



HAL
open science

La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme

Marie-José Gremmo

► **To cite this version:**

Marie-José Gremmo. La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle : de la galaxie au paradigme. Presses Universitaires de Nancy. La Médiation. Problématique, figures, usages, Presses Universitaires de Nancy, pp. 65-78, 2007, Questions d'éducation et de formation. halshs-00613738

HAL Id: halshs-00613738

<https://shs.hal.science/halshs-00613738>

Submitted on 5 Aug 2011

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.

La médiation formative dans l'autoformation institutionnelle :
de la galaxie au paradigme

Marie-José GREMMO
LISEC (EA 2351), Nancy-Université

La médiation est une notion nomade, qui, après avoir franchi de nombreuses barrières disciplinaires, est maintenant très présente dans le champ éducatif. Cependant ses conceptualisations et ses usages sont encore très variés, et parfois divergents. Cet article vise à montrer comment, dans le champ de recherche et de pratique spécifique auquel l'auteure se rattache, celui de l'autoformation institutionnelle¹, le concept de médiation peut servir à caractériser le rapport formatif innovant, entre l'enseignant et l'apprenant, qui participe de cette spécificité. Le titre de cet article reprend d'ailleurs des métaphores utilisées dans le champ des recherches sur l'autoformation. En effet, comme il est rappelé dans l'introduction de cet ouvrage, ou comme le propose également Jean-Pierre Astolfi², on peut envisager les usages sociaux de la médiation selon trois « lignes de sens » : comme interface, comme transition, ou comme séparation. Dans cette vision, le concept de médiation peut apparaître comme une galaxie, à la manière dont Philippe Carré³ se réfère à la galaxie de l'autoformation pour rendre compte des différents courants de pensée développés autour de cette notion. Mais, d'un autre côté, l'utilisation du terme médiation pour caractériser le rapport formatif de l'autoformation institutionnelle peut permettre de se référer à un rapport formatif différent de celui de l'enseignement, à la fois au niveau pédagogique et au niveau didactique, qui permet de concevoir de manière séparée la fonction de facilitation de l'apprentissage qui fonde l'autoformation institutionnelle et qui la distingue de l'hétéroformation. Claire Bélisle⁴ donne de la médiation la définition suivante⁵ : « l'ensemble des processus par lesquels une personne (ou un groupe de personnes) s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour lui en faciliter l'apprentissage ». En cela, le terme « médiation » va permettre de nommer ce

¹ L'autoformation institutionnelle peut être définie comme « une proposition formative » qui repose sur une « logique d'apprentissage » et vise à faciliter les apprentissages autonomes.

² ASTOLFI, J-P. (1996). Médiation(s) in *Educations* n°9, juin-octobre 1996, p. 13

³ CARRE, P. (1994) « Autoformation » in Champy P. et Etévé C. (dir), *Dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la Formation*. Paris : Nathan Université, p. 96-97

⁴ BELISLE C. (2003) « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui » in BARBOT M-J. et LANCIEN T. (coord.) « Médiation, médiatisation et apprentissage », *Notions en Questions* n°7, avril 2003, Lyon, ENS Editions.

⁵ dans le cadre des FOAD (formations ouvertes et à distance)

qu'on doit envisager comme un nouveau paradigme de rapport formatif, tout comme Brigitte Albero⁶ montre que le développement de l'autoformation institutionnelle relève de la création d'un nouveau paradigme éducatif.

On peut alors parler d'une actualisation cohérente des « lignes de sens » dont parle Jean-Pierre Astolfi⁷, dans un contexte formatif spécifique, celui de l'autoformation institutionnelle. Les principes sur lequel repose l'autoformation institutionnelle délimitent le cadre pédagogique dans lequel s'inscrit la médiation formative et en définissent les modalités. Ainsi est déterminé un paradigme de rapport formatif entre l'enseignant et l'apprenant, à la fois en termes d'interface, de transition et de séparation.

