

**Atelier de travail TTnet:
“La formation ouverte et à distance et la professionnalisation des formateurs”
Rome, les 18 et 19 novembre 1999**

RAPPORT FINAL

L'atelier de Rome s'inscrit dans le cadre des ateliers thématiques organisés par le réseau TTnet depuis juin 1998.

Après l'examen des facteurs d'évolution de la fonction formation et de l'innovation comme pratique transférable, après l'étude de l'évolution de la fonction tutorale et celle des transformations de la fonction formation en liaison avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'atelier de Rome a consacré la totalité de ses travaux à l'examen des enjeux des dispositifs de formation ouverte et à distance dans leur relation à la professionnalisation des acteurs de la formation.

L'atelier a en effet réuni experts et praticiens autour d'une double question:

- a) en quoi l'utilisation des technologies éducatives dans la formation bouleverse-t-elle les fonctions des formateurs (par les nouvelles missions qu'elles suscitent chez les formateurs et les nouvelles compétences qu'elles génèrent)?
- b) en quoi l'utilisation des technologies éducatives pour la formation des formateurs permet-elle le développement de ces compétences nouvelles? Autrement dit, l'utilisation des technologies éducatives pour former les formateurs contribue-t-elle à l'émergence d'un nouveau modèle de professionnalisation des acteurs de la formation? Si oui, à quelles conditions et selon quelles limites?

L'organisation de l'atelier comportait une série d'interventions thématiques destinées à situer la question selon différents regards:

- les typologies de formation ouverte et à distance et leur impact sur les compétences des formateurs;
- les spécificités de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique intégrant les TIC;
- les questions clés pour les formateurs dans le cadre communautaire débouchant sur des axes de travail communs et des propositions de coopération.

Nous ne reviendrons pas ici sur le détail de l'atelier; nous nous limiterons en revanche à quatre thématiques principales:

1. les dispositifs de formation ouverte et à distance et leur impact sur le processus de formation;
2. une recomposition des rôles et profils des formateurs;
3. des compétences croisées pour les formateurs;
4. la formation et la professionnalisation des acteurs de la formation.

1. Les dispositifs de formation ouverte et à distance et leur impact sur le processus de formation

1.1. Caractérisation des dispositifs de formation ouverte et à distance

Les possibilités techniques croissantes ont généré de nouvelles réponses de formation aux besoins des individus et des organisations, eux-mêmes en évolution très rapide. Elles accompagnent les changements déjà soulignés lors des précédents ateliers du réseau: intégration de la formation à la situation de travail, individualisation des cursus de formation, changement de l'organisation de travail et des modes de production...

L'exposé introductif de Michel Tétart (animateur du réseau des ateliers de pédagogie personnalisée – APP, France) a illustré la variété des modalités de formation ouverte et à distance:

- cours par correspondance, qui en sont la forme la plus ancienne,
- cours diffusés par la radio ou la télévision,
- dispositifs de téléformation (vidéoconférences, CD-ROM),
- dispositifs basés sur des centres de ressources, réels et virtuels,
- dispositifs d'autoformation en ligne, intranet et internet,
- campus virtuels.

Luciano Battezzati (responsable de l'unité New Media de l'Isvor-Fiat en Italie) a présenté une analyse des dispositifs de formation à distance, en distinguant les diverses technologies selon les modalités de gestion du processus d'apprentissage et la nature du processus de communication activé entre les divers partenaires:

- *tele-learning*, lorsque la relation face à face formateur-apprenant est recrée malgré la distance grâce aux instruments de communication (vidéoconférence ou *business television*);
- *self-learning*, lorsque l'apprenant ne bénéficie pas d'une intervention directe des formateurs (autoformation);
- *cooperative learning*, fondé sur une interactivité à triple dimension: entre formateur et apprenant, entre apprenants eux-mêmes, entre l'apprenant et son environnement de travail.

Les expériences présentées à l'atelier de Rome montrent que, pour être efficaces, les formations ouvertes et à distance doivent être des systèmes mixtes, qui combinent de multiples ressources éducatives pour offrir des cursus différenciés aux apprenants: centres de ressources réels et virtuels, autoformation assistée ou non, regroupements avec d'autres apprenants, formation sur le lieu de travail, accompagnement pédagogique par un formateur sur place ou un "tuteur" à distance, visioconférences... C'est le cas par exemple des 450 ateliers de pédagogie personnalisée en France (APP) ou des centres de ressources Isvor-Fiat en Italie.

