

La dimension cachée du E-LEARNING

De la motivation à l'abandon... ?

Philippe – Didier GAUTHIER

Actuellement responsable multimédia et formateur de consultants à l'Ecole du Conseil (IDCE), l'auteur (39 ans) est ingénieur de formation (DESS du CNED et de l'Université de ROUEN). Ingénieur – Conseil diplômé de 3^{ème} cycle de l'IDCE, titulaire d'un DESS en « Ingénierie et Management des Processus et des Projets » de l'ISTIA, l'auteur a effectué la plus grande partie de son cursus d'apprentissage en formation à distance (CERCA, CNED) et est formateur dans des dispositifs de formation à distance depuis 8 ans. Son parcours d'activités professionnelles débute comme technicien, puis formateur, puis responsable informatique, puis se prolonge comme responsable de projet, responsable qualité, puis consultant-formateur en qualité et organisation. Il est intervenu auprès d'entreprises, de grandes écoles, d'écoles d'ingénieurs et d'universités. Il a notamment conduit la certification ISO 9001 d'un institut de formation. Formateur certifié ICPF (Institut de Certification des Professionnels de la Formation) en qualité et ingénierie de formation, il est également membre titulaire de EIFEL (European Institute for E-Learning). Cet article a été rédigé dans le cadre de travaux du DEA Communication Homme-Machine et Ingénierie Educative, Laboratoire d'Informatique de l'Université du Mans, France. <mailto:phd.gauthier@laposte.net>

Sommaire

<i>Sommaire</i> _____	2
Présentation du thème : _____	3
1 - Introduction _____	3
2 - Le contexte de cette réflexion : _____	4
3 –Des symptômes qui apparaissent...: _____	4
4 – Comprendre les 80% d’abandons dans les dispositifs longs de formation à distance et/ou en ligne _____	5
5 – Comprendre la motivation en formation à distance : des progrès considérables et récents : _____	5
6 – Des pistes concrètes pour l’ingénierie de l’accompagnement dans les dispositifs de e-learning _____	9
7 – Conclusion _____	9
8 – BIBLIOGRAPHIE _____	11

Présentation du thème :

Une étude de mars 2001 émanant de l'OFEM (Observatoire de la formation, de l'emploi et des métiers) s'intéresse aux « coûts et retours sur investissement de la e-formation ». Ces résultats montrent les contradictions des investisseurs dans ce domaine. Si la motivation pour investir et développer la e-formation est d'abord la réduction des coûts de formation, nous pouvons nous interroger sur les points suivants :

- pourquoi un tiers seulement des entreprises ou opérateurs de e-learning disposent-ils d'un indicateur de retour sur investissement ?
- pourquoi plus de la moitié des utilisateurs du e-learning n'effectuent-ils pas la moindre mesure d'efficacité (pédagogique et déploiement des nouvelles compétences dans le travail) des formations par e-learning ?
- pourquoi cette enquête ne pose t'elle pas la question du taux de satisfaction des apprenants, d'une part, et taux de satisfaction comparée du dispositif de e-learning, par rapport à d'autres modalités de formation, d'autre part ?
- pourquoi cette enquête ne pose t'elle pas la question évidente du taux d'abandon (par les apprenants) dans ces dispositifs ?

Pour surmonter les difficultés d'apprentissage de ce « faux nouveau » mode de formation¹, un certain nombre de méthodes ont été élaborées et des recherches effectuées.

1 - Introduction

En Europe², le chiffre d'affaires du E-Learning devrait atteindre 14 milliards de francs en 2004 (1,6 Mdrs pour la France). Aux USA³, ce chiffre avait déjà atteint les 50 Milliards de francs en 2000. Les habitudes d'apprentissages et les conceptions de la formation sont loin d'être identiques sur les deux continents.

Pascal DEBORDES⁴, précise que « les entreprises prennent conscience qu'avec le e-Learning, la formation entre davantage dans le champ de la rentabilité ». Cette assertion se révélera peut-être pertinente pour certaines entreprises, mais peut-être au prix de nouvelles exclusions de salariés qui ne pourront pas s'adapter.

En France, les nouveaux opérateurs du marché du E-Learning (Prestataires de services, SSII, fournisseurs de contenus) sont rarement des spécialistes de la pédagogie et encore moins de la « pédagogie à distance ». Comment les salariés, cadres, consultants et dirigeants de ces opérateurs ont-ils assimilé la « pédagogie centrée sur l'apprenant », sans avoir passé au moins une année de leur (lointain ou récent) parcours scolaire ou universitaire, dans un dispositif de formation à distance, pour se rendre compte par eux-même et intrinsèquement de ce qui s'y passe, du point de vue de l'apprenant ? Ou sinon, se sont-ils imaginés eux-même dans la situation d'apprentissage qu'ils proposent à l'apprenant ?

