

Formations ouvertes et à distance

Développer les compétences à l'autoformation

Savoir et Formation

Collection dirigée par Jacky Beillerot (1939-2004)
et Michel Gault

A la croisée de l'économique, du social et du culturel, des acquis du passé et des investissements qui engagent l'avenir, la formation s'impose désormais comme passage obligé, tant pour la survie et le développement des sociétés, que pour l'accomplissement des individus.

La formation articule savoir et savoir-faire, elle conjugue l'appropriation des connaissances et des pratiques à des fins professionnelles, sociales, personnelles et l'exploration des thèses et des valeurs qui les sous-tendent, du sens à leur assigner.

La collection *Savoir et Formation* veut contribuer à l'information et à la réflexion sur ces aspects majeurs.

Déjà parus

Martine BEISTEGUI (coord.), *L'intervention éducative en milieu ouvert. Pour une rencontre entre théories et pratiques*, 2004.

Christine JOURDAIN, *L'enseignement des valeurs à l'école*, 2004.

M. PAUL, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, 2004.

Luc BRULIARD, *Handicap mental et intégration scolaire*, 2004.

André CHAMBON, *Villes et développement éducatif local : les cas d'Evry, d'Amiens et de Calais*, 2004.

M.M. BERTUCCI et C. CORBLIN (dir.), *Quel français à l'École ? Les programmes de français face à la diversité culturelle*, 2004.

Alain JAILLET, *L'école à l'ère numérique*, 2004

Cédric FRÉTIGNÉ, *Une formation à l'emploi ?*, 2004.

Dominique FABLET (coord.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques*, 2004.

Françoise CROS, *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*, 2004.

Cécile FORTIN-DEBART, *Le partenariat école-musée. Pour une éducation à l'environnement*, 2004.

Arlette MUCCHIELLI-BOURCIER, *La prévention de la dyslexie à l'école*, 2004.

Marielle BRUGVIN

Formations ouvertes et à distance
Développer les compétences à l'autoformation

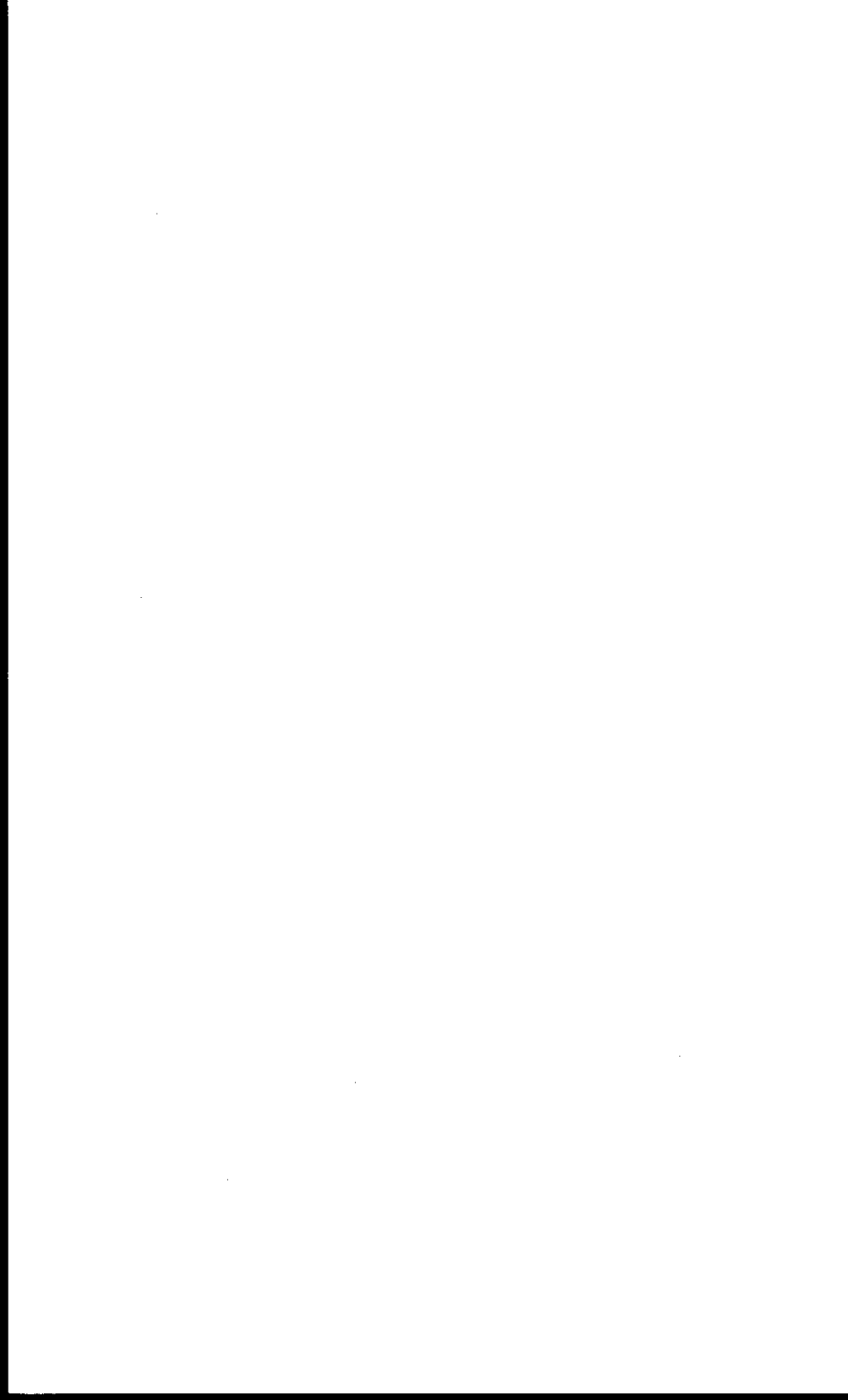
L'Harmattan
5-7, rue de l'École-
Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