1.2 Un nouveau mode de pensée introduit par l'outil informatique

Les nouvelles technologies introduisent une révolution du mode de pensée, modifient les repères spatio-temporels et, par conséquent, les processus d'apprentissage. Un ordinateur est plus qu'un outil mécanique. C'est un outil de rationalisation de la pensée, dont la logique propre influence le système de pensée de l'utilisateur et impose son mode d'expression à

partir de formats standardisés. Cette nouvelle approche doit être prise en compte par les formateurs dans l'organisation et la construction de la réponse formation.

Les nouvelles technologies éducatives remettent en cause les modalités traditionnelles d'unité de lieu, de temps et d'action. Elles multiplient les espaces et les temps, mais les fragmentent:

- elles élargissent l'espace consacré à la formation, qui dépasse la "salle de cours" pour se confondre avec le lieu et le poste de travail de l'apprenant, ou l'espace privé lorsqu'apprenants ou formateurs utilisent leur matériel à domicile;
- les performances techniques ouvrent la voie aux échanges en "juste à temps" et fragmentent le temps d'apprentissage selon la disponibilité et les capacités de l'apprenant: on se forme sur une durée variable, à la fois sur le temps de travail et le temps de loisirs.

1.3 L'émergence de pratiques formatives informelles

La fragmentation des matériels, des lieux et des temps estompe les frontières entre formation, information, communication et production. Des ressources jusqu'alors informelles sont utilisées pour la formation. "Des nouvelles missions et fonctions tendent à intégrer toujours davantage formation et pratiques professionnelles, en jouant sur des synergies de temps réel et non en différé, avec des pratiques formatives informelles, plus intégrées aux fonctionnements d'équipe, aux pratiques de management, à la fonction formatrice et tutoriale de l'encadrement", observe Jeanne Mallet, professeur à l'Université de Provence.

À partir d'intranets et de diverses plates-formes (*Learningspace* de Lotus par exemple), les grandes entreprises (FIAT, France Telecom, Thomson) développent le *knowledge management*, système organisé de partage de connaissances individuelles et collectives jusqu'alors informelles ou implicites. Le *knowledge management* est au confluent des logiques de management de la qualité totale, des services informatiques et de l'information et de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Il peut se caractériser selon trois principes:

- identifier, capitaliser et partager des savoirs en changement,
- favoriser l'émergence des connaissances individuelles et collectives,
- expliciter l'implicite, impliciter l'explicite.

1.4 L'individualisation du processus d'apprentissage

La complexité des dispositifs opère un recentrage du processus de formation autour de l'apprenant: lui seul est en mesure d'organiser les ressources mises à sa disposition et de restaurer la cohérence des divers lieux et temps, en devenant désormais "propriétaire de ses connaissances".

L'individualisation du processus d'apprentissage pourrait conduire à penser les FOAD uniquement comme des dispositifs d'autoformation. Les débats de l'atelier soulignent à ce propos trois risques majeurs:

- **l'abandon rapide de la formation**, car très peu de personnes sont réellement capables de s'autoformer, explique le Professeur Pellerey: soit elles ne peuvent surmonter les difficultés proposées, soit elles ne sont pas assez motivées, opinion confortée par l'expérience de Simon Walker (*Mentor in Cyberspace* au Royaume-Uni). Les

témoignages des participants (Danemark, Norvège, Royaume-Uni) s'accordent sur la nécessité de construire un réseau d'appui qui motive les usagers tout au long de leur formation, par exemple en organisant des regroupements de stagiaires au début du cursus;

- **l'illusion que tout pourrait s'apprendre sans les autres:** s'il est possible d'acquérir seul des connaissances, c'est presque impossible pour les compétences;
- **une confusion possible entre information et formation,** celle-ci risquant d'être uniquement circonscrite à la consultation de banques de données.

La possibilité de répondre à un problème posé en temps réel (mode synchrone) ou en temps différé (mode asynchrone) oblige les formateurs à résoudre deux nouveaux problèmes:

- mesurer et respecter le délai optimal entre la question posée et la réponse donnée;
- conserver la qualité d'une réponse de formation que l'apprenant attend toujours plus vite.

