La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes

Brigitte Albero, Arnim Kaiser

▶ **To cite this version:**

Brigitte Albero, Arnim Kaiser. La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : Résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, 2009, 21, pp.67-95. halshs-00633658

HAL Id: halshs-00633658
https://shs.hal.science/halshs-00633658

Submitted on 20 Mar 2018

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 Formation à Distance sélectionne un public d'autodidactes

Résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire[1]

Brigitte Albero[2], Arnim Kaiser[3]

La formation ouverte et à distance est généralement perçue comme une modalité hybride, susceptible de s'adapter à tout type de public. Une enquête auprès d'usagers adultes a mis en valeur un phénomène de sélection implicite dû aux caractéristiques mêmes du dispositif. Cette contribution présente : 1) les conditions méthodologiques de l'enquête et l'analyse de ses résultats ; 2) le cadre théorique qui permet de comprendre le phénomène et d'envisager d'autres conceptions de cette réalité sociale ; 3) les propositions dégagées par les auteurs en termes de principes d'action pour le terrain de la formation.

Mots-clés : FOAD, dispositif de formation, instrumentation des apprentissages, formation des adultes, caractéristiques des apprenants, autonomie.

ODL environments are usually considered as a hybrid type of training, capable to meet the needs of every kind of students. A field study conducted on the practices of adult users in such environments brought out to light a contrary phenomenon of selection in relation with the very features of the system. This paper presents : 1) the methodological aspects of the investigation and analysis of results; 2) the theoretical frame susceptible to explain such selection and to adopt different approaches to the problem ; 3) the authors' proposals for a principled action in the field of training.

Keywords: Open and Distance Learning environments, training systems, learning instrumentation, adult training, learners characteristics, autonomy

Se piensa habitualmente que la enseñanza distante abarca la posibilidad de acojer todo typo de estudiantes. Une encuesta realizada con un publico de adultos identifica una selección implicita dada a las caracteristicas mismas del systema de formación. Este articulo presenta : 1) las condiciones methodológicas de la encuesta y el analisis de sus resultados ; 2) el marco teórico que permite entender este proceso y estudiar otras concepciones de esta realidad social ; 3) las propustas de los autores en cuanto a principios para la acción en los terrenos de la formación.

Palabras clave : ED, systemas de formación, instrumentación de los aprendisages, formación de adultos, caracteristicas de los estudiantes, autonomía.

---

[1] Cet article a été publié en 2009 dans la revue *Savoirs*, n° 21, pp. 67-95.

[2] Brigitte Albero, Professeur à l'Université Rennes 2 – Haute Bretagne (CREAD, EA 3875).

[3] Arnim Kaiser, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr, München, Allemagne.

Depuis la décennie 1990, la conjonction de l'émergence d'un nouveau type d'économie, de mutations importantes dans le monde du travail et d'un rythme d'innovation technique inédit dans l'histoire humaine, bouleverse le terrain de la formation, notamment à l'âge adulte.
Dans ce contexte, des notions sont apparues en relation avec le thème de la "formation tout au long de la vie" : flexibilité, distance, autoformation, coopération. Avec l'échec de la seule mise à disposition de ressources sans suivi pédagogique, la formation mixte, ouverte et à distance[4] (*blended-learning*) offre une alternative raisonnable au regard de nombreux acteurs, puisqu'elle permet de bénéficier des avantages techniques, sans pour autant abandonner les publics à leurs seules capacités. L'alternance de moments d'apprentissage à distance (dans le texte "phases distancielles") et de moments de regroupement des inscrits à la formation ("phases présentielles") est donc apparu comme une formule permettant de proposer des modalités d'intervention adaptées aux critères de rentabilité socio-économiques, mais aussi aux besoins de suivi des apprentissages. Le rythme de l'innovation technique et la séduction de ses produits ne cessent de réactiver l'espoir d'une généralisation de ces modes d'intervention éducative à l'ensemble de la population. Or, l'expérience acquise dans le domaine de la FOAD permet de s'interroger sur l'adéquation entre les caractéristiques de ce type de dispositif et les conduites effectives des personnes en formation. L'analyse des distorsions entre les intentions de l'offre et la réalité des usages qui est l'objet de cette contribution, vise à fournir des pistes d'élaboration d'indicateurs d'analyse aux acteurs sociaux chargés de mettre en œuvre des politiques de formation.

Dans un premier temps, l'étude présente les résultats d'une enquête à visée exploratoire conduite auprès d'un public adulte inscrit en FOAD, dans le but d'appréhender leurs conduites et préférences dans le domaine des apprentissages. Ces résultats sont ensuite mis en regard de travaux qui en éclairent l'interprétation et étayent l'hypothèse principale, à savoir le caractère implicitement sélectif de tels dispositifs au plan des capacités des publics à s'adapter aux conditions de la formation. Enfin, les résultats de ces analyses ouvrent sur des perspectives de recherche en SHS dont certaines rendent possible l'identification de principes d'intervention sur le terrain de la formation.

1 - Attitudes et préférences des usagers face à la FOAD : les leçons d'une enquête

Basée sur une recherche[5] initiée en Allemagne, une enquête a été conduite en collaboration avec des chercheurs en France[6] et en Suisse Italienne[7] qui partagent les mêmes constats et analyses à propos des pratiques de formation à distance sur une diversité de terrains dans leurs pays respectifs. Ces constats et analyses ont justifié que, dans cette phase exploratoire de recherche, les questionnements aient davantage porté sur les attitudes et préférences des apprenants que sur une perspective de comparaison interculturelle ou entre terrains de formation.
Les résultats de l'enquête principale portent sur un échantillon d'adultes inscrits dans des formations classiques principalement en présentiel[8]. Quelques sujets[9] de cet échantillon, exclusivement inscrits en FOAD, ont répondu à des questions complémentaires concernant selon eux les avantages et inconvénients des phases présentielles et distancielles (août-décembre 2006). La comparaison entre ces deux types de publics a conduit à dégager, contre toute attente, des différences non négligeables[10] : les inscrits en FOAD apparaissent plus sûrs de leur capacités d'apprendre ; ils expliquent leur réussite

[4] Par souci de lisibilité, la suite du texte utilisera l'acronyme FOAD.
[5] Dirigée par Arnim Kaiser, la recherche porte sur la *Variation de l'environnement et de la réussite d'apprentissage* (VaLe). Entre 2003 et 2007, ce projet a été financé par le Ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche et soutenu par la Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung de Bonn. Un ouvrage en publie les principaux résultats : Kaiser, Kaiser, Hohmann (2007).
[6] En France, les données ont été recueillies par une enquête en ligne. Le taux de réponses a été faible (n = 29), car bon nombre de formulaires, irrégulièrement renseignés, n'ont pu être pris en compte.
[7] En Italie, l'enquête a été menée auprès de personnes en formation dans le cadre d'un programme de développement régional ("Percorso Arianna", projet réalisé par l'Università svizzera de lingua italiana à Lugano, sous la direction du Pr. Dieter Schürch). Les questionnaires ont été remplis manuellement et retournés par tous les participants (n = 16).
[8] n = 836, âge min. 15 – max 86, M = 40 ; 74 % femmes ; 42 % baccalauréat.
[9] n = 45, âge min. 22 – max. 52, M = 37, 82 % femmes ; 90 % baccalauréat.
[10] Kaiser, Kaiser, 2006 ; Kaiser, Kaiser, Hohmann, 2007.

principalement par des facteurs internes ; ils préfèrent travailler seuls et aiment moins travailler en groupe ; ils mettent en œuvre des stratégies qui les rendent très autonomes ; ils ne sont que peu favorables à une ingénierie sophistiquée de formation.
De tels résultats ont conduit à approfondir l'analyse des questions complémentaires adressées au public FOAD, dans le but d'en dégager des descripteurs susceptibles d'être précisés dans des travaux ultérieurs plus fins dans leur traitement. Il s'agissait de dégager des caractéristiques communes et différentielles dans le but d'identifier leurs modes d'accommodation aux conditions particulières de cette offre de formation. Il apparaissait également intéressant de préciser la manière dont les apprenants perçoivent les phases présentielles et distancielles de leur formation, leurs préférences vis-à-vis de chacune d'elles, leur sentiment de compétence dans la gestion de la phase distancielle et leurs attitudes quant à la présence de l'intervenant pédagogique dans la phase présentielle. Il s'agissait également de dégager les aspects de la FOAD perçus comme positifs. Dans ce but, le formulaire d'enquête spécifique prévoyait trois grands ensembles de questions relatives aux caractéristiques individuelles, aux évaluations personnelles de la « manière d'apprendre » et aux évaluations personnelles du rapport à l'offre de formation[11].
Sans être représentatif, compte-tenu du faible nombre de réponses exploitables (n = 45), l'échantillon peut toutefois être considéré comme étant « contrôlé »[12] (Clauß, Ebner, 1977). Malgré cette situation inattendue pour les enquêteurs, les résultats qui n'ont qu'une valeur exploratoire, ont cependant parus suffisamment pertinents pour être mis en relation avec d'autres travaux du champ et rendus publics. Ils permettent ainsi de dégager un ensemble de tendances ouvrant sur des perspectives de recherche à orientation scientifique et des propositions de nature praxéologique.

