

La flexibilité temporelle dans une formation continue à distance

Eric Uyttebrouck

Résumé

Dans la présente étude, nous nous penchons sur différents aspects de la flexibilité temporelle d'une formation à distance à travers la perception d'un public d'apprenants composé majoritairement de cadres d'entreprises. Où et quand travaillent les apprenants auxquels leur employeur a offert une formation à distance? À domicile, sur le lieu de travail pendant les heures de bureau, sur le lieu de travail en dehors des heures? Apprécient-ils la formule et sa souplesse? Quelles sont les difficultés qu'elle leur pose au quotidien? Au travers de l'évaluation d'un programme transfrontalier franco-belge de formation à distance (le projet CLEO) mené entre 1998 à 2001, nous montrons que les apprenants se forment majoritairement durant leur temps de loisir et depuis leur domicile, que leur plus grande difficulté est la gestion du temps, et que malgré cela - ce que nous appelons le "paradoxe de Bates" - ils apprécient contre toute attente la souplesse de la formule.

Abstract

In this study we consider various aspects of the temporary flexibility of distance education through the perceptions of a group of learners, mainly at the management level of private enterprises. Where and when do learners work when an employer "offered" remote training? At home, in the workplace during office hours, or in the workplace outside office hours? Do they appreciate the formula and its flexibility? What difficulties do they encounter on a daily basis? Through the evaluation of a Franco-Belgian transborder program of distance education (project CLEO) carried out between 1998 and 2001, we show that learners took training mainly during their leisure time and from home. Their greatest difficulty was time management, but in spite of this-what we call the "Bates paradox"they appreciate the flexibility of the formula.

Introduction

Pour un certain nombre d'auteurs (Moore, 1973; Henry et Kaye, 1985; Ghersi et Sauve, 1992 cités par Deschenes et al., 1996), la flexibilité temporelle apparaît comme l'essence même de l'

enseignement a distance : il s'agit la d'un des trois concepts fondamentaux sur lesqueis tentent de s'appuyer les differentes definitions de la discipline, aux cotes de la separation spatiale et de la mediation technologique (Deschenes et al., 1996).

Lorsque, face aux difficultes que soulevent les tentatives de definition, l'on renonce it reduire l'enseignement it distance it une dimension constitutive unique et qu' on tente de capturer ce phenomene par nature polymorphe dans un filet de caracteristiques, la flexibilite temporelle occupe toujours une place de choix. Pour Perriault (1996), par exemple, l' enseignement it distance se caracterise par ses differents types de flexibilite : flexibilite en terme d'espace, de criteres d'admission, de contenus, de technologies, mais aussi, bien entendu, de temps.

La flexibilite temporelle est egalement l'un des arguments les plus souvent cites lorsqu'il s'agit d'enumerer les avantages de l'enseignement it distance en general et d'enseignement en ligne en particulier, que ce soit dans la litterature specialisee (Archer, 1999; Bartolic-Zlomislic et Bates, 1999; Lamoureux, 1999), dans les discours politiques (voir par exemple Commission des Communautes Europeennes, 2000) ou les argumentaires de vente des societes commerciales. La notion a bien evidemment d'autant plus le vent en poupe qu' elle se trouve au confluent de facteurs technologiques (l'essor d'Internet et de l'acces it l'information?en tout temps et en tous lieux ? et sociopolitiques (omnipresence d'un modele economique au sein duquel la flexibilite est erigee en valeur). En realite, comme le souligne Nunan (1996),l'idee de flexibilite doit sans doute un part imp ortante de son succes it son imprecision meme, et au fait qu'elle peut des lors rencontrer les attentes, heterogenes voire contradictoires, des differents acteurs du monde educatif.

Dans la presente etude, nous nous pencherons sur differents aspects de la flexibilite temporelle d'une formation it distance it travers la perception d'un public d'apprenants compose majoritairement de cadres d'entreprises. OU et quand travaillent les apprenants auxquels leur employeur a ?offre ?une formation it distance? A domicile, sur le lieu de travail pendant les heures de bureau, sur le lieu de travail en dehors des heures? Apprecient-ils la formule et sa souplesse? Quelles sont les difficultes qu'elle leur pose au quotidien?

Etant donne l'importance du concept, il est etonnant de constater que les aspects temporels de la flexibilite ont ete peu etudies en tant que tels. Les donnees sur les rapports entretenus entre les apprenants et une structure temporelle donnee de formation sont it glaner dans deux courants de recherche.

Le premier courant est celui qui s'interesse au «point de vue des apprenants». Comme le souligne Deschenes (1999), «de plus en plus de travaux en formation it distance utilisent des methodologies d'enquete, d'interview, d'enregistrement de cheminement d'etude ou d'observation pour analyser les representations et les comportements des etudiants dans des situations d'apprentissage a distance». Dans nombre de ces etudes (Daugherty et Funke, 1998; Glikman, 1999; Hara et Kling, 2000; Misko, 2000; Richardson et Turner, 2000), les apprenants fournissent une serie d'informations sur des themes comme l'importance que revet pour eux la flexibilite, les avantages qu' elle apporte, la satisfaction quant a la formule ou encore les problemes particuliers qu' elle souleve (gestion du temps, conflit avec des imperatifs professionnels ou prives, etc.).

L'autre courant fertile en données sur la question est celui des études sur la persistance ou la non-persistance des apprenants à distance (pour une synthèse, voir Bourdages et Delmotte, 2001). La recherche sur les causes d'abandon, elle aussi, met souvent en évidence les problèmes relatifs à la gestion du temps (Peters, 1992; Henke et Russum, 2000; Misko, 2000). Plutôt que de présenter à ce stade un certain nombre de données de la littérature dont l'exposition pourrait sembler aussi fastidieuse qu'atomiste, nous reviendrons, point par point, aux éléments pertinents lorsqu'il s'agira de présenter et de remettre en perspective les principaux résultats de notre étude.

Méthode

Contexte: le projet CLEO

Le projet CLEO (Charleroi-Lille Enseignement Ouvert) a été lancé en 1998 par l'Université Libre de Bruxelles (ULB) et l'Université des Sciences et des Techniques de Lille (USTL) - Ecole Nouvelle d'Ingénieurs en Communication (ENIC). Cofinancé par le programme européen INTERREG Hainaut I Nord-Pas-de-Calais I Picardie, CLEO vise à offrir des cours à distance de niveau universitaire, dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, aux travailleurs des entreprises de la zone transfrontalière. L'objectif final du projet est la création, à terme, d'un diplôme de 3^e cycle à distance commun aux deux universités et intitulé "Systèmes d'Informations d'Entreprise".

La structure de formation utilisée dans CLEO est basée sur celle utilisée avec succès par l'ENIC, depuis plusieurs années, pour la formation à distance d'ingénieurs dans son programme TutTelVisio (Lafon, s.d.), ancêtre de TutTelNet (Damien et Misery, 1999), et qui mêle apprentissage à distance et regroupements sur site.