Quant aux apprenants de la formation à distance, enthousiastes au début de leur formation en E-LEARNING, que deviennent-ils au bout de quelques mois d'auto-formation⁵ ? La pudeur, la honte et la maladresse ne couvre t'elle pas d'un voile de silence **les difficultés particulières, souvent**

¹ Rappelons que la formation à distance est né au milieu du 19ième siècle en Angleterre, avec le timbre poste.

² Source : Enjeux les Echos, Juin 2001, Dossier : les nouvelles façons d'apprendre.

³ Source : US National Center of Education Statistique.

⁴ DEBORDES, Pascal, ex-directeur associé chez Arthur Andersen, à partir de l'étude : « l'irrésistible ascension du e-learning », réalisée par Arthur Andresen en 2000 et 2001.

⁵ Auto-formation est utilisé ici au sens scientifique du terme : capacité d'auto-direction de ses propres apprentissages, en autonomie, c'est à dire en ayant la capacité à recourir à toutes les ressources possibles et jugées nécessaires (tuteurs, supports, sites web, aide occasionnelle d'un expert, d'un collègue...). Définition de Philippe CARRE et al., dans AUTOFORMATION, Ingénierie, psychopédagogie, PUF, 1997.

insurmontables dans la solitude, provoquées par l'exigence inhabituelle d'autonomie que demande ces dispositifs ?

Ces dispositifs ne sont-ils pas trop souvent conçus comme de simples ressources documentaires en ligne, agrémentés de gadgets pédagogiques (QCM, forum moribond, chat vide, vrai-faux tuteur en ligne discret, pour ne pas dire en retrait) ?

Après avoir situé plus précisément le contexte de cette réflexion, nous relèverons les symptômes de ce « *mal de l'apprenant* », difficile à identifier. Une brève étude sur les abandons et leurs causes nous conduira à réfléchir sur les ressorts de la motivation à la disposition des Tuteurs-Formateurs, et enfin nous proposerons un modèle à partir des travaux et résultats récents de la neuropsychologie et des recherches de la communauté mondiale sur l'autoformation⁶.

2 - Le contexte de cette réflexion :

Le contexte de cette réflexion se situe sur les dispositifs de formation à distance de longue durée, des formations en mode « e-learning » de plus de deux mois jusqu'à plusieurs années, quelques soient les disciplines. Que la formation en ligne soit interne (à une entreprise), ou externe (à l'université, au CNAM, au CNED ...) importe peu. Par contre, sont particulièrement concernés les apprenants qui CUMULENT TRAVAIL et FORMATION EN LIGNE, sur des temps différents non confondus. Par exemple, les salariés qui suivent leur formation le soir et le week-end, après leur travail, que ce soit par choix personnel ou par indifférence de leur employeur.

Ne sont donc pas concernées les vraies « universités d'entreprises en ligne », ou le salarié se forme sur son temps de travail, payé pour apprendre...

3 –Des symptômes qui apparaissent...:

Le premier chercheur qui va tirer la sonnette d'alarme, sera Dominique WOLTON⁷. Celui-ci évoque la brutalité du changement qui s'annonce dans les politiques de formation des entreprises. Il évoque le « fantasme démagogique du « *do it yourself* »... En France, les habitudes d'apprentissages ne sont généralement pas orientées sur le développement de l'autonomie, des capacités méta cognitives (savoir apprendre à apprendre, piloter soi-même son apprentissage, et tenir ses engagements d'apprentissages). D'après le CEREQ⁸, « *seules 5% des formations en France utilisent l'autoformation* ».

Sandra BELLIER⁹ confirme que les « *abandons en cours de route* » sont fréquents, et que même des consultants d'un grand cabinet de conseil et formation ne se forment quasiment pas sur leur propre INTRANET.

En réalité, l'isolement (volontaire ou provoqué par la formation en ligne) est peut-être un amplificateur des difficultés d'apprentissage : « *Il n'est pas permis à tout le monde de gérer sa formation* » confirme Christophe PARMENIER.

« Et la micro-granularité de certains cours en lignes, censés durer 2 ou 3 minutes, n'apportent aucune réponse à des besoins de constructions de savoirs structurés et transformés en réelles compétences, ce n'est que du zapping¹⁰ » précise Monique LINARD.

Finalement, les difficultés de l'apprentissage en ligne se traduisent par un abandon, non explicite, du processus d'apprentissage de l'apprenant.

⁶ Idem.

⁷ WOLTON Dominique, Directeur de recherche au CNRS, dans le « Monde Interactif », 11 septembre 2000, la fracture numérique.

