



HAL
open science

L'autonomie des salariés au regard de l'introduction des TIC dans la formation à distance

Laurence Cocandeau-Bellanger, Aurore Vaissier

► To cite this version:

Laurence Cocandeau-Bellanger, Aurore Vaissier. L'autonomie des salariés au regard de l'introduction des TIC dans la formation à distance. *Revista de Psicologia*, 2018, 14 (27), pp.93-110. hal-04044797

HAL Id: hal-04044797

<https://cnam.hal.science/hal-04044797>

Submitted on 24 Mar 2023

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.

Cocandea-Bellanger, L. ; Vaissier, A.

L'autonomie des salariés au regard de l'introduction des TIC dans la formation à distance

Employee's self-reliance questioned with regard to the introduction of ICTs in distance learning

Revista de Psicología Vol. 14, N° 27, 2018

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Cocandea-Bellanger, L., Vaissier, A. (2018). L'autonomie des salariés au regard de l'introduction des TIC dans la formation à distance [en línea]. *Revista de Psicología*, 14(27). Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=autonomie-salaries-regard-tic>
[Fecha de consulta:.....]

L'autonomie des salariés au regard de l'introduction des TIC dans la formation à distance

*Employee's self-reliance questioned with regard to the introduction
of ICTs in distance learning*

*Autonomía del empleado cuestionada en relación con la introducción
de las TIC en el aprendizaje a distancia*

Cocandeu-Bellanger, L.*
Vaissier, A.**

Résumé

Avec l'avènement du numérique, de nouveaux défis s'inscrivent dans l'histoire de la formation qui rencontre aujourd'hui un véritable tournant. En offrant de nouvelles perspectives aux salariés, sous le discours d'une plus grande adaptabilité, il s'agit dans cet article de voir si le recours aux outils de communication permet d'accorder une plus grande autonomie aux salariés en formation à distance (FAD). Les salariés parviennent-ils à agir librement, à s'autoréguler dans un espace virtuel supposant réflexions et interactions ? S'appuyant sur les résultats d'une enquête qualitative menée auprès de huit personnes en activité professionnelle, cet article propose de repenser le concept d'autonomie dans les nouvelles modalités de formation distanciée. Les résultats mettent en

avant deux dimensions : l'autonomie est favorisée par la liberté d'action mais elle induit de l'isolement.

MOTS-CLÉS : TIC (Technologies de l'information et de la communication), formation à distance, autonomie des salariés.

Abstract

With the emergence of digital technologies, new challenges fall within the history of formation, which is at a turning point nowadays. By offering new perspectives to employees with an adaptability pledge, the aim of this investigation is to point out the self-reliance project. Are employees able to act freely, to self-manage themselves in a virtual space involving thought

*Maître de conférences en Psychologie - Université Catholique de l'Ouest ; Laboratoire CRTD - EA 4132, CNAM-Inetop, Paris. 3 place André Leroy – BP 10808 – 49008 Angers Cedex 01 – France- Courrier électronique : laurence.cocandeu@uco.fr

**Psychologue du travail, consultante à Performanse, 4, rue Marcel Paul Nantes- Courrier électronique : aurore.vaissier@hotmail.fr Université Catholique de l'Ouest - 3 place André Leroy – BP 10808 – 49008 Angers Cedex 01 - France

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 - Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2018

and interactions? This qualitative analysis, which is based on eight interviews, suggests thinking back to self-reliance conception through a new wave of distance training. The results highlight two dimensions: autonomy is favored by freedom of action, but it induces isolation.

KEY WORDS: ICTs (Information and communication technologies), distance learning, worker's self-reliance.

Resumen

Con el advenimiento de la tecnología digital, nuevos desafíos se inscriben en la historia de la formación que hoy hace frente a verdadero cambio de dirección. Ofreciendo nuevas perspectivas de carrera a los empleados, a través de un discurso que invita una adaptabilidad más grande. Este artículo trata de saber si la utilización de los instrumentos de comunicación favorece la autonomía de los trabajadores en la formación a distancia (FAD). ¿Consiguen los trabajadores actuar libremente, autorregularse en un espacio virtual que supone reflexiones e interacciones? Apoyándose en los resultados de una investigación realizada con una metodología cualitativa en la que participaron un grupo de ocho personas en actividad profesional, este artículo propone reconsiderar el concepto de autonomía en las nuevas modalidades de formación a distancia. Los resultados ponen de relieve dos dimensiones: la autonomía se ve favorecida por la libertad de acción, pero induce al aislamiento.

