

Langues et Langage

Volume 2 – N°1

DIDACTIQUE DES LANGUES : entre discours officiels et pratiques pédagogiques

**Les dispositifs de formation à distance au supérieur
marocain :
espaces de liberté et lieux de tensions**

Mohammed ATMANI

Edition électronique

<https://revues.imist.ma/index.php?journal=2L>
ISSN : 2550-6498

Edition imprimée

Dépôt légal : 2017PE0076
ISSN : 2550-648X

Publications du Laboratoire LCCom, FLSH
et du
Centre Universitaire de Langues et Communication
Université Mohammed Premier Oujda, Maroc

Les dispositifs de formation à distance au supérieur marocain : espaces de liberté et lieux de tensions

Mohammed ATMANI

Laboratoire : Langues, Cultures et Communication

FLSH, Université Mohammed Premier

Oujda, Maroc

atmanimed1@ump.ac.ma

Résumé

Dans le contexte marocain, bien que les pratiques d'autoformation soient encore dans une phase de gestation, elles traduisent tout de même une dynamique générale impulsée par tous les acteurs de la société et témoignent d'un changement qui affecte de plus en plus les différents secteurs. L'enseignement supérieur en particulier ne pourrait s'échapper aux exigences d'un tel contexte où les nouveaux besoins engendrent de nouvelles pratiques de formation individualisée, et où les capacités d'initiative et d'autonomie sont incessamment valorisées. À vrai dire, dans ce secteur qui aspire à s'orienter vers des approches plus autonomisantes et plus responsabilisantes, les dispositifs innovants de formation à distance semblent répondre à des demandes spécifiques et des besoins à la fois économiques, sociaux et pédagogiques. Seulement, lesdits dispositifs, tels qu'ils sont pensés et concrétisés, continuent à faire émerger les paradoxes inhérents à la formation à distance dans un contexte qui peine à se défaire des modèles traditionnels de formation.

Mots-clés

Formation à distance – besoin – appropriation –
autonomisation/autonomie – accompagnement/guidance – libération
– isolement

Abstract

In the Moroccan context, although self-training practices are still in a gestation phase, they still reflect a general dynamic driven by all actors in society and reflect a change that affects more and more different sectors. Higher education in particular could not escape the requirements of such a context where new needs engender new practices of individualized training, and where the initiative and autonomy capacities are incessantly valued. In fact, in this sector,

which aspires to move towards more autonomy and responsibility providing approaches, innovative distance learning devices seem to respond to specific demands and economic, social and pedagogical needs. However, these devices, as they are conceived and concretized, continue to reveal the paradoxes inherent in distance learning in a context that struggles to get rid of traditional models of training.

Keywords

Distance learning - need - ownership - empowerment / autonomy - accompagnement / guidance - liberation - isolation

Introduction

Dans les domaines de l'éducation et de la formation, beaucoup d'espairs sont continuellement placés dans les possibilités offertes par le développement des technologies d'information et de communication (TIC). Les dispositifs de formation à distance (FAD), en particulier, commencent à transformer les modes d'accès au savoir et les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Cette transformation alimente sans cesse la réflexion et les discours des décideurs comme ceux des pédagogues, des didacticiens et des enseignants ; et modifie sensiblement certains comportements parmi les usagers, y compris les apprenants.

Le supérieur marocain, de par ses particularités et contraintes, se prête à ce genre de formation. L'objectif ne se limiterait pas à compenser les répercussions engendrées par les taux d'encadrement réduits, les effectifs pléthoriques et les volumes horaires modestes, mais devrait tendre à initier exponentiellement les étudiants à de nouvelles pratiques pédagogiques, censées changer leur rapport au savoir et les aider à développer des compétences cognitives et métacognitives en parallèle des compétences disciplinaires.