⁸ CEREQ, Centre d'étude et de recherches sur les qualifications.

⁹ BELLIER, Sandra, Directrice de recherche au sein du groupe CEGOS. Enjeux les échos, juin 2001

¹⁰ LINARD, Monique, Professeur Emerite d'université à PARIS, auteur de « Des machines et des Hommes », 1996. Enjeux les ECHOS, Juin 2001

4 – Comprendre les 80% d'abandons dans les dispositifs longs de formation à distance et/ou en ligne

Les chiffres disponibles sont rares et confidentiels. Mais toutes les sources¹¹ sont concordantes autour d'un **taux d'abandon moyen de 80%** (de 70 à 90 %), pour tous publics, niveaux, et toutes formations confondues (internes, universitaires, professionnelles...).

Une certaine discrétion¹² semble maintenue par les opérateurs de la formation à distance.

Une étude menée en 1993 par un petit groupe de responsables de formation, au sein d'un gros opérateur de formations professionnelles à distance (sur 250 étudiants), avait tout de même donné des indications intéressantes :

- 47 % des causes d'abandon sont impossibles à identifier,
- 53 % sont expliquées (par l'apprenant ayant abandonné) par le manque de motivation (17%), des conflits de temps avec le travail (11%), des changements d'orientation (9%), et enfin diverses causes (familles, distance...etc).

Cette même étude donne un autre chiffre intéressant : seulement 30% des inscrits se présenteront à l'examen final, et la moitié environ l'obtiendra (soit 15% des inscrits).

Plus intéressant encore : 75% des personnes ayant abandonnées n'ont pas fait d'autres démarches que l'inscription...

A travers de tels chiffres (qu'il ne faut pas généraliser à outrance), on devine qu'**il y a un écart gigantesque entre l'achat de formation (le marché visible) et le taux de réussite et de satisfaction à la fin du parcours de télé-formation (la valeur ajoutée réelle)**. Il n'en reste pas moins que nous manquons sérieusement d'études psycho-sociologiques fiables sur les causes profondes de l'abandon, du point de vue des apprenants et de leur réalité vécue.

Nous retiendrons l'hypothèse que l'abandon (implicite ou explicite) de l'apprenant est une perte de motivation dans la poursuite des apprentissages. Pour Viviane GLIKMAN¹³, la solitude laisse s'installer une anxiété chez l'apprenant à distance, qui se fonde sur :

- la nécessité d'assumer à la fois sa vie professionnelle et ses études
- le besoin de soutien méthodologique pour « apprendre à apprendre »
- des difficultés à s'organiser.

Quand les études en e-learning se basent sur un *projet professionnel et personnel*, le temps d'étude sera pris sur les autres espaces temps de la vie (familial, citoyen) mais s'ajoute le plus souvent au temps de travail : un phénomène que connaissent parfaitement les centaines de milliers d'(anciens) étudiants du CNAM.

Pour Denys LAMONTAGNE¹⁴, c'est le temps qui est la ressource clé chez l'apprenant, parmi d'autres facteurs comme l'argent investi, les autres ressources et l'énergie. Un ensemble investi, « **qui doit être récompensé par les bénéfices qu'il (l'apprenant) retire de la formation : si le retour est appréciable, la persistance tient** ».

Cette dernière remarque tend à soutenir l'idée que la motivation de l'apprenant est bien un processus dynamique, qui évolue dans le temps, selon « des retours (de satisfaction) » qui entretiennent la motivation et la persévérance, et éloigne le spectre de l'abandon.

5 – Comprendre la motivation en formation à distance : des progrès considérables et récents :

¹¹ Les sources concernent ici à la fois les grands opérateurs historiques de la formation ou de l'enseignement à distance en France, les expériences significatives d'entreprises nationales, ou les chiffres publiés occasionnellement sur le site THOT.

¹² La question « Connaît-on les taux d'abandon dans les dispositifs de FOAD, et leurs causes ? » a été posée à Bernard BLANDIN (FFOD, CESI, PREAU) le 13 juin 2000 à ANGERS, lors d'un colloque organisé par le CAFOC de NANTES. La réponse de Bernard BLANDIN confirme l'absence de données sur ce sujet, en France tout au moins.

¹³ GLIKMAN, Viviane, Chercheur à l'INRP, article publié sur THOT en 2000.

¹⁴ LAMONTAGNE, Denys, article de THOT, le 3 juillet 2001.

Pour Kurt LEWIN, « *la performance est le produit de la motivation par les aptitudes* ». Ce qui signifie : (si motivation = 0, alors ->performance = 0).
Mais qu'est-ce que la motivation ?