1. Un paradigme de rapport formatif

L'autoformation institutionnelle repose sur deux dimensions fondamentales. La première dimension est, comme le qualifie Brigitte Albero⁸, la « logique d'apprentissage », qui permet de focaliser la proposition formative autour de l'autonomie de l'apprenant. Le dispositif formatif donne au sujet apprenant sa pleine responsabilité, en lui permettant à la fois choix et contrôle, selon l'analyse de Paul Bouchard⁹. Il se centre sur l'activité d'apprentissage de l'apprenant, ce qui implique notamment de lui donner l'accès direct aux ressources d'apprentissage, que celles-ci soient humaines ou technologiques. La deuxième dimension constitutive du dispositif d'autoformation est que l'autonomie de l'apprenant n'est pas un pré-requis à l'entrée dans le dispositif, mais un objectif de la formation. C'est le dispositif qui doit permettre l'autonomisation du sujet apprenant, la prise de contrôle de l'apprenant se construisant progressivement grâce à une médiation formative dont l'objectif est de faciliter la prise en charge par l'apprenant de la complexité de l'action d'apprentissage. C'est le jeu entre cet accompagnement et l'action directe de l'apprenant autour des ressources qui ouvre la voie au développement de la compétence d'apprentissage et de l'autodirection.

De par la première dimension mentionnée plus haut, le rôle de médiation ne relève en rien du rôle de l'enseignant, qui prépare, met en œuvre et contrôle non seulement l'accès aux savoirs et leur programmation, mais aussi l'application et l'évaluation. Dans l'autoformation

⁶ ALBERO, B. (2000) L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris, L'Harmattan.

⁷ ASTOLFI, *ibid.*

⁸ ALBERO, *ibid.*

⁹ BOUCHARD, P. (2002) « Distance médiatique et autoformation dans les environnements d'apprentissage médiatisés, in CARRE, P. et MOISAN, A. (dir.) *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 223-236

institutionnelle, l'activité de médiation sépare nettement l'acte de facilitation de l'acte d'apprentissage proprement dit : la médiation formative s'intercale certes entre l'apprenant et son activité d'apprentissage, mais elle s'intercale aussi entre deux moments d'apprentissage. Ainsi, elle ne relève pas seulement d'une logique d'interface, comme le propose Jean-Pierre Astolfi¹⁰, pour qui la « nouvelle posture enseignante » qui « respecte le cheminement propre de l'apprenant » correspond plus précisément à la ligne de sens médiation-interface. Elle joue aussi un rôle de transition, en introduisant la « latence » décrite par Jean-Pierre Astolfi, et en aidant l'apprenant à développer des « formulations » et des « outils » « intermédiaires » « devant ensuite être dépassés ». De même, la médiation apporte la « séparation » que ce chercheur mentionne, en aidant l'apprenant à mettre en place la « rupture épistémologique » qui le conduit d'une part à instaurer la bonne « distance » entre lui et son apprentissage, et d'autre part à s'autonomiser vis à vis de la médiation et de l'accompagnateur. Ainsi la médiation formative de l'autoformation institutionnelle relève non pas d'une, mais des trois lignes de sens dégagées par Jean-Pierre Astolfi¹¹, et de ce fait, traverse la galaxie décrite plus haut.

D'un autre côté, l'activité de médiation, si elle consiste bien à aider l'apprenant à construire et réaliser son parcours d'apprentissage, ne vient en aucun cas se substituer à l'activité de l'apprenant. La première dimension de l'autoformation institutionnelle décrite plus haut implique en effet que la médiation repose non pas sur un pilotage par l'offre (ce qui relèverait plutôt de l'ordre de l'enseignement individualisé) mais sur un pilotage par la demande sous la forme d'une aide à la construction de savoirs singuliers par l'apprenant, dans une "spirale réflexive" qui se situe à la fois en amont et en aval de l'activité de l'apprenant. D'autre part, la deuxième dimension citée implique que l'apprenant puisse se trouver en situation de responsabilité de son activité autoformative : la relation de médiation ne doit pas venir contrecarrer cette nécessité. De cela, il ressort que la médiation de facilitation dans l'autoformation institutionnelle est :

- non-décisionnelle, et non fondée sur une relation de pouvoir
- focalisée sur le processus, bien plus que sur les contenus
- en réaction, négociatrice et adaptative
- non-programmable et non-programmée, mais relevant de cadres conceptuels organisés portant sur l'apprentissage de savoirs ou savoir-faire déterminés.

¹⁰ ASTOLFI, *ibid*

¹¹ ASTOLFI, *ibid*

On voit donc comment les principes fondateurs de l'autoformation institutionnelle donnent au rapport formatif entre conseiller¹² et apprenant des caractéristiques particulières qui en font un ensemble paradigmatique qui se distingue des autres conceptualisations et des autres usages que comporte la galaxie de la médiation. Si tous les niveaux de constitution d'un paradigme formatif sont concernés par cette transformation, seuls certains éléments vont maintenant être discutés, dans la mesure où ils paraissent être particulièrement représentatifs de la logique d'apprentissage que l'autoformation institutionnelle implique.