Palabras Clave: TIC (Tecnologías de la Información y de la comunicación), formación a distancia, autonomía de los trabajadores

Introduction

Depuis quelques années, le développement des outils et technologies d'information et de communication (TIC) a favorisé un

phénomène d'accélération (Rosa, 2010) et d'autonomisation, notamment dans le monde du travail, répondant à une attente accrue de productivité, fondamentale pour la compétitivité économique. Par ailleurs, bien que l'ère du numérique ait favorisé la création de nouveaux métiers, elle a également suscité la modification des pratiques en introduisant de nouvelles modalités de communication et d'interaction, en sollicitant de plus en plus de distance spatiale et temporelle dans les relations.

De nombreux débats persistent sur les effets de ces technologies et sur leur pertinence dans le champ du travail et de la formation continue. Pour Lasfargue (2000), c'est la cinquième vague technologique « liée à la généralisation des technologies des années 80 et à leurs convergences issues de l'informatique, des télécommunications et de l'audio-visuel » (p.5). Ce développement permet d'envisager l'autonomisation des échanges, répond à de nombreux enjeux économiques, politiques et culturels et soulève de nouveaux défis dans le champ de la formation.

L'innovation technologique dans les organismes de formation pour adultes suscite différentes questions, dont quelques-unes seront abordées dans cet article : s'agit-il, avec les MOOC (Massive Open Online Courses) ou les COOC (Corporate Open Online Courses), d'adopter un nouveau format andragogique pour répondre aux attentes du marché, visant de plus en plus l'autonomie des bénéficiaires ? L'avènement du numérique conduit-il à un tournant pour les modalités de formation ? Quels effets cela peut-il avoir sur l'individu ?

En France, il existe un véritable marché de la formation à distance (FAD). En 2013, alors que 49,1% des personnes en emploi bénéficient d'une formation non diplômante pour raisons professionnelles, de nombreuses entreprises font appel à des organismes de formation pour développer des connaissances ou certifier des compétences de leurs salariés (INSEE, 2016). Le recours à des FAD pose là encore certaines questions. S'appuyant sur la législation en vigueur (loi n°2014-288 du 5 mars 2014 relative à la

formation professionnelle dans l'emploi), le salarié peut être en mesure de développer son expertise et d'accéder plus vite à la formation grâce à des dispositifs plus rapides. Seulement, pouvons-nous parler d'accessibilité si la formation ne peut avoir lieu sur le temps de travail ? Qu'en est-il pour ceux n'ayant jamais appréhendé la FAD ? Auront-ils les ressources nécessaires pour profiter pleinement de la formation et ainsi être acteur de celle-ci ? Ont-ils un niveau suffisant de maîtrise de l'outil informatique ? Bien que la formation en ligne semble, à première vue, adaptée, source de développement et bénéfique pour l'individu, n'admettrait-elle pas certaines limites relatives à l'autonomie du bénéficiaire ? Cet article prend appui sur le questionnement de cette injonction à l'autonomie dans le cadre de la FAD.

1. La mise à distance en formation

Aujourd'hui, la distance est inhérente aux dispositifs de formation et revêt différentes formes. Bien que spatialement, elle n'ait pas toujours été de mise dans le processus de transmission, la distance relationnelle établie entre le formateur et l'apprenant existe d'emblée, dans la mesure où il ne peut y avoir de relations sans séparation (Maurin, 2004).

1.1 *Historique et visée de la formation à distance*

La distance spatiale et temporelle est indissociable du recours aux moyens de communication. À partir des années 1840, lors du lancement du timbre-poste en Angleterre, apparaissent les premières modalités d'enseignement à distance. Au 19^{ème} siècle, l'éloignement physique s'est instauré dans la formation et la figure d'un enseignement classique en présentiel s'est modifiée, pour répondre, entre autres, à une certaine incompatibilité entre modalités organisationnelles de formation et moyens de l'apprenant pour se rendre jusqu'au lieu de

transmission des savoirs. Dès lors, apparaissent les premières inégalités en matière d'accès aux connaissances liées aux ressources financières et à l'environnement social et géographique de la personne. En réponse à ces problématiques, les premières formes d'enseignement par correspondance se développent. Des productions et diffusions de supports se multiplient pour répondre à l'idéologie selon laquelle l'accès à la formation permet une reconnaissance de qualifications et une ascension sociale et professionnelle.

