

FAVORISER LA RÉUSSITE DES APPRENANTS DANS LES FORMATIONS OUVERTES ET À DISTANCE (FOAD) : PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

Thierry Karsenti, Université de Montréal

Chaire de recherche du Canada sur les TIC en éducation¹

Directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)²

1. Introduction

Au cours des cinquante dernières années, un grand nombre de changements ont perturbé la société : l'arrivée de la télévision, la vidéo, ou encore les technologies de l'information et de la communication (TIC). Selon plusieurs, le plus important changement est certes la croissance phénoménale d'Internet, et en particulier la version graphique d'Internet communément appelée le Web, qui a modifié et qui modifiera de façon durable nos modes de vie et de communication. Les chiffres qui témoignent de l'omniprésence des technologies dans de plus en plus de sociétés sont impressionnants : 650 millions d'internautes sur la Terre en 2005 (selon la firme Ipsos Reid), estimation appelée à doubler d'ici les deux ou trois prochaines années ; 550 milliards de documents sur Internet, dont 95 % seraient accessibles au grand public ; quelque 7,3 millions de nouvelles pages Web seraient créées chaque jour. La société du savoir promise dans les années 1970, vantée dans les années 1980 et envisagée dans les années 1990 avec un respect mêlé de crainte et d'incrédulité est devenue, au XXI^e siècle, une réalité incontournable pour plusieurs pays.

2. L'efficacité des formations ouvertes et à distance

Depuis quelques années déjà, et à une vitesse de plus en plus fulgurante, l'enseignement universitaire évolue dans un contexte de mutation du rapport au savoir et entre de plain-pied dans l'univers de l'information numérique, d'Internet et de la *e-éducation*. Selon plusieurs, l'enseignement avec ou par les TIC est le secteur le plus dynamique et le plus populaire sur le marché de l'éducation et de l'enseignement universitaire. Cela n'a rien de surprenant quand on regarde le nombre d'internautes sur la Terre (www.nua.com/surveys/), le nombre de documents sur Internet et de nouvelles pages Web créées chaque jour. Néanmoins, malgré cette présence exponentielle des TIC dans notre société, plusieurs se questionnent toujours sur la pertinence réelle des FOAD. Les formations ouvertes et à distance permettent-elles réellement de mieux apprendre ? Sont-elles plus efficaces ?

Il existe actuellement un important débat sur l'efficacité des TIC et des formations ouvertes et à distance (FOAD) en pédagogie universitaire. L'Accreditation Council for Graduate Medical Education (ACGME) a affirmé récemment sur son site Internet (www.acgme.org/) que la formation à distance, dans toutes les formes qu'elle peut prendre, est la « *hottest, sexiest, most controversial issue in American higher education* ». Un bref survol des revues ou bulletins sur l'enseignement universitaire, tant en Amérique du Nord qu'en Europe, met d'ailleurs clairement en évidence cet intérêt marqué pour les formations ouvertes ou à distance. Les formateurs et professeurs à l'université sont d'ailleurs constamment assaillis de discours montrant les vertus des technologies et des FOAD. Et la pression est toujours grandissante, en particulier lorsque les propos des administrateurs suggèrent que l'avenir d'une université doit passer par les TIC ou la FAD.

2.1 Des retombées avérées ou possibles

Mais si la pression est si grande, est-ce à dire que les FOAD sont réellement plus efficaces que l'enseignement en présentiel ? Si pour plusieurs la réponse à cette question peut paraître évidente, sur le plan de la recherche dans le domaine de l'efficacité des FOAD, elle ne l'est pas. Initié en Amérique du Nord il y a déjà quelques années, un considérable débat se poursuit encore aujourd'hui sur l'efficacité réelle des FOAD et des TIC en éducation (Ruano-Borbalan, 2001).