Résoudre ce paradoxe entre la vitesse attendue et la durée nécessaire à la maturation de la pensée dans un processus d'apprentissage devrait donner des clés pour redéfinir les limites entre information et formation.

1.5 Une approche économique pour un processus nécessairement coopératif

Apporter un grand nombre de réponses de formation au plus grand nombre d'apprenants possibles fait basculer la formation dans l'approche économique de tout secteur professionnel qui élargit son produit à une masse d'usagers: la formation se pense désormais en termes de quantité, de coût, de rentabilité, de démarche-qualité, de standardisation...

L'ensemble des acteurs du processus de formation (apprenants, formateurs, techniciens, informaticiens, graphistes, concepteurs de ces dispositifs, gestionnaires) agissent désormais en interdépendance. Les acteurs de la formation ne peuvent plus raisonner en termes d'artisans indépendants, mais en tant qu'acteurs de systèmes complexes, où chacun joue un rôle déterminé. L'expérience des ateliers de pédagogie personnalisée en France (Michel Tétart) implique également des fonctions périphériques: par exemple celles des secrétaires administratives du centre de ressources dans l'accueil des apprenants et la gestion de leur cursus.

2. Une recomposition des rôles et profils des formateurs

La table ronde animée par Fulvio Penner (responsable de l'unité formation des formateurs de l'ISFOL) a mis en évidence les nouvelles configurations des fonctions de formation observables dans les différents contextes nationaux¹. La famille professionnelle des formateurs a été examinée ici dans ses diverses composantes: ceux qui planifient, conçoivent, gèrent et fournissent les activités de la formation, en entreprise et en organisme de formation.

¹ Voir les résultats du projet européen DITRA piloté par le VDAB en Belgique (<http://www5.vdab.be/vdab/europe/ditra>), les contributions du Danemark, de la France, de l'Irlande (projet ADAPT "Trainers Network"), des Pays-Bas et de la Norvège.

2.1 De nouvelles familles de métiers dans les entreprises

En partant du cas des entreprises et organisations qui connaissent des évolutions significatives de l'organisation du travail, Jeanne Mallet distingue trois familles de métiers de la formation:

- une famille plurielle qui développe les centres de ressources à distance pour l'auto-formation assistée, notamment pour des formations techniques et/ou formalisées (comptabilité, législation...); elle effectue de l'ingénierie en ligne en associant des experts de contenu et des animateurs de formation en ligne spécialisés dans le domaine d'apprentissage visé;
- une famille de métiers centrée sur l'animation des processus de changement: des consultants-animateurs concernés par les dynamiques d'émergence de compétences et/ou de connaissances individuelles et collectives animent des réunions de travail présentes et virtuelles, des réseaux intranet, etc.
- une famille d'experts pédagogiques et d'ingénierie de la connaissance autour des nombreux sites intranet et de la fonction multimédia.

2.2 De la diffusion du savoir aux fonctions de médiation

Le processus coopératif développé dans les FOAD modifie les rôles traditionnels: le formateur n'est plus au centre d'un savoir qu'il distribue, mais devient une source de savoir parmi les autres. La connaissance s'organise en réseau, dont chaque point peut être l'épicentre sans jamais le devenir dans l'absolu; la connaissance est l'objet d'un échange.

Les diverses expériences présentées lors de l'atelier de Rome permettent de dessiner des profils-types, qui évoluent de la diffusion du savoir vers des fonctions de médiation entre l'apprenant et le savoir, faisant des formateurs des "gestionnaires ou managers des connaissances et des parcours des apprenants":

- l'"expert de contenu" conceptualisé reste actuellement le profil prédominant; il connaît le public, ses besoins, les processus d'apprentissage. Il intervient directement auprès des apprenants, mais aussi dans la conception des outils;
- le "formateur-tuteur" ("coordonnateur", "coach"), dans les centres de ressources, assiste et conseille les apprenants dans leur formation individualisée. Son domaine d'action est plus restreint, mais il doit avoir un grand nombre de connaissances dans des disciplines connexes à sa spécialité;
- le mentor (tuteur à distance) est chargé d'accompagner les étudiants dans leur cursus, mais il n'est pas présent physiquement dans les centres de ressources; il donne des conseils individualisés aux apprenants;
- l'expert en technologie et communication conçoit et adapte les programmes de formation. Cet architecte de réseau, designer-concepteur de systèmes, programme et gère l'ensemble du processus.