© L'Harmattan, 2005
ISBN : 2-7475-7914-X
EAN : 9782747579148

*À Édouard,
pour son écoute
et son soutien attentif.*



Remerciements

Je souhaite exprimer mes remerciements :

- À Bernard BLANDIN et Fatima BAIGAR du CESI (Centre d'Études Supérieures Industrielles), avec lesquels j'ai travaillé durant quelques mois, pour leur accueil et la confiance qu'ils m'ont accordée.
- À Louis CRAVE, mon Directeur de mémoire, et à Michèle BLIN, Maître de Conférence Associé à l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne.
- Aux professionnels, chercheurs et praticiens, qui ont accepté de me faire part de leurs expériences.
- Aux apprenants pour la richesse de leur témoignage.
- À Sylvie pour sa générosité.
- Ainsi qu'à tous mes proches.



Introduction

« Savoir apprendre par soi-même », c'est se donner les moyens de prendre en charge sa propre vie. La capacité à faire des choix, à négocier, à apprendre en permanence est aujourd'hui plus indispensable qu'hier. Elle permet au sujet de gagner en autonomie, de s'adapter aux changements perpétuels d'un monde en constante mutation, et d'être à même de mieux gérer sa vie personnelle et professionnelle. Le développement de l'autonomie et l'acquisition de compétences transversales permettent d'apprendre par soi-même et deviennent une nécessité dans une société qualifiée de « cognitive ».

L'essor des dispositifs de formations ouvertes et à distance (FOAD) est la manifestation d'une dynamique générale, impulsée par tous les acteurs de la société. Il mérite qu'on s'y intéresse. Plusieurs facteurs convergent en faveur du développement de pratiques d'autoformation tournées vers l'autonomisation des sujets. C'est d'abord le développement des technologies dans tous les secteurs de la société ; l'évolution des sociétés et des connaissances requiert des individus une capacité d'adaptation au changement et des compétences à apprendre pour maîtriser leur carrière. C'est ensuite l'exclusion sociale et professionnelle des publics en difficultés qui amène à rechercher des solutions de formation plus appropriées. Ce sont également les entreprises, poussées par des exigences de compétitivité, qui recherchent une meilleure productivité pédagogique ; elles tendent à réduire les coûts de formation ; elles se tournent vers des formations « sur mesure », ciblées en fonction de besoins spécifiques, rapprochant formation et travail ; elles s'orientent vers des dispositifs ouverts répondant à un besoin de flexibilité de temps et d'espace pour ne pas freiner l'activité de production

par la formation. De manière plus générale enfin, on observe que les capacités d'initiative, d'autonomie, de responsabilité sont de plus en plus mises en avant et valorisées. Les sujets sociaux sont à la recherche d'autonomie et de liberté. Parallèlement, la pédagogie s'écarte des modes de formation traditionnels pour s'orienter vers des approches plus autonomisantes et responsabilisantes.

Ces nouveaux besoins entraînent de nouvelles pratiques de formation individualisée et intégrant l'utilisation des technologies. Dans un contexte où l'on est amené à se former tout au long de la vie, les formations ouvertes et à distance paraissent offrir une alternative pertinente aux modèles pédagogiques plus traditionnels, tels que le stage. Ces nouveaux dispositifs de formation innovants semblent effectivement répondre à des demandes et besoins à la fois économiques, sociaux et pédagogiques, allant dans le sens des pratiques d'autoformation. Ils paraissent répondre aux besoins des entreprises par la flexibilité et l'accessibilité qu'ils offrent, comme à ceux des sujets sociaux en leur facilitant l'accès à la formation.

Cependant, les raisons évoquées pour expliquer l'essor des FOAD sont vraisemblablement d'ordre socio-économique avant d'être pédagogique. Or, qu'en est-il du point de vue pédagogique ? Quelles sont les implications de l'ouverture et de la distance, associées à l'usage des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) ? S'agit-il d'une réelle révolution pédagogique ou plutôt d'une évolution de plus ou moins grande ampleur ? Qu'en est-il, plus précisément, du côté des apprenants ? Ces nouveaux dispositifs, à forte dimension autoformatrice et s'appuyant sur le recours aux TIC, ont-ils un véritable intérêt pour les apprenants, au-delà de l'accessibilité et de la flexibilité qu'ils offrent ? On peut effectivement se demander si la capacité d'autonomie et le fort engagement que requièrent les FOAD, auxquels s'ajoute l'utilisation des TIC, ne mènent pas à une forme de démagogie pédagogique. Tous les adultes ne sont sans doute pas prêts à prendre en charge leur

apprentissage, ni *a fortiori* capables d'y parvenir. Or, les injonctions à l'autonomie semblent trop fréquentes, tant d'ailleurs dans le monde professionnel que dans le monde social et éducatif.

