



HAL
open science

”Formations ouvertes” et ”autodirection des apprenants” : synthèse d’un travail de recherche sur l’articulation entre ces deux dynamiques, en milieu éducatif institué

Annie Jézégou

► **To cite this version:**

Annie Jézégou. ”Formations ouvertes” et ”autodirection des apprenants” : synthèse d’un travail de recherche sur l’articulation entre ces deux dynamiques, en milieu éducatif institué. 7e colloque européen sur l’autoformation, 2006, Toulouse, France. edutice-00193168

HAL Id: edutice-00193168

<https://edutice.hal.science/edutice-00193168>

Submitted on 30 Nov 2007

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.

7^e colloque européen sur l'Autoformation

Faciliter les apprentissages autonomes

ENFA. Toulouse – 18, 19 et 20 Mai 2006

ANNIE JEZEGOU

Ecole Supérieure des Techniques Industrielles et des Mines de Nantes
Centre de Recherches Education et Formation (EA 1589). Université Paris X Nanterre.

TITRE DE LA COMMUNICATION :

**« Formations ouvertes » et « autodirection des apprenants » :
synthèse d'un travail de recherche sur l'articulation entre ces deux dynamiques,
en milieu éducatif institué**

Cette communication se réfère à mes travaux de recherche sur l'articulation entre « l'ouverture en formation » et « l'autodirection des apprenants ». Elle présente plus particulièrement un récent travail dont la finalité était de mettre à jour les stratégies d'autorégulation d'apprenants inscrits dans des dispositifs de formations ouvertes.

I. Les bases théoriques de la recherche et la problématique

« L'ouverture renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou, 2002, 2005).

Le concept d'autodirection intègre, quant à lui, une double dimension : l'autodétermination et l'autorégulation (Carré, 2005). La présente contribution ne porte pas sur les dynamiques motivationnelles liées à la première dimension. Elle porte sur une forme spécifique de l'autorégulation : celle de l'autorégulation environnementale (Zimmerman, 2002). Cette dernière a trait aux stratégies autorégulées que les apprenants mettent en œuvre pour gérer les conditions environnementales de leurs apprentissages. De telles stratégies ne sont pas directement observables; elles se manifestent au travers des comportements autorégulés des apprenants.

Barry Zimmerman (2002) identifie deux grands types de comportements. Le premier consiste à s'ajuster aux conditions structurées par les concepteurs des dispositifs. Le second consiste à créer des conditions informelles, c'est-à-dire non définies par les concepteurs. Ici, Barry Zimmerman fait principalement référence à trois composantes : le temps, le lieu, les personnes ressources.

La recherche menée élargissait l'étude de ces comportements à 13 composantes d'un dispositif (Leclerc et *al*, 1989). Ces 13 composantes, présentes dans tout dispositif, peuvent se répartir en trois grandes catégories :

| Catégories de composantes | Composantes associées |
|------------------------------------|---|
| spatio-temporelles | temps, lieu, accès, rythme |
| Pédagogiques | cheminement, séquence, objectifs, contenu, format, méthodes, évaluation |
| communication éducative médiatisée | ressources - humaines moyens : supports médiatisés d'apprentissage et outils de communication distants |

Tableau 1. Les 13 composantes d'un dispositif de formation (Jézégou, 2005, p. 123)

La perspective retenue s'inscrivait dans le modèle socio-cognitif de l'autorégulation (Zimmerman, 2002) et mettait à jour trois variables :