2.3 Résistances et "crise identitaire" des formateurs

Souvent rapides, ces changements de rôle s'accompagnent de fortes résistances. Chez les formateurs, elles sont de plusieurs ordres:

- elles révèlent une crise identitaire lorsque les nouvelles technologies sont vécues comme concurrentes, éléments de substitution des formateurs; les résistances des formateurs traduisent la crainte d'une perte de contrôle et de légitimité;
- elles expriment une résistance culturelle au fonctionnement en réseau, chez des formateurs "peu ou pas formés à partager les outils, les matériels";

- elles dissimulent une méconnaissance de l'outil technologique, qui est sans doute une situation conjoncturelle, dans la mesure où la majorité des formateurs actifs actuellement n'a pas été formée elle-même par les nouvelles technologies éducatives. Cette situation devrait disparaître avec les générations suivantes.

3. Des compétences croisées pour les formateurs

Quels que soient les changements en cours, les experts s'accordent à reconnaître que l'utilisation des nouvelles technologies éducatives s'enracine dans un socle de compétences "traditionnelles" enrichies de compétences spécifiques et de compétences transversales.

3.1 Un cœur de métier: expertise pédagogique et ingénierie de formation

Les travaux de Rome soulignent qu'une longue pratique de formation en présence des apprenants est indispensable au formateur à distance. Quel que soit le support de formation, rappelle le professeur Pellerey, le formateur reste garant de la cohérence entre objectifs posés et résultats atteints. Il lui revient en effet de choisir:

- un modèle pédagogique qui structure les connaissances et les contenus, en référence à des modèles théoriques,
- une typologie des situations de formation,
- des processus et modalités d'évaluation, la meilleure évaluation étant la mesure de l'effet sur les usagers.

Enfin, il est responsable de la qualité de la relation existant entre lui et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes.

Les compétences d'ingénierie de formation sont mobilisées pour bâtir des systèmes complexes et néanmoins lisibles, prendre en compte les coûts de gestion et les enjeux politiques et stratégiques liés aux NTIC. Les contributions du Danemark et de la Norvège montrent que le succès de ces dispositifs repose en effet sur la capacité des concepteurs à anticiper et formaliser d'emblée un parcours de formation entier, jalonné d'objectifs très précis. À l'inverse d'un cours "traditionnel", il est impossible de réajuster le contenu en cours de route. Seule une formalisation très précise de toutes les étapes du processus de formation garantit aux apprenants de pouvoir s'y positionner à tout moment.

3.2 Des compétences spécifiques liées aux nouvelles technologies

De nouvelles compétences, liées aux nouvelles technologies, se développent néanmoins. Les formateurs doivent ainsi:

- avoir une très bonne connaissance technologique et une pratique des supports multimédias utilisés, pour renseigner et conseiller les apprenants sur le matériel technologique qui leur est nécessaire;
- maîtriser les modes de communication sur écran: adaptation d'un contenu de formation, liaisons hypertextes, respect des normes ergonomiques de lecture à l'écran, conception d'un scénario, maîtrise des techniques d'image et de son pour les formateurs concepteurs d'outils multimédias (CD-ROM ou formation en ligne);
- maîtriser la communication écrite, principal mode de communication entre le formateur et l'apprenant;
- apporter un soutien méthodologique à l'apprenant pour qu'il puisse sélectionner les ressources, les organiser, les hiérarchiser.

3.3 Des compétences “transversales”

Des compétences transversales sont indispensables au bon usage des nouvelles technologies éducatives:

- être porteur de compétences sociales: le formateur doit savoir fonctionner en équipe et en réseau pour activer la triple dimension coopérative du processus de formation (entre formateurs et apprenants, entre les apprenants eux-mêmes, entre les différents formateurs) et stimuler sans cesse la motivation des apprenants;
- avoir le sens de l'organisation et du projet, car les nouvelles technologies demandent une forte capacité d'anticipation;
- adopter une réflexion systémique et globale pour organiser le parcours d'apprentissage de chaque apprenant, tout en prenant en compte les enjeux des multiples partenaires de ces dispositifs complexes.