¹ <http://www.thierrykarsenti.ca>

² <http://www.crifpe.ca>

De nombreuses études montrent qu'un étudiant peut apprendre plus – et plus vite – avec les TIC et les cours en ligne qu'en face à face dans une salle de classe. Les avantages sont nombreux en termes de *flexibilité*, d'*accessibilité*, de *communication* et d'*interactions accrues*, et de *variété* des modes d'enseignement et d'apprentissage. En général, il en résulte de meilleurs apprentissages, un enseignement amélioré et plus adapté aux réalités des apprenants. Par exemple, les FOAD sont tout particulièrement utiles aux étudiants qui sont dans l'impossibilité de suivre des formations sur le campus, à cause d'horaires chargés ; une situation propre à plusieurs universités en Europe ou en Amérique. Des cours offerts en ligne appuyés par des modes de communication soutenus par les TIC leur permettent de poursuivre une formation avec un horaire flexible, tout en ayant un environnement interactif où ils peuvent échanger avec des collègues-apprenants ou encore le formateur. De plus, de telles formations permettent en général aux participants de travailler à leur rythme, lorsque cela est possible pour eux, tout en ayant l'impression de faire partie d'un groupe d'apprenants.

2.2 Des interrogations et des limites

Cependant, même si un nombre croissant d'études, tant européennes que nord-américaines, concluent que les FOAD soutenues par les TIC sont, en général, très efficaces sur le plan de l'enseignement et des apprentissages réalisés par les étudiants, une littérature importante souligne au contraire qu'il n'existe pas de différence significative entre la *e-éducation* et un enseignement plus traditionnel en salle de classe (Ungerleider, 2002), qu'on observe aucune différence, sur le plan des apprentissages réalisés par les apprenants, entre un enseignement en FOAD et un enseignement en présentiel (Russell, 1999).

Les taux de réussite des étudiants inscrits dans les FOAD viennent également appuyer les arguments de Russell. En effet, l'étude de Gauthier réalisée en 2001 pour l'Observatoire de la formation de l'emploi et des métiers de France met en évidence que les chiffres disponibles sont rares et confidentiels, mais que la plupart des sources sont concordantes autour d'un taux d'abandon moyen de 80 % (de 70 à 90 %), pour tous publics et tous niveaux, toutes formations confondues (internes, universitaires, professionnelles...). Les résultats de certaines grandes universités qui s'affichent comme spécialistes des FOAD sont même alarmants. À la *Thailand's Sukhothai Thammathirat Open University*, sur une période d'observation de cinq ans, le taux d'achèvement des études atteint 17 %, alors qu'à l'*Indira Gandhi National Open University*, il atteint 22 %. Même à la très célèbre *British Open University*, on observe un taux d'achèvement des études de 45 % sur huit ans et de 48 % sur dix ans. Les FOAD sont-elles efficaces quand moins de 20 % des participants obtiennent leur diplôme dans certaines disciplines au Centre National d'Éducation à Distance (CNED), une des plus grandes institutions de formation à distance de la francophonie ? À l'Université de Genève, on note que le taux de réussite par discipline dans l'enseignement présentiel est deux fois supérieur à celui de l'enseignement à distance (61,3 % contre 29,3 %) (www.unige.ch).

La lecture de ces études et des positions divergentes révèle que les défis comme les avantages des FOAD sont souvent exagérés. Ainsi, plusieurs voient dans cette forme d'approche pédagogique la panacée à de nombreux problèmes rencontrés dans la formation à l'université. D'autres y observent un danger où formateurs et professeurs finiraient éventuellement par être remplacés par l'ordinateur et où les standards éducatifs seraient allégés pour permettre à un plus grand nombre d'étudiants de réussir. Ces deux positions contraires et extrêmes mettent un accent trop important sur les technologies, comme si ces dernières pouvaient à elles seules déterminer l'efficacité des FOAD.

3. Conditions d'efficacité pour la FOAD

Les contradictions apparentes dans les résultats de recherche qui portent sur l'efficacité des FOAD soutenues par les TIC semblent indiquer, outre de grandes différences sur le plan des méthodes de recherche, que c'est plutôt la manière dont sont conçus ces dispositifs de formation à distance qui conditionnera – ou non – leur efficacité.