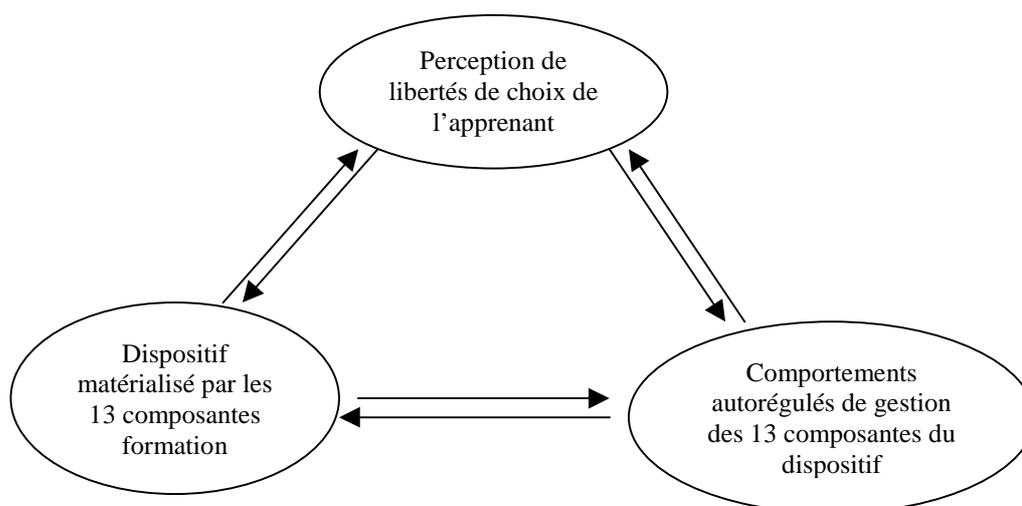


Figure 1. Modélisation de l'articulation entre les trois variables (Jézégou, 2005, p.157)

Le modèle a été mis à l'épreuve d'une étude empirique visant à identifier et à comprendre la nature des processus d'influence existant entre ces trois variables.

II. Le contexte de la recherche et la méthodologie mise en œuvre

Cette recherche porte sur trois études comparées d'apprenants adultes inscrits respectivement dans un dispositif qualifié d'« ouvert et à distance » par ses concepteurs. Les trois dispositifs présentent des configurations pédagogiques similaires, mais ils ne préparent pas au même niveau de qualification.

La première phase du travail a consisté à associer les concepteurs, ceci pour chacun des dispositifs, dans l'évaluation du degré de liberté de choix ouvert par chacune des 13 composantes. Cette phase s'est appuyée sur une grille et un protocole spécifique, préalablement élaborés (Jézégou, 2005).

Puis, la deuxième phase invitait chacun des trois groupes d'apprenants¹ à estimer le degré de libertés de choix ouvertes par chacune des 13 composantes du dispositif. Ici, la grille et le protocole d'évaluation, évoqués précédemment, ont également été appliqués.

Enfin, la troisième phase a consisté à mettre à jour les comportements manifestés par chacun des trois groupes d'apprenants dans la gestion de chacune des 13 composantes du dispositif. Ici, la méthode retenue s'appuyait sur l'analyse et le croisement de données recueillies à l'aide d'un questionnaire et de celles issues d'entretiens².

III. les résultats majeurs de cette recherche

Les apprenants adoptent des comportements créatifs lorsqu'ils perçoivent un degré de liberté de choix nettement supérieur à celui estimé par les concepteurs. De tels comportements sont manifestes dans la gestion des composantes de la communication éducative médiatisée (personnes-ressources et moyens). Ici, les concepteurs du dispositif les incitent très fortement à solliciter les formateurs pour les aider dans leurs apprentissages. Ils ont la même attitude d'incitation pour l'utilisation des moyens d'apprentissage mis à disposition. Ils estiment que les apprenants disposent d'une liberté limitée de choix dans la gestion de ces deux composantes. Pour autant, ils n'imposent pas ici de contraintes particulières mais souhaitent que les apprenants s'ajustent aux conditions formelles. Ici, le principal motif est de légitimer et d'obtenir un retour sur investissement des efforts engagés en termes d'ingénierie. Dès lors,

¹ 1^{er} groupe : 98 apprenants, 2^{ème} : 56 apprenants, 3^{ème} : 26 apprenants.