1. Apprentissage et interaction langagière.

Il est incontestable que la médiation de conseil telle qu'elle est définie dans le paradigme de l'autoformation institutionnelle trouve ses racines dans les théories du développement. Elle se fonde sur une vision de la construction des connaissances comme d'un processus dynamique singulier, fondé sur l'expérience personnelle du réel et l'interaction du sujet avec son environnement. Dans l'autoformation institutionnelle, l'interaction sujet/apprenant bénéficie de l'interaction sociale entre l'individu apprenant et un conseiller, et s'appuie sur le caractère fondamental du rôle du langage à la fois en termes de communications et de cognition. Pour reprendre les termes de Jean-Paul Roux¹³, « le langage a une fonction organisatrice fondamentale ». L'autonomisation de l'apprenant se construit donc, au moins en partie, au travers de ce que certains ont appelé des « conversations d'apprentissage » entre le sujet apprenant et le conseiller. Mais l'intégration des objectifs formatifs d'autoformation et d'autonomisation détermine les contours conversationnels du cadre socio-pédagogique de l'interaction langagière de médiation, en définissant de manière particulière les droits et les devoirs de chacun des deux participants, en termes de leurs statuts et de leurs rôles. Pour exemplifier cela, nous nous référerons ici à ce que Robert Vion¹⁴ nomme le rapport de place, qui fait référence à la position réciproque des deux sujets sur l'axe vertical de la hiérarchie et l'axe horizontal de l'égalité. En effet, dans l'autoformation institutionnelle, la médiation est définie comme non-décisionnelle, ce qui conduit à fixer les dimensions d'égalité et d'asymétrie. Poser le sujet apprenant comme détenteur du contrôle de son activité se traduit par les caractéristiques suivantes : les deux participants sont dans un rapport d'égal à égal,

¹² il n'y a pas encore de terme fixe pour nommer ce nouveau rôle formatif qui se distingue du rôle d'enseignant. Le terme utilisé par l'auteure (cf. Gremmo 2003) est celui de "conseiller", qui sera retenu pour la suite de l'article. Mais dans le champ de l'autoformation institutionnelle, on rencontre également des termes tels que " formateur-facilitateur " ou " tuteur ".

¹³ ROUX, J-P. (1996). Les exigences d'un enseignement constructiviste » in *Educations n° 9*, juin-octobre 1996, pp. 20-22

¹⁴ VION, R. (1992). *La communication verbale*, Paris, Hachette

mais dans des rôles dissymétriques, qui résultent de la différence non seulement des savoirs, mais aussi des actions des deux partenaires interactifs. La médiation de conseil se situant dans une interaction langagière, le conseiller n'a accès à l'activité de l'apprenant que par les dires de celui-ci. Ce différentiel d'information est fondamental et fonde l'engagement " authentique " des deux participants à la conversation d'apprentissage. Le sujet apprenant est placé dans un rôle où son apport de contenu est indispensable pour faire vivre l'interaction. Cependant, les rôles interactifs sont dans une asymétrie complémentaire, car il existe aussi un différentiel d'information « en faveur » du conseiller, qui est lui aussi un sujet interactif au sein plein du terme, dans la mesure où il apporte son expertise.

D'autre part, comme l'indique E. Esch¹⁵, « la principale innovation dans cette nouvelle pédagogie a été le renversement de pouvoir des rôles interactionnels traditionnels de l'enseignement et de la transmission des savoirs »¹⁶. C'est en effet l'apprenant qui, par sa demande, crée la situation interactive, qui initie l'interaction et la clôt, et qui en construit l'organisation thématique : Selon les normes sociales, c'est donc lui qui est en position de " pouvoir " et de dominance pour la réalisation de l'activité langagière.