L'histoire des théories de la motivation s'étend sur environ un siècle. Marquée dans ses débuts par « *la régulation des besoins primaires*¹⁵ », c'est à dire physiologiques, cette première vision de la motivation anticipait la théorie systémique de l'autorégulation et de la cybernétique.

La psychanalyse est venue marquer la motivation, selon Sigmund FREUD d'une histoire personnelle inscrite durant l'enfance, autour d'objets d'accroches (l'identification à une personne, fétichisme, passion pour un sport, etc...)

Clark HULL¹⁶ inscrira sa théorie des pulsions dans le cadre des théories de l'apprentissage. Les pulsions sont adaptatives, la satisfaction positive et la réussite encourage la reproduction d'une activité.

La pyramide des besoins individuels d'Abraham MASLOW¹⁷ hiérarchise les besoins humains en :

1. *besoins primaires (physiologiques)*, qui s'ils sont satisfaits permettent l'accès...
2. *besoins de sécurité matérielle*, qui, s'ils sont satisfaits permettent l'accès aux...
3. *besoins affectifs et sociaux*, et qui, s'ils sont satisfaits permettent l'accès aux ...
4. *besoins cognitifs, aux besoins esthétiques*, et qui, s'ils sont satisfaits permettent enfin l'accès aux ...
5. *besoins de réalisation de soi*, point capital de la psychologie humaniste.

Il a, depuis, été démontré que la satisfaction d'un niveau de besoin n'est pas réellement nécessaire pour passer à des niveaux supérieurs.

La théorie des motivations sociales¹⁸ est à la source d'un courant d'études sur les besoins d'accomplissement, (dont les travaux de D.C.McCLELLAND et ATKINSON) qui au sein d'une fonction vise à atteindre l'excellence, dans un but autant de satisfaction personnelle que de reconnaissance sociale.

La psychologie sociale souligne le rôle du « regard d'autrui » dans la motivation. Une responsabilité individuelle devant un groupe social renforce la performance individuelle, alors que la responsabilité collective autour d'un but commun tend à diminuer cette performance individuelle¹⁹.

La psychologie cognitive distingue la « motivation intrinsèque » (exercer une activité pour la satisfaction qu'elle procure) de la « motivation extrinsèque » (exercer une activité pour les avantages dérivés externes qu'elle procure : récompense, salaires, éloges...). Les études ont montré que l'encouragement à l'autonomie favorise la motivation intrinsèque, et inversement les récompenses réduisent la motivation intrinsèque à l'égard d'une activité intéressante.

Aujourd'hui, de nombreux auteurs²⁰ « **considèrent que les buts, qu'un individu se fixe, constituent les déterminants majeurs de ses conduites. Ces buts peuvent se combiner selon les niveaux hiérarchiques (les plus élevés sont plus généraux et abstraits (par exemple, être un bon élève), puis viennent des buts intermédiaires (par exemple, réussir son année scolaire), puis les buts plus immédiats (apprendre la leçon du jour). Après avoir accompli une action, l'individu compare les résultats obtenus aux objectifs qu'il s'était fixés, ce qui l'amène, selon le cas, à stopper l'action, à la poursuivre, à la modifier.** »

Pour Claude LEVY-LEBOYER²¹, la motivation est irréductible à de simples recettes, « *elle se gère, se reconstruit en permanence à partir de multiples stratégies.* ».

L'auteur souligne quelques points qu'il nous semblent utile de mettre en exergue :

- *la motivation est centrée sur un objet (et pas sur d'autres)*

¹⁵ CANNON, Walter B., La sagesse du corps, 1932.

¹⁶ HULL Clark, 1884, 1952.

¹⁷ MASLOW Abraham, 1908-1970.

¹⁸ MURRAY, Henry A. milieu du 20ième siècle.

¹⁹ On trouve ici un élément particulièrement fondateur pour les techniques d'animation / régulation à utiliser dans les dispositifs pédagogiques de travail coopératifs, par projet, ou collaboratifs, ou collectifs intelligents d'apprentissage, etc...

²⁰ Sciences Humaines, N°97 Bis, Aout/septembre 1999.

²¹ LEVY-LEBOYER, Claude. Professeur émérite à l'université René Descartes, 1999.

- la motivation est constamment VARIABLE, en fonction de traits de personnalité comme de facteurs de l'environnement
- la motivation est complexe dans ses mécanismes, non réductible à de simples mécanismes hiérarchisés (stimuli-réaction : nous ne sommes pas des rats de laboratoire, dit-il).
- La motivation est un **processus** qui implique l'intention (de l'individu) dans l'action (d'une situation, pédagogique par exemple), et **qui fait naître l'effort pour atteindre l'objectif**.