L'enjeu des FOAD est donc fort, si l'on souhaite véritablement offrir un moyen de formation innovant, permettant aux sujets d'avoir accès à la formation, de mener de front, et de manière permanente, vie d'adulte active et formation. Peut-on décemment promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie sans donner les moyens aux adultes de développer leurs compétences à l'autoformation ? On ne peut proposer aux sujets l'accès à une formation sans leur donner les moyens de la prendre en charge. Le risque est d'aboutir à des « solo-formations », menant à l'échec ou dérivant vers de nouvelles formes d'exclusion. Les FOAD doivent éviter d'être élitistes et réservées à une quantité infime d'apprenants, seuls capables de tirer profit de leur formation. Comment, dans ces conditions, aider les apprenants à accroître leur autonomie, à prendre en charge leur formation ? Comment les aider à développer leurs compétences à l'autoformation et leur faciliter l'accès aux moyens d'apprendre à apprendre, à distance et par eux-mêmes ? Les FOAD ne pourraient-elles pas être davantage une opportunité pour développer les compétences individuelles à l'autoformation en même temps qu'elles les requièrent ?

C'est à ces questions qu'il faut tenter de répondre. La présente approche est articulée autour de deux grandes parties. La première introduit les formations ouvertes et à distance dans leur contexte de développement, à travers leur hétérogénéité et les implications qu'elles ont sur les organisations. Cette investigation est plus particulièrement centrée sur leur dimension pédagogique et les évolutions qu'elles engendrent sur les acteurs de la formation, et principalement sur les apprenants. C'est également selon un éclairage pédagogique qu'est abordée la dimension technologique des FOAD. La notion de compétences d'autoformation est ensuite analysée à travers une présentation du champ de l'autoformation et un regard sur les pratiques

d'autodidactes. Enfin, une analyse des concepts d'autonomie et d'autodirection sera menée en cherchant à faire apparaître les mécanismes psychologiques mis en jeu en situation d'apprentissage autonome.

La seconde partie aborde plus directement la question du développement des compétences à l'autoformation dans les situations de formations ouvertes et à distance. Dans un premier temps, la situation d'apprentissage en FOAD est analysée en vue de faire émerger les spécificités, points de vigilance et leviers d'autoformation. Cette recherche s'appuiera sur des études et ouvrages portant sur le champ des FOAD qui seront étayés par des témoignages d'apprenants et de praticiens ou chercheurs. L'analyse s'achèvera enfin par des recommandations qui formuleront certaines conditions propices au développement des compétences à l'autoformation des apprenants en formations ouvertes et à distance.

PARTIE I

DÉVELOPPEMENT DES FOAD ET BESOIN DE COMPÉTENCES D'AUTOFORMATION



CHAPITRE I

L'essor des formations ouvertes et à distance en réponse à de nouveaux besoins

1. Les formations ouvertes et à distance : de quoi parle-t-on ?

1.1. Des cours par correspondance aux formations ouvertes et à distance

Avant d'investiguer davantage ce champ, un bref retour dans le passé s'impose pour mieux comprendre l'histoire des formations ouvertes et à distance. Elles sont en fait une évolution des formations à distance dont on peut distinguer trois grandes phases (Marot et Darnige, 1996) articulées au développement des moyens de communication :

La première génération est celle de l'enseignement par correspondance. Développés à partir de 1840, à Londres, grâce à la généralisation du timbre-poste en Angleterre (Glikman, 2002d, p. 22) et initialement destinés aux adultes dans une perspective mercantile, les cours par correspondance ont aussi permis un plus grand accès au savoir. Le support écrit était à cette époque privilégié. Ce type de formation s'est alors répandu et ce fut l'émergence de nombreux organismes d'enseignement à distance, tels que le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) en France.

La seconde génération est celle du multimédia. Une grande variété de médias est introduite : le téléphone, la radio, la télévision, puis vers la fin des années 1980, les NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication). Celles-ci apportent une alternative aux carences des cours par correspondance en rendant possible l'assistance à distance pour réduire l'isolement. À ce niveau, l'accent est toujours mis sur la transmission des connaissances.

La troisième génération, dont le début se situe vers les années 1990, est celle des réseaux numériques et de l'apprentissage ouvert — ce qui ne signifie pas qu'il existe un lien direct entre développement des réseaux et ouverture. Émergent alors de nouvelles terminologies. « Formation » (formation à distance, formation multimédia, puis formation ouverte) remplace progressivement « enseignement » marquant peut-être, comme le suggère V. Glikman (2002d, p. 47), une évolution vers une prise en compte du point de vue des apprenants. Les FAD (formations à distance) se révélant les plus fréquentes formes de formations ouvertes, celles-ci ont progressivement pris le nom de FOAD, formation ouverte et à distance. Une formation peut toutefois être à distance sans être ouverte, et ouverte sans être à distance.

Si, comme le montre cette chronologie, le développement des FAD est dès ses origines lié à l'évolution des médias, ceux-ci restent et doivent rester des outils au service de la pédagogie.

1.2. FOAD : de la pluralité des termes à une définition englobante

La notion de formation ouverte et à distance recouvre des réalités diverses. De nombreux termes y sont associés : formation à distance (FAD), formation ouverte (FO), e-formation (équivalent de l'anglicisme *e-learning*), formation en ligne, formation multimédia, formation mixte ou hybride, formation sur mesure, technologies de l'information et de la communication éducatives,

téléformation, etc. Or, ces termes correspondent à des réalités diverses ou semblables et la multiplicité des termes dénote, comme le soulignent A. Bouthry et C. Jourdain (2003, p. 6), une « activité dont les contenus et les contours ne sont pas encore stabilisés ». Chacun se fait sa propre idée des FOAD, rendant ainsi la définition de cette notion délicate, polysémique et son utilisation imprécise. Le choix d'un terme n'est pas neutre. Il semble par conséquent essentiel de se positionner à cet égard et de préciser sur quelle définition des FOAD est fondée cette étude.