Il faut également noter que cette conversation d'apprentissage n'est pas pour autant une interaction naturelle ou évidente pour les apprenants, bien au contraire. D'une part, les routines interactionnelles éducatives que l'immense majorité des apprenants connaissent relèvent de l'enseignement classique. Les modalités de l'interaction de médiation de conseil doivent donc être apprises : les recherches effectuées sur des entretiens de ce type¹⁷ montrent qu'une partie des interactions est dévolue à l'explicitation de ces nouvelles modalités interactives, ce qui est en cohérence avec la troisième des quatre exigences que Jean-Paul Roux¹⁸ donne à l'organisation d'un dispositif socioconstructiviste : « un contrat de communication le plus explicite possible au sein duquel ce sont les actes de parole échangés qui génèrent l'accomplissement des cognitions ». D'autre part, ces études montrent clairement que la prise en charge de l'interaction par l'apprenant évolue de manière positive au fur et à mesure des entretiens et est en corrélation avec le développement de son autonomie d'apprentissage.

¹⁵ ESCH, E. (2001) "Disseminating the practice of advising : Towards a new evaluation framework" in MOZZON-McPHERSON, M. & VISMANS, R. (dir), *Beyond Language Teaching towards Language Advising*, Londres, CILT, pp 25-29

¹⁶ Traduction de l'auteur

¹⁷ cf Gremmo (2003), Ciekanski (2005 et dans ce même ouvrage^o, ou pour le domaine anglo-saxon, Cottrell et al. (2001)

¹⁸ Roux, *ibid.*

2. Dimension didactique de l'expertise et des savoirs

La médiation de conseil constitutive de l'autoformation institutionnelle relève à la fois d'une dimension didactique, puisqu'il y a acquisition de savoirs et de savoir-faire spécifiques, et d'une dimension pédagogique puisqu'elle redéfinit les rapports entre sujet apprenant, environnement et conseiller.

L'émergence de l'autoformation institutionnelle a conduit à des modifications épistémologiques de la dimension didactique. En effet, si l'expertise didactique d'un enseignant se définit en termes de contenus disciplinaires, comment définir celle d'un conseiller ? En d'autres termes, quels sont les liens entre critères de description scientifique des contenus, et problématique d'aide à l'apprentissage ?

D'un autre côté, la situation d'autoformation, parce qu'elle donne la priorité à l'accès direct aux ressources d'apprentissage pour l'apprenant, complexifie les relations didactiques entre le sujet apprenant, les savoirs et le formateur. En fait, le principe d'accès direct ne concerne pas les savoirs, mais des objets (les ressources) qui constituent eux-mêmes une mise en contexte et une médiatisation de ces savoirs. Or, comme le dit Claire Bélisle¹⁹ : « un objet ne devient pas un outil par la simple décision de vouloir s'en servir. Un objet ne devient un outil que dans un cadre référentiel de pensée et d'action, cela doit s'inscrire dans une activité finalisée, dans un rapport instrumental à l'action du sujet ». En quoi peut alors consister l'apport didactique d'une médiation de conseil qui doit aider les apprenants à transformer des objets en outils d'apprentissage ? On voit comment se marque pour l'apprenant l'importance de la métacognition, en termes d'apprendre à apprendre, pour qu'il sache identifier les outils et les opérations d'apprentissage, et évaluer ses propres connaissances et schèmes d'action. La médiation d'autoformation doit ainsi aider les apprenants, tant en termes de cadres de pensée qu'en termes d'activités pratiques, à développer une faculté que G. Pineau²⁰ a mis en évidence chez les autodidactes, celle de « rendre les éléments de l'environnement éducatifs ». Ceci implique, pour chaque apprenant, une mise en cohérence entre son environnement et les objets qui en font partie, les usages sociaux de ces objets, et ses schèmes personnels d'usage. Or la didactique actuelle peine encore à prendre en compte cette mise en cohérence " personnalisée ".

L'autoformation institutionnelle fait également jouer une logique de production de savoirs singuliers, qui contraste avec les modes d'hétéroformation "classiques" qui privilégient les savoirs constitués et leur transposition didactique. De plus, elle met l'accent

