



HAL
open science

FOAD et acquisition de compétences professionnelles

Jean-François Plateau

► **To cite this version:**

Jean-François Plateau. FOAD et acquisition de compétences professionnelles. Médias numériques et communication électronique, Jun 2016, Le Havre, France. hal-01874062

HAL Id: hal-01874062

<https://hal.science/hal-01874062>

Submitted on 13 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

FOAD ET ACQUISITION DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES

Jean-François PLATEAU

Laboratoire du LISEC/Université de Haute Alsace

FRANCE

Introduction et problématique

Les systèmes de FOAD doivent être évalués pour en améliorer l'efficacité (Collectif de Chasseneuil 2001) (Glikman 2002) (Karsenti 2003). Mais évalués comment ?

Les systèmes d'enseignement à distance sont généralement comparés avec leurs homologues en présentiel. Les taux d'abandon et les résultats aux examens y sont examinés comme indicateurs de l'efficacité interne, composante de l'efficacité institutionnelle qui s'intéresse aussi à l'efficacité externe (insertion professionnelle) ainsi qu'à l'équité, la qualité et l'efficience du dispositif, en termes de coût-efficacité, même si les études à ce niveau manquent encore cruellement (Ben Abid-Zarrouk 2013) (Ben Abid-Zarrouk 2015).

La recherche ne se focalise plus trop sur les médias numériques, comme vecteurs d'efficacité en soi. Elle s'interroge plutôt sur ce qui relie les acteurs de la formation à ces objets, abandonne le « véhicule de livraison » pour analyser les « ingrédients actifs » (Clark, Marquet, et Dessus 2009) qui favorisent l'apprentissage par une évaluation permanente (Clark 2009). Bien qu'il semble devenu de bon ton de se rallier à l'idée de Russel¹, pour ne plus accorder de différence significative aux résultats obtenus par les apprenants suivant des dispositifs pédagogiques à distance ou en présentiel, j'émetts toutefois l'hypothèse qu'un dispositif de FOAD (usant d'ingrédients simplement pédagogiques) (Vi) peut contredire cette affirmation et s'avérer plus efficace en terme de résultats aux examens mais aussi en terme d'acquisition de compétences professionnelles (Vd).

C'est à partir de traces électroniques extirpées d'un contexte où se jouxte formation à distance et présenteielle, en jonglant avec divers outils logiciels (Lime Survey, Moodle, Tropes, Genepi, Excel, R) que cette contribution s'est bâtie avec l'aide tantôt virtuelle, tantôt présente des acteurs du système.

¹ <http://www.nosignificantdifference.org/>

Je base cette étude à partir d'une analyse quantitative portant sur une cohorte de 103 apprenantes, 88 en présentiels et 15 en FOAD. La formation suivie est celle diplômante d'auxiliaire de puériculture (AP) à l'IFRASS (Institut de Formation Recherche Animation Sanitaire et Social) de Toulouse. Elle s'effectue en alternance (595 heures en formation présentielle (ou 416 h 30 à distance et 178 h 30 de regroupement pour le groupe FOAD) et 840 heures de stage (soit 6 stages de 4 semaines chacun répartis selon le référentiel² entre les hôpitaux, crèches, maternité et établissement spécialisés).

Dans un premier temps je définis la ou les FOAD en répertoriant les modes d'évaluation de leur efficacité. Je m'appuie sur la recherche de leurs « ingrédients actifs » et plus précisément sur ceux qui portent sur le dispositif étudié. Je précise ma méthode d'investigation quantitative pour aborder dans un deuxième temps le commentaire des résultats et l'étude de biais éventuels qu'ils peuvent comporter. Je m'appuie ensuite sur l'analyse de quelques entretiens exploratoires pour tenter de répondre à la question de comprendre en quoi l'utilisation des TICE dans un contexte de FOAD peut influencer l'acquisition de compétences mieux qu'en présentiel.