L'éducation et la formation en France sont liées aux enjeux politiques et économiques mais aussi aux évolutions technologiques. La technologie serait de loin extérieure à l'économie selon Guellec qui souligne un lien d'interdépendance entre ces dernières (1992). D'après l'enquête menée par l'observatoire du numérique « l'économie contemporaine est portée par une révolution technologique » (Guellec, 1992, p.1138) de sorte que l'essentiel de sa production est utilisé par les autres secteurs de l'économie. Selon cette recherche, appuyée des résultats de l'Eurostat en 2012, le secteur des TIC représente 4,01% des parts dans le PIB (Produit Intérieur Brut). Le développement des secteurs producteurs, distributeurs et des services marqué par la production exponentielle de matériels et services informatiques révèle cette course à la technologie.

Selon Brugvin (2005), reprenant les propos de Marot et Darnige (1996), trois phases illustrent l'histoire des formations ouvertes et à distance (FOAD). La première, marquée par la naissance du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) en 1939, correspond à l'enseignement par correspondance postale initialement destiné à une population d'adultes. Le support écrit est privilégié entre enseignant et apprenant. La seconde phase est introduite par le multimédia (téléphone et télévision) en 1980, rendant possible une forme d'assistance, susceptible de réduire l'isolement de l'apprenant. Durant cette période, se produisent les premiers séminaires nationaux sur l'enseignement à distance pour le légitimer. La

troisième phase apparaît dans les années 1990 avec le développement des réseaux numériques suscitant l'apparition de nouvelles appellations : le terme formation remplace celui d'enseignement. Finalement, en plus d'un siècle, la distance en formation, suscitée par le développement des TIC, est devenue une modalité de formation à part entière. Formation à distance, formation ouverte, e-formation, e-learning sont autant de termes qui peuvent aujourd'hui attester de la non stabilité du contenu et des contours de ces dispositifs pour permettre, ou non, un accès au savoir. Retenons cependant une première définition donnée en 2001 par la DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle), pour qui les formations ouvertes et à distance correspondraient à un « dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elles ne sont pas exécutées nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur » (P.1).

Cette précision peut suggérer une évolution positive de la formation au sens où elle suppose une adaptabilité aux besoins exprimés par la personne mais aussi une plus grande liberté accordée à l'apprenant. Seulement, comment appréhender cette souplesse si le dispositif tend à prendre un format normalisé, en réponse à des enjeux stratégiques et économiques, par certains organismes de formation ? En effet, bien que la distance géographique puisse se démocratiser, entre autres dans le champ de la formation, en accord avec le principe d'égalité au regard du développement de la personne tout au long de sa vie, elle n'en reste pas moins sujette aux débats susceptibles d'attester une cristallisation des représentations : comment rendre le dispositif accessible à tous, comment le rendre attractif aux yeux des financeurs et des apprenants ? Quels coûts financiers et humains ce changement peut-il engager ?

Il convient de noter que la FAD s'inscrit aujourd'hui dans un véritable marché qui ne cesse de s'accroître face au développement des nouveaux outils de communication. En effet, selon une enquête de 2016 (Cegos) auprès de cinq pays

européens (France, Allemagne, Espagne, Italie, Grande Bretagne), 85% des directions des ressources humaines - responsables de formation estiment que la formation en entreprise va vers plus de digitalisation pour limiter le coût de l'investissement. Ce constat appuie les données transmises par l'Insee stipulant un taux d'accès à la formation des salariés à hauteur de 43,5% en 2016 (tous secteurs confondus). Les secteurs les plus représentatifs sont la production et la distribution d'énergie (77,4%), la banque et assurance (64,8%) et l'administration publique (58,2%).

Pour certains auteurs (Moisan & Carré, 2002), la distance en formation représente de nombreux avantages dans la mesure où elle amorce la recherche de pratiques innovantes laissant une plus grande place à la créativité pour l'apprenant et le formateur. Elle participe également au développement d'une idéologie selon laquelle l'adulte pourrait se former sur les différents temps de sa vie. Enfin, elle répond aux enjeux économiques et politiques d'actualité accordant une plus grande responsabilité au sujet apprenant. Finalement, cette modalité s'accorde avec l'article 26, alinéa 1er de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme stipulant le développement de la personne humaine. Seulement, sommes-nous tous en mesure de nous adapter à cette nouvelle modalité pour développer notre savoir ? Avons-nous tous cette aspiration à nous former tout au long de notre vie ? Le degré de responsabilité peut varier selon l'histoire personnelle et professionnelle de l'individu. Aussi, il semble pertinent de questionner la façon dont sera appréhendée cette proposition pouvant parfois relever d'une commande institutionnelle.