Un cours donné (correspondant à environ 36 heures) s'étend sur trois semaines. Durant cette période, trois regroupements sont prévus, qui constituent 50 % du temps total de formation. Le premier est relativement bref (2 heures environ) et marque le lancement de la session; le deuxième et le troisième interviennent respectivement au milieu et à la fin du cours, et durent une journée entière. Les séances de regroupement sont utilisées à des fins variées : exposés introductifs ou complémentaires, questions/réponses, travaux pratiques en salle informatique, interventions d'orateurs invités, démonstrations de produits ou encore jeux de rôle. Comme les stagiaires sont répartis entre Charleroi et Lille, la vidéoconférence est utilisée pour mettre en contact les publics de chaque côté de la frontière.

En dehors de ces périodes de regroupement, les stagiaires ont accès à des matériaux d'autoformation qui, selon les cours, peuvent utiliser des médias variés : support papier, vidéo, CD-ROM, site web autonome ou cours en ligne hébergés sur le site de l'Université Virtuelle de l'ULB, construit autour du logiciel WebCT (Uyttebrouck, Cohen, Lusalusa et D'Hautcourt, 2000; Uyttebrouck, Dequesne et Elkasmi, 2000). Quel que soit le support retenu, chaque cours est organisé en une douzaine de séquences d'autoformation représentant chacune environ 1h30 de travail à réaliser librement pendant les 3 semaines (soit 18 heures environ d'autoformation). Durant toute la durée de la formation, un tutorat est évidemment assuré par courrier électronique. Mentionnons enfin qu'une formation CLEO se compose de deux cours, l'un assuré par l'ENIC et l'autre par l'ULB, de sorte que la durée totale d'une formation est de 6 semaines.

Participants

Les résultats présentés ici sont issus de l'évaluation de cinq formations CLEO organisées entre juin 2000 et novembre 2001. L'une de ces formations portait sur le commerce électronique, deux avaient pour thème la gestion des connaissances et deux la publication sur le web. Les différents cours impliquaient au total quatre supports différents (vidéo, CD-ROM, site web autonome et site WebCT) et une dizaine d'enseignants.

Ces cinq formations ont touché globalement 63 participants. En fin de formation, un questionnaire était distribué aux participants afin d'évaluer leur satisfaction quant aux différents aspects des cours. Au total, 42 questionnaires ont ainsi été recueillis (taux de réponse : 67 %).

Parmi les 42 répondants, on compte 62 % d'hommes contre 38 % de femmes. La proportion de stagiaires belges et français est respectivement de 88 % et 12 % et correspond à la répartition des stagiaires dans l'ensemble du programme; des difficultés locales de recrutement ont en effet mené à une sous-représentation des participants français, si bien qu'il est malheureusement difficile, ci-après, de statuer sur d'éventuelles disparités nationales dans les perceptions des apprenants.

Il est également important de noter que la quasi-totalité des participants (41 sur 42, soit 98 %) étaient des employés qui suivaient les formations pour raisons professionnelles, et dont l'inscription était payée par leur employeur. Enfin, même si le point n'a pas fait l'objet d'une évaluation formelle, on peut affirmer sans grand risque de se tromper, sur base de la fois des échanges avec les stagiaires et de l'absence quasi totale d'offre locale, que cette formation était pour l'écrasante majorité, sinon la totalité des participants, leur première expérience de formation à distance.

Procédure

Le questionnaire était remis aux participants lors du dernier quart d'heure de chaque regroupement, et recueilli sur place dans la mesure du possible. Les personnes qui préféraient remplir le questionnaire plus tard, ou qui étaient absentes lors du dernier regroupement, avaient la possibilité de renvoyer le questionnaire par voie postale après la formation.

Questionnaire

Le questionnaire comportait quatre sections, consacrées respectivement aux intervenants, au contenu des cours, au support et aux modalités de la formation. Si les trois premiers volets apportaient bien entendu leur moisson d'informations (utilisées notamment pour améliorer les cours entre les sessions), les données recueillies ont cependant par définition un caractère plus ponctuel, et ne seront pas reprises ici. Le dernier volet du questionnaire, en revanche, portait sur les modalités de la formation (aspects liés au temps, au lieu de travail et aux obstacles rencontrés), et fournit donc des données de portée plus générale dont nous faisons la synthèse ci-dessous.

La plupart des questions demandaient aux participants de répondre aux énoncés à l'aide d'une échelle de Likert à quatre points. Un espace était également prévu en fin de section pour d'éventuels commentaires libres.

Resultats

OU et quand travaillent les etudiants a distance?

Une premiere question portait sur le lieu et le moment choisis par les apprenants pour se consacrer a la formation : travaillaient-ils a domicile, sur leur lieu de travail pendant les heures de travail, ou sur leur lieu de travail en dehors des heures?

En ce qui concerne la periode de travail, on constate (figure 1) que 60 % des etudiants ne suivent le cours que durant leur temps de loisir; 35 % d'entre eux se consacrent au cours a la fois durant leurs heures de travail et durant leur temps libre; et ils ne sont que 5 % a suivre la formation durant leur temps de travail uniquement.

Quand travaillent les étudiants à distance ? (n=40)

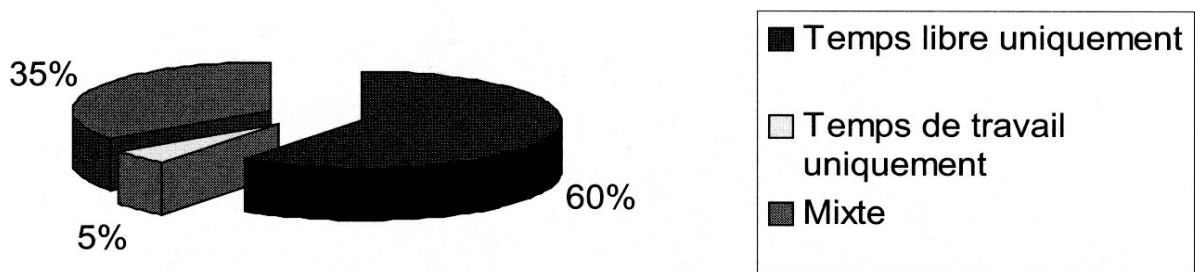


Figure 1. Moment choisi pour l'apprentissage à distance.

Ces chiffres étonnants sont bien évidemment à mettre en parallèle avec ce que nous écrivions au sujet du profil des participants: la quasi totalité (98 %) des participants étaient envoyés par leur entreprise ou organisation dans une optique de formation professionnelle continue. Malgré cela, on constate que le temps nécessaire pour se former à distance est majoritairement prélevé sur le temps de loisir.

En ce qui concerne le lieu privilégié par les participants pour se former à distance, il ressort de notre enquête (figure 2) que la proportion la plus importante de participants (42 %) travaille exclusivement depuis leur domicile; 35 % se connectent au cours à la fois depuis leur lieu de travail et depuis leur domicile; et ils ne sont que 23 % à suivre la formation depuis leur lieu de travail.