¹⁹ Bélisle, *ibid.*

²⁰ cité dans VERRIER, C. (1999) *Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles*, Paris : Anthropos

sur l'activité du sujet, beaucoup plus que sur les résultats de cette activité. On peut alors aller jusqu'à poser qu'elle amène à penser la situation d'apprentissage comme une situation de travail, ce qui a notamment pour intérêt de rapprocher la problématique de l'autoformation institutionnelle de la problématique des apprentissages informels. Dans un article où ils appellent à « optimiser les apprentissages informels », Philippe Carré et Olivier Charbonnier²¹ rappellent certaines des limites actuelles de la didactique : « des pans entiers de la compétence échappent actuellement aux apprentissages formels, d'une part parce que les délais et moments d'acquisition de certaines d'entre elles sont incompatibles avec la programmation d'apprentissages formels et d'autre part parce que les modes de formation classiques sont parfois mal adaptés à certaines de celles basées sur des savoirs d'action ou expérientiels ». Ils notent également que « il est des connaissances que l'on parvient difficilement à circonscrire ou qui exigeraient un temps d'identification trop long . [L'expression] de "savoir-être " (...) traduit bien, malgré son imprécision, la montée de ces habiletés comportementales stratégiques ». Ils mettent ainsi l'accent sur les liens que l'on peut faire entre apprentissage en autoformation institutionnelle et apprentissages informels²². Mais ils pointent surtout certaines des zones encore impensées par la didactique (ou les didactiques). On peut alors se rendre compte que l'un des enjeux actuels des travaux didactiques sur la médiation formative, au moins dans l'autoformation institutionnelle, est de réfléchir sur l'aide à l'appropriation de savoirs singuliers, et sur le développement de compétences relevant tout autant des dimensions relationnelles, méthodologiques, motivationnelles à l'oeuvre dans l'activité d'apprentissage, que des connaissances ou des compétences référentielles plus classiquement prises en charge en didactique.

D'un autre côté, ces auteurs appellent également à optimiser les apprentissages informels par la mise en place, dans les situations d'activité professionnelle, de structures de facilitation des l'apprentissages, qui apparaissent alors tout à fait congruentes avec l'activité de conseil. Il semblerait donc qu'on puisse mettre en place un continuum de médiation formative qui prendrait son origine dans un contexte éducatif formalisé en termes d'autoformation institutionnelle, avec les caractéristiques qui en découlent, pour évoluer vers une médiation plus informelle s'appuyant sur des contacts entre pairs effectués de manière plus aléatoire.

²¹ CARRE, P. et CHARBONNIER, O. (2003) « Optimiser les apprentissages informels », *Actualité de la Formation Permanente* n°182 , Janvier-Février 2003, Centre Inffo, pp. 105-113

²² qu'ils analysent dans le cadre des entreprises.

On se situe bien ici, et à plusieurs niveaux, dans la dimension de transition que Jean-Pierre Astolfi²³ discute dans son analyse des lignes de sens de la médiation.

3. Dimension pédagogique de l'expertise

La question de l'expertise peut être envisagée aussi dans une problématique pédagogique. En effet, les caractéristiques non-décisionnelles, non programmées, en réaction à l'apprenant, de la médiation de conseil dans l'autoformation institutionnelle réinterrogent, et parfois mettent à mal, les moteurs de l'action de l'expert. Pour le dire plus prosaïquement, certains des enseignants qui se convertissent au rôle de conseiller dans lequel l'activité du sujet apprenant est pensée et agie comme prioritaire, vivent mal ce qu'ils voient comme des situations frustrantes de rétention d'information ou d'inaction. Ils ont du mal à penser leur action autrement que comme pro-active, prévisionnelle, et nécessaire. Dans les actions de formation au rôle de conseil, se font parfois jour des réactions d'incompréhension de certains aspirant-conseillers qui demandent : « Pourquoi ne pas proposer de corriger l'exercice ? Pourquoi ne pas donner d'explication puisque je la connais, au lieu de renvoyer l'apprenant à des sources qui peuvent se révéler moins explicites ? » D'autres, au contraire, surinvestissent la réactivité de la médiation et adoptent des attitudes de non-intervention constante, dans la mesure où ils comprennent que le caractère non-décisionnel implique que tout doit émerger de l'apprenant. On touche alors ici ce que Dominique Violet²⁴ décrit comme « l'ambiguïté des compétences nécessaires à la pratique de la fonction de « tuteur ». Dans son article, Dominique Violet rend en effet compte des représentations des pratiques de tutorat de stages en responsabilité dans les formations des professeurs en IUFM, activité de tutorat qui comporte beaucoup de traits communs avec la médiation de conseil en autoformation institutionnelle. La première attitude des aspirants-conseillers qui a été décrite plus haut correspond pour Dominique Violet à des stratégies d'aide²⁵ « directe », « inconditionnelle », « humaniste », qui visent à faciliter la tâche du stagiaire, mais qui peuvent de ce fait relever du don aliénant et contredire le processus de développement recherché. D'un autre côté, la deuxième attitude décrite relève de stratégies d'aide « indirecte », « détournée », « contrariante »²⁶, dont l'objectif est d'amener les apprenants à se débrouiller par eux-mêmes, et à trouver en eux-mêmes le moyen de dépasser leur problème, « en transformant le détour en

²³ Astolfi, *ibid.*

²⁴ VIOLET Dominique (2005) Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres, *Recherche et Formation n° 50*, Paris INRP, pp. 117-131

²⁵ Violet choisit un éclairage par les mythes et nomme ces stratégies d'aide de type « prométhéen ».