Claude LEVY-LEBOYER considère que la motivation dépend de plusieurs facteurs :

- le **facteur « identitaire : l'image de soi »** : un étudiant ne sera pas motivé à étudier, à faire les efforts nécessaires, s'il a la conviction qu'il n'a pas (ou plus) la capacité à réussir. L'image de soi est tributaire des informations que les autres nous renvoient : **l'évaluation (formative et normative) est porteuse de motivation, ou de démotivation**
- Le **facteur « satisfaction sur retour d'expérience »**, que l'on peut considérer comme une interprétation personnelle de l'apprenant des « récompenses » qu'il obtient : plaisir d'apprendre, bonnes notes, progression visible et reconnue par les pairs dans un cursus, unités de valeurs acquises...L'interprétation de l'apprenant s'appuie sur une analyse d'équité entre l'effort fourni et le résultat obtenu.
- Le **facteur « but à atteindre »**. Aux USA, les travaux de E.A.LOCKE et de son équipe, ont montré l'importance capitale de la présence d'un but précis : « l'objectif, la clareté, et la précision du but représente une condition suffisante de la motivation »
- Le **facteur « résultats situés par rapport au but à atteindre »**. Objectiver les progrès accomplis et le chemin qui reste à faire est le facteur fondamental de la persistance, de la persévérance, du maintien de l'effort pour continuer.
- Le **facteur de « confiance - anxiété »**, composante personnelle pour l'interprétation des perceptions des obstacles et des réussites obtenues, qui va modifier le sentiment de mieux « maîtriser son destin = motivation intrinsèque » ou au contraire le sentiment qu'il nous échappe « le contrôle de mon destin est à l'extérieur ».

On constate à travers la synthèse de Claude LEVY-LEBOYER que les facteurs de la motivation sont à l'opposé des fondations du droit du travail (fondé sur le lien de subordination, article 1 du code du travail), et du mode de management de nombres de dirigeants ou parfois de professeurs, fondé sur le pouvoir, c'est à dire une relation d'influence, et qui ne tient guère compte des facteurs intrinsèques de la motivation du collaborateur ou de l'apprenant.

L'auteur propose ainsi trois types de stratégies possibles pour le soutien de la motivation :

- la récompense
- l'organisation du travail pour qu'il soit motivant,
- le leadership charismatique.

Mais ces stratégies nous paraissent trop restreintes sur le champ du possible, pour le soutien de la motivation à l'apprentissage dans le cadre des dispositifs de e-learning.

Par ailleurs cette approche mérite d'être complétée par les travaux récents sur l'intelligence émotionnelle²².

Motivation et émotion ont la même racine latine (*movere*), qui signifie « bouger », « mouvoir ». Une émotion, c'est littéralement, ce qui nous meut, nous fais avancer vers un objectif. « *Tout grand travail commence par une grande émotion* ». Daniel GOLEMAN nous fait part dans l'un de ses ouvrages des résultats d'une enquête : 700 femmes et hommes (cadres managers) retraités ont répondu à la question suivante : « Quelles ultimes satisfactions reste-t'il, au terme de votre vie professionnelle ? ».

Réponses citées dans l'ordre d'importance et de fréquence décroissant :

- la liberté de créer,
- la stimulation du travail lui-même
- la chance de continuer à apprendre (!)
- la fierté devant le travail accompli
- les amitiés nouées au travail
- la transmission du savoir aux plus jeunes
-, et plus bas sur la liste...
- le statut social
- Et plus bas encore sur la liste...
- le salaire...

²² GOLEMAN, Daniel, Docteur en psychologie, Professeur à Harvard, correspondant du New York Times pour les sciences du comportement, président de la société « Emotional Intelligence Service ».

On reconnaît dans les résultats de cette enquête le rôle du **sens**, que Brigitte PROT²³ considère comme une fonction de catalyse, un « **système d'allumage** » de la motivation, qui va permettre à l'apprenant d'inscrire son projet d'apprentissage dans une « *conception vivante de la personne (de soi) et de son rôle dans la société* ».