Où travaillent les étudiants à distance ? (n=40)

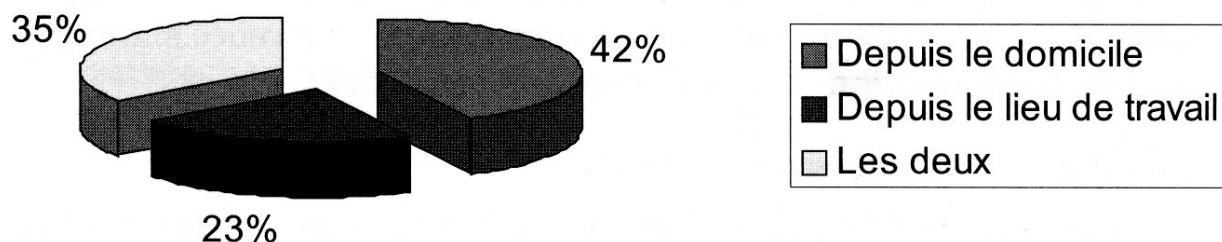


Figure 2. Lieu choisi pour l'apprentissage à distance.

Appréciations sur la formule

Deux items visaient à évaluer la satisfaction des étudiants quant à la méthode en général, et à la souplesse de la formule en particulier.

De manière générale, on constate que la formule de formation adoptée plaît, puisque les participants sont 91 % à lui attribuer une note de 3 ou de 4 sur une échelle de 1 à 4 (figure 3).

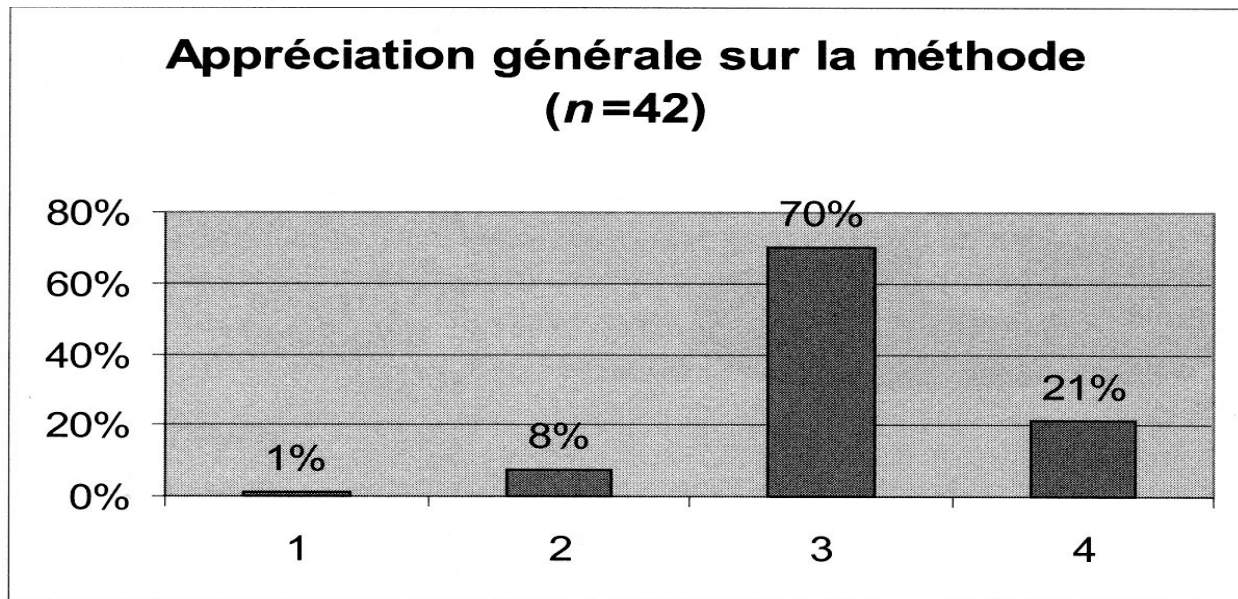


Figure 3. Appréciation des participants sur la formule de formation.

Les commentaires libres des apprenants soulignent, eux aussi, que la formation à distance rencontre leurs attentes :

«Tres bonne formule à poursuivre»

«Formule très intéressante, demande à être motivé à apprendre, permet d'apprendre beaucoup de choses en quelques semaines»

On constate par ailleurs que les résultats sont extrêmement stables d'une formation à l'autre. Une analyse de variance montre en effet qu'il n'y a aucune différence significative entre les taux de satisfaction obtenus lors des cinq formations consécutives ($F=0.7$, $p=0.6$), et ce même à la suite d'un cours "manque" qui a dû par la suite être complètement revu.

La question portant plus particulièrement sur la souplesse de la méthode montre également que la formule du "en tout temps en tous lieux" plaît : 49 % des participants répondent par un 4 et ils sont 46 % à attribuer à cet aspect une note de 3 (figure 4).

Ces résultats sont évidemment intéressants à mettre en parallèle avec la pénétration de la formation à distance dans la sphère privée - nous y reviendrons dans la discussion.

Ici également, les résultats sont extrêmement stables d'une formation à l'autre, et l'analyse de variance ne montre aucune différence significative entre les cinq formations consécutives ($F=0.31$, $p=0.87$).

La fréquence des regroupements

Aux yeux d'un public peu familiarisé avec cette forme d'enseignement tout au moins, il pourrait sembler paradoxal d'exiger plusieurs jours de présence au sein d'une formation à distance de durée moyenne. Nous étions dès lors curieux de connaître le sentiment des participants sur cette question, et nous n'aurions pas été outre mesure surpris d'entendre des plaintes concernant la nécessité de se rendre à six reprises sur l'un des deux campus en l'espace de quelques semaines.

Le problème était abordé par l'intermédiaire de deux questions croisées, "Trouvez-vous que les regroupements devraient occuper une place plus importante?" et "Trouvez-vous que les regroupements devraient occuper une place moins importante?"

La tendance est claire (figures Sa et Sb) : 90 % des participants sont opposés à l'idée de diminuer la part des regroupements dans la formation; 62 % d'entre eux, en revanche, sont plutôt favorables ou très favorables à voir la part des regroupements augmenter.

Les stagiaires jugent donc clairement ces regroupements importants, comme l'explique l'un d'eux :

«la présentation, lors de la journée de regroupement donnait des indications plus précises sur certains points. Le contact physique avec le professeur est un plus».