1.1 - L'ambivalence des affects dans les deux phases

Lorsque l'on cherche à savoir comment les apprenants évaluent les avantages et inconvénients des phases de regroupement et celles de travail à distance, une analyse factorielle des correspondances permet de mettre en évidence une ambivalence dans les deux cas.

En phase distancielle : organisation personnelle, mais pertes de repères et sentiment d'isolement

La formation à distance est socialement valorisée car elle est réputée permettre une adaptation aux besoins et aux contraintes de chaque apprenant adulte. Suivant cette opinion courante, les répondants évaluent de manière positive (souvent en rupture avec le modèle scolaire) cette possibilité d'organiser les temps, contenus et modalités de travail en fonction de leurs disponibilités et obligations diverses, ainsi que des besoins personnels de formation. Si l'on se réfère aux travaux du domaine identifiés par G. Dieumegard (2004), cette évaluation positive est internationalement partagée (McCartan, 2000 ; Bonk *et al*., 2002 ; Cain *et al*., 2003 ; Liu *et al*., 2003). Dans les centres d'autoformation, la flexibilité est également appréciée (Albero, 1998).
Pourtant, cette apparente liberté a son revers. La difficulté à identifier la structuration des contenus de la formation, l'affaiblissement du contrôle externe des apprentissages par un intervenant pédagogique moins présent et l'absence d'une confrontation bienveillante aux performances des pairs apparaissent comme trois facteurs de possible perte de repères et de motivation. Dans ce cas, la désorientation cognitive peut venir renforcer, au plan émotionnel, un sentiment d'isolement, de désarroi et de perte de temps[13]. Cette autre facette de la FOAD, qui présente le coût individuel de la liberté qu'elle procure, est

[11] Chaque fois que cela a été possible, les réponses s'échelonnaient à partir d'assertions regroupées par thèmes proposant une échelle de six réponses possibles situées entre 0 (pas du tout d'accord) et 5 (tout à fait d'accord). Quand des réponses binaires étaient proposées, trois possibilités de réponses complémentaires était offertes : ne répond pas, ne sais pas, commentaires ou précisions.
[12] Selon Clauß & Ebner (1977, p. 177) le taux minimale d'un échantillon est calculé à l'aide de la formule : $n \geq u^2 * s^2 : e^2$: n = taux de l'échantillon ; u = niveau de sécurité ($u_{0,05} = 1,96$) ; s^2 = variance ; e^2 = différence $\left| x - \mu \right|$; cela signifie pour l'échantillon actuel : $n \geq 1,96^2 * 2^2 : 0,6^2 = 42,66$. La limite d'une telle enquête réside bien dans la faiblesse de son échantillon qui exigerait une vérification sur un échantillon plus important.
[13] Le facteur temps qui n'a pas été explicitement abordé dans l'enquête quantitative et souvent cité dans les entretiens qualitatifs au moment des pré-tests comme un obstacle récurrent : "manque de temps", "perte de temps", "tourner en rond", "chronophage" sont autant d'expressions qui rendent compte du sentiment d'une

moins souvent traitée par la littérature du domaine, si ce n'est dans l'évocation, explicative mais rarement chiffrée, des taux d'abandons.

En phase présentielle : soutien des enseignants mais sentiment d'homogénéisation des apprenants

La phase de regroupement des étudiants est habituellement présentée comme une solution qui pallie fortement le manque de socialisation et l'effacement de la figure de l'intervenant pédagogique dans la phase distancielle. Sur ce point, les répondants évaluent positivement le sentiment d'être soutenus dans les tâches à réaliser et dans leur motivation à apprendre. L'intervention directe et indirecte de l'enseignant, l'influence de l'environnement ("salle de cours" ou "centre de ressources") qui protège des perturbations extérieures[14] et facilite la concentration sont autant de caractéristiques appréciées dans cette phase.
En revanche, le regroupement d'une diversité d'apprenants divers, présentant une hétérogénéité de profils, besoins, niveaux des performances, fait perdre à la formation son caractère individualisant, voire personnalisant. Les répondants regrettent cet aspect qui les ramène à la situation scolaire de la classe ordinaire dans laquelle l'homogénéisation des élèves dans une "moyenne" gérable par l'enseignant aboutit à ralentir les plus performants et à renforcer un sentiment d'échec chez les plus faibles. Cette évaluation porte sur les tâches et processus d'apprentissage, mais surtout sur les temporalités du travail collectif (rythmes, durées, tempos) qui en étant ramenées à une moyenne abstraite désynchronise le rapport individuel au temps requis pour chaque apprentissage.

1.2 - Modalités radicale ou mixte : une répartition égale des préférences des apprenants

Entre la mise à distance radicale telle qu'elle peut être proposée dans le "*e-learning*" et le tout présentiel des enseignements conventionnels, la FOAD apparaît comme une solution mixte (*blended-learning*) qui permet de redistribuer les types d'activités selon les spécificités accordées à l'une ou l'autre phase de travail.
De la part d'un public d'apprenants adultes inscrits en FOAD, on aurait pu attendre une préférence affirmée de la majorité pour la modalité mixte de formation. Or, moins de la moitié des répondants (n = 19, soit 43 %) déclare préférer aussi bien la phase présentielle que distancielle, et à peu près autant (43 %) déclare préférer apprendre exclusivement de manière isolée, sans aucun lien à un groupe. Contrairement à l'opinion communément admise, pour la moitié quasiment de l'échantillon, la phase de regroupement ne constitue pas un facteur de motivation, même si on peut faire l'hypothèse qu'elle ne constitue pas pour autant un obstacle. Elle se présente tout au plus comme un moment dont ces apprenants-là peuvent se passer, en le compensant de diverses manières.
Il est intéressant de constater, en revanche, qu'une petite partie des répondants (n = 6, soit 14 %) déclare préférer apprendre exclusivement en groupe, ce qui laisse envisager pour ce type d'apprenant des difficultés importantes dans la gestion de la phase distancielle qui représente, en général, plus de la moitié du temps de formation. Plusieurs vérifications permettent de confirmer cette interprétation[15], l'analyse qui suit apportant des éléments d'approfondissement.

---

liberté qui se paie par un investissement-temps supérieur à la formation conventionnelle, sans pour autant que le sujet soit sûr d'obtenir un retour positif sur cet investissement. Cette récurrence se retrouve dans d'autres travaux de la littérature internationale (Eastmond, 1998 ; Saunders *et al*., 1998 ; Vrasidas, Stock-McIssac, 1999 ; Wilson, Whitelock, 1998 ; McCartan, 2000 ; Bonk *et al*., 2002 ; Howland, Moore, 2002). La gestion du temps dans les apprentissages à distance apparaît comme une dimension importante à approfondir dans des travaux ultérieurs.

[14] L'étude au domicile ou sur le lieu de travail ne facilite guère la concentration par le taux de perturbations qu'il apporte réellement ou potentiellement (Adams, 2000).

[15] Exemple : les deux groupes diffèrent dans leur besoin d'être en contact avec un enseignant. Ceux qui préfèrent apprendre seuls ont nettement moins besoin de ce contact que ceux qui préfèrent apprendre en groupe (M seul = 2,8 vs Mgrp = 3,8 ; p = .047 ; e = 0,9 ; e = *effect size* (Cohen, 1988) calculé par le quotient de la différence des moyennes des deux groupes comparés et la moyenne de leur écart-type : e ≥ 0,8 effet fort). Deuxième corrélation étudiée : l'attribution de la réussite est également différente. Ceux qui préfèrent apprendre seuls s'estiment moins dépendants de contacts sociaux et se décrivent comme étant prêts à fournir des efforts importants (M seul = 4,2 vs Mgrp M = 3,3 ; p = .018 ; e = 1,5). Ils se décrivent comme étant nettement moins dépendants de l'interaction au sein d'un groupe d'apprentissage (M seul = 3,6 vs Mgrp = 4,5 ; p = .016 ; e = 0,8).