Définir le sigle FOAD, en lui-même peu explicite, s'impose. Il est intéressant, sur ce point, de revenir sur l'évolution de la définition de la notion d'ouverture, comme le fait P. Morin (2000). En 1990, La Commission des Communautés Européennes désigne par apprentissage « ouvert » « toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible », mettant ainsi l'accent sur la souplesse des dispositifs à divers niveaux (contenus, structures des cours, lieux et heures, supports pédagogiques, rythme et parcours, etc.), en vue de faciliter l'accès au savoir.

Une nuance est apportée en 1993, lors du lancement du programme FORE I (Formation ouverte et ressources éducatives). Les formations ouvertes sont alors définies comme « des dispositifs de formation s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages en autoformation, à distance et pouvant faire alterner des séquences individuelles et collectives ». C'est la notion de flexibilité des modalités de formation qui apparaît et restera l'une des dimensions essentielles des FOAD.

Deux définitions plus complètes s'offrent aujourd'hui à nous. D'une part, une FOAD est définie par la DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle, circulaire n° 2001/22) dans le cadre de la circulaire du 20 juillet 2001 relative à la FOAD comme « un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des

apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur ». D'autre part, le collectif de Chasseneuil (2001, p. 177) donne une définition des FOAD plus poussée sur le plan pédagogique. Une FOAD est, selon ce collectif :

- un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
- qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective,
- et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources.

Ces définitions s'appuient sur la notion de « dispositif » — excluant dès lors toute situation d'autodidaxie — sur l'individualisation de la formation, sur la notion de pluralité et de combinatoire des situations d'apprentissage au sein d'un même dispositif de formation. Il n'existe donc pas un seul et unique modèle de FOAD. Ceci explique d'ailleurs la préférence de certains auteurs, tels que V. Glikman (2002d, p. 53), pour l'usage du pluriel plutôt que du singulier lorsque l'on aborde ce champ. Parler « des FOAD » reflète en effet davantage l'hétérogénéité des situations en termes de conception et de mode de fonctionnement que de parler de « la » ou « d'une » FOAD. Par ailleurs, la dimension intégrative de cette définition met en avant l'approche globale des FOAD, prenant en compte les aspects pédagogiques, organisationnels, technologiques et économiques de la formation.

Comme le souligne P. Morin (2000) au sujet de la formulation du Collectif de Chasseneuil, ces définitions laissent d'ores et déjà poindre plusieurs notions clés autour desquelles s'articule tout dispositif de FOAD : l'autonomie de l'apprenant, l'accompagnement et l'ingénierie.

1.3. Ouverture et distance : dimensions essentielles

Il est maintenant utile de revenir plus précisément sur les termes « distance » et « ouverture » caractérisant la notion de FOAD. Initialement, les FOAD, évolution des FAD, ont vu le jour pour pallier la distance géographique et faciliter l'accès au savoir, ce pour quoi les TIC ont offert de formidables possibilités. Or, il semble qu'aujourd'hui, grâce à la technologie notamment, la formation à distance ne soit plus uniquement envisagée comme un pis-aller face à la formation en présentiel, mais également comme une possible valeur ajoutée. Par ailleurs, P. Bouchard (2002) souligne que d'autres distances apparaissent, du fait notamment de l'utilisation des TIC qui « éliminent les inconvénients occasionnés par la séparation physique ». L'auteur évoque notamment la distance pédagogique à travers la notion de « distance transactionnelle » dont parle Moore. Celle-ci est caractérisée par deux paramètres indépendants du degré d'éloignement physique : l'absence ou la présence de dialogue éducatif (recours faible à fréquent) et l'absence ou la présence d'une structure plus ou moins contraignante (structure rigide ou souple). Il apparaîtra plus tard que cet aspect est important au regard de la problématique « FOAD et développement des compétences à l'autoformation », puisqu'il est lié à la notion de contrôle laissé ou non à l'apprenant, composante essentielle de l'autodirection, capacité à piloter son apprentissage. La distance pédagogique, qui existe d'ailleurs aussi en présentiel, peut se traduire également par un accès limité aux ressources ou par la difficulté pour l'apprenant d'exercer une influence directe sur l'organisation pédagogique du dispositif. D'autres distances, telles que la distance relationnelle ou la distance psychologique, peuvent également être considérées pour mieux comprendre les processus d'apprentissage de l'apprenant en FOAD. On parle également de distance socio-économique (Linard, 2000), source d'exclusion liée aux technologies, car celles-ci sont souvent intégrées de façon plus importante dans les groupes sociaux qui en ont les moyens économiques et culturels. Ou encore de

distance cognitive (Linard, 2000), correspondant à une capacité à se distancier de l'objet de l'apprentissage et de soi-même, capacité s'avérant indispensable au processus d'autonomisation. Il apparaît donc, selon P. Bouchard, que la distance concerne toutes les dimensions de l'apprentissage et que l'analyse de cette notion va bien au-delà de la constatation de l'éclatement des unités de lieu, de temps et d'action propre aux FOAD.