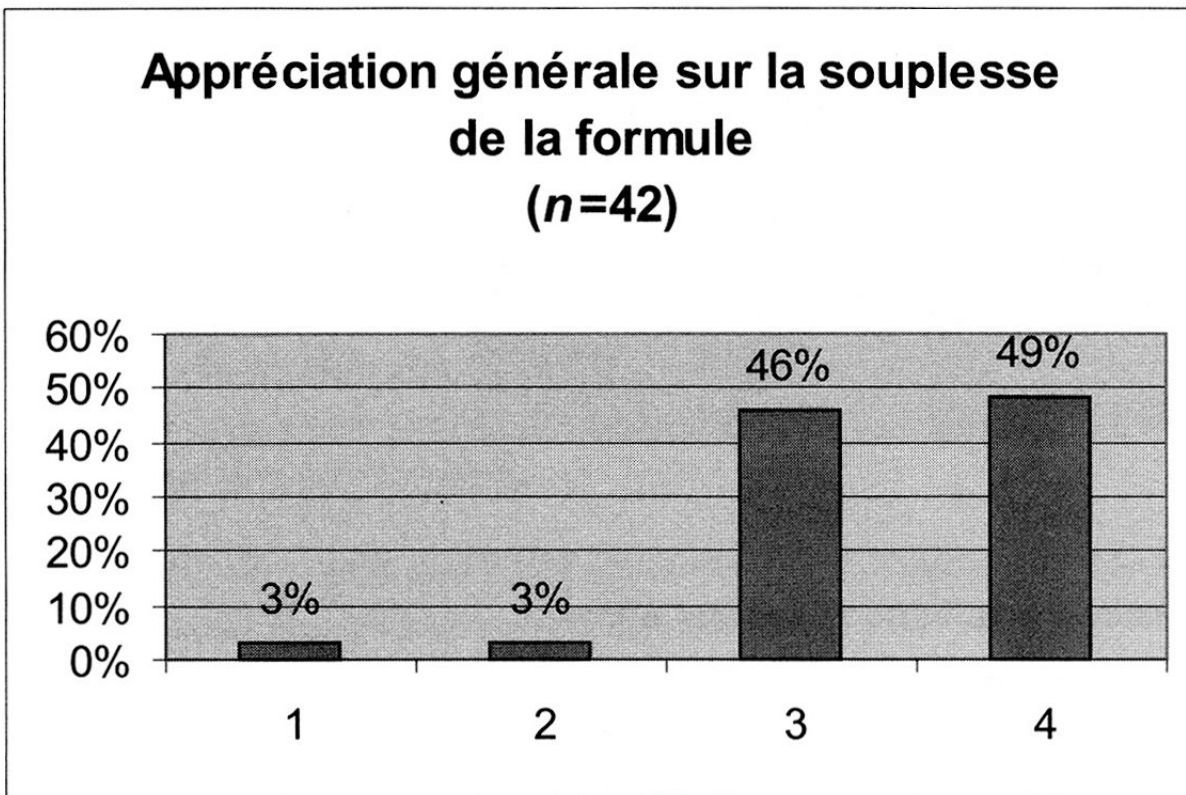


Figure 4. Appréciation des participants sur la souplesse de la formule.

La satisfaction quant à la durée de la formation, malheureusement, n'a pas été évaluée directement, ce qui est très certainement une faiblesse de notre questionnaire. Par l'intermédiaire des commentaires libres des participants, on peut déceler le souhait de certains de voir la formation s'étaler sur une durée plus longue :

«Des périodes plus longues entre les regroupements permettraient de mieux TI?partir l'effort et éventuellement de remédier aux lacunes techniques».

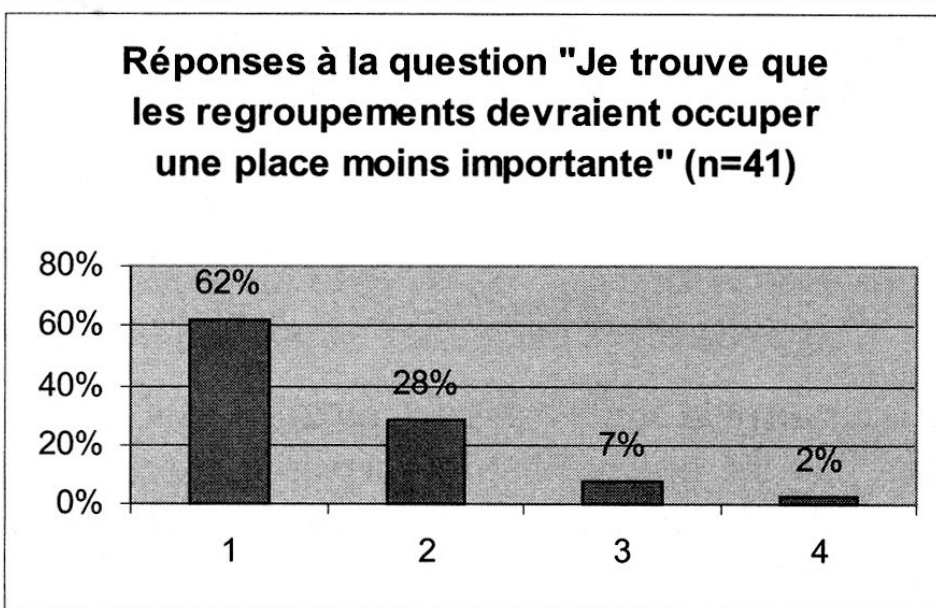
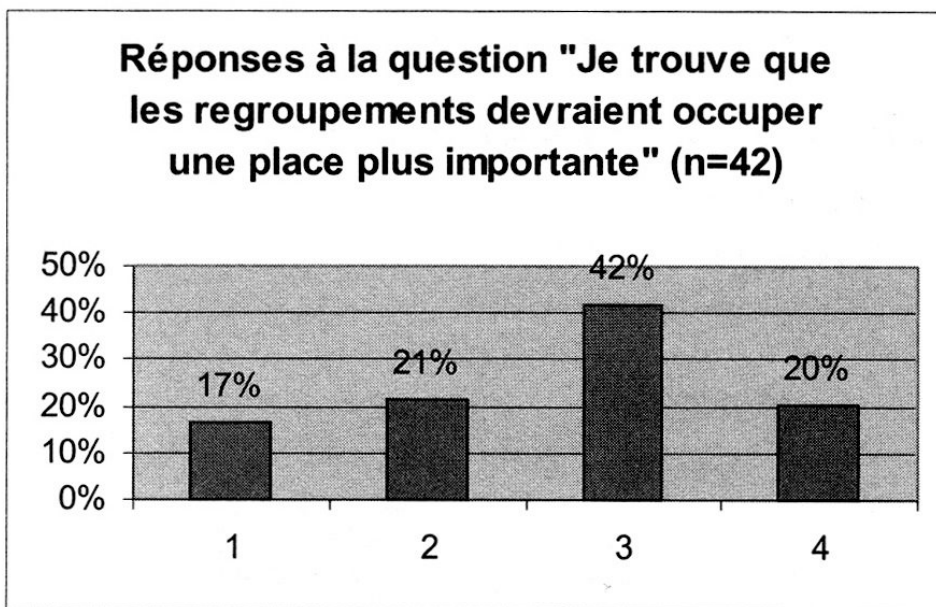
«plus de temps entre les regroupements».

«Le domaine est vaste, et les délais très courts»

On ne trouve, a contrario, aucune demande pour voir diminuer le temps imparti à la formation. Ces données sont à lier au problème de gestion du temps, infra.

Problèmes rencontrés par les étudiants

Trois questions portaient sur les difficultés rencontrées par les participants face au dispositif à distance : il leur était demandé s'ils avaient éprouvé un problème de gestion de temps, un problème d'autodiscipline et/ou un sentiment d'isolement.



Figures 5a et 5b. Avis des participants sur l'importance relative des regroupements dans la formation.

Des trois facteurs, l'isolement est celui qui semble le moins gêner les participants (figure 6) : ils ne sont que 11 % à affirmer leur accord avec la proposition «La formation à distance m'a posé un problème d'isolement» (figure 6).

L'autodiscipline (figure 7) s'avère un problème un peu plus saillant, puisqu'un quart environ (27 %) des apprenants reconnaissent avoir éprouvé des difficultés de ce type.

Cependant, la principale difficulté à laquelle se heurtent les participants est clairement la

gestion du temps, puisque deux tiers environ (65 %) des stagiaires répondent à l'affirmation ?Le travail à distance m'a posé un problème de gestion du temps? par un 3 ou un 4 (figure 8).