1.3 - Une modalité de formation inadéquate pour certains apprenants

La FOAD est habituellement présentée comme étant susceptible de répondre à des besoins diversifiés de formation et d'en faciliter l'accès à des publics très hétérogènes qui n'ont pas la possibilité de se déplacer ou de se rendre disponibles. Or, des travaux antérieurs (Kaiser, Kaiser, 2006) portant sur les conduites des apprenants dans ce type de formation ont mis en évidence des indicateurs spécifiques en lien avec la réussite des apprentissages : une attitude positive face à sa propre capacité d'apprendre ; des modèles d'attribution orientés vers la réussite ; un ensemble de compétences métacognitives (Flavell, 1984) utiles à l'autodirection (Zimmerman, 2000).
Il a paru pertinent de chercher à savoir quelles étaient les caractéristiques des sujets de l'enquête relatives à ces indicateurs. Pour ce faire, deux thèmes de questionnement ont été utilisés : l'un visait à évaluer l'attitude positive ou négative de la personne face à son apprentissage ; l'autre s'intéressait à ses compétences métacognitives. Une analyse en grappes (*clusters*) des résultats à ces deux thèmes de questionnement a été réalisée. Deux classes (grappes / *clusters*) se sont formées pour lesquelles on aurait pu s'attendre à trouver des caractéristiques très contrastées, compte-tenu du postulat selon lequel les publics sont hétérogènes et diversifiés. Or il n'en est rien. Contre toute attente, les deux classes sont très proches. La classe 1 (n = 29) donne un *résultat positif* : elle comporte principalement des sujets qui ne sont pas prêts à fléchir dans leurs efforts intellectuels. Leur conduite métacognitive orientée vers la réalisation concrète de tâches est fortement marquée. Leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage est résolument optimiste. Ils ne sont que très rarement inquiets quant à leur capacité d'apprentissage et ils sont plus enclins à se fixer, très pragmatiquement, des objectifs réalisables. La classe 2 (n = 13) donne un *résultat légèrement négatif* dont les différences minimes ne représentent qu'un point sur une échelle de six.
Une telle (quasi-) homogénéité des caractéristiques des répondants, relatives à leurs conduites face à l'apprentissage, permet d'émettre l'hypothèse d'une fonction indirecte de sélection des publics par le dispositif même de FOAD qui présuppose des formes d'autonomie spontanées ou acquises (Linard, 2003) conduisant les sujets à choisir - ou à rester - dans ce type de formation. Si tel est le cas, le dispositif conduit par conséquent, de manière symétrique, à des formes d'exclusion des publics qui, eux, ne présentent pas de telles caractéristiques, phénomène qui avait déjà été repéré dans d'autres types de travaux (Luhmann, 1988).
Un deuxième résultat vient renforcer cette hypothèse. Une évaluation générale de la phase distancielle a été construite[16] par les enquêteurs. En cherchant à découvrir des pistes à exploiter dans des enquêtes ultérieures portant sur des échantillons plus conséquents, une analyse de régression a été testée[17]. Bien évidemment, sa valeur est relative, compte-tenu de la faiblesse de l'échantillon, mais le résultat mérite à nos yeux d'être partagé. Trois variables apparaissent significatives pour expliquer l'évaluation que font les apprenants de la phase distancielle[18] : la perception négative est fortement liée à un sentiment de scepticisme quant à sa capacité d'apprendre ; elle devient positive avec l'expression d'un goût pour le travail autonome et une attitude optimiste face à l'apprentissage.
Ces trois variables apparaissent donc pertinentes pour prédire l'attitude d'une personne vis-à-vis de la phase distancielle de sa formation. Si, pour aboutir, la FOAD exige d'emblée une attitude optimiste face

---

[16] Elle découle de la partie du questionnaire : Comment ai-je appris dans la phase à distance ? La plupart des assertions y sont formulées de façon négative (ex. : Même si cette phase est préparée, au fond, on se trouve seul avec ses problèmes). Une seule assertion y était formulée de façon positive (Apprendre à distance est plus efficace qu'apprendre dans une classe). Après recodage des assertions formulées de façon négative, les sept variables du questionnaire ont été réunies en une seule variable globale : Évaluation de la phase à distance. Dans l'analyse de régression, elle est employée comme variable dépendante. Les variables des différents questionnaires faisant référence à la façon de penser, à l'attitude face à l'apprentissage, à la motivation ainsi qu'à l'attribution des réussites et des échecs font fonction de prédicteurs.

[17] En appliquant la méthode de régression ($F_{8,26}$ = 3,927, p=.004 ; r=74, r^2=55), trois variables parmi huit sont repérées comme étant significatives.

[18] Assertion 1 : "En apprenant, je suis convaincu dès le début que je ne réussirai pas" (b= -.55, B= -.66, p=.006).
Assertion 2 : "Je travaille mieux…seul" (b = -.45 ; Beta = -.61 ; p = .001).
Assertion 3 : "J'ai toujours fait confiance à mes capacités d'apprendre" (b = .61 ; Beta =.65 ; p =.005).
Ces assertions ne sont pas impliquées dans des collinéarités. Pour l'assertion 1, la valeur de tolérance se situe à .87, VIF=1.1 ; pour l'assertion 2, la valeur de tolérance se situe également à .87, VIF=1,2.

à la capacité d'apprendre et celle de se former en situation d'autonomie, alors il est possible d'anticiper les avantages que va y trouver une personne qui d'emblée formule des attentes positives de réussite et à l'inverse les difficultés que va rencontrer celle qui d'emblée formule des attentes négatives et des doutes quant à ses propres capacités. S'il se trouve que cette conduite contrastée vient à être renforcée par des faits objectifs, alors on peut comprendre que puisse aller jusqu'au bout de sa formation et que l'autre finisse par abandonner.
Ces deux résultats viennent donc se compléter : quelles que soient leurs performances intellectuelles, la FOAD s'avère être une modalité inadéquate pour les personnes caractérisées par une attitude sceptique vis-à-vis de leur propre capacité à apprendre[19], leurs attentes vis-à-vis de la formation ne pouvant être satisfaites que par l'interaction et la communication directe.

1.4 - L'intervenant pédagogique : figure indispensable d'accompagnement et de soutien

Avec la capacité de stockage et la rapidité de traitement des technologies numériques, la tentation est grande de privilégier la seule mise à disposition des ressources de formation, en présupposant présente chez tous les usagers une capacité d'autodidaxie.
Face à cette tendance, d'autant plus importante qu'elle laisse espérer des économies d'échelle, d'autres orientations privilégient la relation pédagogique et organisent des expérimentations qui comportent des systèmes d'accompagnement direct et indirect (Gremmo, 1995, 2003 ; Ciekanski, 2005), synchrone et/ou asynchrone, en ligne et/ou dans les centres de ressources. Dans ce contexte, il a paru utile de mieux comprendre quelle était l'attitude des répondants face à l'intervention pédagogique.
Qu'il s'agisse de la phase présentielle[20] ou distancielle[21], 82 % des répondants (soit n = 37) expriment le besoin d'un suivi pédagogique : 60 % (n = 27) considèrent que l'intervenant pédagogique est, tantôt nécessaire dans la phase présentielle, tantôt dans la phase distancielle ; 22 % (n = 10) déclare en avoir besoin dans les deux phases ; seulement 18 % de répondants (n = 8) déclarent ne pas avoir du tout besoin d'un enseignant et n'y attacher que peu d'importance.
La relation avec l'attitude des sujets face à leur capacité d'apprendre est intéressante à analyser car la tendance suivante s'avère significative : les sujets qui pensent ne pas avoir besoin d'un enseignant sont aussi ceux qui expriment une solide assurance face à un contenu dépourvu de structuration didactique. L'importance accordée à la place de l'intervenant pédagogique dans le suivi des apprentissages est donc inversement proportionnelle à l'optimisme quant à sa propre capacité d'apprendre et aux compétences dont les répondants croient disposer pour ce faire.
Ces résultats font ressortir un aspect paradoxal de la FOAD : par ses caractéristiques mêmes, cette modalité de formation sélectionne indirectement un certain type d'apprenants, tout en s'ingéniant à apporter des facilitations pédagogiques à une partie du public qui est à même de s'en passer.

2 - Compétences requises et contraintes des dispositifs

Un certains nombre de recherches portant sur les pratiques d'adultes en formation permettent de mieux comprendre quels sont leurs expériences effectives indépendamment du modèle de sujet moyen implicitement utilisé comme étalon dans l'offre institutionnelle. La récurrence de ces résultats éclaire sous un autre jour les analyses exposées ci-dessus.