La distance physique en formation soulève encore un scepticisme de la part de certains formateurs et apprenants comme l'a souligné Maurin (2004) : elle remet en cause des modèles ancrés, privilégiant alors l'enseignement de type magistral et une forme d'autorité dans la relation pédagogique. De plus, elle fait appel à des capacités annexes, telle que la maîtrise de l'outil informatique, l'adaptabilité ou encore la flexibilité, pour lesquelles nous ne sommes pas tous égaux.

En d'autres termes, la distance en formation proposée par les TIC ne serait pas appropriée à l'ensemble de la population dans la mesure où tous n'ont pas les mêmes connaissances de l'outil informatique. Aussi, l'absence de formation à l'usage des TIC pourrait conditionner l'accès. Evoquons, dès lors, les différences intergénérationnelles, en termes de compétences quant à l'usage des outils.

Enfin, la FAD remet en cause les trois instances essentielles du modèle pédagogique représentées par le triangle de Houssaye (1988) : le formateur, l'apprenant et l'objet d'apprentissage (ou le savoir). L'élaboration d'une FAD peut éloigner une instance de l'autre dans le dispositif. Le modèle traditionnel se retrouve dans le processus d'enseignement qui relie l'instance du formateur et du savoir. La transmission s'élabore essentiellement à partir d'une figure sociale, emblématique, le formateur qui peut parfois se confondre avec le savoir. En l'absence de l'intermédiaire qu'est le formateur et d'un cadre pouvant se traduire par un lieu de transmission, l'apprenant est dans un processus d'apprentissage avec un accès direct au savoir. Il est ainsi en mesure de construire sa propre réflexion à partir d'un ensemble d'informations qui lui sont présentées sous différents formats (vidéo, texte, etc). Seulement, cette capacité réflexive peut être interrogée si l'adulte ne peut être en mesure d'accéder aux informations nécessaires à son parcours de formation. En effet, comment développer son apprentissage sans avoir les moyens d'acquérir une matière à penser ? Finalement, l'importance d'une nouvelle instance peut se saisir : celle du tiers accompagnateur ayant pour rôle d'aider, de faciliter l'apprenant à l'usage des techniques d'apprentissage en ligne. Ce tiers peut être incarné par quelqu'un de l'environnement personnel ou professionnel de l'apprenant. En l'absence de celui-ci, faut-il remettre en cause la faisabilité de la formation ?

À partir de ces premiers constats, il semble que la distance en formation suscite différents points de vue. En accord avec Jézégou (1998), il convient de ne pas aborder la problématique

économique pouvant susciter une standardisation, une normalisation des dispositifs de formation, au détriment d'une réflexion sur l'acte éducatif. Un acte valorisant aujourd'hui l'autonomie de l'apprenant à qui il s'agit de « donner une place centrale » (p.43), en lui permettant d'être acteur de son parcours, au cœur de l'ensemble des systèmes qui composent et structurent la formation à distance. Parmi ces systèmes, l'organisme de formation établit les règles en matières d'échange, d'évaluation, de contenu de formation et de moyens de communication. Il convient ainsi de penser l'apprenant dans cet ensemble opérant à lui seul différentes distances.

1.1 Enjeux liés aux distances suscitées par les TIC en formation

La distance mobilisée dans un contexte de formation peut adopter différentes formes selon la nature qui lui est accordée. Il convient de relever ces multiples aspects selon Jacquinet (1993), repris par Paquelin (2011) pour mieux saisir les enjeux qui sont associés à ces formes de distance (physique et relationnelle).

La distance physique au sein d'un dispositif de formation peut revêtir de premières difficultés comme l'abandon en cours de formation. En effet, en l'absence d'une médiation ou d'une présence humaine, un sentiment d'isolement peut prendre forme en favorisant un processus d'individualisation. Dès lors, l'instrumentalisation de la formation par les TIC peut susciter une fermeture intellectuelle et culturelle (Brugvin, 2005). Pour cet auteur, la FAD se caractérise par un « éclatement et un mélange des espaces-temps sociaux » (p.168). Aussi, la garantie du cadre peut être remise en cause si l'apprenant ne peut être en mesure d'articuler un ensemble d'éléments appartenant à des lieux (domicile, travail) et des temps (professionnels, personnels) différents. Cette attente de flexibilité peut alors favoriser deux réponses diamétralement opposées : la fuite ou un surinvestissement.