Développer ce genre de compétences est sans doute primordial si l'on se place du côté de l'étudiant. Savoir apprendre par soi-même est notamment un formidable et nécessaire atout pour accentuer la capacité d'adaptation à la société de la connaissance dans laquelle il évolue et aux changements qui s'y opèrent, aussi bien sur le plan personnel que professionnel. A cela s'ajoutent l'essor fulgurant des technologies et ses conséquences sur le rapport au savoir. Cependant, si certains étudiants sont tout à fait à l'aise pour apprendre par eux-mêmes, s'ils sont assez autonomes pour le faire, ce n'est pas le cas de

tout le monde. Bon nombre d'entre eux ne sont ni prêts à le faire ni capables de le faire d'ailleurs. Les raisons derrière un tel état de fait sont multiples, notamment les habitudes d'apprentissage accumulées tout au long du parcours scolaire souvent associées à des modèles pédagogiques transmissifs, plaçant l'apprenant dans une position de formé plutôt que d'acteur, ainsi que le degré d'autonomie technique et technologique développé.

Ainsi à quel point lesdits dispositifs répondent-ils aux besoins de décentralisation et d'autonomisation de la formation ? Quel écart entre les discours forgés autour de ces dispositifs et leur opérationnalisation dans un contexte contraignant d'abord par les profils, souvent flous et dynamiques, et les attentes, réfléchies ou non réfléchies, de son public ?

1. La formation à distance : concept difficile à cerner

Le concept de formation à distance est largement utilisé de nos jours. Il recouvre tellement de réalités qu'il s'avère difficile à cerner. En effet, plusieurs notions relatives à l'utilisation des TIC dans le domaine de l'enseignement ou de la formation en général se chevauchent, créant ainsi de l'ambiguïté que ce soit chez l'utilisateur/bénéficiaire ou chez le lecteur qui s'y intéresse : formation à distance (FAD), formation ouverte (FO), enseignement à distance (EAD), campus virtuel, formation en ligne, e-formation (équivalent du terme anglais *e-learning*), formation multimédia, formation mixte ou hybride, technologies éducatives, etc.

La multiplicité de ces termes, qui renvoient à des réalités semblables ou différentes, dénote du point de vue d'Anne Bouthry et de Christophe Jourdain une « activité dont les contenus et les contours ne sont pas encore stabilisés » (2003, p.6). À vrai dire, il semble que chacun se fait sa propre idée des FAD, rendant ainsi la définition de la notion délicate et son utilisation imprécise. Constat fait, il s'annonce indispensable de se positionner à cet égard et de délimiter l'acception adoptée dans cet article.

Deux définitions se révèlent dans ce sens exhaustives. La première est celle donnée par la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle en France (la DGEFP) qui définit dans sa circulaire du 20 juillet 2001 la FAD comme étant :

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. (p.3)

La seconde, fournie par le collectif de Chasseneuil, est plus poussée encore sur le plan pédagogique dans le sens où elle définit la FAD comme :

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 des ressources. (2001, p. 117).

Ces deux définitions s'appuient sur bon nombre de notions distinctives de la formation à distance telle qu'elle pourrait s'appliquer dans le supérieur marocain :

- i. la notion du dispositif qui exclut toute situation d'autodidaxie, et qui cerne ainsi le cadre de la formation en termes de public, de contenus et d'approches ;
- ii. les notions combinées de l'individualisation et de la pluralité de la formation qui font en sorte que plusieurs situations d'apprentissage peuvent s'effectuer parallèlement dans un même dispositif, répondant ainsi aux différents besoins des étudiants et remédiant aux contraintes du contexte ;
- iii. la notion de flexibilité qui traduit la volonté à mettre en place une formation sur mesure à la lumière du profil de l'étudiant (besoins et disponibilités) ;
- iv. la notion d'autonomisation qui responsabilise l'étudiant vis-à-vis de ses apprentissages et l'aide à améliorer ses compétences à l'autoformation.