A nouveau, cette préoccupation fait souvent surface dans les commentaires libres des participants:

«Quantité de matière plutôt lourde par rapport au temps disponible. »

«.. demande beaucoup de temps à domicile»

Enfin, l'importance du facteur temps apparaît aussi dans l'existence d'une corrélation négative, significative au niveau 0.05, entre la perception d'un problème de gestion du temps, d'une part, et la satisfaction générale quant à la méthode utilisée, d'autre part ($r=-0,351$, p). On ne trouve pas, en revanche, de corrélation significative entre l'appréciation de la méthode et le problème de l'isolement, ni entre l'appréciation de la méthode et le problème de l'autodiscipline.

Persistence

Nous terminerons l'exposé des résultats par des chiffres qui ne sont pas directement issus de notre questionnaire, mais qui sont néanmoins importants pour la discussion qui va suivre : les données sur la persistance. Sans occulter la réalité du problème dans l'enseignement traditionnel, on sait que le taux d'abandon en enseignement à distance est une source de préoccupation (Bourdages et Delmotte, 2001; Bertrand, Demers et Dion, 1994). Dans les établissements d'enseignement à distance, les taux d'abandon varient généralement entre 30 et 80 % (Bourdages, 1996). Or, l'une des données intéressantes du projet CLEO est que les taux d'abandon y sont proportionnellement faibles.

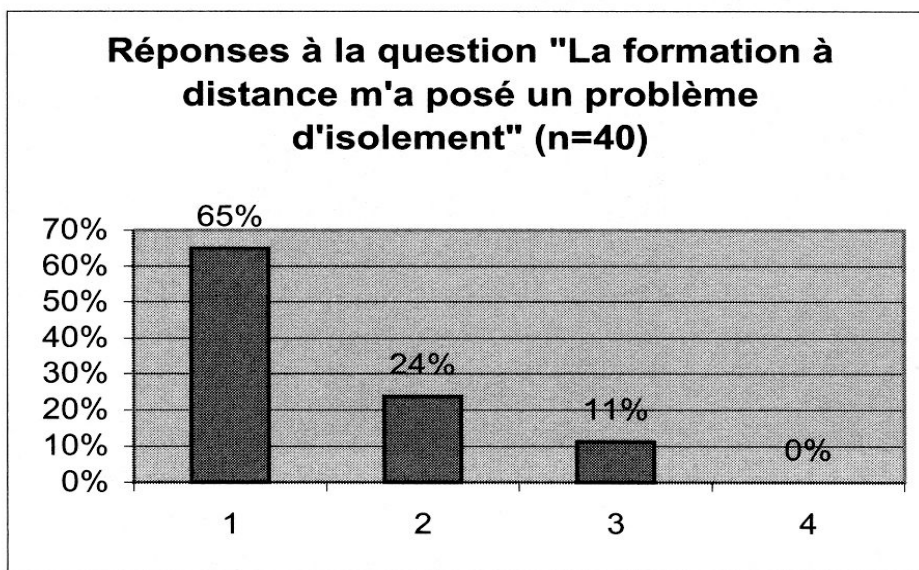


Figure 6. Réponses à la question « La formation à distance m'a posé un problème d'isolement ».

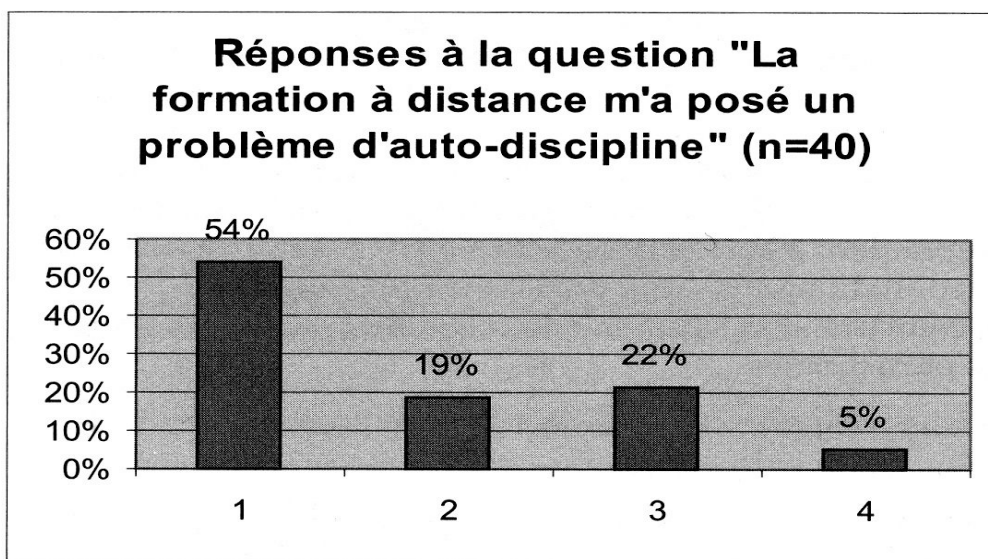


Figure 7. Réponses à la question « La formation à distance m'a posé un problème d'autodiscipline ».

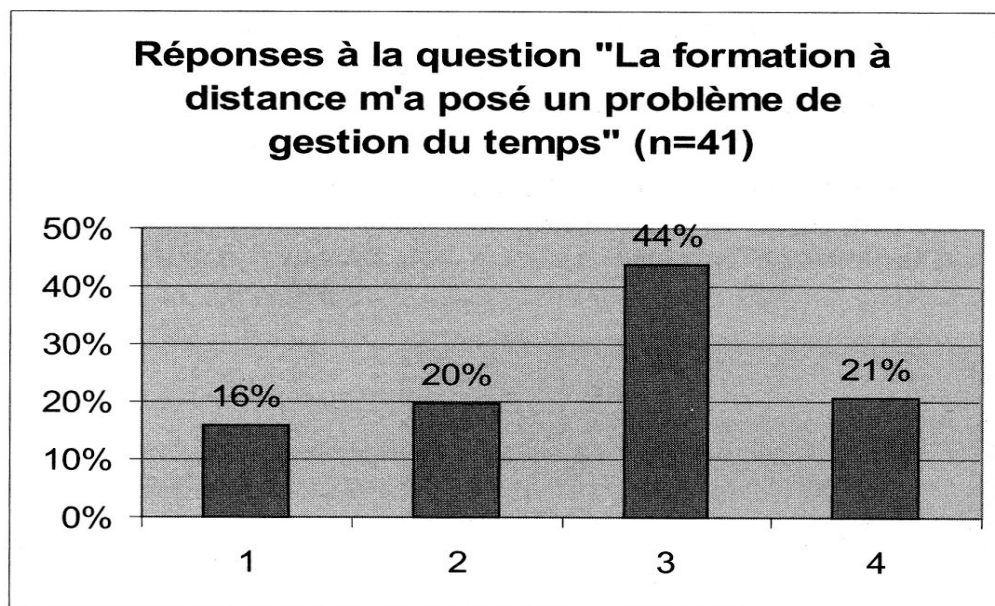


Figure 8. Réponses à la question « La formation à distance m'a posé un problème de gestion du temps ».