²⁶ qui renvoie à la figure d'Hermès et de la métis.

raccourci ». Mais, là encore, ce type d'aide peut se révéler une non-aide, dans la mesure où l'apprenant ne trouve pas de solution, voire même accroître les difficultés de l'apprenant, dans la mesure où il peut s'égarer. Ainsi, pour Dominique Violet, « la fonction tutoriale contient les prémisses d'une situation de double contrainte », et dans les deux cas, la stratégie développée par le conseiller « risque de ne pas atteindre (...) l'objectif de la formation ». Il propose alors une troisième voie, celle de l'immédiateté et de la naïveté²⁷, qui permet de concevoir la fonction de médiation formative comme une action ancrée dans la sensibilité de la personne qu'est le conseiller, fondée sur l'action spontanée, qui parie que cette action spontanée, déterminée dans l'immédiateté de la situation dans sa globalité, et les perturbations, favorables ou déstabilisantes, qu'elle engendre vont contribuer au développement de l'apprenant, dans la mesure où celui-ci va être amené à gérer les perturbations. On peut voir ici une équivalence avec la notion de « posture formative » de médiation proposée par Maud Ciekanski²⁸ (2005). Maud Ciekanski montre en effet comment les conseillères expérimentées qui ont fait l'objet de son étude justifient le recours qu'elles font temporairement et transitoirement à des comportements qui ne relèvent pas tous de la médiation de conseil à laquelle elles souscrivent, par l'analyse qu'elle font, dans le *hic et nunc* du moment de conseil, de l'état spécifique du sujet apprenant et de la modalité optimale d'aide qu'elles sentent pouvoir et devoir leur fournir. Maud Ciekanski catégorise alors cinq « postures formatives » : enseignement, conseil, accompagnement, compagnonnage, tutorat. Elle montre que, pour ces conseillères expérimentées, ces postures sont des outils relationnels, des postures " ressources ", utilisables et utilisées dans la temporalité de la construction d'une relation de médiation de conseil en autoformation. Il faut alors mettre l'accent sur une différence qui se fait jour, et séparer nettement la compréhension de la médiation formative en tant que paradigme et les formes de "postures" que cette médiation peut recouvrir dans une interaction particulière apprenant/conseiller. En effet, un certain nombre d'auteurs qui analysent les pratiques d'enseignement (comme, par exemple dans le monde anglo-saxon, Ian Tudor²⁹) développent l'idée d'une possible contamination entre les deux genres de rapport formatif que sont l'enseignement et la médiation d'autoformation, cette dernière apparaissant alors à ces auteurs comme un des types de pratiques possibles dans les situations d'hétéroformation. Ian Tudor fait ainsi remarquer que la forte valeur ajoutée que l'on met actuellement à l'autonomie de l'apprenant dans le champ de l'éducation favorise la

²⁷ Correspondant au mythe d' Epiméthée

²⁸ CIEKANSKI, M. (2005) *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*, Doctorat de Sciences du langage, Université Nancy2

²⁹ TUDOR, I. (1997). *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press

dissémination des pratiques de médiation. Il lui semble alors qu'on se trouve devant une seule et même conception qui renouvelle le rapport enseignant/apprenant. Mais c'est mélanger posture interactive et paradigme formatif. La nature des pratiques formatives est déterminée par la spécificité de la relation formative : partant, la médiation de conseil ne peut avoir lieu que dans un rapport formatif d'autoformation institutionnelle et ne peut être constitutive de l'hétéroformation. Cette différenciation est l'un des enjeux fondamentaux de la formation des conseillers en autoformation institutionnelle : il faut en effet les amener à comprendre le paradigme de l'autoformation tout autant que le paradigme de la médiation de conseil. C'est à cette condition que les pratiques de médiation de conseil seront bien ancrées dans les principes fondateurs de l'autoformation institutionnelle, et pourront se distinguer des pratiques plus habituelles qui relèvent fondamentalement de l'hétéroformation, même si celle-ci prend la forme d'un enseignement individualisé et coopératif.