2. La formation à distance au supérieur marocain : situation d'autoformation partielle entre le pré-acquis et le pré-requis

Dans un dispositif de formation à distance, les ressources pédagogiques sont conçues de manière à requérir un degré minimal d'intervention de la part de l'enseignant. Ceci s'explique par la finalité qui consiste à engager l'étudiant dans un processus d'apprentissage autonomisant, avec une prise en main partielle de la responsabilité de formation. En effet, ce genre de dispositif offre généralement une marge de liberté assez importante qui se manifeste essentiellement à travers l'absence d'un contact direct avec l'enseignant et les pairs,

mais également les possibilités d'opérer des choix quant aux fonctionnalités et services à disposition, temps et lieux de formation, organisation et gestion des apprentissages. Cependant, loin d'être uniquement un avantage, cette liberté peut se révéler astreignante, compte tenu de la complexité des tâches que l'étudiant est censé effectuer sur un espace numérique structuré et flexible à la fois :

- cerner ses besoins les plus pertinents et organiser ses activités d'apprentissage pour les combler ;
- opérer des choix parmi les ressources mises en sa disposition ;
- se documenter et chercher d'autres sources d'information ;
- communiquer avec son enseignant/formateur et ses pairs ;
- collaborer avec ses pairs ;
- réaliser les activités qui lui sont exigées ;
- s'autoévaluer ;
- gérer son temps et son effort pour maintenir son rythme d'apprentissage ;
- etc.

Bref, l'étudiant « doit se reconnaître comme apprenant, identifier ses forces et ses faiblesses. Il doit pour reléguer lui-même son apprentissage, effectuer un travail métacognitif et conscientiser son apprentissage » (Brugvin, 2005, p.105). Or, cet état de conscience est tributaire d'un nombre de compétences non forcément acquises ou du moins non suffisamment développées chez la majorité écrasante des étudiants.

Ainsi, se dévoilent l'intérêt, mais aussi les exigences de cette situation d'apprentissage, plus fortes qu'en formation présentielle. Replacer l'étudiant au centre de sa formation, c'est lui demander de piloter en partie son apprentissage, sans être réellement certain ni de sa motivation ni de son aptitude à ce faire. Cet acte de responsabilisation contribue certes au développement de son autonomie et particulièrement de son esprit critique vis-à-vis de ses pratiques, mais tend à favoriser les étudiants déjà initiés à cette autonomie ou du moins prédisposés à être autonomes.

Une telle situation, où l'autonomie est à la fois un pré-requis et une finalité, est forcément difficile à gérer, ce qui expliquerait, à notre sens, les taux d'abandon et de réticence à l'égard des formations à

distance. En effet, l'opérationnalisation des FAD auprès des étudiants fait surgir une attitude paradoxale qui, selon Malcolm Knowles (1973/1990), révèle la coexistence du besoin d'autogestion et du besoin de guidance vis-à-vis de l'enseignant et des contenus. Certes les étudiants manifestent la volonté d'être vus et traités comme des apprenants adultes capables de s'autogérer, et donc d'être continûment poussés à l'autonomisation, mais exigent encore un accompagnement pointu et très rapproché. Un tel postulat qui, à regret, va à l'encontre de l'essence même des formations à distance, fait émerger le statut passif de l'étudiant cultivé tout au long de son itinéraire scolaire.

Il est évident qu'une telle réalité se révèle contraignante du point de vue de l'étudiant non initié suffisamment à l'autoformation. Sa réticence à l'adresse de toute nouvelle pratique qui le responsabilise et le replace dans son statut de co-acteur d'apprentissage se veut légitime. Elle s'annonce même logique en raison de toutes les exigences de la formation à distance en matière de prédisposition et de degré d'autonomie, de compétences cognitives, méthodologiques, techniques et technologiques requises.

Censé être conscient des répercussions négatives que pourrait engendrer une telle dérive, l'enseignant doit s'appliquer de mettre en avant une conception de formation qui répond à la fois au besoin d'autogestion et au besoin de guidance. Celle-ci sera pertinente si fluide pour satisfaire la demande exprimée par les étudiants déjà initiés à l'autonomie ou du moins prêts à l'acquérir en tant qu'apprenants adultes, mais assez structurée pour convenir à ceux peu autonomes ou incapables de s'autonomiser, compte tenu de leur expérience scolaire favorisant une position passive au sein de l'opération enseignante.