[19] L'enquête principale (VaLe) a pu montrer que 26 % des adultes (n = 834 dont 26,4 % d'hommes, moyenne d'âge 40 ans) souffrent de ce que l'on pourrait qualifier de « syndrome d'apprentissage négatif ». Si l'on s'en tient aux résultats de cette enquête exploratoire, ils ne seraient pas capables de suivre une formation à distance.
[20] Dans la phase présentielle, les sujets qui déclarent avoir besoin du soutien d'un enseignant sont plus nombreux (n = 27) que ceux qui déclarent en avoir moins besoin (n = 11).
[21] Dans la phase distancielle, plus nombreux sont les sujets pour qui l'enseignant manque moins (n = 24) que ceux pour qui il manque plus (n = 15).

2.1 - Des compétences déterminantes peu prises en compte dans l'offre de formation

Depuis près de cinq décennies, la recherche sur les pratiques d'autoformation des adultes dans[22] et en dehors[23] des contextes institutionnels ou dans des domaines proches[24], produit un certain nombre de résultats.

En premier lieu, ces travaux ont contribué à un changement paradigmatique en se centrant sur les significations et les pratiques effectives des sujets en formation. A la différence des conceptions centrées sur l'offre et ses ingénieries, il y a prise en compte de la dynamique subjective propre aux individus inscrits dans une diversité d'environnements plus ou moins éducatifs dont l'institution ne constitue qu'une partie. Dans cette perspective, la formation est conçue moins comme une mise en forme externe du sujet (hétéroformation) que comme un processus interne d'actualisation de soi (autoformation) qui consiste à "se donner une forme" (Pineau, 1985), en interaction permanente avec le monde naturel et social (écoformation). Ce processus est régulièrement repris et travaillé par d'autres auteurs sous différents angles, en différents termes et en référence à diverses sources théoriques : "formativité" (Honoré) ; "auto-direction" (Brockett, Hiemstra, Straka) ; "agentivité" (Bandura) ; "apprenance" (Trocmé-Fabre, Carré). Dans chaque cas, il s'agit de comprendre en détail comment se développe chez l'individu la dynamique singulière de sa détermination et de sa propre régulation réflexive, avec toutes les capacités que cela exige de sa part : engagement et "proactivité" (Deci, Ryan) ; projection et anticipation (Tough, Knowles) ; sentiment de contrôle et d'auto-efficacité (Bandura, Carré) ; aptitude métacognitive de retour critique sur ses propres résultats et modes de fonctionnement (Long, Argyris, Schön).

En cherchant à identifier les compétences déployées en autoformation (*self-directed learning*), voire en autodidaxie[25], un certain nombre d'auteurs a identifié, dans le prolongement du courant andragogique nord-américain, un ensemble de méta-compétences et de compétences particulières. C'est ainsi que N. Tremblay (1996) synthétise nombre de travaux antérieurs francophones et anglophones, en identifiant quatre compétences-clés (*ibid*., 2003) : tolérer l'incertitude ; établir des réseaux de ressources ; réfléchir sur et dans l'action ; se connaître en tant qu'apprenant.

Les travaux sur les autodidactes décrivent le caractère à la fois organisé et aléatoire de leurs parcours de formation qui met en valeur la capacité à accepter les effets de hasard, la prise de risque, le caractère ambivalent des situations, une démarche de transaction permanente dans une diversité d'environnements qui n'ont pas nécessairement une visée éducative. Ils conduisent leur parcours de formation en réponse à un projet, des buts et des intentions, tout en s'adaptant en permanence aux moyens matériels et humains qu'ils rencontrent. La capacité à repérer, sélectionner et utiliser de manière pertinente des réseaux de ressources est identifiée comme une compétence importante. Ce processus comporte une fonction non négligeable de socialisation qui contredit l'image habituelle de l'autodidacte isolé. Il requiert également une forte capacité de réflexivité en termes de réajustement du projet, d'adaptation aux circonstances et aux moyens rencontrés, d'auto-évaluation des performances au regard des buts fixés. La compétence de réflexion sur et dans l'action, de manière anticipée, différée ou en cours d'action, est directement reliée à une compétence de connaissance de soi dans les situations d'apprentissage qui permet de comprendre ses propres besoins, formuler des objectifs raisonnables au regard des contraintes et des moyens disponibles, trier l'information et faire des choix parmi les possibles, prendre des décisions optimales compte tenu du projet et du contexte de sa réalisation, se fixer des "critères d'acceptabilité de la performance" (Holec, 1979) et utiliser différentes situations pour expérimenter et adapter les acquisitions à d'autres contextes.

Ces divers travaux identifient chez les autodidactes un ensemble de traits qui sont proches de ceux mis en valeur par les recherches américaines portant sur les attitudes et comportements de l'apprenant performant (*the good learner*). Ce dernier prend un rôle actif dans sa formation et dans son

[22] Il s'agit de travaux portant par exemple sur l'organisation de centres de ressources, de centres d'autoformation, de formations à distance, l'accompagnement des apprentissages en situation d'autonomie.

[23] Ces travaux portent par exemple sur les pratiques d'autodidaxie des adultes, les pratiques de co-formation dans les milieux associatifs, les capacités formatives des milieux organisationnels dans le travail.

[24] Par exemple, le domaine des langues étrangères, particulièrement exemplaire des multiples dimensions de l'apprentissage lorsque celui-ci n'est pas abordé sous le seul angle de la didactique de la discipline ; ou encore les travaux qui étudient les caractéristiques de l'apprenant performant (*the good learner*).

[25] Autoformation sans soutien, ni contrôle, ni validation de l'institution éducative.

développement, il en accepte la responsabilité et il est capable d'initiative ; il adopte une attitude ouverte et confiante, plutôt qu'un mode défensif, tout en étant capable de remettre en question l'autorité et les idées reçues ; il est curieux, au sens positif du terme, et cherche toujours de nouvelles possibilités d'apprendre, car, pour lui, l'éducation est permanente et bénéfique ; il accepte le risque et adopte une attitude de résolution de problème face aux difficultés qu'il rencontre. De ce fait, on peut déduire qu'il est inventif et qu'il a une perception positive de lui-même en tant qu'apprenant efficace.
De manière indépendante, mais dans la même perspective, la recherche sur l'apprentissage d'une langue étrangère en situation d'autonomie produit depuis près de trois décennies, des travaux qui permettent de comprendre plus précisément quelles stratégies sont mises en œuvre dans les apprentissages[26]. Les travaux désignés comme les plus complets par des chercheurs de cette communauté (Ellis, 1994 ; Cyr, 1996) sont ceux de R. Oxford (1989, 1990, 1996) qui distingue deux grands groupes de stratégies : directes et indirectes. Parmi les stratégies directes, l'auteur identifie les stratégies : mnémoniques[27], cognitives[28], compensatoires[29]. Parmi les stratégies indirectes qui contribuent à la gestion globale du processus d'apprentissage, elle identifie les stratégies : métacognitives[30], affectives[31] et sociales[32].

---

[26] Par exemple (dans l'ordre temporel des publications de travaux) : Stern ; Rubin ; Naiman ; Tarone ; Canale et Swain ; Bialystok ; Politzer ; Seliger ; McGroarty ; Chamot ; Wenden ; Padron et Waxman ; O'Malley.

[27] Elles permettent à l'apprenant de stocker, de rechercher et de retrouver une information. R. Oxford (1990) les organise en quatre sous-catégories : 1) créer des liens mentaux (grouper, ordonner, associer, contextualiser) ; 2) associer des images ou des sons avec les mots nouveaux (créer des cartes sémantiques, utiliser des mots-clés) ; 3) réviser la nouvelle information de façon à la rendre la plus familière possible ; 4) utiliser l'action physique, gestuelle, kinésique, des sensations, des techniques mécaniques.

[28] Elles consistent en la manipulation directe de la langue cible. L'auteur les regroupe en quatre sous-catégories : 1) pratiquer (répéter, s'exercer au système sonore et écrit, reconnaître et employer des formules toutes faites, recombiner les nouveaux éléments appris, s'exercer à la pratique de la langue étrangère en situation authentique dans les quatre compétences) ; 2) recevoir et envoyer des messages (trouver l'idée principale du message, utiliser des ressources pour s'aider) ; cet ensemble de stratégies permet de comprendre globalement un message sans pour autant s'attacher à la compréhension de chacun des termes ; 3) analyser et raisonner (raisonner de façon déductive, analyser les expressions, analyser en comparant, traduire, transférer des connaissances acquises dans sa langue maternelle ou dans d'autres langues) ; 4) structurer régulièrement la compréhension et l'expression (prendre des notes, résumer, repérer l'essentiel).