4. Médiation et liberté de l'apprenant

Ce point analyse la manière dans laquelle la médiation de conseil aborde la question de la liberté de l'apprenant. La médiation de conseil repose sur une relation pédagogique nouvelle, et requiert donc du temps pour s'établir. Cette nécessité de « latence », comme la nomme Jean-Pierre Astolfi³⁰, est également justifiée par le fait qu'on se situe dans un processus développemental d'autonomisation. De ce fait, la réussite de la médiation requiert bien évidemment l'adhésion de l'apprenant à la situation d'autoformation dans son ensemble, mais aussi à l'utilité de la médiation de conseil. A ce niveau, se mettent donc en tension d'une part la liberté de l'apprenant d'organiser son apprentissage, et d'autre part, la "contrainte" institutionnalisée d'apprendre à apprendre. Or il est intéressant de remarquer que cette tension a d'une part subi une évolution parallèle au développement des technologies, et que d'autre part, elle influe sur la manière dont l'institution peut envisager l'offre de médiation.

Les apprenants qui ont participé aux premiers dispositifs d'autoformation institutionnelle dans les années 70 et 80 semblaient plutôt effrayés par la liberté qui leur était offerte. Ils étaient très anxieux de se retrouver « seuls », quelque peu frustrés de ne plus pouvoir se situer dans un rapport d'enseignement qui leur apparaissait comme la solution idéale, alors qu'elle constituait en fait la seule solution qu'ils connaissaient. Pouvoir bénéficier de moments de rencontre pédagogique leur semblait fondamental, et la proposition d'entretiens de conseil rencontrait facilement leur adhésion. « Aidez-moi à apprendre sans

³⁰ Astolfi, *ibid.*

enseignant » : cette phrase semble le mieux décrire leur attitude. Mais le contexte sociétal et le contexte pédagogique ont évolué depuis ces années pionnières, et les nouveaux usages sociaux issus de l'essor rapide des technologies de l'information et de la communication ont influencé les attentes cognitives, les habitudes mentales et comportementales des individus, et transformé leur rapport au savoir. Les apprenants actuels ont plutôt tendance à apprécier la liberté que leur donne l'accès direct aux ressources. Pour beaucoup d'entre eux, c'est l'activité même d'autoformation qui est considérée comme la partie fondamentale de la formation dans un dispositif d'autoformation institutionnelle, et ce qui la rend efficace. Grâce à la conception de l'acte d'apprentissage comme une entité indépendante, ils ont l'impression d'avoir un véritable pouvoir sur leur formation. Le temps qu'ils y mettent est vécu comme un temps productif, qualitativement important. Pour un certain nombre d'apprenants, utiliser la médiation de conseil devient alors une contrainte qui limite la marge de liberté que donne l'autonomie et l'autodirection. La plus-value que cette médiation peut représenter n'est pas forcément perçue par les apprenants. « Laissez-moi apprendre tout seul » semble mieux représenter leur approche. Dans un tel contexte, le sentiment de liberté ressenti par l'apprenant a tendance à valoriser le non-recours à la médiation, plutôt qu'à en rendre le recours attrayant, voire même nécessaire.

Ce paradoxe est accentué par le fait que, dans la continuité de la nature non-décisionnelle de la médiation d'autoformation, cette médiation est souvent proposée de manière facultative. Dans beaucoup de dispositifs, c'est à l'apprenant de demander un entretien de conseil. Or les apprenants doivent percevoir les bénéfices qu'il est possible de tirer d'un entretien de conseil pour demander à en bénéficier. L'enjeu de la médiation se situe alors à un autre niveau : comment pouvoir montrer et faire ressentir l'utilité d'un contact pédagogique de médiation à un apprenant si celui-ci ne se met jamais dans cette situation ? C'est une question à laquelle un certain nombre de centres d'autoformation institutionnelle répondent de manière paradoxale, en rendant le passage par un entretien de conseil explicitement obligatoire, soit de manière plus coercitive (les entretiens de conseil faisant par exemple partie du contrat de formation), soit de manière plus indirecte (notamment en donnant au conseiller la possibilité de provoquer la rencontre).