A partir de ces différentes approches, combinées avec celle de Philippe CARRE²⁴, nous pouvons proposer une description de la motivation en formation de la manière suivante :

- La motivation est un **processus dynamique**, fonctionnant comme une variable de synthèse non déterministe, non prédictible, complexe, et complètement individualisée. Une **balance d'enjeux** (enjeux positifs perçus = ce que l'apprenant espère gagner, par rapport aux enjeux négatifs perçus = ce que l'apprenant risque de perdre, coûts de l'action) permet de schématiser, sans doute de façon réductrice, la pesée des motifs intrinsèques et extrinsèques dans ce processus dynamique, qui remet en jeu à chaque instant la pesée des enjeux.
- Ce processus produit **en sortie** une quantité et une qualité d'énergie, **un effort**, une charge émotionnelle qui détermine les stratégies d'implication de l'apprenant dans ses apprentissages :
 - o **pro-activité** (l'apprenant déploie par lui-même ses stratégies d'apprentissage)
 - o **implication** (l'apprenant entre sans difficulté dans l'espace temps d'apprentissage)
 - o **participation subie** (l'apprenant rentre dans l'espace temps de l'activité pédagogique, mais, il ne s'implique pas vraiment : il zappe, survole, surfe, de façon superficielle, se bloque facilement, et ne réalise pas réellement les apprentissages...)
 - o **abandon** (l'apprenant ne rentre plus dans les espaces temps d'apprentissage, adopte des stratégies de fuites)
 - o **résistance** (l'apprenant n'entre plus dans les espaces d'apprentissage, et cherche à en gêner le fonctionnement notamment pour justifier ses propres stratégies d'échec.)
- Le processus de motivation se construit **en entrée** avec **un ensemble de motifs**, intrinsèques et extrinsèques, que l'on peut rassembler sous trois types de « dispositions » principales :
 - o Les dispositions **conatives**, qui rassemblent des motifs intrinsèques et extrinsèques relatifs aux buts, projets, valeurs, idées motrices, philosophie personnelle et projet de vie de l'apprenant, et position actuelle par rapport au but à atteindre, la vision et les représentations du futur²⁵, , faisabilité technique des apprentissages, ...
 - o Les dispositions **affectives**, ou émotions, motifs intrinsèques et extrinsèques ressentis par l'apprenant au début, pendant et après les apprentissages. (Satisfaction de réussites intermédiaires, résultats d'évaluation, relations amicales nouées avec le groupe des apprenants, encouragements du formateur, ...ou au contraire insatisfactions personnelles, rejets du groupe, critiques trop négatives du formateur, etc...)
 - o Les dispositions **cognitives et méta-cognitives**, issues de motifs intrinsèques et extrinsèques, qui rassemblent des aptitudes à l'apprentissage et à la direction de ces apprentissages par l'apprenant lui-même (capacité à organiser soi-même son travail, pré-requis cognitifs et disciplinaires, connaissances préalables, niveau et qualité de la structuration de la progression pédagogique, conformité des ressources pédagogiques aux capacités cognitives et habitudes d'apprentissage de l'apprenant, préparation adaptées, compréhension par l'apprenant des objectifs pédagogiques et des modalités d'apprentissage, des comportements cognitifs attendus, perception par l'apprenant des niveaux de difficultés, etc...)

L'avantage de cette description synthétique du processus de motivation est de repérer quelques leviers majeurs pour l'intervention d'accompagnement pédagogique du formateur.

Si, comme l'affirme Christophe PARMENTIER²⁶ « *en formation, la motivation est essentielle* », alors nous espérons avoir apporté un éclairage sur la complexité de ses mécanismes. Nous allons

²³ PROT, Brigitte, Professeur de français, formatrice à l'Institut Supérieur de Pédagogie de Paris. Auteur de l'ouvrage : « Profession : Motivatrice : réveiller le désir d'apprendre au collège et dans les lycées », ed. Noesis, 1997.

²⁴ CARRE, Philippe, *Motivation et rapport à la formation*, in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, 1999, Dunod.

²⁵ Selon Joseph NUTTIN

²⁶ PARMENTIER, Christophe, *Tout savoir pour e-former*, 2001, Editions d'organisation.

désormais nous interroger sur les pistes à privilégier, par le concepteur, formateur ou professeur, pistes destinées à soutenir la motivation de l'apprenant, dans les dispositifs de e-learning.

6 – Des pistes concrètes pour l'ingénierie de l'accompagnement dans les dispositifs de e-learning

Nous proposons ici de réfléchir sur quatre axes de bonnes pratiques issues de notre « paragonnage motivationnel », applicables dans le cadre des dispositifs de formation à distance et / ou en ligne :