1 Les « ingrédients actifs » de la FOAD

La formation à distance (FAD) est née depuis près de deux siècles avec les cours par correspondance. Elle s'est développée et transformée en fonction des conditions historiques, économiques et politiques pour progressivement s'affranchir du papier. Elle génère des traces électroniques de plus en plus marquées depuis un plus d'un demi-siècle en prenant différents vocables selon qu'il s'agit d'un enseignement ou d'une formation avec ou sans partie présentielle. Les dispositifs qui mélangent la FAD et les regroupements, mais aussi différentes modalités pédagogiques sont communément appelés des formations ouvertes et à distance (FOAD), mais les vocables de « formation hybride », utilisé par les chercheurs, ou de « formation sur mesure », employé par les opérateurs sont équivalents, ce qui amène à dire qu'il n'existe pas une FOAD mais des FOAD (Glikman 2002).

L'évaluation de ces dispositifs peut se faire à partir de celle des usagers (taux d'abandon, résultats aux tests et examens), des outils utilisés et leur mode d'utilisation, des objectifs qui l'animent et ce en amont, au cours ou

² <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000457507>

à l'issue de l'action de formation (Glikman 2002). Ce positionnement est également celui du collectif de Chasseneuil (2001) qui dans son rapport final évalue l'efficacité d'un dispositif de FOAD par l'adaptation de l'accompagnement pédagogique au degré d'autonomie de l'utilisateur durant tout le processus de formation. Une fois les objectifs clairement définis et contractualisés dès le départ de la formation, celle-ci est régulée par des évaluations favorisant l'individualisation des apprentissages, la socialisation des acteurs, la réflexivité et la facilitation du transfert des acquis (Collectif de Chasseneuil 2001).

Thierry Karsenti a lui aussi listé les conditions d'efficacité des formations ouvertes basées sur l'attrait, l'interaction, des contenus et méthodes solides favorisant la coopération et la collaboration, des ressources diverses, attrayantes et surtout pédagogiques, un soutien humain et logistique, le tout guidé par des principes éthiques (Karsenti 2003).

Car ce n'est pas tant le média qu'il s'agit d'évaluer, comme l'a écrit, il y a plus de trente ans Richard E. Clark : « It seems reasonable to assume, therefore, that media are delivery vehicles for instruction and do not directly influence learning » (Clark 1983, 453). En faisant remarquer par ailleurs que les « authentic educational technologies » sont celles qui utilisent efficacement les "ingrédients actifs" issus des théories de l'apprentissage dont l'un des deux principaux sont les méthodes pédagogiques (le second étant la connaissance des tâches qu'ont les apprenants, c'est-à-dire les connaissances déclaratives et procédurales utiles pour leur réalisation) (Clark et Estes 1999), il complète mon raisonnement. Je fais part au lecteur que d'autres ingrédients comme par exemple l'intelligence ou la motivation influencent l'apprentissage, mais ne sont pas facile à mettre en place, au contraire de l'analyse cognitive des tâches (Clark, Marquet, et Dessus 2009).

1.1. Quelle FOAD à l'IFRASS ?

Les ingrédients actifs composant la FOAD pratiquée à l'IFRASS se basent sur les principes du socioconstructivisme. L'apprentissage est centré sur l'apprenant et les interactions sont favorisées par les forums, la création de wikis, les classes virtuelles et l'évaluation par les pairs. En outre l'alternance avec les formations pratiques, les stages et l'analyse des pratiques permet de valoriser le conflit sociocognitif et la métacognition. Cette dernière est également activée par les tests, devoirs à déposer et ressources qui jonchent de façon régulière les activités elles-mêmes regroupées dans des modules. Le rôle du tuteur en ligne est primordial pour dynamiser les échanges et faciliter l'apprentissage, tout en étant proactif dans le suivi des étudiants pour qui un effort journalier évalué

entre 6 et 7 heures de travail est nécessaire pour atteindre les objectifs du programme. Ces modules, activités et ressources sont implémentés dans la plate-forme d'apprentissage Moodle et le logiciel Opale est utilisé pour faciliter la création de ressources. L'équipe est constituée de formateurs du domaine pour améliorer ou nourrir les ressources, d'un informaticien, d'un spécialiste en FOAD et d'une tutrice elle-même conceptrice d'un module de formation. La politique de l'établissement, sensible au principe d'efficacité, a été de s'affranchir progressivement des prestataires externes utiles au départ de la construction de la formation, pour la présenter dans les temps prévus. Un an a été nécessaire à cette co-construction bâtie elle aussi sur des principes similaires au socioconstructivisme. Les évaluations faites régulièrement auprès des étudiants permettent l'amélioration constante du dispositif.