3.1 Recherches et FOAD

Bien que la *e-éducation* fût peu répandue avant 1997, année où Internet a commencé à entrer de façon marquée dans plusieurs foyers en Amérique du Nord et en Europe, et qu'il semble donc difficile de prendre en considération les études avant cette date, tellement leurs contextes sont particuliers, l'étude que Boshier et son équipe (1997) réalisèrent sur l'efficacité de 127 cours dispensés sur le Web (à l'époque) met en évidence plusieurs éléments d'efficacité qui semblent toujours importants six ans plus tard. D'après leurs conclusions, les cours doivent être : (1) attrayants, (2) accessibles et (3) favoriser un haut niveau d'interactivité. Les résultats de leur enquête révèlent également un problème important avec les formations ouvertes et à distance. Trop souvent, les spécialistes de l'éducation à distance ont le « faux complexe » de se sentir inférieurs à ceux de l'éducation en présentiel et réalisent un effort soutenu afin de simuler l'interaction que l'on retrouve à l'intérieur d'un campus réel. À cet égard, Boshier et ses collègues (1997) soulignent que «... *the problem is that in trying to emulate the 'real' campus far too many authors have replicated the most rotten, demeaning, archaic and unfortunate manifestations of face-to-face education.* »

Depuis l'étude de Boshier (1997), on observe une multiplicité de recherches et de rapports sur l'efficacité des formations ouvertes et à distance, et plus particulièrement sur l'efficacité de la *e-formation* ou des FOAD. La Télé-Éducation du Nouveau-Brunswick (2000), à l'instar de la recherche effectuée par Boshier et ses collègues, a réalisé des travaux qui mettent aussi l'accent sur l'importance de l'interactivité dans les FOAD. De façon plus particulière, le rapport souligne que tant les interactions synchrones qu'asynchrones sont importantes dans les cours à distance. Avec l'omniprésence d'Internet, ce rapport met également l'accent sur la quantité et la variété des médias et des ressources mises à la disposition des apprenants. De son côté, le rapport de l'*International Distance Education Certification Center* (2001) fait des recommandations quant aux conditions favorisant l'efficacité des formations ouvertes qui mettent en évidence certains éléments non présents dans les études précédentes, notamment les mécanismes d'amélioration de la plate-forme et la structure de soutien pour les apprenants.

Pour sa part, le *Higher Education Program and Policy Council* (2000) met de l'avant les conditions d'efficacité qui semblent particulièrement adaptées au contexte universitaire. On y aborde pour la première fois des aspects tels le droit intellectuel, la validité scientifique du contenu, de même que d'autres dimensions comme la formation des formateurs de la FOAD. Ce rapport est intéressant pour le contexte universitaire puisqu'il fournit plusieurs conseils pratiques pour la mise en place de FOAD. Quant à l'*Institute for Higher Education Policy* (2000), il a réalisé une méta-analyse des recherches et des meilleures pratiques de formation en ligne. Cette étude met en évidence 24 conditions d'efficacité qui peuvent être regroupées en six catégories : le soutien institutionnel, le développement et la structure des cours proposés en FOAD, les standards liés à l'enseignement et à l'apprentissage, le soutien aux apprenants, le soutien aux formateurs (professeurs, etc.) et les modalités d'évaluation.

Enfin, le rapport *Quality on the Line* (2000), tout comme les trois études précédentes, révèle l'importance accordée aux modalités d'évaluation dans les cours des FOAD. D'une part, cette perspective montre le souci des universités d'offrir des formations de qualité dont le contenu est comparable à celui des cours offerts en salle de classe. D'autre part, cette importance accordée aux modalités d'évaluation est possiblement une façon de répondre aux critiques des médias face aux écueils de la FOAD, notamment sur le plan de la rigueur scientifique de telles formations. De plus, étant donné les coûts inhérents au développement de dispositifs de formation à distance, il semble important que l'expérience soit, pour l'étudiant, au moins aussi riche, tant sur les plans intellectuel qu'affectif, qu'un cours en salle de classe.

3.2 Pédagogie et FOAD

La *e-pédagogie* est actuellement un des axes majeurs de l'innovation à l'université. Les FOAD multiplient les possibilités de mise en réseau et d'apprentissage individuel ou de groupe. En outre, les théories et principes pédagogiques les plus incontournables tels ceux de Thorndike (loi de l'effet et loi de l'exercice), de Dewey (l'apprentissage par l'action), de Piaget (la construction du savoir), de Vygotsky (l'apprentissage comme processus socio-interactif), peuvent être appliqués plus facilement et surtout plus fréquemment.