Par ailleurs, en reprenant le tableau

motivational de Carré (1999), plusieurs motifs (extrinsèques ou intrinsèques) peuvent pousser à l'action d'entreprendre une formation. Qu'en est-il pour les individus animés par les contacts sociaux, les conditions pratiques liées à l'environnement de la formation ? Une relation engagée n'est pas sans mécanismes inconscients comme le désir d'appartenance, de reconnaissance, venant traduire l'expression d'une affectivité. La distance relationnelle peut également être questionnée si elle remet en cause le soutien motivationnel du formateur, qui peut se réaliser par différents moyens comme l'écoute. Ce constat peut ouvrir aux débats relatifs aux relations réelles et virtuelles. Les pensées et émotions peuvent-elles être perçues et saisies dans une relation à distance ? Selon Maurin (2004), les nouveaux outils ne permettent pas encore d'arriver à cette finesse de communication. Ainsi, la distance relationnelle peut, entre autre, remettre en cause l'écoute telle qu'elle a été définie par Rogers (1968). Pour ce dernier, l'écoute renvoie à la compréhension de l'autre au-delà de l'expression consciente et du message explicite. Elle ne peut se limiter à un seul canal de communication comme le contenu verbal qui nous est transmis. Il s'agit de prendre en compte les intonations, la gestuelle pouvant traduire des éléments de l'ordre du ressenti. Pour Freire (2013), l'écoute est une aventure créatrice. En l'absence de cette dernière, nécessitant une position d'ouverture à l'autre, cela revient à nier la prise en compte de « l'apprenant comme sujet de connaissance » (p.136). Ainsi, en accordant une faible place à l'autre, des résistances peuvent s'opérer car quelque chose de sensible serait touchée, un Moi en danger dans la relation (Cifali, 1994).

Pour autant, si la distance relationnelle est appréhendée comme un moyen susceptible de créer un imaginaire auprès de l'apprenant comme du formateur, les représentations que se fait l'adulte de son interlocuteur peuvent avoir une incidence sur son appréciation de la formation. Ainsi, la distance relationnelle peut être à l'origine d'un meilleur entendement dans le processus de transmission.

Plusieurs formes de distances incombent ainsi à la formation. Chacune d'entre elles peut se traduire comme un écart, non quantifiable, qu'il s'agit de maintenir avec justesse pour parer une éventuelle remise en cause de la communication et du projet de formation. En d'autres termes, il convient de maintenir une bonne distance nommée « distance proximale » (Paquelin, 2011, p. 567). Cet oxymore illustre le fait qu'il serait finalement possible d'entreprendre une FAD sans être réduit à un état d'isolement. Par la distance, une proximité dans la communication synchrone et asynchrone reste envisageable moyennant une sollicitation réciproque de la part des différents acteurs de la formation. Cette mitoyenneté (proximité) peut être facilitée par une bonne régulation dans la relation des systèmes qui composent et structurent la formation à distance. Cette régulation est-elle mise à mal par une attente d'autonomie de la part de l'apprenant ? Miser sur ce concept, inscrit au cœur des politiques publiques de notre société, ne vient-il pas souligner une déresponsabilisation au regard de cette attente de régulation ? Alors que la FAD vise la réduction d'un « empêchement spatial et temporel » (Paquelin, 2011, p. 567), n'accentue-t-elle pas, finalement, les disparités en termes d'accès au savoir si celle-ci tend à utiliser des outils à la fois standardisés et délicats d'accès ? Est-il possible d'envisager une pédagogie de l'autonomie en l'absence de lien réel occasionné par le développement des TIC ?

2. Autonomie en formation : entre ambition et réalité

Il existe aujourd'hui une pression à l'autorégulation en formation selon les scénarios pédagogiques. Bien qu'être autonome et prendre le contrôle de ses apprentissages fasse partie des attentes de tout dispositif, l'absence de contrôles réguliers, forts présents dans l'enseignement secondaire comme dans la FAD, nécessite une plus grande attention de la part de l'apprenant. Cette autorégulation peut être d'autant plus complexe pour les adultes en formation au regard

notamment des sphères de vie professionnelle, domestique et familiale ?