Mon propos s'attache maintenant à évaluer l'efficacité interne et en partie externe du dispositif de FOAD utilisé à l'IFRASS.

J'interroge d'abord les normes évaluées, en comparant les résultats obtenus en centre de formation (Modules) par les étudiants en FOAD et les étudiants en présentiel, mais surtout celles qui préparent l'efficacité externe, en comparant l'évaluation faite par les référents professionnels (tuteurs d'entreprise) de leurs compétences techniques, mais aussi comportementales lors des stages réalisés dans les établissements. Ces composantes de l'efficacité institutionnelle, telle que définie par Sandoss Ben Abid-Zarrouk (2015) ne font pas oublier toutefois que dans le dispositif auquel je me réfère, l'efficacité individuelle de l'apprenant y est totalement respectée, tant en présentiel qu'avec la FOAD. C'est une des caractéristiques de la formation par alternance dans les domaines de la santé et du travail social que de placer l'apprenant au centre du projet pédagogique. Je précise également, pour la compréhension du lecteur que l'étudiant qui en stage n'obtient pas la moyenne aux compétences évaluées ne peut pas recevoir son diplôme conditionné par l'obtention de la moyenne à chacun de ses stages comme de chacun des modules qui sont contrôlés par le centre de formation, lors d'épreuves de contrôles continus.

1.2. Mesure de l'efficacité de la FOAD à l'IFRASS

Ma méthode a été d'extraire, avec l'aide de l'informaticien, les données contenues dans le logiciel GENEPI³ pour le traitement des notes, ce dernier ne permettant pas de différencier les types de dispositif ni de faire des requêtes paramétrées. Des exportations en fichier texte depuis les

³ <http://genepi.phpnet.org/evaluations.htm>

bases de données du progiciel, puis importées sur un tableur m'ont donc permis de faire des comparaisons entre les notations des deux dispositifs.

2 Les Résultats

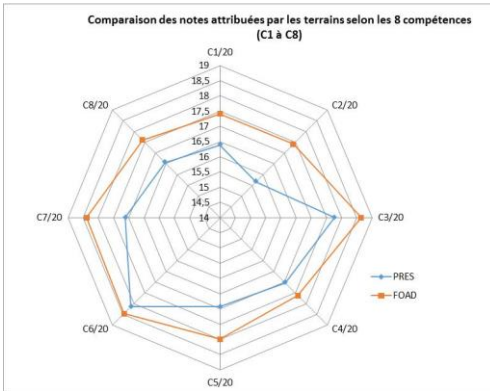
Les résultats obtenus par les étudiants en FOAD, lors des examens finaux en centre de formation (épreuves écrites, orales et pratiques) sont supérieurs en moyenne à leurs homologues ($t=3,24$, $p=0,002$) et très nettement à l'écrit. Je me suis assuré que des biais éventuels concernant le niveau d'entrée des étudiants n'influençaient pas les résultats.

Ayant regroupés les niveaux d'entrée en trois classes (Niveau V, niveau IV et niveau III ou +) aucune différence significative n'a été notée entre les apprenantes de niveau IV (74 étudiants) et ceux de niveau III (11 étudiants), ni entre ceux de niveau IV et niveau V (13 étudiants dont 6 ayant un BEP Sanitaire et Social et 7 un CAP Petite Enfance) et ce pour chacun des modules. Sur les 24 variables considérées, une seule valeur est significativement différente, celle concernant le module 5 pour les étudiants de niveau III et + par rapport à ceux du niveau IV ($t = 2,65$, $p=0,009$) et ces mêmes étudiants du niveau III, par rapport à ceux de niveau V ($t=2,66$, $p=0,014$). Ce module 5 qui a trait à la communication professionnelle réussit donc mieux à ceux qui ont un niveau initial post bac. Je précise ici que le diplôme AP est un diplôme de niveau V.

Qu'en est-il de l'analyse des variances et du t-student entre les niveaux d'entrée et les compétences évaluées par les référents professionnels ?