² 180 questionnaires au total et 8 entretiens individuels/ groupe, soit 24 entretiens.

les concepteurs ouvrent, par cette attitude contradictoire, des espaces de libertés aux apprenants qui s'en saisissent en créant des conditions informelles.

Parallèlement, les trois groupes d'apprenants acceptent les contraintes qui leur sont imposées dans la mesure où elles répondent à leur besoin d'hétérostructuration. Dès lors, ils interagissent avec ces contraintes selon une logique organisatrice cohérente, en adoptant des comportements d'ajustement. De tels comportements sont manifestes dans la gestion des composantes pédagogiques. Ils sont également observables dans la gestion des composantes spatio-temporelles où le dispositif impose quelques contraintes. Dans les deux cas, la perception de liberté des choix est proche de celle estimée par les concepteurs, c'est-à-dire faible pour les composantes pédagogiques et élevée pour les composantes spatio-temporelles.

L'ensemble des phénomènes, succinctement présentés ici, tend à monter l'influence du dispositif sur les comportements autorégulés des apprenants. Toutefois le dispositif n'agit pas directement sur ces comportements. Ici, la perception de liberté de choix joue un rôle médiateur :

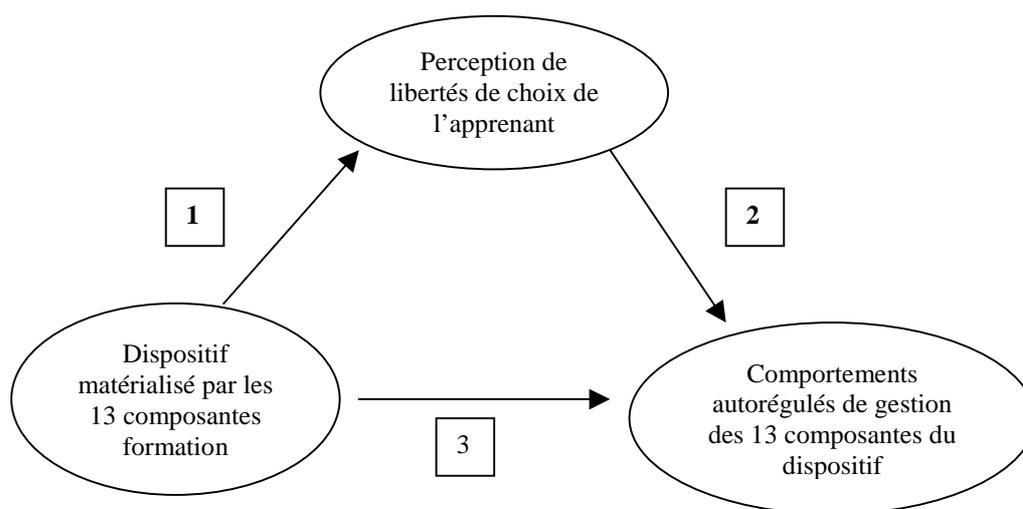


Figure 1. Le processus d'influence entre les trois variables de l'étude d'après (Jézégou, 2005, p.247)

La mise à jour d'un tel processus contribue à fragiliser la conception, très largement répandue à l'heure actuelle sur les formations ouvertes, qui surdétermine l'influence du dispositif sur les comportements autodirigés des apprenants.

Références bibliographiques

Carré, P. 2005. *L'apprenance - les nouveaux rapports au savoir*. Paris, Dunod.

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 ». *Education permanente*. n°152, 43 - 54.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, L'Harmattan.

Leclerc, G. ; Nadeau, N. et Sauvé, L. (1987). L'individualisation de l'enseignement à l'université : effets d'autonomisation et de socialisation des apprenants. *Formation et prospective*. n°6, 7 - 15.

Zimmerman, B. (2002). « Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique ». *Dans : Carré, P. ; Moisan, A. (dir). La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, L'Harmattan, 69 - 88.