2.1 Le concept d'autonomie

L'autonomie renvoie à de nombreuses représentations selon Hoffmans-Gosset (1994), pour qui, s'attacher à ce concept revient à se situer dans l'évolution de la pensée sociale, « en faire un contenu culturel » (p.13). L'aspiration collective à cette dernière s'est développée au cours des trente glorieuses comme condition d'indépendance, tel « un mythe fondateur de notre monde démocratique » (Arènes, 2010, p. 492) visant, d'une certaine façon, un mouvement d'émancipation. Dès lors, ce mythe participe à l'individualisme qui caractérise notre société du 21ème siècle. La France se distingue des Etats-Unis selon Ehrenberg (2010) dans la mesure où elle se détermine par « une surcharge de la responsabilité individuelle résultant d'un retrait de l'État » (p.35). Pour cet auteur, l'autonomie est devenue une condition incontournable, « une contrainte de masse », à laquelle est venue s'ajouter la notion de compétition. La France se différencie sur cet aspect car l'autonomie suscite une division sociale contrairement aux Etats-Unis où elle représente le choix et l'équité. Or, l'autonomie ne peut se traduire par un état d'isolement complet de la personne. Pour que cette dernière puisse s'opérer, il convient de saisir l'importance de la relation à l'autre au sens où l'autonomie se développe au moyen d'interactions avec l'environnement.

Une définition consensuelle de l'autonomie est difficile à poser dans la mesure où elle a suscité l'intérêt de différents champs disciplinaires depuis de nombreuses années (mathématiques, biologie, philosophie, psychologie, pédagogie...). Plusieurs modélisations ont été appréhendées. Pour Morin (2004), elle est dépendante d'une activité d'autoproduction et d'auto-organisation devant sans cesse « se nourrir en énergie, matière et informations extérieures pour se régénérer en permanence » (p.261). Pour l'auteur, il s'agit de penser l'autonomie comme une « auto-éthique »

dans la mesure où elle se forme en son sein. Constituée au niveau de l'autonomie individuelle, le principe d'auto-éthique renvoie à un retour sur soi, à partir d'observations, pour comprendre et corriger les comportements et pensées. Dans la perspective de Morin (2004), l'autonomie n'est pas abordée comme un simple réflexe. Il s'agit de s'autoévaluer, d'apporter un examen réflexif à partir d'une auto-observation mais aussi du regard de l'autre. L'importance du formateur et du groupe peut être saisie pour envisager une auto-évaluation, un ajustement, même s'il s'agit de rester vigilant face aux normes (implicites ou explicites) qui peuvent être données par l'environnement. Ces dernières véhiculent un ensemble de jugements moraux et peuvent conduire l'apprenant à penser et assumer les pensées données par une figure emblématique, le formateur, plutôt que d'honorer les siennes. Il est donc impossible de considérer l'adulte comme autonome s'il tend à s'inscrire dans les normes établies par le dispositif et à accepter, tel un contenant, tout ce qui lui est transmis. L'autonomie nécessite une « conscience de responsabilité pour notre propre vie » (Morin, 2004, p. 122). L'adulte ne peut agir qu'en fonction des attentes de son entourage professionnel et personnel. Un apprenant doté d'autonomie devrait être libre dans son processus d'apprentissage, même s'il tend à adopter des actes déterminés par son histoire personnelle, son autonomie doit lui permettre d'agir librement. Qu'en est-il de cette notion de responsabilité ? Comment penser l'autonomie si l'apprenant se trouve figé dans un dispositif de formation, s'il ne peut être en mesure de choisir la façon dont il peut se former ? Comment peut-il exprimer son travail de réflexion en l'absence de rétroaction avec le formateur ou encore avec l'ensemble des bénéficiaires ?

Durkheim (1903) associe également la notion d'autonomie à la morale. Pour ce dernier, une autonomie complète, dépourvue d'interactions, peut conduire à un état de mal être dans la mesure où certains repères peuvent se perdre. Dans cette perspective, l'autonomie est un

principe qui émane de la moralité. Elle ne peut se défaire de sentiments d'obligation dans la mesure où l'Homme ne peut se réduire à être purement rationnel, il est également sensible. Ainsi, l'existence de forces sociales, de normes pèse sur l'adulte, divisé. Pour autant, penser l'anomie, à savoir l'absence de normes, conduit à la perte du sujet dans la mesure où il y a nécessité d'avoir des repères, un cadre selon ce dernier pour former une identité personnelle. Alors que l'autonomie peut être considérée comme un élément propice au bonheur, sommes-nous tous égaux au regard de cette thématique ? Sommes-nous en mesure de régir nos propres lois et d'affronter la division que peuvent engager les attentes de notre environnement ? Au-delà de la responsabilité évoquée, par Morin (2004), il s'agit de penser une autonomie de la volonté et progressive, d'articuler l'expérience d'un individu acteur, au concept d'autonomie. Il serait pertinent d'observer les moyens mis en place, par les bénéficiaires d'une formation à distance, pour se sentir actifs au regard de leur parcours.