Etant donné l'absence d'évaluation ou de certification, la mesure exacte du taux de décrochage pose au sein de CLEO un problème pratique. En effet, il est impossible de se baser sur le renvoi d'un travail ou la présence à un examen pour préjuger de l'achèvement de la formation. On

peut cependant fixer une borne maximale en prenant en compte le taux de présence à la dernière séance de regroupement sur campus (celle qui clot la formation) : ce taux est de 81 %. Dans l'hypothèse la plus pessimiste donc, le taux d'abandon serait de 19 %. En pratique cependant, le chiffre réel est moindre, dans la mesure il arrive aux stagiaires de manquer l'une ou l'autre séance pour raisons professionnelles - le fait qu'ils manquent la dernière séance d'une semaine de cinq ou six ne signifie pas forcément qu'ils ont décroché. Le taux d'abandon effectif peut donc raisonnablement être estimé à moins de 10 %.

Discussion

L'analyse transversale des avis des participants à cinq formations confirme les tendances que nous avons déjà notées à la suite de l'une de ces formations en particulier (Uyttebrouck, 2000). Ci-après, nous concentrerons nos discussions autour de trois axes : la structure temporelle de CLEO, les difficultés éprouvées par les apprenants et ce que nous appellerons le « paradoxe de Bates » ?

La structure temporelle de CLEO: la structure 10-10

Les formations CLEO se basent sur une structure temporelle que l'on pourrait appeler « structure 10-10 » : deux périodes d'autoformation d'environ dix jours chacune sont encadrées par trois journées de regroupement au début, au milieu et à la fin de la formation.

Dans notre étude, comme aucune variable n'a été abordée de manière expérimentale, il va de soi qu'il est impossible d'inférer de nos résultats de quelconques relations de cause à effet (par exemple, entre la structure temporelle d'un côté et le faible taux d'abandon de l'autre). Nous ne pouvons, à ce stade, que nous limiter à constater, d'un point de vue purement pragmatique, que le système choisi fonctionne.

En effet, le taux de satisfaction des participants quant à la méthode adoptée et la souplesse qu'elle présente est à la fois élevé et stable à travers les cinq formations considérées, et ce même dans un cas où le manque d'adaptation d'un enseignant à son public aurait pu, par un effet animateur négatif, contaminer les résultats. Même si l'on peut convenir avec Masson (1988) que la notion de satisfaction est à manier avec certaines précautions, et s'il est vrai que la satisfaction est une mesure plus sensible que d'autres à l'effet nouveauté (Dessus, Lemaire et Baille, 1997), un autre indicateur objectif, le faible taux d'abandon enregistré tout au long du projet CLEO, appuie cependant l'idée que le dispositif retenu semble bien répondre aux attentes des participants.

Certains indices, comme les commentaires libres des participants ou la proportion d'apprenants qui déclarent avoir éprouvé un problème pour gérer leur temps, laissent cependant supposer qu'un léger allongement des formations (une structure 15-15, par exemple) pourrait être envisagé. En cours de projet, nous avons cependant préféré ne pas allonger la durée des formations de crainte de voir - revers de la médaille - monter le taux d'abandon. Henke et Russum (2000), dans une étude sur une expérience d'IBM, fournissent à cet égard un éclairage précieux : partant du constat, pour une durée globalement similaire, que leurs apprenants manquaient souvent de temps et que leur principale raison d'abandonner était la difficulté de

concilier formation et exigences professionnelles, Henke et Russum recommandaient en 2000, dans leurs conclusions, un allongement des formations; dans une mise a jour de leur etude en 2001, toutefois, ils signalent que l'allongement en question n'a eu en pratique aucun impact, et qu'en outre, anecdotal evidence suggests shorter classes (one or two weeks in duration) have higher completion rates than longer classes (three weeks) ?

Enfin, malgre l'obligation de se rendre a plusieurs reprises sur le campus, les stagiaires ne sont guere pour la diminution de l'importance relative des regroupements, au contraire : 62 % d'entre eux sont favorables a voir la part de ces regroupements augmenter. Ceci plaide a l'evidence en faveur de la tendance actuelle aux dispositifs hybrides, qui cherchent a combiner le meilleur des deux mondes -formation traditionnelle et formation a distance.

Les problemes rencontres par les apprenants

Au rang des difficultes auxquelles se heurtent les etudiants a distance en general, le sentiment d'isolement est frequemment exprime par les apprenants (voir par exemple Glikman, 1999, ou Misko, 2000). L'isolement peut etre source de difficultes d'ordre socio-affectif, faisant obstacle a l'integration sociale que Tinto (1987, cite par Bertrand et al., 1994) considere comme primordiale a la poursuite des etudes. Le manque de contact direct et immediat avec l'enseignant et les pairs peut egalement etre a la source de difficultes d'ordre cognitif, l'etudiant developpant une frustration lorsqu'il ne peut resoudre rapidement des ambiguïtes dans les consignes ou les retroactions recues (Hara et Kling, 2000). Misko (2000) rapporte par exemple que 14 % des apprenants suivant une formation flexible souffrent d'un manque d'interaction sociale, et 35 % evouent le manque d'acces direct a l'enseignant en cas de probleme.

Dans notre dispositif cependant, seuls 11 % des etudiants se disent d'accord avec la proposition ?La formation a distance m'a pose un probleme d'isolement ?, et aucun d'entre eux ne se dit tout a fait d'accord avec cette meme proposition. Si nous ne pouvons rester qu'au stade des conjectures quant aux raisons de ce constat, il est raisonnable de supposer que la structure temporelle retenue, avec ses frequents regroupements sur site et ses echanges electroniques (par courrier et par forum) entre regroupements, contribue fortement a l'elimination de ce sentiment d'isolement.

Autre ecueil potentiel, l'apprentissage a distance exige une discipline dont les apprenants sont generalement conscients (Bertrand et al., 1994; Daugherty et Funke, 1998). Plusieurs etudes semblent par ailleurs indiquer que les apprenants en formation professionnelle manquent generalement de l'autonomie et des aptitudes metacognitives requises par l'enseignement a distance, et qu'ils attendent et preferent un encadrement traditionnel (Boote, 1998; Smith, 2000; Smith, Wakefield et Robertson, 2002). Smith voit meme dans cette tension entre autonomie exigee et absence d'autonomie de fait l'un des ecueils majeurs a l'implantation en entreprise de formules ouvertes de formation.

Dans notre etude, cependant, l'autodiscipline ne semble constituer un probleme que pour un quart environ des apprenants. Deux explications peuvent etre avancees. La premiere, qui saute aux yeux, est que l'on a ici affaire a un public de volontaires, qui ont choisi la formule a distance; il est des lors raisonnable de supposer que les personnes qui ont opte pour cette formule etaient

attirées par ses particularités et disposaient a priori des compétences métacognitives requises. L'autre explication est peut-être de rechercher du côté du profil des apprenants : il se pourrait qu'il existe une affinité particulière entre la forme d'apprentissage proposée et le public visé par le programme CLEO - des personnes actives dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.