- La mise en place d'un **dispositif préparatoire** (propédeutique) qui permet à l'apprenant de valider par lui-même ses pré-requis conatifs, affectifs, cognitifs, de peser soigneusement ses enjeux perçus, de préparer ses stratégies d'apprentissage, et lui éviter de foncer « tête baissée » et de casser sa motivation sur les premiers obstacles.
- L'idée du **contrat pédagogique** (apprenant / tuteur) périodiquement re-négociable est certainement l'une des plus intéressantes, car elle permet à l'apprenant, avec l'aide du tuteur, de **structurer un espace temps d'apprentissage**, de s'auto-évaluer, d'être évalué (de manière formative comme sommative), de discuter et d'ajuster ses stratégies d'apprentissage, de modifier sa perception des enjeux, de revoir sa perception des ses motifs extrinsèques et de faire part de ses nouveaux enjeux intrinsèques, et **globalement de renégocier et remettre en équilibre ses différents « leviers de motivation »**
- Dans un **cadre de tutorat**, le formateur veillera à ce que l'apprenant reçoive suffisamment de **retours** de satisfaction, c'est à dire des **évaluations régulières et objectives** des réussites comme des échecs, **des indications pour des stratégies de soutien** compensant les échecs, la clarification des apprentissages à réaliser, point par point, tant dans l'apprentissage disciplinaire que méthodologique, la confirmation de l'atteinte du niveau d'autonomie souhaitable, et **globalement maintenir une altérité de référence pour les apprentissages**.
- **L'ingénierie pédagogique du dispositif veillera à multiplier et diversifier les situations pédagogiques**, toujours centrées sur l'apprenant, partageant les temps coopératifs, collaboratifs et de groupes, individuels, en utilisant les **pédagogies variées** (transmissive, de recherche, de découverte, d'expérimentation, expérientielle, ludique, etc...) aussi bien en synchrone qu'en asynchrone, en présentiel qu'en télé-présentiel ou à distance, et de manière à ce que l'apprenant perçoive et intègre toujours en quoi l'activité pédagogique permet des apprentissages qui contribuent à ses objectifs personnels ou du groupe, bref, **globalement faire en sorte que pour chaque situation d'apprentissage, l'apprenant intègre bien « à quoi ça sert » et « comment ça marche »**.

Ces dispositions sont, semble - t'il, concordantes avec celles du Collectif de CHASSENEUIL²⁷, réflexions sur l'accompagnement dans les dispositifs de formation ouverte.

D'après PRENDERGAST²⁸, une partie seulement de ces dispositions (travail collaboratif et tutorat) permet de faire tomber le taux d'abandon à 3%. Mais l'application globale de ces quatre axes de dispositions permet de garantir à quasi 100% la persévérance, la persistance des apprenants dans une formation longue à distance (18 mois) de préparation d'une école d'ingénieur. Dans cette pré-formation, le taux d'abandon est de 0% depuis plusieurs années (excepté quelques cas de force majeure)

7 – Conclusion

L'abandon par l'apprenant de ses études à distance ou en e-learning n'est donc pas une fatalité.

²⁷ Dans « Accompagner des formations ouvertes », Conférence de consensus. Collectif de CHASSENEUIL.,(Voir en Bibliographie)

²⁸ PRENDERGAST, cité dans un article du site THOT, sur la lutte contre l'abandon dans les dispositifs de formation à distance.

Il est possible d'anticiper et de prévenir cette stratégie d'échec, implicite pour l'apprenant, par une préparation soignée (propédeutique) et la régulation des apprentissages en fonction des événements de la vie : le contrat pédagogique, périodiquement re-négociable, à l'intérieur bien sûr d'un contrat de formation suffisamment souple.

L'accompagnement, le soutien de l'apprenant dans les dimensions motivationnelles (conatives, cognitives, affectives, identitaires) tout au long du parcours d'apprentissage peut permettre de garantir la persistance de son engagement dans le contrat pédagogique. Cet accompagnement ne peut être improvisé : une véritable ingénierie de l'accompagnement de l'apprenant prendra en compte ce soutien motivationnel, tant dans les niveaux psycho-pédagogique, technico-pédagogique, que socio-pédagogique de l'ingénierie éducative du dispositif de E-LEARNING.