Néanmoins, les études recensées jusqu'à présent font peu état des éléments « pédagogiques » dans l'*e-éducation*, à l'exception de celle de Télé-Éducation Nouveau-Brunswick (2000). Pourtant, comme le soulignent Depover, Giardina et Marton (1998), cet aspect est fondamental puisque le but de réaliser des FOAD ne devrait pas être de séduire par un artifice de fioritures sans fondements. Au contraire, la mise en place de dispositifs de formations ouvertes ou à distance à l'université devrait avoir pour objectif de faciliter l'apprentissage. Plusieurs chercheurs dont Perrenoud (1998) font d'ailleurs remarquer que l'on ne peut justifier la présence des FOAD à l'université que si elles apportent une valeur ajoutée dans l'atteinte de sa mission éducative.

Pour Becker (1999), les FOAD devraient permettre au formateur de devenir un facilitateur de l'apprentissage et non pas un transmetteur d'un contenu prédéterminé. Par exemple, l'approche par problèmes (APP) ou par projets sied particulièrement bien aux FOAD. De tels dispositifs pédagogiques devraient aussi permettre aux apprenants de développer leur autonomie, de travailler en équipe et de se frotter à des problèmes qui ont plus d'une seule solution. De plus, comme le soulignait le Comité de l'éducation de l'OCDE dans son compte rendu du séminaire portant sur les TIC (2001), de même que dans le tout récent rapport sur la cyberformation (2006), il ne suffit pas de greffer l'utilisation de l'outil informatique sur les pédagogies existantes, il est préférable d'adapter l'enseignement aux nouvelles possibilités et avantages qui s'offrent.

Graham et ses collègues (2000), conscients du peu de souci pédagogique présent dans les FOAD, ont décidé d'évaluer des cours sur le Web à partir de sept principes de base d'une pédagogie efficace, tels que présentés quelques années plus tôt par Chickering et ses collègues (1993). En outre, comme l'indiquent Chickering et Reisser, les sept principes sont souvent utilisés pour évaluer l'enseignement en présentiel et reposent sur quelque 50 années de recherche en pédagogie universitaire. Ils ont aussi maintes fois servi de balises à des centres de pédagogie universitaire. L'initiative de Graham et ses collègues les a amenés à construire une « grille d'évaluation » basée sur les principes de Chickering et Gamson (1987), qu'ils ont ensuite appliquée à quatre cours sur le Web (voir Tableau 1). Quoique sur le plan scientifique, leur démarche soit limitée – seulement quatre cours sur le Web ont été analysés – elle n'en demeure pas moins intéressante, car elle met l'accent sur l'importance de la dimension pédagogique dans les FOAD.

Tableau 1 : Principes de base d'une pédagogie efficace appliqués aux Formations ouvertes et à distance (FOAD) (d'après Graham et al., 2000)

Principes de base d'une pédagogie efficace	Application possible pour les FOAD
1. Une pédagogie efficace encourage les contacts entre les étudiants et le formateur.	On peut établir des politiques relativement à différents types de communication. On peut déterminer des lignes temporelles pour répondre aux messages des étudiants.
2. Une pédagogie efficace encourage la coopération entre les étudiants.	Pour être efficaces, les discussions en ligne exigent des paramètres : la participation est notée; les groupes de discussion sont petits; la discussion porte sur une tâche; les tâches produisent un résultat; les tâches font participer les apprenants au contenu; les apprenants reçoivent une rétroaction sur les discussions; l'évaluation porte sur la qualité; les instructeurs affichent les attentes des discussions.
3. Une pédagogie efficace encourage un apprentissage actif.	Les étudiants soumettent des projets qui sont critiqués par leurs pairs. Ils peuvent alors se servir des critiques pour améliorer leurs projets.
4. Une pédagogie efficace favorise les feedbacks rapides.	Les instructeurs doivent confirmer la réception d'un message et donner une rétroaction sur les renseignements transmis par l'étudiant.
5. Une pédagogie efficace souligne l'effort à consacrer à la tâche.	Les instructeurs mettent l'accent sur l'effort à consacrer à la tâche. Des dates limites doivent être fixées pour les tâches et les travaux.
6. Une pédagogie efficace met l'accent sur des attentes élevées.	On peut donner des tâches exigeantes et louer le travail de bonne qualité.
7. Une pédagogie efficace respecte la diversité des talents et des façons d'apprendre.	On peut laisser les étudiants choisir le sujet de leur projet à réaliser.