5. Formes langagières de la médiation

Le développement des formations ouvertes via des plates-formes technologiques interroge de manière différente le paradigme de la médiation de conseil. En effet, les dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD) proposent pour la grande majorité

d'entre eux des procédures de contacts pédagogiques médiatisés par la technologie, via le canal de l'écrit principalement, que ce soit par courriel ou sous forme de forums synchrones ou asynchrones. Ces contacts écrits peuvent-ils relever de la médiation de conseil ? Il semble en effet difficile d'envisager la mise en place d'une véritable médiation de conseil, correspondant au paradigme décrit plus haut, via une médiation technologique qui utilise le canal de l'écrit. Les travaux qui ont été mentionnés au cours de cet article mettent tous en évidence que les relations de médiation de conseil dans l'autoformation institutionnelle sont des interrelations humaines très complexes, où entrent en jeu, ainsi qu'on vient de le voir, de nombreux facteurs. L'une des dimensions qui définit la médiation d'autoformation est son caractère de négociation. Elle semble de ce fait requérir de manière incontournable une interaction orale en face à face, afin que le discours puisse refléter au mieux la co-construction cognitive et affective nécessaire à l'apprentissage et à l'autonomisation de l'apprenant. Il semble que seul ce type d'interaction, orale, en face à face, peut garantir les conditions d'exhaustivité (l'environnement étant constitué de tous les canaux de communication utiles), d'immédiateté, d'adaptabilité (tant dans le contenu que dans la forme), et de réactivité à l'imprévu qui sont fondamentales pour la mise en œuvre de cette médiation spécifique. La monocanalité de l'écrit apparaît donc être trop limitante pour être utilisable, et souligne ainsi, en négatif, certaines des caractéristiques du paradigme de médiation formative qu'est la médiation en autoformation institutionnelle.

Les cinq éléments qui viennent d'être discutés ont permis de mettre en évidence de manière précise, bien que partielle, comment le cadrage théorique qui constitue l'autoformation institutionnelle aboutit à une détermination précise de la modalité de rapport formatif à mettre en place. Ce rapport formatif est bien une médiation, mais une médiation dont les éléments constitutifs sont particularisés, et permettent donc de contraster la "médiation de conseil" d'autres usages formatifs, ou même sociaux de médiation. En cela, la médiation de conseil nous semble bien appartenir à la "galaxie" de la médiation éducative, mais en constitue un paradigme singulier.

Références bibliographiques

ASTOLFI, J-P. (1996). Médiation(s) in *Educations n°9*, juin-octobre 1996, p. 13

in E. Prairat (coord.). (2007) *La médiation. Explorations, usages, figures*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. Pp. 65-78.

ALBERO, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, L'Harmattan.

BELISLE C. (2003). « Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui » in BARBOT M-J. et LANCIEN T. (coord.) « Médiation, médiatisation et apprentissage », *Notions en Questions n°7*, avril 2003, Lyon, ENS Editions.

BOUCHARD, P. (2002). « Distance médiatique et autoformation dans les environnements d'apprentissage médiatisés, in CARRE, P. et MOISAN, A. (dir.) *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris, L'Harmattan, pp. 223-236.

CARRE, P. (1994). « Autoformation » in CHAMPY P. et ETEVE C. (dir), *Dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la Formation*. Paris : Nathan Université, p. 96-97

CARRE, P. et CHARBONNIER, O. (2003). « Optimiser les apprentissages informels », *Actualité de la Formation Permanente n°182*, Janvier-Février 2003, Centre Inffo, pp. 105-113.

CIEKANSKI, M. (2005). *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : contribution à l'analyse des pratiques professionnelles*, Doctorat de Sciences du langage, Université Nancy2.

COTTERALL, S., CRABBE, D. & HOFFMANN A. (2001). "Examining the Discourse of Learner Advisory Sessions", *AILA Review* 15, pp. 2-15.

GREMMO, M-J. (2003). « Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique », in ALBERO, B. (coord.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès, pp. 153-166.

ROUX, J-P. (1996). « Les exigences d'un enseignement constructiviste » in *Educations n° 9*, juin-octobre 1996, pp. 20-22.

TUDOR, I. (1997). *Learner-centeredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

VERRIER, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles*, Paris : Anthropos.

VIOLET Dominique (2005). Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans le formation des maîtres, *Recherche et Formation n° 50*, Paris : INRP, pp. 117-131.

VION, R. (1992). *La communication verbale*, Paris, Hachette.