Aucune différence significative n'est à noter entre niveau III et IV. Par contre une différence très significative concerne les résultats obtenus par les étudiantes de niveau V (BEP Sanitaire et Social ou CAP Petite Enfance) par rapport aux bacheliers pour la compétence 1 ($t = 3,08$, $p=0,003$) qui concerne l'accompagnement de l'enfant dans ses activités. En observant la moyenne des compétences, les référents professionnels notent mieux les compétences acquises par les apprenantes qui ont un niveau V (BEP Sanitaire et Social ou CAP Petite Enfance) au départ de la formation que les autres niveaux avec une différence significative ($t = 2,05$, $p = 0,041$). L'expérience pratique dont elles font preuve est vraisemblablement ce qui influence cette différence de notation. Ceci dit les notes des étudiantes de niveau V, toutes inscrites en présentiel, sont dans l'ensemble supérieures aux autres ce qui donne ainsi plus de poids à celles obtenues par les étudiantes du dispositif FOAD. Leurs notes, en effet (répertoriées dans le référentiel de formation AP et inscrites de C1 à C8 dans le graphique ci-après) sont très différentes ($t=2,32$, $p=0,02$) de celles des étudiantes inscrites en présentiel, ce qui confirme l'hypothèse de départ. Les

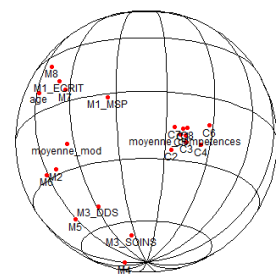
compétences notées de façon plus significative sont celles concernant l'appréciation de l'état clinique d'une personne (C2, $t=4,57$, $p=0,0001$), le traitement de l'information pour la continuité des soins et des activités (C7, $t=3,81$, $p=0,001$) et l'établissement d'une communication adaptée à l'entourage (C5, $t=2,66$, $p=0,012$). L'accompagnement de l'enfant dans les



activités d'éveil et la vie quotidienne, et des parents dans leur rôle éducatif (C1, $t=2,08$, $p=0,04$) cœur du métier s'affiche aussi de manière plus nette comme la réalisation des soins adaptés à l'état clinique de l'enfant (C3, $t=2,06$, $p=0,042$). La compétence C8 ($t=1,91$, $p=0,059$) qui concerne l'organisation du travail au

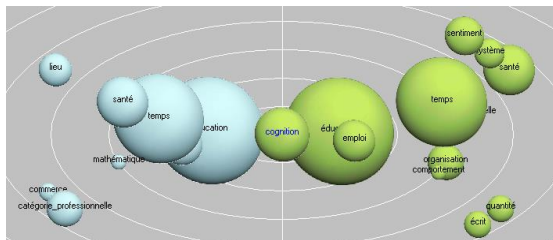
sein de l'équipe montre encore une légère tendance à se différencier, tandis que celles concernant les techniques de prévention et de sécurité pour la manutention des patients (C4, $t=1,35$, $p=0,14$) et les techniques d'entretien des locaux et des matériels (C6, $t=0,78$, $p=0,43$) ne sont pas notées différemment dans l'un et l'autre groupe.

D'autres analyses effectuées sur cet échantillon mettent en relief le fait que les trois types d'établissements qui accueillent et notent les stagiaires se répartissent de la même façon pour les deux dispositifs ($\text{Chi}^2 = 0,113$, $dll = 2$, $p > 0,05$ ($p = 0,94$)) et je note aussi que la différence significative des notes entre les deux dispositifs apparaît dès le premier stage. Les données éprouvées avec le logiciel R établissent en outre qu'il n'y a pas ou très peu de corrélation entre les notes obtenues en centre (modules) et celles obtenues en stage (compétences), mais des corrélations plus marquées apparaissent entre les compétences elles-mêmes.



L'analyse qualitative faisant suite à des entretiens réalisés auprès des acteurs de la formation de l'IFRASS, montre au travers des univers de références établis par le logiciel TROPES à partir des corpus, une proximité et une évocation du temps très importante, à tous les niveaux de l'organisation de la formation. Une représentation de l'univers de référence concernant la cognition dont les compétences et connaissances sont des éléments, montre aussi une certaine proximité

avec le monde des sentiments. Dans le détail des discours, ils font goûter



au bien-être, au respect de l'autre, à l'estime de soi, aux affinités et liens, mais aussi à la fatigue, la solitude, la culpabilité, la peur, les peurs, les regrets, n'ayant pas la

même teneur selon les interlocuteurs. Pour nos apprenantes le moteur, la clé de la réussite, dans cette galaxie, c'est l'accompagnement et contrairement aux idées reçues, elles n'avaient pas toutes besoin d'être autonomes au départ de la formation, mais de vouloir le devenir. La qualité et diversité des ressources utilisées dans la formation à distance couplée à un accompagnement proactif produit chez les apprenantes des sentiments positifs, en nommant parfois par compétence ce qui relève plutôt de ses composants, comme par exemple l'autonomie, ou sans la nommer comme tel, l'auto-efficacité.