Mais si la distance est souvent la caractéristique qui domine dans nos esprits lorsque l'on parle de FOAD, la notion d'ouverture est tout aussi importante, voire davantage, bien qu'elle soit souvent moins évidente à déterminer. En effet, elle est bien souvent limitée au choix du lieu et du temps de formation, mais ne laisse guère d'autres possibilités à l'apprenant dans le choix et la négociation des autres aspects de sa formation. A. Jézégou (1998, p. 55-56) précise à cet égard que le degré d'ouverture accordé à l'apprenant, et donc de liberté, « se situe au centre des enjeux de l'ingénierie des dispositifs de formations individualisées et à distance », si ce que l'on vise est bien de placer l'apprenant au centre de sa formation, dans une position d'acteur, voire d'auteur. La notion d'ouverture est donc centrale et essentielle dans les dispositifs de FOAD ; c'est à travers elle que se manifestent l'individualisation et la centration de la formation sur l'apprenant à qui doit être donnée la possibilité de choix et de négociation sur les différents aspects de sa formation. Cette ouverture, en termes de souplesse ou de flexibilité, pourra se traduire à divers niveaux : les contenus, la structure du cours, la progression pédagogique, les rythmes d'apprentissage, les lieux et temps de formation, les méthodes pédagogiques, les supports utilisés, les activités d'apprentissage proposées, les types de soutien offerts, les modes d'évaluation ou encore l'évolutivité, touchant à la nécessaire réactivité des dispositifs de formation pour une meilleure adaptation aux besoins. Enfin, si c'est souvent la technologie qui « confère à ce type d'apprentissage une partie au moins de son caractère ouvert » (Commission des Communautés Européennes, 1991, p. 49), il n'y a pas pour autant corrélation directe entre recours à la technologie et ouverture : une visioconférence peut être un simple cours magistral, centré

sur le discours du maître et sur un mode transmissif qui ne place en aucun cas l'apprenant dans une position d'acteur.

1.4. L'hétérogénéité des FOAD, combinaisons de systèmes formels d'apprentissage

Une intéressante analyse des dispositifs de FOAD proposée par B. Blandin (2001) permet de clarifier la notion de formations ouvertes et à distance. Cet auteur parle de « systèmes formels d'apprentissage » pour désigner les dispositifs de formation institutionnalisés, en fonction de deux paramètres : absence/présence formateur et absence/présence réseau.

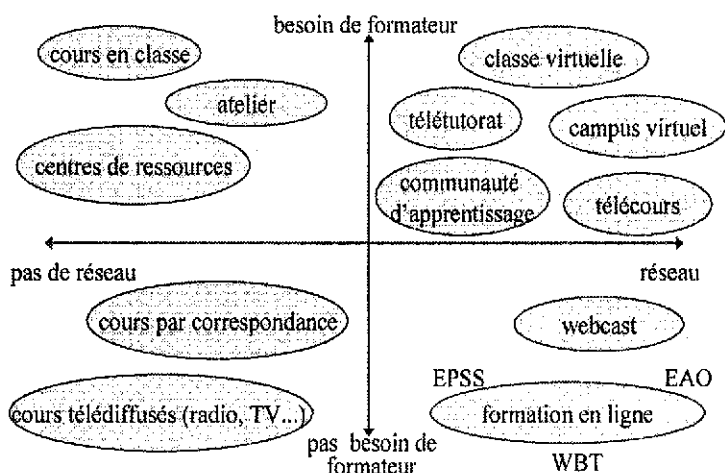


Fig 1. : Les systèmes formels d'apprentissage
Séminaire SERIA 2001 (B.Blandin)

Cette notion de système formel d'apprentissage, « agencement d'éléments humains ou matériels réalisé en fonction d'un but à atteindre » (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999), permet de clarifier la notion de FOAD et de mieux comprendre la nature hétérogène de ce type de dispositif, en termes de conception et de fonctionnement. Car un dispositif de FOAD est en fait une combinaison de plusieurs systèmes formels d'apprentissage identifiés, et plusieurs combinaisons sont possibles. Trois principales combinaisons actuelles sont retenues par l'auteur, constituant les dispositifs de FOAD :

- **Le « présentiel amélioré »** : combinaison de salle de classe avec une communauté d'apprentissage ou un campus virtuel, avec ou sans accès à des ressources ou à des cours en ligne. B. Blandin précise que ce mode de formation est souvent utilisé par les entreprises pour réduire la durée des sessions en présentiel. L'entreprise Rineau peut être citée à titre d'exemple (AUTOFOD, 2001) : cette entreprise du secteur du génie climatique a élaboré, avec l'aide du service de formation continue de l'université de Nantes, une formation ouverte et à distance en vue de former des chefs de chantier plus rapidement opérationnels que par les formations traditionnelles en présentiel. Dans cette perspective, la formation mise en place a été conçue de la façon suivante : sur 12 mois, 35 % en présentiel et 65 % à distance. Depuis le chantier, chaque stagiaire bénéficie d'un tutorat et d'un accès, grâce à une plate-forme de téléformation, au contenu de la formation. Il peut également communiquer avec le formateur et les autres stagiaires. Des analyses de situation sont proposées et favorisent l'opérationnalité des futurs chefs de chantier. Les productions de chacun sont mises en ligne et accessibles à tous.
- **La « formation à distance améliorée »** : un centre de ressources venant en appui de cours par correspondance ; un couplage formation en ligne et centre de ressources ;

un centre de ressources en appui de cours télédiffusés ; ou du télé-tutorat appuyé sur un centre de ressources, comme, par exemple, le réseau SARAPP (Site Antenne Rurale d'Atelier de Pédagogie Personnalisée) (AUTOFOD, 2001). Il s'agit d'un réseau public régional, délocalisant l'offre de formation spécifique des APP (Atelier de pédagogie personnalisée) pour faciliter l'accès à la formation dans les zones rurales isolées. Les stagiaires ont accès à la formation grâce à des antennes rurales et sont suivis par des tuteurs situés au niveau de la tête de réseau, incarnée par un APP.