3. Éclatement des unités de lieu et de temps : apports et contraintes

Un dispositif de formation à distance se caractérise par l'éclatement de l'acte éducatif en des unités de temps et d'espaces. Cela requiert des modalités variées d'apprentissage, et induit alors une prise de responsabilité par l'étudiant qui doit, pour mener à bien et à terme sa formation, organiser son temps et planifier ses autres apprentissages. Si l'on emprunte les propos de Hugues Choplin et de Jean-Marc Everard, il s'agit d'« une interpénétration des différents lieux, temps et relations sociales qui organisent la vie de l'apprenant » (2002, p.2). En effet, la formation ne s'effectue pas dans un espace-temps spécifique et bien déterminé, mais dans l'espace-temps

personnel de l'étudiant et donc en dehors de ses activités d'enseignement. Cela semble propice aux échanges et à la concertation, mais inscrit, en parallèle, l'étudiant dans une relation pédagogique plus autonomisante susceptible de perturber ses habitudes d'apprentissage et d'être, par conséquent, source de difficultés en rapport avec la gestion des unités de l'espace et du temps. Lesdites difficultés ont inévitablement des répercussions négatives sur le volume horaire consacré au travail sur le dispositif et influencent le taux d'engagement et d'implication dans la formation et, par voie de conséquence, le degré et la qualité de réalisation des activités d'apprentissage.

Là aussi, la présence de l'enseignant est inévitable, voire obligatoire, dans la mesure où elle doit permettre de gérer la progression de la formation de manière compatible avec les différents rythmes d'apprentissage identifiés chez l'ensemble des étudiants. L'objectif est de minimiser les tensions que peut engendrer la nécessité d'harmoniser le temps personnel et le temps exigé par la formation, chose qui bien évidemment pourrait constituer un autre motif d'abandon.

4. La distance : source de libération et d'isolement

Sans conteste, la dimension sociale de l'apprentissage se révèle plus essentielle en formation à distance qu'en présentiel ; les échanges et les interactions avec l'enseignant/formateur et/ou les pairs y sont effectivement déterminants aussi bien du point de vue socio-cognitif que socio-affectif. Il s'agit d'un côté de stimuler l'apprentissage et de pousser l'étudiant à construire son savoir avec les autres dans le sens de développer sa compétence d'autoformation, et de rompre le sentiment d'isolement de l'autre côté.

En effet, la distance, avec toutes ses dimensions, favorise le développement d'un sentiment d'isolement chez l'étudiant. Celui-ci se trouve face à des ressources pédagogiques qui nécessitent le travail en autonomie. Cela dit, il doit en quelque sorte se débrouiller pour en tirer profit en dehors de la possibilité d'avoir l'aide nécessaire de l'enseignant/formateur au moment opportun. De même, il n'est pas souvent associé à un groupe de travail restreint au sein du dispositif pour recevoir ce type de soutien.

Cette situation, qui semble pressante du côté de l'étudiant, est également une source de libération pour lui dans le sens où elle l'oblige à prendre en charge son apprentissage. Dans la pratique, il est forcé de trouver des réponses à ses questions, de chercher l'information,

d'explorer plusieurs pistes de travail, d'interagir avec les autres, bref d'assumer son statut de sujet apprenant. De telle façon, il passe graduellement d'une posture passive à une posture de co-acteur, puis d'acteur intentionnel. C'est ce qui fait dire à Jean Vanderspelden que la distance est « porteuse de ce germe d'autonomisation » (2003, cité par Brugvin, 2005, p.103). Dans cette logique, la distance ne doit pas être perçue uniquement comme un handicap ; elle doit être envisagée de façon positive puisqu'elle représente aussi un potentiel à exploiter pour appuyer les capacités d'autoformation chez l'étudiant.