Il ressort de notre étude que la difficulté principale à laquelle se heurtent les apprenants à distance est la gestion du temps. Ce résultat n'est pas une surprise, puisque la difficulté de trouver du temps à consacrer à la formation apparaît, sous une forme ou une autre, dans les cinq raisons principales d'abandon des études à distance que cite Peters (1992) : emploi trop exigeant, manque de temps pour étudier, manque de temps pour les loisirs, etc. Henke et Russum (2000) signalent eux aussi que la raison principale d'abandon citée par les participants à un programme de formation à distance en entreprise est le conflit avec les impératifs professionnels. Comme suggère par Masson (1988), l'inscription à un cours à distance fait naître un conflit entre la volonté de poursuivre la formation et celle de consacrer son temps à d'autres activités ; l'apprenant se livre dès lors à un calcul coût-bénéfice qui, si les bénéfices de la formation ne lui apparaissent plus suffisants par rapport à l'investissement à consentir, provoque l'abandon (Kember, 1989). Pour ne rien arranger, on sait également que la tendance des concepteurs de cours, en matière de quantité d'activités proposées aux apprenants, est plutôt à l'inflation (Lockwood, 1989, cité par Deschenes et al., 2001). Enfin, plusieurs études ont mis en évidence le manque de support institutionnel vécu par celles et ceux qui se forment à distance en entreprise : le temps consacré à l'étude est souvent considéré comme du temps perdu pour la production (Harris, Willis, Simons et Underwood, 1998; Calder et McCollum, 1998, cités par Smith, Wakefield et Robertson, 2002).

Cependant, tout comme le problème de l'abandon en enseignement à distance ne peut s'envisager qu'en comparaison des abandons dans l'enseignement traditionnel, le problème du manque de temps est ici à replacer dans un contexte plus large. Les difficultés à gérer son temps sont en effet le lot de la plupart des étudiants traditionnels qui sont par ailleurs engagés dans la vie professionnelle (Barrett, 2000). Dans une comparaison des difficultés éprouvées par les participants à un enseignement flexible et des étudiants traditionnels, Misko (2000) cite un chiffre éclairant : si les étudiants flexibles sont 14 % à trouver qu'ils ont manqué de temps pour effectuer les activités exigées (« get things done », le chiffre monte à 40 % pour les étudiants traditionnels ! Une formule classique de formation aurait-elle diminué les problèmes de gestion du temps ? ou les aurait-elle, au contraire, encore aggravés ? La formulation « macroscopique » de notre question ne permet malheureusement pas de trancher.

Ce qui est surprenant, en tous cas, c'est la contradiction qui apparaît entre les éléments d'un double constat : d'un côté, la satisfaction manifestée à l'égard d'une formule ouverte de formation est élevée ; d'un autre côté, les apprenants, pour se consacrer à cette formation, sacrifient une partie de leur temps libre, et avouent en outre ne pas toujours parvenir à gérer les contraintes multiples auxquelles ils sont soumis. C'est le point sur lequel nous nous attarderons pour terminer.

Le paradoxe de Bates

En 1996, Bates soulignait un paradoxe qui mériterait de porter son nom. Partant du constat que l'on ne voit jamais les étudiants manifester contre l'usage des technologies dans l'enseignement, Bates poursuivait en ces termes :

This is surprising when one considers the impact on learners. Distance learners have far greater technological obstacles to overcome than campus-based students with access to a computer lab. Distance students need access to a computer, and not just any computer if the World Wide Web or CD-ROMs are to be used- we are talking several thousand dollars for this kind of workstation. They need a modem at a sufficient speed to download at least a few pages within an evening over the plain old telephone system, they need a telephone line that can be dedicated for several hours a week to being on line (which rules out almost anyone with teenagers at home), they need an Internet service provider capable of explaining to someone without a Ph.D. in computer science how to set the parameters for their machine to enable them to log on, and often they have to bear the cost of long distance calls. [...] Last of all, they have to know how to use their computer in order to get to their study material.

It is all the more remarkable then that there are courses being offered online to students at a distance, and even more remarkable that students are taking these.

Excepté le fait que les technologies actuelles n'empêchent plus guère les (pre-) adolescents de téléphoner pendant que leurs parents naviguent sur la Toile (ce que d'aucuns déplorent peut-être!), l'essentiel de l'analyse de Bates reste parfaitement pertinente aujourd'hui : étant donné les coûts et l'investissement que représente l'enseignement en ligne pour l'apprenant, il est étonnant que celui-ci adhère malgré tout à la formule, et le cas de CLEO ne fait qu'illustrer merveilleusement le paradoxe. Les participants sont en effet 95 %, alors qu'ils suivent une formation de nature professionnelle, à empiéter sur leur temps de loisir pour se former; ils sont pas moins de 77 % à utiliser, pour ce faire, totalement ou en partie, leur propre matériel (leur ordinateur, leur abonnement à Internet, leur ligne téléphonique, etc.). On a vu également que les apprenants éprouvaient des difficultés à gérer leur temps. Et cependant, loin de descendre dans la rue, ils sont 89 % à plebisciter la méthode. Les chiffres sont encore plus étonnants si l'on suit Masson (1988), qui affirme que le conflit latent entre le besoin de se former, d'une part, et celui de profiter de ses soirées, de l'autre, aurait tendance à devenir plus aigu lorsque l'apprenant se retrouve chez lui, où les manuels de cours, le siège inclinable et la télévision peuvent même être présents dans la même pièce et où le contexte rappelle constamment l'existence du conflit ?

Même si les chiffres présentés portaient sur cinq formations aux contenus, aux technologies et aux intervenants différents, l'hypothèse que les chiffres présentés ici ne soient pas généralisables à d'autres formations en ligne ne peut bien évidemment être totalement exclue. Sans études

complémentaires portant sur d'autres publics que des apprenants au profil plutôt technique, d'autres domaines de formation que les TIC, voire d'autres pays, il est certes difficile de préjuger de la validité externe de ces résultats.

De même, le rôle d'un effet nouveauté n'est pas à écarter. Comme nous l'avons signalé, les participants à l'enquête vivaient généralement ici leur première expérience en formation à distance, ce qui a pu influencer leur enthousiasme; rien ne permet d'affirmer que la même motivation serait présente au terme d'une dixième formation du même type.

Si ces résultats venaient être corroborés, cependant, ils ne seraient pas sans implications quant à l'impact de l'enseignement en ligne sur la formation continue. Chacun, en fonction de ses propres convictions, interprétera sans doute différemment les chiffres présentés ici; comme le dit en effet Nunan (1996), le concept de flexibilité est suffisamment vague pour s'accorder avec des idéologies totalement divergentes :

To some educators flexible delivery is a term which signifies the desirable social goals of increasing access to education and democratising teaching and learning processes by giving greater control over learning to students. However, flexible delivery can also mean an educational environment in which unfettered individualism and choice are the values which ultimately determine the shape of education through the competitive marketing of educational products and processes.

Du côté des amateurs de « gestion des ressources humaines » (expression dont la popularité a fini par obscurcir le cynisme), un calcul à court terme pourrait amener à se féliciter des économies que réaliseraient les entreprises si les employés, au lieu de se former durant leur temps de travail (la perte de productivité s'ajoutant au coût proprement dit de la formation), étudiaient le soir et le week-end sous leur propre toit, et qu'ils avaient en outre le bon goût de s'en rejouir.