2.2 Principes fondateurs de l'autonomie et dynamique singulière

L'autonomie trouve son origine dans la locution grecque « *autonomia* » qui, au sens kantien, renvoie au pouvoir du sujet autonome de se donner une loi à laquelle il obéit : l'autonomie ne peut être envisagée sans appréhender la conscience de soi.

Sur le devant de la scène française, l'autonomie renvoie à la réalisation personnelle qui se trouve être une thématique centrale aujourd'hui. Elle peut se traduire par l'expression de nouvelles attentes répondant au souhait d'être soi-même, de se libérer de servitudes intérieures et d'un environnement aliénant. Le « vœu d'autonomie », tel qu'énoncé par Arènes (2010), répond aux ressentis actuels d'enfermement. L'autonomie se voit fortement représentée et est l'axe central de la recherche du bonheur. Cet apport de la psychanalyse indique que l'autonomie peut être vue comme la prise en compte des dépendances, liées à notre histoire et qui nous habitent. Plus

autonome, plus il se voit hétéronome en se retrouvant heurté par son inconscient. Penser l'autonomie, renvoie à l'action d'une réflexion sur sa capacité à agir. Elle peut se traduire par un ensemble de décisions, d'actions allant à l'encontre d'un modèle, d'un idéal pouvant initier des comportements de dépendances. Finalement, l'individu autonome devrait être en mesure d'affirmer sa singularité et de se défaire du lien de dépendance susceptible d'être instauré par l'ensemble des systèmes qui composent les nouvelles modalités de FAD.

Interroger l'autonomie revient à questionner l'identité personnelle de l'individu, mais nous ne pouvons être sans l'autre, sans interaction avec l'environnement social. Le désir d'autonomie peut se trouver en conflit avec le besoin de reconnaissance, au sens de la considération, nécessaire à l'élaboration de l'identité. La tension entre ces deux exigences peut occasionner, à leur extrémité, une affirmation individuelle pouvant générer un isolement ou encore une dissolution dans l'autre, une perte de soi par sécurité.

Hoffmans-Gosset (1994) évoque l'idée que l'autonomie est toujours en cours d'acquisition et dépend des relations affectives. L'attente d'une autonomie statique dans les dispositifs de formation à distance peut donc être un risque si ces derniers ne s'adaptent pas aux spécificités de l'individu. L'autonomie ne peut être évoquée dans un contexte de liberté absolue ou encore d'isolement, de repli sur soi. Les enjeux suscités par la distance de certains dispositifs de formation peuvent avoir une incidence sur cette première approche du concept d'autonomie, vue comme un processus dynamique. En effet, comment développer son autonomie, pouvant être considérée comme moteur interne de l'apprentissage, si l'apprenant tend à s'isoler, par exemple, durant son temps de formation ? Rappelons que chaque adulte est modelé par son histoire singulière. Aussi, le rapport à une formation antérieure peut avoir une incidence sur l'appréhension d'un dispositif de formation véhiculant, dès lors, des représentations. Qu'en est-il du rapport que peut entretenir un professionnel aux nouvelles modalités de FAD si

celui-ci n'a pas été sensibilisé aux TIC durant son parcours de formation initiale ? Sachant que 47,7% des actifs occupés, âgés de 45 à 54 ans, ont eu accès à une formation non diplômante dans le cadre de leur exercice en 2012 (Insee, 2016), une différence générationnelle peut s'opérer quant à la maîtrise de ces nouveaux outils. Comment appréhender un travail réflexif en l'absence d'initiation aux nouveaux outils, aux méthodes qui composent la FAD ? Comment penser l'autonomie en l'absence de contrôle sur ces nouvelles modalités andragogiques ?

Retenons ici les quatre grands principes fondateurs de l'autonomie (Hoffmans-Gosset, 1994). Le premier principe revient à la liberté. L'autonomie ne peut être pensée sans l'adoption de conduites conscientes d'autorégulation. Cela présuppose le fait d'avoir un espace de libre réflexion qui permette d'avoir un recul lucide sur les actions menées. Le principe de liberté donne la possibilité d'adopter des comportements volontaires pour développer, de façon congruente, nos possibilités. Cette liberté est-elle mise à mal par l'absence de temps pour soi dans notre société dite de l'accélération ? La FAD peut être profitable à cette liberté dans la mesure où elle peut permettre une prise de recul. La distance peut finalement immobiliser l'apprenant et le conduire vers un apprentissage passif.