- **Le modèle « start-up »** : association d'un Campus virtuel ou d'une Communauté d'apprentissage et formation en ligne. Onlineformapro (AUTOFOD, 2001) offre une bonne illustration de ce type de dispositif. Cette société propose en effet des formations à destination des individus et entreprises, disponibles à tout moment et en tous lieux. Il s'agit de formation « tout en ligne », avec une possibilité de tutorat à distance.

Ces divers exemples, tous différents, mais pourtant bien dans le champ des FOAD, illustrent parfaitement la diversité des situations de formations/apprentissages des FOAD. Deux autres dispositifs de FOAD sont également présentés en annexes : la formation de formateur à l'accompagnement à distance Forméform® (du CESI et du CNED), ainsi que le réseau SARAPP, en Midi-Pyrénées. Cette typologie technico-pédagogique est intéressante car elle donne une idée plus concrète de ces nouveaux dispositifs de formation. On s'aperçoit comme le souligne B. Blandin que deux tendances apparaissent lorsque se combinent les systèmes formels d'apprentissage : l'introduction de la technologie ou l'association de systèmes conçus pour fonctionner différemment (avec ou sans formateur).

Quelques commentaires peuvent enfin compléter cette typologie d'une grande clarté, rejoignant en ce sens A. Jézégou (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 69). Le paramètre « absence/présence

formateur » se décline, dans les faits, de diverses manières. La dimension humaine est fondamentale dans toute situation d'apprentissage — mais particulièrement en FOAD —, que cette dimension sociale soit générée par les formateurs ou par les apprenants eux-mêmes. Par ailleurs, la présence des formateurs, si elle n'est pas physique, peut être compensée, dans une certaine mesure, par les multiples fonctionnalités que proposent aujourd'hui les TIC. D'autre part, cette typologie s'appuie sur le paramètre absence/présence réseau. Or, il est important de souligner que les dispositifs de FOAD peuvent également s'appuyer sur des solutions ne faisant pas appel au réseau. Un cours par correspondance est, en effet, une formation ouverte et à distance, ne serait-ce que par le choix laissé à l'apprenant du lieu d'apprentissage !

Cette typologie sera complétée ultérieurement. Les conceptions du processus pédagogique sous-jacentes à ces différents systèmes formels d'apprentissage et les TIC utilisées seront également précisées. L'impact de ces deux éléments sur la forme des dispositifs et la problématique de l'autodirection sera développé, de même que les évolutions actuelles.

1.5. FOAD ou e-formation ?

Compte tenu de la fréquente utilisation du terme e-formation et de la confusion qui s'opère avec le concept de FOAD, il paraît utile de clarifier et de positionner cette appellation au regard des formations ouvertes et à distance.

Deux conceptions de la e-formation sont actuellement utilisées, l'une plutôt restrictive et l'autre plus large. La première, issue du lexique de la FFFOD (Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance, 2003), limite la e-formation aux « dispositifs de formation s'appuyant sur un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer ». Il s'agit donc de « FOAD caractérisées par le recours aux réseaux pour

tout ou partie des activités d'enseignement, d'apprentissage, de recherche d'informations et de communication » (Glikman, 2002d, p. 55-56). C'est cette première définition qui est la plus usitée en France, bien qu'une évolution semble s'opérer vers une acceptation plus large du concept. La e-formation correspond alors à la définition formulée par l'ASTD (American Society for Training and Development, no date) : « La e-formation peut être définie comme des contenus d'enseignement ou des expériences d'apprentissage diffusés ou appuyés sur la technologie électronique. Fonctionnellement, la e-formation peut comprendre une large variété de stratégies et de technologies, des CD-Rom et de l'enseignement assisté par ordinateur à la vidéoconférence, à la formation délivrée par satellite et aux réseaux virtuels d'éducation. » La Commission Européenne va dans ce sens, définissant la e-formation comme « l'utilisation des nouvelles technologies multimédia et de l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que des échanges et la collaboration à distance » (Glossaire elearningeuropa). Ces formulations nous rapprochent ainsi du champ des FOAD : la e-formation de type « tout en ligne » est associée à des modalités de formation plus traditionnelles, mixant présence et distance, d'où le terme actuel de « solution mixte » (« *blended learning* »). La e-formation est d'ailleurs présentée par le FFFOD comme un sous-ensemble des FOAD. E-formation n'est donc plus synonyme de « tout en ligne » ; cette modalité reste possible, bien que peu conseillée d'un point de vue pédagogique. La e-formation sous sa forme initiale du « tout en ligne pur » s'avère en effet peu efficace en termes d'apprentissage ou ne l'est que pour un nombre de personnes très restreint. Cette évolution des termes correspond donc à une évolution des faits, puisque l'engouement pour le « tout à distance » est aujourd'hui dépassé et que l'on revient depuis quelques années à une position plus modérée, alliant présence et distance. La e-formation devient donc quasiment synonyme de FOAD, dès lors qu'une FOAD s'appuie sur la technologie.