4. La formation et la professionnalisation des acteurs de la formation dans le cadre communautaire

Dans les États membres, les formations de formateurs ont déjà intégré les nouvelles technologies éducatives, mais plus souvent à titre expérimental que systématique, Irlande et Royaume-Uni mis à part.

4.1 La valeur ajoutée des TIC dans la formation des formateurs au processus de professionnalisation

L'atelier de Rome a apporté quelques éléments de réponse à la question:

- l'opportunité de vaincre les résistances évoquées plus haut en mettant les formateurs en situation pratique. Tel est le cas de deux expériences de formation continue visant à sensibiliser, puis spécialiser les formateurs à l'usage des nouvelles technologies: le réseau télématique national italien FADOL (15 000 formateurs formés d'ici la fin 2001), soutenu par le FSE, et le dispositif français AUTOFOD (2000 formateurs d'ici la fin 2000), soutenu par le programme communautaire ADAPT. Dans un premier temps, l'utilisation des nouvelles technologies dans leur aspect le plus fonctionnel (communication, information) facilite leur appropriation;
- l'expérimentation et la prise de conscience par le formateur lui-même des processus d'autoformation qu'il est amené à développer auprès de publics cibles, intérêt souligné par le réseau irlandais. La recherche menée par Simon Walker (Royaume-Uni) sur l'usage du CD-ROM *Mentor in Cyberspace*, conçu par l'université de Greenwich pour former les tuteurs universitaires (mentors) à leur fonction, illustre bien les difficultés qu'éprouvent les mentors à se former seuls et les modifications successives apportées à l'outil pour qu'il soit utilisé;
- la définition d'un profil élargi de compétences sortant du champ traditionnel de la formation: c'est le cas d'une formation instaurée en partenariat entre l'école polytechnique de Turin et le centre Fiat de Melfi pour former des tuteurs en vidéoconférence;
- la prise de conscience de la dimension nécessairement coopérative du processus de formation, au service d'une formation individualisée et personnalisée des apprenants.

4.2 D'autres stratégies de professionnalisation

Concernant l'usage des technologies, la formation n'est pas le seul élément de professionnalisation des acteurs de la formation. Lorsqu'ils n'ont pas accès à des formations formelles, ils inventent de nouvelles stratégies de construction de savoirs: le *benchmarking*, par la rencontre et l'échange de pratiques avec d'autres formateurs et d'autres collectifs, le fonctionnement en réseaux, l'usage des supports multimédias, d'abord comme outil de communication puis comme outil de formation, et enfin le partage ou la redistribution des tâches au sein de la même organisation de travail.

En conclusion: des perspectives communautaires

Les travaux de l'atelier de Rome ont montré l'actualité et la pertinence dans les divers États membres d'une réflexion sur les dispositifs de formation ouverte et à distance et leur impact sur les processus de la formation, comme sur la professionnalisation des acteurs de la formation.

Si tous les pays n'ont pas développé au même rythme ces dispositifs, on constate que les nouvelles technologies transforment de manière irréversible les processus de formation en systèmes complexes: elles accompagnent la montée en force de la dimension économique de la fonction, elles marquent des ruptures avec les processus d'apprentissage antérieurs, elles imposent de nouvelles configurations où les acteurs de la formation doivent se repositionner. Elles accentuent les clivages existant entre grandes et petites entreprises et risquent de constituer des facteurs d'exclusion de certains publics qui n'y ont pas accès.

Les travaux de Rome n'ont fait qu'aborder l'examen de ces transformations: les nouvelles technologies sont des outils dont nous connaissons les fonctions techniques, mais pas encore les limites. La formation de formateurs est loin de les avoir totalement intégrés. Néanmoins, les débats ont fait apparaître des préoccupations communes:

- comment vaincre les résistances des formateurs face aux nouvelles technologies?
- quelles sont la place et la responsabilité des individus et des organisations collectives dans ces changements, en termes d'organisation du travail et de répartition des tâches?
- quelles sont les caractéristiques de l'ingénierie de dispositif de formation ouverte et à distance?
- comment développer chez les acteurs de la formation la culture de réseau et de partage des connaissances qui caractérisera demain la formation?

Le fonctionnement coopératif du réseau TTnet constitue un atout pour entamer une réflexion communautaire sur ces points. Il est proposé d'encourager les échanges entre les différents réseaux nationaux TTnet pour accompagner au mieux les acteurs de la formation dans ces processus de changement.