[29] Elles permettent de compenser les manques dans le domaine des connaissances langagières afin de rester opérationnel dans la communication. L'auteur regroupe deux sous-catégories dans les stratégies compensatoires : 1) utiliser son intuition (utiliser des indices linguistiques ou non linguistiques, comme les indices contextuels) ; 2) compenser ses carences dans l'expression orale et écrite (recourir provisoirement à sa langue maternelle, demander de l'aide, utiliser des gestes et des mimiques, éviter l'emploi de certains termes ou structures qui posent problème, choisir le thème de l'échange dont on pense mieux maîtriser les éléments langagiers, simplifier le message ou procéder par approximations, créer des mots à partir de suffixes, préfixes ou radicaux connus afin de communiquer l'idée souhaitée, utiliser des synonymes et des périphrases.

[30] Elles aident à la coordination du processus d'apprentissage, l'auteur y regroupe trois sous-catégories : 1) concentrer son attention et son énergie sur l'acte même d'apprendre (revoir ses connaissances et créer des liens, porter une attention sélective sur des aspects particuliers de la langue, différer la prise de parole pour se concentrer sur l'écoute) ; 2) organiser et planifier son apprentissage (s'informer sur ce qu'est l'apprentissage d'une langue, s'organiser pour se placer dans des situations d'apprentissage optimal, se donner des buts et des objectifs, identifier le but des tâches à effectuer et les planifier, rechercher des occasions de pratiquer la langue ; 3) évaluer son apprentissage (auto-contrôler sa production en corrigeant les erreurs repérées, auto-évaluer ses progrès dans les différentes compétences).

[31] Elles prennent en compte les émotions ressenties, les attitudes et les motivations, l'auteur y regroupe trois sous-catégories : 1) réduire son anxiété (utiliser des techniques telles que la relaxation et la méditation, mais aussi la musique ou le rire) ; 2) s'encourager soi-même (développer une pensée positive, prendre des risques calculés, s'octroyer des récompenses) ; 3) prendre en compte les émotions (écouter son corps, élaborer des liste de contrôle (*checklist*), tenir un journal d'apprentissage de la langue, échanger avec d'autres personnes sur ses expériences d'apprentissage de la langue).

[32] Elles renvoient au comportement à l'égard des autres, l'auteur y regroupe trois sous-catégories de stratégies : 1) poser des questions dans le but de clarifier ou vérifier (faire répéter, parler plus lentement, expliquer) et dans le but de se corriger ; 2) coopérer avec les autres (des pairs, des natifs ou des apprenants plus avancés) ; 3) développer l'empathie à l'égard de l'autre (développer la compréhension de la culture étrangère, accepter les idées et les sentiments des autres).

L'ensemble de ces travaux montrent à quel point la connaissance sur les démarches d'apprentissage et de formation des personnes placées en situation d'autonomie a progressé, sans pour autant gagner une influence déterminante dans l'organisation des dispositifs de formation et l'accompagnement des apprentissages, notamment en FOAD comme le montrent encore les résultats de l'enquête exposée ci-dessus, certes exploratoire, mais récente.

2.2 - Dispositif de formation et configurations d'activités : une question de perspective

Il peut alors être scientifiquement pertinent et socialement utile de comprendre quels positionnements intellectuels, quels modes d'organisation et d'activité permettraient de mieux prendre en compte ces connaissances dans l'analyse même de l'offre de formation. Une succession d'enquêtes que nous avons réalisées depuis une douzaine d'année sur une diversité de terrains permet de confirmer, de ce point de vue, la pertinence des propositions conceptuelles qui en découlent et leur intérêt pour mettre en perspective les résultats de cette dernière enquête au statut plus modeste. Ce détour permet de construire une proposition en termes de principes d'action en conclusion de cette contribution.

Une première recherche (Albero, 1998) a mis en valeur deux perspectives opposées dans la conception, l'organisation et l'animation des dispositifs de formation : l'une, centrée sur les objets de la formation (objets techniques et contenus de connaissances) et sur l'ingénierie de leur organisation (centre de ressources et modalités d'interaction humaine) vise essentiellement l'entraînement, l'enseignement et la validation des performances ; l'autre, davantage centrée sur les usagers et sur l'ingénierie de l'accompagnement de leur projet vise l'explicitation et la prise de conscience des démarches, le développement personnel et la validation des compétences dans le domaine de formation, mais aussi du savoir-apprendre.

Ce résultat a permis de mettre en évidence une tension entre deux paradigmes[33] opposés dans la conception de l'apprentissage et des dispositifs techniques correspondants, désignés sous les termes de « instruction »[34] et « autonomie »[35] en référence aux travaux de F. Varela (1980). Une conception non disjonctive permet d'inscrire les dispositifs et les pratiques de formation sur un axe de tension continue entre ces deux pôle : davantage situées vers l'instruction les formes "prescriptives" et "tutorales" ; davantage situées vers l'autonomie, les formes "coopérantes" et "autonomisantes".

La notion même de *dispositif de formation* (Albero, 1998 ; 2009) est intéressante à analyser aussi bien dans ses usages que dans les perspectives de recherche car elle renvoie à une conception stratégique[36] de l'action et aux dimensions techniques de sa mise en œuvre (*ibid.*, 2003). Elle met en valeur le caractère calculé et intentionnel (Linard, 2002) de l'agencement de moyens opérationnels (matériels et humains) en réponse à des besoins et à des buts, mais aussi au caractère "situé" (Suchman, 1987) – et donc évolutif et adaptatif – de cette réponse dans le temps et dans l'espace.

En tant que réponse stratégique aux besoins de formation prise dans la tension entre les deux paradigmes, le dispositif présente un *agencement sociotechnique* de moyens qui peuvent être très

---

[33] Le paradigme selon T. Kuhn (1962) est l'ensemble de règles, lois, normes, modèles, théories et pratiques, partagés par une communauté scientifique, de manière plus ou moins explicite.

[34] Le paradigme de l'instruction lie l'apprentissage du sujet à une commande essentiellement externe (autorité désignée) en termes de modèles, de système d'injonctions et de critères normatifs. Cette commande règle le couple "instruction-erreur" (Varela, 1980) caractéristique des systèmes fermés à entrées/sorties. La conception du dispositif organise un ensemble de ressources (*input*) externes qui structurent l'activité du sujet sous forme de réponses considérées comme adéquates (*output*). Le caractère fortement hétéro-structuré de l'activité du sujet contribue à affirmer l'identité et le rôle de l'autre (institution, intervenant pédagogique), la définition extérieure des repères (normes, valeurs, modèles d'activité) et la prédominance du processus de consommation (une séquence de formation prépare la suivante dans des successions de cours, niveaux, modules, etc.).

[35] Le paradigme de l'autonomie lie davantage l'apprentissage du sujet à son activité interne de régulation organisée par le couple "conversation-incompréhension" (Varela, 1980). Le caractère auto- et inter- structuré qui, dans ce cas, oriente l'activité du sujet contribue à l'affirmation de sa propre identité dans un jeu de transactions inventives entre le sujet et son environnement.

[36] Les analyses de G. Lochard (1999) appliquées à la télévision, celles de H. Peeters & P. Charlier (1999) et celles de M. Linard (2002) mettent en valeur cette dimension caractéristique.

diversement interprétés[37] par les usagers. Ceux-ci sélectionnent, s'approprient, rejettent ou détournent tout ou partie de l'offre, selon des scénarios de conduite difficiles à anticiper dans leurs singularités, mais sans aucun doute intéressants à comprendre dans les traits récurrents qu'ils présentent. La recherche sur ce problème est pour l'instant un chantier en friche, à l'opposé de l'offre de formation qui est abondamment décrite et analysée. Des chercheurs appartenant au courant de l'analyse de l'activité humaine développent à ce propos le concept de "configuration d'activité" (Barbier, Durand, 2006 ; Zeitler, 2006). Ils rendent compte ainsi de la manière dont un sujet s'approprie un environnement, le perçoit, lui attribue du sens en annulant certaines dimensions et en valorisant d'autres, et au final réorganise l'offre d'une manière qui lui est propre (Roublot, 2009). Cette conception explique que le dispositif tel qu'il est vécu et reconfiguré par l'apprenant a de fortes chances d'être très différent du dispositif projeté par les concepteurs (Norman, Draper, 1986). Cela permet de comprendre que, dans l'ignorance de ce processus, l'un et l'autre peuvent s'avérer divergents au point de conduire à des abandons massifs ou à des détournements insoupçonnés des projets initiaux.
Si l'on fait l'hypothèse qu'en s'inscrivant dans la *tension entre instruction et autonomie*, l'offre de formation détermine des *configurations d'activité* et en élimine d'autres, on peut alors comprendre que certaines pratiques d'apprenants *reconfigurent le dispositif* au point de le détourner totalement de ses dimensions stratégiques et sociotechniques initiales.