Si le recours aux TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) n'est pas systématique, les FOAD sont le plus souvent instrumentées par la technologie. Or, il sera démontré plus tard que les technologies, si elles ne transforment pas radicalement le processus de formation, induisent des particularités dont il faut avoir conscience et qu'il semble indispensable de prendre en compte si l'on recherche la qualité pédagogique. Cet ouvrage s'intéresse donc aux FOAD supportées par les technologies de l'information et de la communication, et qualifiées de « e-formation » par plusieurs auteurs. Le sigle FOAD, plus clair et plus « ouvert », est volontairement retenu compte tenu de l'ambiguïté actuelle du terme « e-formation ».

1.6. Champ d'études : cadrage

Les dispositifs de formation concernés par ce travail intègrent les TIC en réseau ou non, selon des modalités et usages variés, mixant à des degrés divers formation en présentiel et à distance, ou uniquement à distance, intégrant un accompagnement humain en amont, pendant et/ou en aval de la mise en œuvre du dispositif de FOAD. Sont exclues de cette étude l'autoformation intégrale (plus communément appelée « autodidaxie ») et les formations exclusivement en présentiel ou non mises en œuvre dans un cadre de formation institué.

Cette approche est centrée sur le champ de la formation professionnelle continue, que la formation soit dispensée par un organisme de formation ou une entreprise.

Le choix de ce positionnement semble plus adapté à cette étude que celui d'une définition plus restrictive des FOAD supportées par les TIC, limitée aux dispositifs de formation « s'appuyant largement sur l'usage des réseaux de communication électroniques, intranet ou Internet, le plus souvent en ligne » (Tharsus Groupe MM et FFFOD, 2002). En effet, la réalité des

dispositifs de FOAD mis en œuvre actuellement correspond à une convergence du « tout en ligne » et de la formation traditionnelle. Il est question de dispositifs mixtes, alliant présentiel et distance, s'appuyant sur la technologie, et non de dispositifs de type « tout en ligne ». Il s'agit bien là du champ des FOAD instrumentées par les TIC. Ce champ semble, par conséquent, être un terrain d'étude plus riche et correspondant davantage à la réalité des pratiques actuelles.

2. Les FOAD : un marché en construction

2.1. Un contexte favorable au développement des FOAD

Le contexte actuel, d'un point de vue économique, technologique, social et culturel, est tout à fait propice à l'essor des FOAD. Un certain nombre de phénomènes encourage, en même temps qu'il le suscite, le développement de formations ouvertes, flexibles, individualisées :

- L'accroissement des besoins de développement des compétences des sujets.
- La réduction des budgets alloués à la formation et une incessante recherche d'amélioration de la productivité pédagogique.
- La mise en avant, en entreprise, des capacités d'initiatives, de responsabilité, d'adaptabilité aux changements et des capacités relationnelles.
- Le développement de la dimension formative du travail.
- L'émergence d'un sujet social apprenant.
- La valorisation de la notion d'autonomie dans la société en général.
- La « recherche de pratiques pédagogiques innovantes en réaction aux modèles traditionnels scolaires et leurs variantes en formation d'adultes » (Carré, Moisan et Poisson, 2002, p. 15).

Parallèlement, le développement des TIC permet de répondre à ces nouvelles orientations et ces nouveaux besoins de formation grâce à l'ouverture des dispositifs de formation qu'elles rendent possible — et renforce ainsi davantage l'essor des FOAD.

Les vecteurs à l'origine du développement des formations à forte dimension autoformatrice paraissent donc être tout d'abord d'ordre économique, comme le souligne P. Carré (Carré, Moisan et Poisson, 2002, p. 14). C'est « l'économie qui mène le bal », dit-il en reprenant les termes de J.M. Albertini. C'est la perspective d'une meilleure productivité pédagogique qui constitue l'une des premières motivations à la mise en œuvre de dispositifs de formation ouverts. Le monde de l'entreprise, comme celui de la formation professionnelle, s'oriente vers le développement de dispositifs de FOAD pour répondre à ces exigences : « productivité, performance, technicité, recherche de qualité, flexibilité » (Jézégou, 1998, p. 43). C'est d'ailleurs là un premier point de vigilance à souligner : la problématique économique ne doit pas être abordée au détriment d'une réflexion sur l'acte éducatif proprement dit, ce sur quoi A. Jézégou attire l'attention (1998, p. 18). Au contraire, parce que les FOAD constituent des situations d'apprentissage exigeantes pour les apprenants — et pour les formateurs, il est essentiel de porter une attention particulière à la relation éducative à distance sur laquelle portent en grande partie la réussite de la formation et le développement d'apprentissages en autonomie.

D'autres facteurs essentiels semblent par ailleurs expliquer l'essor des FOAD, notamment « une dynamique sociale productrice d'autoformation ou d'aide à l'autoformation collective ou individuelle » (Dumazedier, 1994, p. 2), l'émergence d'un sujet social autonome, la recherche de pratiques pédagogiques plus innovantes centrées sur l'apprenant et le besoin des adultes de se former en permanence tout en menant une vie d'adulte active. Au vu de ces différents éléments, les FOAD semblent donc constituer une opportunité à saisir pour

répondre aux besoins de formation tout au long de la vie et concilier intérêts collectifs et individuels, une possibilité pour l'apprenant adulte de concilier formation permanente, vie professionnelle et personnelle. Elles ont le potentiel pour offrir aux adultes une « seconde chance » et répondre à ces nouveaux besoins d'individualisation. On comprend donc mieux l'engouement pour les formations ouvertes et à distance. Mais encore faut-il que l'on donne à l'apprenant les moyens d'être réellement acteur de sa formation, de prendre le pouvoir sur sa formation.