3.3 Facteurs psychologiques et FOAD

Les résultats de recherches actuelles mettent en évidence qu'il ne faut pas seulement fournir un

soutien aux apprenants, qu'il soit technique ou pédagogique, mais qu'il faut aussi travailler en amont avec eux, voire aussi avec les formateurs. En effet, comme plusieurs études que nous avons réalisées le démontrent (voir Karsenti et Larose, 2001), incluant le dernier rapport de l'OCDE sur la cyberformation (2006), les facteurs psychologiques jouent de plus en plus un rôle important dans l'efficacité des FOAD. Des apprenants plus intéressés, mieux disposés à relever les défis inhérents à l'apprentissage en ligne, seront plus susceptibles de réussir. En fait, il semble que l'attitude et la motivation des apprenants – comme c'est possiblement le cas lors des cours en présentiel – figurent parmi les premiers facteurs susceptibles de prédire leur succès dans un cours suivi sur Internet.

Selon la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 2000), la motivation d'un individu est principalement influencée par ses besoins d'autodétermination, de compétence et d'affiliation. Ainsi, selon cette théorie, les FOAD pourraient favoriser la motivation si les apprenants se sentent plus autodéterminés (s'ils ont plus de choix, de contrôle dans les activités réalisées lors des cours en ligne), s'ils se sentent plus compétents, ou encore si le fait d'apprendre en ligne augmente leur sentiment d'appartenance (affiliation) à un groupe.

Diverses études ont identifié d'autres déterminants de la motivation qui, pris en considération dans les FOAD, seraient susceptibles d'insuffler une plus grande motivation aux apprenants. Plusieurs de ces déterminants sont étroitement liés aux sept principes d'une pédagogie efficace. Les projets réalisés favorisent-ils la responsabilisation des apprenants ? Les activités réalisées permettent-elles aux apprenants de recevoir des *feedbacks* plus fréquents ? Les FOAD rendent-elles la tâche d'apprentissage plus attrayante, plus stimulante, plus variée ? La valeur pédagogique d'une tâche scolaire, telle que perçue par les étudiants, est-elle accrue par la présence des technologies ? L'activité proposée aux apprenants constitue-t-elle un défi réaliste ? L'intégration pédagogique des technologies met-elle l'accent sur l'importance de l'effort chez l'apprenant, agissant ainsi sur ses attributions ? Les TIC permettent-elles une plus grande participation de l'apprenant, un apprentissage plus actif où il peut être plus engagé sur le plan cognitif ? Les activités pédagogiques proposées aident-elles l'apprenant à se fixer des buts d'apprentissage ?

3.4 Variété et quantité de l'information

Comme l'a mis en évidence l'étude de la Télé-Éducation du Nouveau-Brunswick (2000), la mise à disposition des apprenants d'une grande variété de sources d'information est importante et doit être grandement favorisée dans la mise en place de FOAD. Car en plus de permettre l'accès à des ressources jusqu'alors difficilement accessibles, les technologies de l'information et de la communication (TIC) facilitent aussi une mutualisation des connaissances.

3.5 Conditions et contexte d'efficacité : synthèse

Les recherches présentées permettent d'avancer un modèle synthèse illustrant les conditions d'efficacité des formations ouvertes et à distance (FOAD). Ces conditions sont fondées sur un principe important : la formation en ligne doit favoriser soit de meilleurs apprentissages, soit un meilleur enseignement. Parmi tous les facteurs recensés, plusieurs regroupements ont été effectués : en tout sept conditions principales pouvant favoriser l'efficacité des formations ouvertes ou à distance sont identifiées. Dans le Tableau 2, chacune de ces conditions est accompagnée d'explications en lien avec les dispositifs des FOAD.