2.3 - De l'offre à l'accompagnement : l'instrumentation des apprentissages

Quelles pourraient être les conséquences pratiques de ces résultats et analyses cumulées sur la conception de l'intervention pédagogique, en FOAD notamment ?
A la différence d'une approche centrée sur l'analyse de l'offre qui débouche sur une description des ingénieries et des pratiques pédagogiques et à la différence de la production de modélisations *a priori* des contenus et des voies de progressions, ce type d'approche déplace le point de vue et ouvre la voie à des formes d'analyse qui s'intéressent davantage au suivi de leur dynamique d'apprentissage. Qu'est-ce qui fait sens pour eux dans le dispositif de formation ? Quels supports et quelles stratégies cognitives privilégient-ils, pour quel type d'activité ? Selon quelles visées explicites ? A quels apprentissages procèdent-ils exactement ? Dans cette perspective, en quoi les outils mis à leur disposition leur sont utiles ou non, dans quelle mesure sont-ils effectivement exploités et si oui, dans quelle mesure ils le sont selon les prescriptions ou en quoi les détournements auxquels ils procèdent informent sur leurs préoccupations, leurs intérêts et leur manière d'atteindre des visées non prévues par les concepteurs.
Le déplacement de perspective de l'analyse hors contexte des contenus et des objectifs de la formation à celle de l'activité effective des apprenants ne supprime pas la nécessité de la première. Elle la contextualise, la situe et la met à l'épreuve, en précisant les points de rencontre et de décrochage entre les visées des concepteurs et les dispositions des usagers. A quel moment et selon quelle combinaison un outil, un support, un document, une manière de faire, un mode d'interaction, une manière d'expliquer font-ils sens pour l'apprenant et passent-ils du statut d'artefact à celui d'instrument ?
La différence entre ces deux notions conceptualisée par P. Rabardel (1995) est, de ce point de vue, opératoire. L'artefact en tant qu'objet technique en soi, matériel et/ou symbolique, est conçu selon des principes et des potentiels d'utilisation non actualisés. L'instrument quant à lui est l'objet fonctionnel qui résulte du couplage de cet artefact et des schèmes internes d'utilisation de l'individu dans l'utilisation effective qu'il en fait en situation[38]. Dans un dispositif de formation, l'artefact est un potentiel destiné à stimuler, favoriser, accompagner l'apprentissage, mais ce potentiel n'est actualisé en

[37] En français, ce terme est polysémique et portent en lui plusieurs sens. Il s'applique à l'activité intellectuelle, émotionnelle et esthétique dans la compréhension et l'action : la communication (interprétation d'un message oriente la réponse qui lui est faite) ; la lecture (interprétation d'un texte ou d'une œuvre plastique qui en oriente la traduction) ; la musique ou la comédie (interprétation d'une partition ou d'une scène qui en oriente le jeu).
[38] C'est ce qui permet de dire que l'ordinateur le plus sophistiqué qui soit devient une machine à écrire dans les mains d'un usager qui l'utilise comme une machine à écrire. Les concepteurs projettent dans l'artefact des utilisations qui restent potentielles tant qu'elles ne sont pas actualisées dans une situation précise par un usager qui partage avec les concepteurs un certain nombre de schèmes d'usage.

instrument par l'apprenant que si ce dernier a les moyens de se l'approprier selon ses propres schèmes et l'utiliser effectivement à ses propres fins.
Quand on envisage le *dispositif* comme l'organisation stratégique d'un ensemble d'artefacts *sociotechniques* qui couplent les dimensions matérielles et symboliques de l'activité selon une finalité de formation, on peut se demander en quoi et à quelles conditions le dispositif peut *passer de l'offre de formation à l'accompagnement des apprentissages*. Autrement dit, à quel moment, non seulement il propose un ensemble d'artefacts à visée de formation, mais il accompagne également une diversité d'apprentissages en donnant à chaque usager les moyens de transformer certains de ces artefacts en instruments d'autoformation. La question qui se pose alors est de chercher à savoir à quels moments et par quels moyens un dispositif de formation *instrumente* effectivement les apprentissages et lesquels ?
Dans une recherche antérieure[39] portant sur cette question (Albero, 2003) sept domaines d'application de l'*instrumentation à visée d'autonomisation* des capacités d'apprendre avaient été identifiés dans les dispositifs d'autoformation et de FOAD. Il s'agissait des *domaines : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psycho-affectif.*
Le *domaine technique* crée un consensus général sur la nécessité d'être accompagné ne serait-ce que par un guide d'utilisation, une permanence de technicien, une *hot-line*. Il en est de même pour le *domaine informationnel* quantitativement couvert par des informations d'une grande diversité (cours en ligne, références qui ouvrent sur l'accès à d'autres sources). Le *domaine méthodologique* est relativement bien pris en compte depuis une dizaine d'années quant à l'organisation, la planification de l'étude, les conseils de méthode formulés et la capacité plus grande des intervenants pédagogiques à aborder ce sujet en parallèle avec le contenu des enseignements. Des supports ont fait leur apparition en termes de questionnaires d'autodiagnostic, de questionnaires à choix multiples (QCM) autocorrectifs, d'utilisation plus fréquente du carnet de bord[40]. Les pédagogies actives et l'apparition des outils numériques facilitant le partage d'information, les échanges de messages et le travail collaboratif, le *domaine social* se trouve en partie instrumenté dans sa dimension fonctionnelle, moins dans sa dimension psycho-affective et communicationnelle. Si les dispositifs de formation sont en mesure de fournir les moyens techniques et d'orchestrer les activités pédagogiques, ils aident en revanche rarement les personnes à comprendre leurs modes de fonctionnement à l'égard d'autrui (intervenant ou pair), dans le travail d'équipe et dans les groupes. Or, il s'agit là d'une dimension qui a été identifiée comme étant déterminante pour la réussite des apprentissages et de la formation. Le *domaine cognitif* est relativement couvert de par la nature de l'activité, en revanche, les avancées des connaissances en psychologie cognitive et en didactique laisse perplexe quant à la relative pauvreté des modes d'instrumentation de ce domaine qui reste très dépendant, soit des habitus[41] des secteurs disciplinaires ou des modes pédagogiques privilégiés. Si le *domaine métacognitif* est très peu instrumenté pour sa part, à peine quelques questionnaires d'auto-diagnostic, le *domaine psycho-affectif* l'est encore moins, alors même que de nombreux travaux[42] mettent en valeur la puissance des affects dans l'apprentissage[43] et l'importance de l'image de soi[44] dans la réussite ou l'échec (Candas, Eneau, 2009).

---

[39] Cette recherche était basée sur les travaux portant sur les stratégies d'apprentissage (*op. cit.*) et sur les processus d'autonomisation (*op. cit.*), notamment sur le terrain de la formation aux langues étrangères.
[40] Carnet dans lequel l'apprenant consigne ses visées et buts, ses activités, leur durée, les supports choisis ou non, ses motifs et impressions, des synthèses de certains apprentissages. Certains dispositifs utilisent le carnet de bord comme support d'échange entre l'apprenant et l'intervenant pédagogique dans sa fonction de conseil pour aider à la prise de conscience et à l'explicitation de stratégies d'apprentissage, de contradictions ou de congruences dans les conduites liées à la formation.
[41] En France, ce concept qui relie l'individuel et le social est emprunté à l'œuvre de Pierre Bourdieu qui désigne ainsi les traces de l'incorporation d'une culture : dispositions, schèmes, modes de perception, formes de la pensée, manières de faire, etc. Cette part d'autrui en soi est également ce qui permet l'action dans sa dimension socialisée, elle se présente alors comme un ensemble de "structures structurantes".
[42] Par exemple : Oxford (1985, 1989, 1990) ; Hrimech (2000) ; Nagels (2005).
[43] Par exemple : par la prise en compte de ses propres émotions de manière à réduire l'anxiété et maintenir un haut niveau d'activation interne ; par la prise de risques calculés ; par l'octroi de récompenses ; etc.
[44] Par exemple : par la formation d'une image de soi positive ; le développement d'une pensée optimiste ; l'assurance en sa capacité de réussite ; etc.

Il est donc intéressant de constater que cette perspective de recherche qui consiste à analyser davantage l'instrumentation des apprentissages que l'offre proprement dite de formation permet de mettre en lumière les pans entiers des conditions désignées par le secteur de recherche comme étant indispensables à l'apprentissage et qui ne sont que très faiblement, ou pas du tout, pris en compte dans les dispositifs de formation.