2.2. Un marché français difficile à cerner avec précision

Pour évoquer le marché des FOAD, il est important de le replacer dans le contexte « d'un marché de la formation » très spécifique, du fait de quatre caractéristiques propres à la France : poids déterminant de l'intervention publique, logique de prescription (loi de 1971 et prescription fréquente de la formation par un tiers), paiement de la formation par un financeur qui n'est le plus souvent pas l'apprenant, hétérogénéité des offreurs de produits et de services quant à leur poids économique (Tharsus Groupe et FFFOD, 2002, p. 12). D'autre part, il n'existe pas à ce jour, selon Algora¹, d'outil de mesure des FOAD. Cet organisme souligne que les chiffres publiés en France manquent de précision. Ils font, en effet, référence à des réalités diverses, sans pour autant que celles-ci soient spécifiées et prises en compte dans les résultats. La notion de FOAD recouvre des dispositifs et pratiques hétérogènes, rendant ainsi difficile la délimitation du champ. La prudence est donc de rigueur pour l'interprétation des données. À titre d'exemple : une étude du CEREQ (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications) propose un chiffre de 5 % pour la formation professionnelle réalisée en autoformation. Sous le terme d'autoformation, le CEREQ entend « les pratiques de formation où la personne se forme

¹ Source : Algora, consulté le 14/12/03, <http://ressources.algora.org>

principalement seule, éventuellement avec des outils de formation particuliers », incluant la formation à distance². Ceci renvoie donc à des organisations bien différentes. Il est donc très délicat de citer des chiffres sans préciser la situation de formation/apprentissage étudiée. On observe par ailleurs une nette différence « entre le dire et le faire » (FFFOD, 2002, p. 12-13). De nombreux acteurs déclarent, en effet, s'engager dans l'implémentation d'un dispositif de FOAD, mais ces mêmes acteurs sont absents au moment du passage à l'acte. La complexité de mise en œuvre de ce type de dispositif, parce qu'elle est confrontée à des enjeux financiers aussi bien qu'à des résistances culturelles ou institutionnelles, constitue probablement l'une des raisons de ces fréquentes réticences.

Par ailleurs, une certaine frilosité quant au développement des FOAD s'est fait ressentir en France jusqu'à peu, se traduisant par une offre relativement timide de solutions innovantes fondées sur l'introduction des TIC dans le processus de formation. Plusieurs éléments peuvent expliquer en partie ce phénomène : l'expérience en France assez peu satisfaisante de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur), du point de vue des investissements, dans les années 1970-80, auquel s'ajoute un cadre législatif rigide. Les différents acteurs semblent cependant prêts, aujourd'hui, à adopter une position plus active pour le développement de dispositifs fondés sur l'utilisation des TIC (Gil, 2003, p. 27). J. Bahry souligne, par ailleurs, l'effet dévastateur d'une promotion très forte des dispositifs de e-formation en France faite sur le constat que « ce n'est pas cher », dans un pays où la formation est considérée comme une dépense, dépense à imputer – centrant ainsi le discours « sur les coûts plus que sur les résultats alors que le véritable intérêt de ces nouvelles formations est leur pertinence par rapport aux besoins des apprenants » (FFFOD, 2002, p. 14-15). Ces propos touchent effectivement un point sensible et de toute importance. Ce qui est visé doit être l'amélioration de l'efficacité de l'apprentissage. La technologie reste et doit rester un outil au service d'un projet

² Source : Algora, consulté le 14/12/03, <http://ressources.algora.org>

pédagogique. Malheureusement, aujourd'hui encore, c'est bien souvent la technique et l'innovation qu'elle permet qui prennent le pas sur la réflexion pédagogique et le projet éducatif.

Il est également opportun de souligner l'amélioration de l'équipement des entreprises, notamment des PME/PMI (parc informatique passé de 7 ordinateurs en moyenne en 1998 à 9 ordinateurs en 1999, 40 % des PME étant connectées à l'Internet en 1998 et 61 % en 1999), ainsi que celui des établissements scolaires (90,5 % des collèges et 98 % des lycées d'enseignement général sont connectés à l'Internet) et des particuliers (de 8 à 13 millions d'internautes français) (Tharsus groupe et FFFOD, 2002, p. 13). C'est un point important qui détermine en partie le développement des projets de FOAD et l'engagement des personnes en formation. La possibilité, pour les apprenants, d'entrer en formation à distance reste, en effet, conditionnée par l'équipement technologique de ceux-ci, ainsi que par leur possibilité d'accès aux réseaux et les coûts de connexion. La technologie, si elle permet potentiellement l'accès à la formation à un plus grand nombre de personnes, ne garantit donc en aucun cas la réduction des inégalités entre citoyens dans l'accès à l'information et au savoir, question que soulève très justement A. Jézégou (1998, p. 37) — sans parler des freins psychologiques ou culturels à l'utilisation des technologies pour apprendre. Pour remédier à la problématique de l'accessibilité liée notamment à l'équipement et aux coûts de connexions, certains organismes de formation proposent des solutions intéressantes (Ferro, 2002) : l'AFPA prête, en effet, le matériel nécessaire à la formation et paye les coûts de communication. Cependant, il reste à attendre, pour les zones rurales isolées, le développement de réseaux haut débit facilitant fortement l'accès à la formation à distance.