Tableau 2 : Conditions d'efficacité des Formations ouvertes et à distance (FOAD)

CONDITION D'EFFICACITÉ	FORMATIONS OUVERTES OU À DISTANCE
1. ACCÈS / ATTRAIT	<ul style="list-style-type: none"> Le dispositif de formation est simple et facile d'accès. Le dispositif est attrayant et la navigation est conviviale.
2. INTERACTION / COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> Les interactions nombreuses sont favorisées par le dispositif, tant entre le formateur et l'apprenant qu'entre les apprenants eux-mêmes. Les outils de communication sont variés et permettent des interactions synchrones et asynchrones.
3. CONTENU	<ul style="list-style-type: none"> Le contenu a été validé par des experts du domaine.

	<ul style="list-style-type: none"> • Le contenu présente des attentes élevées à l'apprenant, mais il demeure équivalent à celui d'un même cours enseigné en présentiel. • Le contenu est organisé pour en faciliter l'acquisition. • Les modalités d'évaluation permettant de voir l'atteinte des compétences visées par les participants sont de même niveau que celles qui sont proposées aux étudiants inscrits à un cours semblable en salle de classe.
4. APPROCHE PÉDAGOGIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Le cours présente des attentes (objectifs, buts ou finalités) claires et précises. • Le dispositif favorise la participation active des apprenants. • Le dispositif favorise la coopération ou la collaboration entre les apprenants. • Le dispositif favorise l'individualisation de l'enseignement/apprentissage (permet à l'apprenant d'apprendre à son rythme, etc.). • Le dispositif favorise des approches pédagogiques telles que l'approche par problèmes ou l'approche par projets. • Le dispositif favorise le développement de facteurs favorisant la motivation (sentiment d'autodétermination, sentiment de compétence, sentiment d'affiliation).
5. RESSOURCES	<ul style="list-style-type: none"> • Le dispositif propose une grande quantité de ressources aux apprenants. • Le dispositif propose une grande variété de ressources aux apprenants (documents, clips audio ou vidéo, sites Internet, etc.).
6. SOUTIEN	<ul style="list-style-type: none"> • Le dispositif dispose d'une structure de soutien technique et pédagogique, tant pour les apprenants que pour les formateurs. • Le dispositif favorise la formation des formateurs. • Le dispositif permet la sensibilisation des apprenants aux défis inhérents à l'apprentissage en ligne. • Un calendrier détaillé du déroulement du cours est disponible pour les apprenants. • Une démarche méthodologique est proposée aux apprenants.
7. PERENNITE ET ASPECTS ÉTHIQUES	<ul style="list-style-type: none"> • L'amélioration et la pérennité du dispositif de formation est favorisée par un système d'évaluation continue. • Les aspects éthiques de même que ceux qui sont liés aux droits intellectuels sont pris en considération dans l'élaboration du dispositif.

4. FOAD : @venir obligé de l'enseignement universitaire ?

Anciennement ancrée dans une logique de diffusion du savoir, les enseignants qui oeuvrent dans les universités doivent maintenant braver celle de la navigation du savoir. Avec un nombre croissant d'étudiants plongés dans la culture universelle d'Internet, d'aucuns s'attendent aussi à trouver dans leur formation la commodité, la rapidité et la facilité d'accès à l'information retrouvée sur le Web. On remarque d'ailleurs que les interactions multiples, rendues possibles par le réseau Internet, semblent faire voler en éclats les hiérarchies qui structuraient auparavant la vie académique. C'est pourquoi il est possible d'affirmer que les technologies seront appelées à modifier profondément les formes traditionnelles d'éducation. Les apprenants évoluent dans un contexte de mutation du rapport au savoir : à l'université, on n'apprend plus uniquement du professeur et du livre. Internet est maintenant pour beaucoup la première source d'accès à la connaissance: il transforme progressivement et de façon durable les façons de penser, d'enseigner et de communiquer. Toutefois, ces transformations, si elles sont susceptibles de créer des opportunités intéressantes, imposent également de nouvelles façons d'entrevoir certains aspects de la pédagogie universitaire. Car une juxtaposition entre les technologies de l'information et de la communication et les approches pédagogiques dépassées risque de ne rien changer à l'apprentissage. La *e-pédagogie*, c'est l'arrimage entre les technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'ensemble des meilleures stratégies pédagogiques issues des grands courants théoriques. La *e-pédagogie*, ce n'est pas modifier la substance de ce qu'est enseigner, instruire ou éduquer. Seule la façon de faire change.

