Tice jouant ici le rôle d'amplificateur voire de révélateur des usages ;
- la *variété des savoirs* : passage du savoir classique et de sa logique quantitative à un déploiement de savoirs multiples et complémentaires (savoirs théoriques mais aussi relationnels, professionnels et expérientiels liés au développement personnel), reconnus comme objectifs de formation.

Ces observations confirment ce que nous interprétons non comme un déclin de l'institution dans les métiers, dont celui de formateur, liés au "travail sur autrui" (Dubet, 2002) mais comme un déplacement de celle-ci, effervescente. Le rôle de l'institution qui n'est plus prescriptive est d'offrir un "support" pour un sujet qui a besoin du social pour se

construire et nous partageons l'idée de "notion de différentiel de consistance du monde social" dans la construction de l'individu. "L'individu n'existe que dans la mesure, et seulement dans la mesure où il est soutenu par un ensemble de supports. Certes, il fait quelque chose de cet état, il est ainsi toujours plus (ou autre chose) que l'ensemble de ses supports, mais il n'existe que dès l'instant où il en dispose." (Martuccelli, 2002, p. 63).

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Barbot, M.J. (2010). Voyages de formation interculturelle et étonnements. *Le journal des psychologues*, 278, 44-48.
- Barbot, M.J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges*, 28, 29-46.
- Barbot, M.J. & Combes Y. (2002). Technologies : ouverture d'espaces de possibles pour qui ? *Français dans le monde, numéro spécial*, 183-192.
- Barbot, M.J. & Combes Y. (2006). Penser le changement de paradigme éducatif lié aux Tic *Education Permanente*, 169, 133-152.
- Bendouba, A. (1992). Les formations ouvertes, vers une nouvelle économie de la formation ? *Etudes et expérimentations en formation continue*, 16, 3-7.
- Carré, P. ; Moisan, A. ; Poisson, D. (2011). *L'autoformation*. Paris, France : Puf.
- Cifali, M. (1999). Métier "impossible" ? Une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4, [en ligne] consulté en mars 2009 : <http://leportique.revues.org/document271.html>.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance "pour comprendre c'est-à-dire pour faire"*. Paris, France : L'Harmattan.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternances. Etre formé et/ou se former ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France : Seuil.
- Debon, C. (2006). Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées. *Education Permanente*, 268, 161-173.
- Hess, R. (2004). *Produire son œuvre. Le moment de la thèse*. Paris, France : Editions Téraèdre.
- Jacquinet, G. & Choplin, H. (2002). La démarche dispositif aux risques de l'innovation. *Education Permanente*, 152, 185-198.
- Jouet, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 100, 487-521.
- Le Marec, J. (1998). Interactivité et multimédia : lieux communs revisités par l'usage. *Rencontres médias 2 (1997-1998)*. Paris, France : Editions du Centre Georges Pompidou.
- Lesourd, F. (2006). Les temporalités éducatives. *Pratiques de formation*, 51-52.

- Leclerc, G., & Poulin, N. (1988). *Manuel explicatif de la grille d'évaluation du niveau d'individualisation des programmes*. Québec, Canada : Genip.
- Linard, M. (1996). *Des Machines et des Hommes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Little, D. (1995). Learning as Dialogue : The Dependency of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*, 23-2, 175-181.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*, Paris, France : Gallimard.
- Paille, P. (dir.) (2006). *La méthodologie qualitative*. Paris, France : Armand Colin.
- Pineau, G. (2006). Moments de formation de l'auto et ouverture transdisciplinaires. L'autoformation : actualité et perspectives. *Education Permanente*, 168, 5-18.
- Rivens Mompean, A. (2007). Pratiques langagières sur un forum pédagogique en anglais. In Gerbault J., (ed.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes* (p. 221-238). Paris, France : l'Harmattan.
- Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? *Les cahiers de l'Acedle*, 6(1) [en ligne] le 24 avril 2009 <http://acedle.u-strasb.fr>
- Rivens Mompean, A. & Barbot, M.J. (eds.) (2009). *Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat*. Villeneuve d'Ascq, France : Ceges.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Verrier, C. (2010). Jacques Ardoino, un pédagogue au fil du temps. Paris, France : Téraêdre.
- Soulet, M.H. (2006). Traces et intuitions raisonnées. In Paillé P. (ed.) *La méthodologie qualitative Postures de recherche et travail de terrain* (p. 125-14). Paris, France : Armand Colin.
- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation*. Québec, Canada : Pum.