3 - Du singulier au pluriel : diversification *des* FOAD ou diversité des modes d'instrumentation ?

Les résultats de l'enquête invitent à diversifier les types de FOAD selon une typologie de dispositifs définie en fonction du public visé, des finalités du dispositif et de ses fonctions sociales. Sur la base de cette typologie, un chantier de recherche reste à ouvrir pour comprendre et développer les modes spécifiques d'instrumentation des apprentissages.
Les résultats montrent également qu'un même modèle de FOAD ne peut pas être proposé à tous les types de publics. Sa structure apparaît plus adaptée aux adultes indépendants, convaincus de leur aptitude à apprendre sans suivi pédagogique et disposant des compétences pour le faire. Ce constat interroge directement les pratiques des organismes de formation et plus largement le système social dans les modalités éducatives, formelles et informelles, qu'il développe. La FOAD s'adresse-t-elle intentionnellement aux autodidactes ou est-elle destinée à s'ouvrir à des publics plus larges ? Si tel est le cas, à quelles conditions et à quels coûts ?
Les résultats de cette enquête[45] orientent vers une diversification des modèles et de l'offre de FOAD : un modèle radical convenant à près de 20 % d'autodidactes performants ; un modèle mixte accessible à près de 60 % des apprenants visant le développement de l'autonomie dans les apprentissages (Albero, 2003) ; un modèle centré sur l'acquisition des compétences à apprendre, destiné à près de 20 % des sujets qui ont besoin de suivi et de soutien pédagogique.

3.1 - Le modèle "radical" : mise en ligne scénarisée de ressources et instrumentation de la performance

Le modèle *radical* offre un environnement numérique qui comporte peu de suivi humain et une grande quantité de ressources, plus ou moins scénarisées, permettent à l'apprenant d'organiser son apprentissage selon ses dispositions, préférences, contraintes et modes d'organisation habituels. L'enquête montre que moins de 20 % des apprenants sont susceptibles de maintenir sans aide extérieure une certaine constance dans leur projet et de s'engager dans une validation institutionnelle lorsque celle-ci existe. Le dispositif joue donc, volontairement ou non, une fonction de sélection en faveur de ces publics qui possèdent les caractéristiques cognitives et psycho-affectives des autodidactes, telles qu'elles sont décrites par la recherche. En termes de principe d'action, le dispositif pourrait donc s'attacher à instrumenter les trois domaines permettant d'optimiser les performances : technique, informationnel et cognitif.
Dans le *domaine technique*, une *hot-line* permet de lever des difficultés matérielles qui peuvent apparaître dérisoires au regard des efforts que l'apprenant est prêt à fournir par ailleurs. Dans le *domaine informationnel*, un travail spécifique sur le repérage de l'organisation des contenus, des modes de navigation et des systèmes d'aide selon une logique cognitive orientée vers l'usage peut faciliter l'accès aux ressources. De très nombreuses fonctionnalités sont devenues banales dans la plupart des logiciels ludiques et professionnels : barres d'outils organisés selon la logiques de la lecture, cartes graphiques qui présentent l'ensemble des possibles tout en facilitant la navigation par accès direct, modes non contraints de navigation avec possibilité de sauter en avant et de revenir à une page précise, d'organiser son propre cheminement et ses repérages dans l'information, d'entrer dans les documents pour les annoter et les stocker. Dans le *domaine cognitif*, l'instrumentation peut s'avérer d'autant plus sophistiquée que le public est plus expert et autonome. Les apports de la psychologie

[45] Même modestes, nous prenons ces résultats comme une tendance lorsque l'on sait que 18 % de répondants (n = 8) déclarent ne pas avoir du tout besoin d'un enseignant et n'y attacher que peu d'importance ; 60 % (n = 27) considèrent que l'intervenant pédagogique est, tantôt nécessaire dans la phase présentielle, tantôt dans la phase distancielle ; 22 % (n = 10) déclarent en avoir besoin dans les deux phases.

cognitive et de la didactique dans ce domaine peuvent contribuer à la mise au point de formes d'instrumentation de capacités cognitives de haut niveau (analyses fines et synthèses évolutives, conceptualisations d'observations empiriques, simulations de cas, etc.).

3.2 - Le modèle "mixte" : hybridation des modalités et instrumentation de l'autonomisation

Le modèle mixte couvre l'ensemble des dispositifs hybrides actuels qui visent l'amélioration de l'accès à la formation pour des populations soumises à des contraintes fortes qui ne leur permettent pas de se déplacer ni de dégager des temps spécifiques. La combinaison entre les moments de regroupement en présentiel, les mises à dispositions de ressources sur supports numériques, l'utilisation de plateformes techniques plus ou moins orientées vers le travail collaboratif et l'accès à des centres de ressources permet de développer une offre diversifié qui couvre un large éventail de possibles. Cependant, les taux d'abandons observés dans ces dispositifs restent très importants et leurs raisons sont mal connues. Des études d'usage seraient nécessaires pour approfondir la compréhension des échecs et élargir la palette des instruments techniques et symboliques susceptibles d'aider les apprenants à améliorer leurs capacités d'autonomie dans ces environnements.
Dans ce cas, on peut faire l'hypothèse qu'une amélioration au moins fonctionnelle de l'instrumentation est possible dans les domaines : méthodologique, cognitif et métacognitif, mais aussi psycho-affectif. Instrumenter les *méthodes de travail* permet aux apprenants de prendre conscience de techniques simples de planification de l'activité. Des questionnaires d'auto-diagnostic, des modalités d'échange entre pairs sur les techniques employées, des formulations de conseils peuvent être systématisés, à l'oral et l'écrit, selon les moments de l'apprentissage et le type de tâches. Les outils pratiques tels que les programmes évolutifs, les échéanciers à rebours, les agendas et les mémos permettent d'améliorer la sensibilité à ce domaine souvent doublement négligé car considéré comme secondaire ou déjà acquis. L'instrumentation du *domaine cognitif* est particulièrement complexe étant donné la disparité des besoins, profils et provenance des publics. Des travaux déjà anciens en science de l'éducation sur les pédagogies par objectifs et les pédagogies différenciées offrent de bons exemples de traitement de ce type d'obstacle. *Au plan métacognitif*, la possibilité ouverte par les outils numériques de proposer différents scénarios pour travailler une même connaissance peut être exploitée pour développer les processus de métacognition rarement abordés dans les apprentissages. Dans ce domaine, la recherche a abondamment montré combien la prise de conscience par l'explicitation métacognitive est utile à la plupart des apprenants. L'instrumentation du *domaine psycho-affectif* reste une rareté alors que, là encore, elle est repérée comme indispensable aux apprentissages. On peut faire l'hypothèse que pour une majorité de cette population, il s'agira d'une instrumentation légère, à orientation fonctionnelle : par exemple, mieux se connaître dans ses rythmes et ses modes de réactivité pour repérer les moments et les conditions les plus favorables au travail intellectuel ; apprendre à gérer ses états émotionnels face à l'exposition de soi au regard d'autrui et en public, à la prise de parole, à l'anxiété que procure le risque d'un changement de représentations et d'une perte momentanée de repères.
Dans les modèles mixtes de FOAD, l'instrumentation peut être très diversifiée et passer aussi bien par des outils d'autodiagnostic, des illustrations, études de cas et conseils explicites que par des exercices spécifiques, individuels ou en groupe, avec ou sans intervenant pédagogique.

3.3 - Le modèle "soutenu" : accompagnement des apprentissages et instrumentation du développement

Dans l'enquête, le modèle *soutenu* concerne moins de 20 % de sujets très dépendants du suivi humain et du soutien pédagogique. L'instrumentation passe par une longue phase d'accompagnement et de réparation de la capacité d'apprendre par (re)construction d'une image positive de soi dans l'apprentissage, un renforcement du sentiment de réussite, l'élaboration d'un projet de formation viable dans une visée d'insertion sociale et professionnelle. Dans ce contexte, on peut faire l'hypothèse que l'instrumentation *psycho-affective* est première, car c'est de son succès que dépend le sentiment de réussite ou d'échec de l'étudiant et de ce sentiment dépend son engagement dans la poursuite des apprentissages. Une formation de ce type ne peut se faire sans une forte présence humaine et un

accompagnement pédagogique qui assure un environnement d'aide dans un climat bienveillant. La mise en place de l'autonomisation se fait de façon très progressive en commençant par l'entraînement à l'autonomie dans d'autres domaines, notamment sociaux et méthodologiques, puis en abordant les secteurs cognitifs et métacognitifs et enfin informationnels et techniques par une suite de phases accompagnées.