En enseignement supérieur, les objectifs de la mise en place de formations ouvertes et à distance sont particulièrement ambitieux. Ces formations représentent d'abord une option favorisant l'acquisition de compétences dont les étudiants universitaires pourraient grandement avoir besoin dans leur future profession. Au cours des prochaines années, le développement et la mise en place de formations ouvertes et à distance devra encore faire face à de nombreux défis. D'abord, il semble

important de souligner le manque évident de documentation liée aux expériences de FOAD mises en place. Les projets de développement sont nombreux et les sommes investies sont substantielles, mais on n'évalue que très peu – de façon scientifique et rigoureuse – les impacts réels des nouveaux modes de formation mis en place en pédagogie universitaire. Comme dans les sciences pures et appliquées, la recherche portant sur les formations ouvertes et à distance en pédagogie universitaire est importante pour permettre la banalisation de ce domaine en émergence.

Enfin, comment garantir que les technologies – historiquement instables et souvent conçues à d'autres fins que l'enseignement – puissent réellement être une voie efficace pour les FOAD ? En aucun cas il ne s'agit d'une solution sans risque : le fort taux d'abandons affiché par les universités et les réticences de nombreux formateurs et professeurs sont encore trop présents. Mais il ne faut surtout pas tomber dans une prudence sclérosante. Les formateurs doivent faire preuve à la fois de dynamisme et de discernement. Il leur faut chercher un juste équilibre entre le maintien de certaines pratiques qui ont fait et qui font toujours la richesse de la pédagogie universitaire, et la mise à la disposition des étudiants des possibilités nouvelles facilitées par les formations ouvertes et à distance. Car malgré les problèmes à surmonter, il n'existe pas de réelle alternative en pédagogie universitaire. Les formations ouvertes et à distance sont l'avenir obligé des universités d'Europe, d'Amérique, d'Afrique ou d'Asie.

5. RÉFÉRENCES

- Becker HJ. Internet Use by Teachers. Irvine (CA) : University of California, 1999.
- Boshier R, Mohapi M, Moulton G, Qayyum A, Sadownik L., Wilson M. Best and worst dressed web courses: Strutting into the 21st century in comfort and style. *Distance Education - An International Journal*, 1997 ; 18 : 36-49.
- Chickering A, Reisser L. Education and identity. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- Chickering A., Gamson Z. Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 1987 ; 39 : 3-7.
- Deci EL, Ryan RM. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000 ; 55 : 68-78.
- Depover C, Giardina M, Marton P. Les environnements d'apprentissage multimédia. Paris : L'Harmattan, 1998.
- Gauthier PD. La face cachée de la e-formation. *ThoT*, 2001.
- Graham C, Cagiltay K., Craner J, Lim B, Duffy TM. Teaching in a Web-based distance learning environment: An evaluation summary based on four courses. Center for Research on Learning and Technology, Technical Report No. 13-00, Bloomington, IN. 2000.
- Higher Education Program and Policy Council. Distance Education : Guidelines for Good Practice. HEPPC : Washington (DC), 2000.
- Institute for Higher Education Policy. Quality on the line: Benchmarks for success in internet-based distance education. Washington (DC), 2000.
- International Distance Education Certification Center. Distance Education Standards : Principles for Designing and Delivering Quality Distance Education Courses. IDEC : Washington (DC), 2001.
- Karsenti T, Larose F. Les TIC... Au cœur des pédagogies universitaires. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2001.
- OCDE. La cyberformation dans l'enseignement supérieur. 2006.
- OCDE. L'école de demain. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2001.
- Perrenoud P. Se servir des technologies nouvelles. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.
- Ruano-Borbalan JC. Risques et promesses de l'e-éducation. *Sciences humaines*, 2001 ; 32 : 44-47.
- Russell TL. The no significant difference phenomenon. North Carolina : NCSU Office of Instructional Telecommunications, 1999.
- Télé-Éducation Nouveau-Brunswick. The Design, Development and Delivery of Internet Based Training and Education. Télé-Éducation NB : Nouveau-Brunswick, 2000.
- Ungerleider, C. Information and Communication Technologies in Elementary and Secondary Education. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2002.



Ce texte est publié sous une

2.5 de Paternité (la moins restrictive).

licence *Creative Commons*