Pour ceux qui considèrent que l'homme, plutôt que la gestion, reste la mesure de toute chose, cependant, ces chiffres seraient plutôt un appel à la réflexion sur la signification profonde du mot « flexibilité ». La capacité à se former « en tout temps et en tout lieu » est, de manière automatique, citée comme un atout de l'enseignement à distance. Mais tout comme l'on sait que la « flexibilité du temps de travail » ne signifie pas forcément une avancée sociale, il est à craindre, de même, que la flexibilité d'une formation, dans certains contextes, ne profite pas forcément aux premiers intéressés. Des lors, « au nom de l'utilisateur » comme aurait dit Glikman, il nous paraît opportun de nous faire l'écho des recommandations que formulaient Henke et Russum (2000) dans le cadre de formations en ligne à IBM :

Promote the concept to both students and their managers of viewing the distance education courses as "virtual classrooms" and ask that students be given time to complete the coursework in the same manner as if they went to a traditional, instructor-led, classroom course.

Sans une réelle prise en compte de l'impact de la flexibilité temporelle sur la qualité de vie des apprenants, et sans aménagement du temps de travail en conséquence, il est à craindre que les formations continues à distance ne fassent tôt ou tard l'objet d'un rejet de la part des intéressés, ou que les apprenants ne puissent leur consacrer le temps minimal indispensable à un apprentissage de qualité.

References

- Archer, W. (1999). Delivering university-level communications programs at a distance: Benefits, costs, and disruptions. *Canadian Journal of Communication*, 24, 367-383.
- Barrett, S. (2000). The work/study dilemma: A pilot study. *International Education Journal*, 1(2), 127-137.
- Bartolic-Zlomislic, S., & Bates, A.W. (1999). Investing in on-line learning: Potential benefits and limitations. *Canadian Journal of Communication*, 24, 349-366.
- Bates, A.W. (1996, December). The impact of technological change on open and distance learning.
- Paper presented at "Your future depends on it:" Brisbane, Queensland, Australia.
- Retrieved from <http://bates.cstudies.ubc.ca/brisbane.html>
- Bertrand, L., Demers, L., et Dion, J.M. (1994). Contre l'abandon en formation à distance: expérimentation d'un programme d'accueil aux nouveaux étudiants à la Télé-université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 9(2).
- Boote, J. (1998). Learning to learn in vocational education and training: Are students and teachers ready for it? *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 6(2), 59-86.
- Bourdages, L. (1996). La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. *DistanceS*, 1(1), 51-68.
- Bourdages, L., et Delmotte, E. (2001). La persistance aux études universitaires à distance. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 16(2) 23-36.
- Commission des Communautés Européennes. (2000). e-Learning - Penser l'éducation de demain. Disponible en ligne à l'adresse <http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/com2000/com2000-318fr.pdf>
- Damien, J.E., & Misery, V. (1999, November). Design of trainee oriented and cost effective ODL innovative programs. In *Actes du colloque ?Online Education ?* Berlin.
- Daugherty, M., & Funke, B.L. (1998). University faculty and student perception of Web-based instruction. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 13(1), 21-39.
- Deschenes, A.-J. (1999). Un modèle de l'apprenant à distance: logique ou chaos? *DistanceS*, 3(2), 119-142.
- Deschenes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagne, P., Lebel, E., et Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*, 1(1), 9-21.
- Deschenes, A.-J., Gagne, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., et Bourdages, L. (2001). Les activités

- d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires it distance: Le point de vue des concepteurs. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement a distance*, 16(1),1-31.
- Dessus, P., Lemaire, B. et Bailie, J. (1997). Etudes experimentales sur l'enseignement it distance. *Sciences et Techniques Educatives*, 4(2),137-164.
- Glikman, V. (1999). Formations it distance: au nom de l'utilisateur. *DistanceS*, 3(2),119-142.
- Hara, N., & Kling, R. (2000). Students' frustrations with a Web-based distance education course. *Information, Communication, and Society*, 3(4), 557-579.
- Henke, H., & Russum, J. (2000). Factors influencing attrition rates in a corporate distance education program. *Education at a Distance Journal*, 14(11),20-32. Une mise it jour de l'etude, avec quelques interessants complements, est egalement disponible en ligne it l'adresse <http://www.chartula.com/ATTRITION.PDF>
- Henry, F., et Kaye, A. (1985). *Le savoir a domicile*. Quebec: Presses de l'Universite du Quebec, Tele-universite.
- Kember, D. (1989). A longitudinal-processModel of drop-out from distance education. *Journal of Higher Education*, 60(3), 278-301.
- Lafon, J.L. (s.d.). Tutelvisio : enseignement a distance pour ecole d'ingenieurs. In ORA VEP (ro.), *Réseaux de communication et formation: techniques, operateurs, mises en oeuvre* (141-149).ORAVEP.
- Lamoureux, J. (1999). Les benefices et les problemes associes a l'utilisation des NTIC dans l'enseignement (1999). Disponible a l'URL <http://www.readap.umontreal.ca/lit.html#benefices>
- Masson, J. (1988). Sur la satisfaction des etudiants dans un contexte de formation a distance: La Tele-universite. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement a distance*, 3(2), 37-54.
- Misko, J. (2000). The effects of different modes of delivery: Student outcomes and evaluations. Leabrook : National Centre for Vocational Education Research.
- Moore, M. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 666-678.
- Nunan, T. (1996, July). Flexible delivery-What is it and why is it a part of current educational debate? In *Proceedings of the Higher Education Research and Development Society of Australasia Annual Conference*, Perth, Australia. Disponible en ligne a l'adresse <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/flex.learning/nunanjr.html>.
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir a distance*. Paris: L'Harmattan.
- Peters, O. (1992). Some observations on dropping out in distance education. *Distance Education*, 13(2),234-269.
- Richardson, J.A, & Turner, A (2000). A Large-scale "local" evaluation of students' learning experiences using virtual learning environments. *Educational Technology and Society*, 3(4), 108-125.
- Smith, P.J. (2000). Preparedness for flexible delivery among vocational students. *Distance Education*, 21, 29-48.
- Smith, P.J., Wakefield, L., & Robertson, I. (2002). *Preparing for flexible delivery: Learners and their workplaces*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.

Uyttebrouck, E. (2000, October). Distance education at the Universite Libre de Bruxelles : the CLEO project. In Actes du colloque "The Wanderstudent 2000 " (pp. 75-77), Louvain.

Uyttebrouck, E., Cohen, A., Lusalusa, S., et D'Hautcourt, F. (2000, avril). L'experience de l'Universite virtuelle ~ l'Universite Libre de Bruxelles : etat des lieux. In Actes du Congres international francophone ADMES-AIPU : "Apprendre et enseigner dans l'enseignement superieur ", Paris, Universite Paris X - Nanterre.

Uyttebrouck, E., Dequesne, J., et Elkasmi, H. (2000, October-November). Making the most of support resources: A methodology to handle the rapid growth of on-line courses. In Actes du colloque WebNet 2000, San Antonio.

Eric Uyttebrouck travaille au Centre des Technologies au service de l'Enseignement de l'Universite Libre de Bruxelles. Apres avoir travaille dans le domaine de l'enseignement assiste par ordinateur, il coordonne depuis 1996 une serie de projets (regionaux, nationaux et europeens) de formation en ligne.