Conclusion

Les analyses quantitatives ont montré une acquisition des compétences professionnelles mieux notées par les référents terrains pour les étudiantes en FOAD. Les analyses qualitatives ont mis en avant l'accompagnement proactif comme facteur favorisant cette acquisition. Elles esquissent aussi l'idée, utile à développer par ailleurs, que l'instrumentation des activités facilite pour l'apprenant l'accès à la « métacompétence d'autodirection de son activité et de son prolongement : la maîtrise d'usages professionnels » (Albero et Nagels 2011, 23).

L'autonomisation des apprenants dans ce système demande à s'étendre aussi à celles des formateurs dans la création de supports en ligne pour servir aussi la formation présentielle, en inversant ses classes et sa méthode...et l'efficacité oblige à la formation continue. Cela prendra du temps, certes, mais plutôt que de viser l'idée du coût marginal 0, vers lequel pourrait tendre l'utilisation de système comme les Moocs (Rifkin 2014), la recherche de l'efficacité interne est sans doute plus efficace que celle d'industrialiser la formation au risque de devenir stérile par manque de pédagogie et donc aussi d'équité.

Au-delà de ces questions se pose aussi celle fondamentale de faire coïncider les moyens pédagogiques avec leurs fins. Car l'efficace et l'efficient, comme la satisfaction tant individuelle que collective ne

doivent pas faire oublier l'objectif plus noble qui les anime, celui du développement de l'homme et de sa citoyenneté qui doit demeurer l'objectif de notre système éducatif mais aussi de nos politiques (Weisser 2015) ce que poursuit fièrement l'IFRASS et toute son équipe.

Bibliographie

- ALBERO, Brigitte, et NAGELS Marc. La compétence en formation. *Éducation & formation*, décembre 2011, no 296, p.13-30.
- BEN ABID-ZARROUK, Sandoss. 2013. L'efficacité de l'enseignement à distance : mythe ou réalité?: caractéristiques et méthodologies de l'efficacité de l'EAD. Paris : l'Harmattan, 2013. 136 p.
- BEN ABID-ZARROUK, Sandoss. Estimer l'efficacité en éducation. Collection I.D. Émergences, cheminements et constructions de savoirs. Paris: L'Harmattan, 2015. 238 p.
- CLARK, Richard E. « Reconsidering research on learning from media ». *Review of educational research*, 1983. 53 (4), p. 445-459.
- CLARK, Richard E. 2 Évaluer l'enseignement à distance. *Stratégies et avertissements. Distances et savoirs*, 2009. 7 (1): 93-112. doi:10.3166/ds.7.93-112.
- CLARK, Richard E, et Fred Estes. *The Development of Authentic Educational Technologies. Educational Technology*. 1999. http://www.cogtech.usc.edu/publications/clark_authentic.pdf .
- CLARK, Richard E., Pascal Marquet, et Philippe Dessus. 2009. « Distances et Savoirs Entretien: À la recherche des ingrédients actifs de l'apprentissage ». <http://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=13334> .
- Collectif de Chasseneuil. *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus. Collection Savoir et formation*. Paris : L'Harmattan, 2001. 196 p.
- GLIKMAN, Viviane. *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : Presses universitaires de France. 2002. 256 p.
- KARSENTI, Thierry. Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. *Pédagogie médicale*, 2003. 4 (4): 223-34.
- RIFKIN, Jeremy. *La nouvelle société du coût marginal zéro : l'internet des objets, l'émergence des communaux collaboratifs et l'éclipse du capitalisme*. Traduit par Françoise Chemla et Paul Chemla. [Paris] : Éd. Les Liens qui Libèrent. 2014. 510 p.

WEISSER, Marc. « L'efficacité à l'aune des valeurs éducatives ». In Estimer l'efficacité en éducation. Collection I.D. Émergences, cheminements et constructions de savoirs. Paris: L'Harmattan. 2015. p.117-130