Eléments de conclusions

Les résultats de l'enquête présentée dans cette contribution permettent de conforter l'hypothèse d'un effet implicite de sélection dans les dispositifs de FOAD au regard des capacités et compétences requises chez les publics inscrits. Face aux constats persistants d'abandons massifs, il est possible aujourd'hui de penser la formation sous d'autres perspectives. Le passage du paradigme de l'instruction où le dispositif est conçu selon une logique d'offre de contenus standardisés au paradigme de l'autonomie susceptible de suivre la logique d'usage des personnes dans leur apprentissage, permet de définir des concepts et des principes d'action très différents. Conçus comme un couple de tensions, non plus opposés mais complémentaires, ces deux paradigmes théoriques et praxéologiques permettent de concevoir les formations de manière évolutive selon les types de publics auxquels ils s'adressent. Si la recherche inscrite dans le paradigme de l'instruction a produit des connaissances nombreuses dont on repère cependant aujourd'hui les limites, la conception de dispositifs en référence à l'autonomie est un chantier qui reste à explorer tant les instruments d'accompagnement sont difficiles et coûteux à produire. Pourtant, il y a là un défi scientifique, mais aussi de nature sociopolitique et économique si l'on n'accepte pas de considérer les abandons massifs en FOAD comme une fatalité.
Dans ces conditions, les concepts interreliés de "dispositif de formation", de "configuration des apprentissages" et d'"instrumentation des apprentissages" sont à travailler de manière à ouvrir sur d'autres formes d'intelligibilité et d'autres principes d'action, plus en prise avec les réalités effectives des apprentissages, des interactions et des systèmes de médiation.
Quoique très modestes, les résultats de cette enquête se présentent comme un pas dans cette direction.

Références bibliographiques

ADAMS J.R., 2000, E-rooms: The classrooms of on-line students, *Inquiry*, 5(2), 4-8.

ALBERO B., 2009, La formation en tant que dispositif : du terme au concept, dans B. Charlier et F. Henri (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives.* Paris, PUF, coll. Apprendre.

ALBERO B., 2003, L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages, in I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi (coord. par), *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, coll. Actes Huit, 139-159. En ligne sur le site : <http://www.tematice.fr>

ALBERO B., 1998, 2000, *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et formation, série Références.

BARBIER J-M., DURAND (dir. par), 2006, *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, Paris, PUF, coll. Education et formation.

BONK C.J., OLSON T.M., WISHER R.A., ORVIS K.L., 2002, Learning from focus groupes: An examination of blended learning, *Journal of Distance Education*, 17(3), 97-118.

CANDAS P., ENEAU J., 2009 (à paraître), Autonomie de l'apprenant et dimensions affectives de l'autoformation Une étude exploratoire, dans B. Albero et N. Poteaux (dir. par), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs.

CAIN D.L., MARRARA C., PITRE P.E., ARMOUR S., 2003, Support services that matter: An exploration of the experience and needs of graduate students in a distance learning environment, *Journal of Distance Education*, 18(1), 42-56.

CIEKANSKI M., 2005, *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère : Contribution à l'analyse des pratiques professionnelles - Etude des dimensions langagières et formatives des pratiques dites "de conseil" dans des systèmes d'apprentissage autodirigé en langue étrangère*, Thèse dirigée par M-J. Gremmo à l'Université Nancy 2.

CLAUß G., EBNER H., 1977, *Grundlagen der Statistik*. Thun und Frankfurt/M.

COHEN J. , 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, NJ, Hillsdale.

CYR P., 1996, *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Québec, CEC, coll. Le Point sur.

DIEUMEGARD G., 2004, *Possibles significatifs et construction d'assertions garanties en e-formation. Contribution à l'étude de l'activité des apprenants dans un dispositif institutionnel*, Thèse dirigée par M. Durand (Université de Genève), soutenue au Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris, le 1er Décembre.
EASTMOND D.V., 1998, Adult learners and internet-based distance education, in B. Cahoon (ed), *Adult learning and the internet*, San Francisco, Jossey-Bass, 33-41.
ELLIS R., 1994, 1995 (3ème éd.), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, coll. Oxford Applied Linguistics.
FLAVELL J.H., 1984, Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition, In F.E. Weinert, R.H. Kluwe, *Metakogmnition, Motivation und Lernen*. Stuttgart, S. 23-31.
GREMMO M-J, 2003, Aider l'apprenant à mieux apprendre : le rôle du conseiller ou le discours comme lieu de rencontre pédagogique, dans B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès/Lavoisier, 153-166.
GREMMO M-J., 1995, Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil, *Mélanges Pédagogiques*, 22, Spécial Centres de Ressources, Nancy, CRAPEL, 33-61.
HOLEC H., 1979, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
HOWLAND J.L., MOORE J.L., 2002, Student perception as distance learner in internet-based courses, *Distance Education*, 23(2), 183-195.
HRIMECH M., 2000, "Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation", dans R. Foucher et M. Krimech (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal, Editions Nouvelles, 99-111.
KAISER R., KAISER A., 2006, *Denken trainieren – Lernen optimieren*. 2. Aufl. Augsburg.
KAISER A., KAISER R., HOHMANN R. (eds.), 2007, *Lernertypen – Lernumgebung –Lernerfolg*. Erwachsene im Lernfeld. Bielefeld.
KHUN T.S., 1962, 1983, *La structure des révolutions scientifiques*, trad. L. Meyer (The Structure of Scientific Revolutions), Paris, Flammarion, coll. Champs.
LINARD M., 2003, Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie, in B. Albero, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès / Lavoisier, 241-263. En ligne sur le site : <http://www.tematice.fr>
LINARD M., 2002, "Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation", *Education Permanente*, 152, 143-155. En ligne sur le site : <http://www.tematice.fr>
LIU Y., LIN F.Z., WANG X., 2003, Education practice an analysing behaviour of students in a web-based learning environment: An exploratory study from China, *Online Information Review*, 27(2), 110-119.
LOCHARD G, 1999, Parcours d'un concept dans les études télévisuelles. Trajectoires et logiques d'emploi, *Hermès*, 25, Paris, CNRS éd., 143-151.
LUHMANN N., SCHORR K.E., 1988, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.
MCCARTAN A., 2000, Distance education via the Internet: The student experience, *British Journal of Educational Technology*, 31(1), 29-46.
NAGELS M., 2005, "Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure", Actes du Troisième colloque, *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Lille, École Centrale, pp. 100-106.
NORMAN D.A., DRAPER S. (eds), 1986, *User centered system design: New Perspectives in Human-Computer Interaction*, Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum.
OXFORD R. L., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.
OXFORD R. L., 1989, "Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training", *System*, 17, 235-247.
OXFORD R. L., 1985, *A new taxonomy of second language learning strategies*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington, D. C.
PEETERS H., CHARLIER P., 1999, Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès*, 25, Paris, CNRS éd., 15-23.
PINEAU G., 1985, "L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation", *Education Permanente*, 78-79, juin, 25-39.
RABARDEL P., 1995, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
ROUBLOT F., 2009 (à paraître), Analyse des trajectoires d'activité des étudiants, dans B. Albero et N. Poteaux (dir. par), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs.
SAUNDERS N.G., MALM L.D., NAY F.W., OLIVER B.E., THOMPSON J.C., 1998, Student perspectives: Responses to internet opportunities in a distance learning environment, *Mi-Western Educational Researcher*, 11(4), 8-18.
SUCHMAN L., 1987, *Plans and Situated Action*, Cambridge, MA, , Cambridge University Press.

TREMBLAY N. A., 2003, *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Les Presses de l'Université de Montréal.
TREMBLAY N. A., 1996, Quatre compétences-clés pour l'autoformation, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 39 / 1-2, 153-176.
VARELA F. J., 1980, 1989, *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, trad. par P. Bourguine et P. Dumouchel (Principles of Biological Autonomy), Paris, Seuil, coll. La couleur des idées.
VRASIDAS C., STOCK-MCISSAC M., 1999, Factors influencing interaction in an online course, *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-34.
WILSON T., WHITELOCK D., 1998, Monitoring the on-line behavior of distance learning students, *Journal of Computer Assisted Learning*, 14(2), 91-99.
ZEITLER A., 2006, *Apprentissage et interprétation des situations. Le cas d'apprentis enseignants de voile*, thèse soutenue sous la direction de Jean-Marie Barbier, Conservatoire des Arts et Métiers, Paris, 22 novembre.
ZIMMERMAN B.J., 2000, Attaining Self-Regulation. A social cognitive Perspective. In: *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, S. 13-39.