Un autre exemple de ce potentiel se manifeste dans l'interaction asynchrone, prolongement incontournable de la distance. Ce type de communication favorise les apprentissages autodirigés à travers notamment la réflexion approfondie qu'il suscite pourvu que le délai de réponse ne soit pas trop long, faute de quoi l'étudiant sera démotivé.

5. L'interaction : contribution et dysfonctionnements des échanges

Les échanges constituent une composante intégrante du processus de formation à distance ; ils y garantissent en principe la poursuite et la réussite des apprentissages. Pour l'enseignant, c'est l'occasion de soutenir et de motiver les étudiants, notamment les moins actifs, de les orienter et de les guider tout au long de la formation, de leur venir en aide en cas de besoin, bref de minimiser l'impact négatif que pourrait avoir le sentiment d'isolement sur le cheminement des enseignements. Pour l'étudiant, les échanges offrent la possibilité d'exprimer ses idées et de les confronter à celles des autres, d'expliquer son point de vue et de développer son esprit critique, de partager les résultats de ses recherches et d'interagir sur différents sujets en rapport avec la formation. Ainsi contribuent-ils à appuyer la prise de conscience des différentes façons d'apprendre et favorisent, dans ces conditions, la dynamique d'autonomisation des étudiants.

Les bilans d'expériences de FAD au supérieur marocain permettent de formuler deux remarques dans ce sens:

1. le taux d'interaction entre enseignant/formateur et étudiants peut souvent se révéler très intéressant. Cela s'explique à notre avis par deux raisons :
 - i. le sens de dépendance ancré chez l'étudiant en tant que produit évident de ses pratiques d'apprentissage

- qui le placent en position de récepteur face à un enseignant détenteur de savoir. Ce sentiment, qui développe chez lui l'impression d'incertitude en dehors de la relation pédagogique classique, l'oblige en quelque sorte à rechercher constamment le contact qui l'associe habituellement à son formateur ;
- ii. la sous-estimation de ses capacités à gérer son apprentissage par lui-même. Il paraît effectivement que l'étudiant ne perçoit pas suffisamment la situation pédagogique dans laquelle il se trouve engagé, situation dont le défi majeur est de le mettre face à son statut d'acteur responsable à l'égard de la construction de son savoir. Aussi continue-t-il à solliciter l'aide de l'enseignant/formateur dont la présence bien que virtuelle lui apparaît rassurante et réconfortante ;
2. le taux d'interaction avec les pairs, quoique intéressant, se montre moins important en comparaison avec l'interaction étudiants/enseignant. Là aussi, cet état de fait peut s'expliquer par deux motifs :
- i. l'étudiant ne saisit que partiellement la place qu'occupe l'interaction avec les autres candidats, notamment sur le forum, au niveau d'un dispositif de formation en ligne, et donc le profit qu'il peut en tirer pour construire son savoir et appuyer son autonomie ;
 - ii. le forum tel qu'il est conçu dans le dispositif ne suscite pas probablement grand intérêt de la part de l'étudiant qui ne perçoit pas clairement le lien que celui-ci développe avec les contenus de la formation. En effet, l'enseignant est censé animer le forum et non pas le diriger en imposant les sujets de discussions ou en orientant les interactions. La visée est de laisser à l'étudiant une marge de liberté pour qu'il puisse s'imposer comme acteur effectif de l'opération enseignante, en opérant des choix quant aux sujets à débattre, aux problèmes à soulever, aux opinions à discuter, etc.

Pour compenser ces limites enregistrées au niveau de l'interaction entre pairs, il semble évident de créer un lien direct entre le forum et les activités collaboratives d'apprentissage. De cette façon,

il sera mieux perçu et donc mieux animé. Il favorisera également l'esprit d'échange et de partage, et contribuera à l'accentuation de la collaboration au sein du dispositif, conditions incontournables pour développer chez l'étudiant le sens conscientisé de l'autoformation.