8 – BIBLIOGRAPHIE

- BENESH**, Hellmuth, *Atlas de la psychologie*, Paris, la Librairie Générale française, 1995
- BEILLEROT**, J. **BLANCHARD-LAVILLE**, C., **MOSCONI**, N., *Pour une critique du rapport au savoir*, Paris, 1996, L'HARMATTAN.
- BOURRASSA**, Michelle, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa. *Les apports de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire, les difficultés d'apprentissage*, Volume XXV N°2, automne Hivers 1997, in EDUCATION et FRANCOPHONIE, périodique publié par l'Association Canadienne d'Education de Langue Française.,
<http://acelf.ca/revue/XXV2/articles/r252-01.html#SEC1>
- CARRE**, Philippe, **CASPAR**, Pierre, et al., *Traité des sciences et techniques de la Formation*, Paris, Dunod, 1999.
- CARRE** P. et coll., *Motivation et engagement en formation*, 1998, Education permanente, N°136.
- CHASSENEUIL** (Collectif de, composé de Philippe CARRE, Carine DEGALLAIX, Monique BENAILY, Bernard BLANDIN, Charles BURRIEL, Hugues CHOPIN, Arnaud COULON, Annie JEZEGOU, Pierre LANDRY, Thierry LANGOUET, Bruno LEBATTEUX, Claude LEPINEUX, Philippe MORIN, Didier PAQUELIN, Michel TETART, Gérard WEIDENFELD ; Pascal GALVANI, Didier VALDES) avec le soutien de l'APRIEF, (Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et formation), de la DGER, de la FFOD, Forum français pour les formations ouvertes et à distance, ORAVEP-ALGORA, Observatoire des ressources pour la formation. *Accompagner des formations ouvertes, conférence de consensus*, Paris, Editions l'HARMATTAN, 2001.
- CHARLOT**, B. *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Paris, 1997, Anthropos.
- CHIFFRE**, Jean Dominique, **TEBOUL**, Jacques, *La motivation et ses nouveaux outils*, 1990, Paris ESF.
- DELANNOY**, Cécile, *La motivation (à l'école)*, 1997, Hachette Education.
- DIEL**, Paul, *Psychologie de la motivation*, 1947, rééd. 1991 PAYOT.
- GAUTHIER**, Philippe-Didier, *Ingénierie de l'autoformation éducative*, Paris, GRAF, 2001.
<http://www.multimania/autograp/>, rubrique mémoires.
- GOLEMAN**, Daniel, *L'intelligence émotionnelle*, Paris, Editions J'ai Lu, 1999.
- GOLEMAN**, Daniel, *L'intelligence émotionnelle, 2, Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Editions Robert LAFFONT, 1999.
- LAMONTAGNE**, Denys, «*Taux d'abandon des cours en ligne dans les entreprises...*», 2001, THOT,
<http://www.thot.cursus.edu/>
- LEPLAT**, Jacques, *Activités collectives et nouvelles technologies*, Revue internationale de psychologie sociale, 1991, T4, N°3/4, 335 à 356.
- LEVY-LEBOYER**, Claude, *La crise des motivations*, Paris, PUF, 1994.
- LEVY-LEBOYER**, Claude, *La motivation dans l'entreprise*, Paris, Editions d'Organisation, 1998.
- LEVY-LEBOYER**, Claude, *Le coeur à l'ouvrage*, Paris, Sciences Humaines n°97bis, 1999.
- LIEURY**, A. **FENOUILLET**, F., *Motivation et réussite scolaire*, Paris, 1996, Dunod.
- LOCHARD**, Jean, *la formation à distance ou la liberté d'apprendre*, Paris, Editions d'organisation, 1995.
- OFEM**, Observatoire de la Formation et de l'emploi et des Métiers, CCI de Paris, ALGORA, *Formation ouverte et réseaux*, Le PREAU, Les technologies de l'information et de la communication au service de la Formation, PWCGLOBALLEARNING, de PriceWaterHouseCoopers, « **Les entreprises et la e-formation en France, Coûts et retours sur investissements** », Avril 2001. Disponible sur le site d'ALGORA.
- MICHELLE**, Sandra, *Peut-on gérer les motivations ?* 1989, 1994 , Paris, PUF.
- MUCCHIELLI**, Alex, *Les motivations*, 1992, Paris , PUF, que sais-je.
- NUTTIN**, Joseph, *Développement de la motivation et formation* , in Education permanente, Motivation et formation.N°88-89, pp 97-110.
- NUTTIN**, Joseph, *Motivation et perspectives d'avenir*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain, 288 p., 1980.
- NUTTIN** Joseph, *Théorie de la motivation humaine*, deuxième édition, Paris, PUF, 383 P. 1988.
- PARMENTIER**, Christophe, **ARFAOUI**, Fouad, *Tout savoir pour e-former*, de la loi de 71 au e-learning, Paris, éditions d'Organisation, 2001.
- PROT**, Brigitte, *Profession formatrice*, Paris, Editions Noesis, 1997.
- RACLE**, Gabriel, *La pédagogie interactive, au croisement de la psychologie moderne et de la pédagogie*, Editions RETZ, 1983.

THILL, E.E., *La motivation, une construction progressive*, Sciences Humaines Hors Série n°20, décembre 1997.

TRENTESAUX, Jacques, STEINMANN, Lionel, Les nouvelles façons d'apprendre, ENJEUX les ECHOS, pp.63-86, juin 2001.

VALERAND, R. THILL, E., *Introduction à la psychologie de la motivation*, Paris, 1993, Editions Vigot.

VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1994

Revue de psychologie de la motivation, 83, avenue d'Italie, 75013, PARIS.

Tél : 01 53 61 12 08

Fax : 01 44 24 25 27.