L'enseignant pourra penser également à répartir les étudiants en binômes ou groupes restreints autour de projets pédagogiques, inscrits dans la logique de la formation qu'il dispose. Dans une telle optique, le forum pourra offrir un espace d'échange et de collaboration pertinent et indispensable quand il s'agira d'interagir constamment sur l'état d'avancement desdits projets, des difficultés et des besoins. La visée n'est plus donc d'animer ce lieu de communication, mais de conscientiser l'étudiant au parti qu'il peut en tirer pour co-construire son savoir et instaurer sa posture de sujet apprenant.

Conclusion

Garland (1993, cité par Glikman, 2002) identifie quatre types de difficultés interdépendantes pouvant être à l'origine de l'abandon des formations à distance, difficultés relatives à la situation d'apprentissage, aux dispositions des apprenants, à la nature épistémologique des contenus à apprendre et aux caractéristiques institutionnelles du contexte. S'ajoute à tout cela le sentiment d'isolement fréquemment ressenti derrière l'écran quand la formation tend à limiter au maximum les interventions de l'enseignant. Un étudiant non émancipé contre toutes ces contraintes ne pourra selon Viviane Glikman (2002) que se démotiver, et donc s'auto-exclure de la formation.

A ce stade, l'intervention planifiée de l'enseignant se veut de première nécessité s'il s'attache à voir ses étudiants mener à terme et à bien leur parcours de formation. De par tous les soutiens qu'il peut assurer, psychologique, cognitif, méthodologique et organisationnel, sa présence, quoique virtuelle, sera garante du dynamisme requis par l'auto-apprentissage.

En fait, s'il est vrai que les étudiants arrivent généralement à s'approprier un espace numérique d'apprentissage, c'est qu'ils accusent déjà un degré d'autonomie technique et technologique assez important à travers l'usage quotidien des nouvelles technologies qui, en essor fulgurant, envahissent incessamment les différents champs d'activité. Cette compétence ainsi que le dévouement manifesté de la part des jeunes et des étudiants en particulier à l'égard de ces technologies sont des potentiels de premier plan pour toute initiative

d'intégration structurée et structurante des formations à distance à l'échelle des études supérieures au Maroc. Il serait opportun donc de réorienter les usages vers les apprentissages avec tout ce que cela requiert en matière de démarche ingénierique. Celle-ci permet en fait de conscientiser les choix à opérer quant aux outils à adopter et modalités à suivre en fonction des besoins du public et des particularités du contexte. Ainsi se révèle-t-elle indispensable, voire obligatoire, pour faire approprier à l'étudiant les technologies de l'information et de la communication et l'aider à en faire un usage pédagogique responsable et rentable à la fois.

Effectivement, c'est cette compétence d'usage pédagogique qui doit constituer le noyau de tout projet de formation en ligne. Au-delà de toutes les contraintes et spécificités d'un contexte d'application, le recours à ce type de dispositif ne peut se légitimer que parce qu'il permet principalement d'accompagner l'étudiant dans son processus de changement ou plutôt d'amélioration des pratiques pédagogiques vers une prise en main réfléchie de la formation.

Références bibliographiques

Bouthry, A. et Jourdain, C. (2003). *Construire son projet de formation en ligne*. Paris : Editions d'Organisation.

Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance : développer les compétences à l'autoformation*. Paris : l'Harmattan.

Collectif de Chasseneuil. Conférence de consensus. (2001). *Accompagner des formations ouvertes*. Paris : l'Harmattan.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF.

Knowles, M. (1973/1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation* (F. Paban, trad.). Paris : Editions d'Organisation.

Références sitographiques

République de la France. Ministère de l'emploi et de la solidarité. Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle. (2001). *Circulaire DGEFP n°2001/22 du 20 juillet 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance «FOAD»*. [En ligne] : http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1465.pdf

Hugues Choplin, H. et Everard, J-M. (2002). L'idée d'un " méta-dispositif " spécifique : vers une approche systématique de la formation à distance ?. In Carré, P. et Moisan, A. *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*. [En ligne] : <http://www.editions-harmattan.fr/index.asp>.