Le second fondement renvoie à la créativité en agissant de façon authentique. Aussi, il convient de savoir si la distance opérée par les moyens de communication permet bien à l'individu d'être authentique dans une démarche de formation. Le troisième principe fondateur évoqué par l'auteur interpelle la notion de choix, dans le sens où la prise de décision, librement consentie et assumée, favorise le développement de l'autonomie de l'apprenant. Cette notion peut s'illustrer par le choix d'entrer en formation, la possibilité d'accepter ou non les modalités de cette dernière. Si la demande n'émane pas du bénéficiaire, l'autonomie est-elle encore envisageable ? Le bénéficiaire peut-il, à ce niveau, être considéré comme acteur ? Si l'entrée en formation est choisie, un dispositif laissant une

faible marge de manœuvre peut-t-il répondre à cette attente d'autonomie ?

Le dernier principe est la dynamique relationnelle au regard de l'esprit communautaire. Un éventuel sentiment de solitude ne viendrait-il pas traduire un manque d'appartenance et de reconnaissance propice au développement de l'autonomie ? Pour rappel, l'autonomie ne peut se réduire à l'individualisme, aussi, il s'agira de voir si l'utilisation des TIC dans la FAD favorise la considération du bénéficiaire nécessaire à l'élaboration de son autonomie.

L'autonomie revient à l'atteinte d'objectifs, de buts personnels suscitant la mise en place de comportements ayant un sens. Cela revient à l'élaboration d'une « auto-direction responsable » qui implique le choix d'être soi-même bien que cette liberté puisse « être lourde de responsabilité et que l'on s'en rapproche avec prudence, crainte et bien peu de confiance au début » (Rogers, 1968, p.119).

Finalement, l'autonomie apparaît comme une modalité complexe de fonctionnement dans la mesure où elle peut à la fois renvoyer au réflexe comme à la réflexion d'une même personne, pouvant se définir par la prise de conscience mais aussi par une prise de pouvoir sur sa propre formation. Cela revient à la possibilité « de formuler le sens de sa démarche dans les trois acceptations du mot sens : la direction (intention, finalité), la signification et les valeurs » (Courtois & Prevost, 1998, p.22). Quel sens accorde un salarié au fait d'entreprendre une FAD sur son temps de travail, si celle-ci tend à répondre aux exigences d'une organisation professionnelle ? Que penser des directions, des objectifs établis par un système de normes imposées ?

3. Emergence d'une problématique sur l'autonomie et la FAD

L'autonomie comprend au moins deux niveaux distincts selon Linard (2003). Le premier, qualifié de niveau élémentaire, revient aux réflexes d'autorégulation fonctionnels. Commun à tous, il

permet le contrôle des états internes et externes de tout système en interaction avec son environnement. Le second renvoie à la conduite intentionnelle. Il articule les réflexes à la « liberté de décision de l'action, de la pensée réfléchie mais aussi aux tensions et conflits des émotions et sentiments » (p.1). Dans cette perspective, l'autonomie se voit être autant un réflexe qu'une réflexion. Cela présuppose la mobilisation de capacités sur lesquelles nous ne pouvons tous être égaux dans la mesure où l'autonomie ne peut être qu'une simple qualité et qu'elle nécessite une « métaconduite », une « métacompétence » qu'il convient de développer par des stratégies d'apprentissage. Pour Linard (2003), il est important de considérer l'apprenant comme un acteur. Cela revient à lui accorder la possibilité de jouer un rôle au sein des activités auxquelles il va participer, et ce de façon intentionnelle. Dès lors, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'introduction des TIC au sein des dispositifs de formation ne peut faciliter l'apprentissage de tout-un-chacun dans la mesure où elle ne peut favoriser ou contraindre une pédagogie active. L'absence d'une présence réelle dans la transmission d'un savoir, par l'ajout de moyens techniques, peut alors participer à une stratégie illusoire si celle-ci s'adresse à un public non expérimenté quant à l'utilisation de ces outils.

Imposer l'autonomie comme une normalité au regard de l'instrumentalisation massive des activités de formation par les TIC soulève de nombreux enjeux qu'il convient d'exposer. La modification des repères spatio-temporels suscite de nouvelles formes d'autorégulation, nécessaires à l'autonomie, à savoir un contrôle de ses états internes et de sa propre conduite. Baumeister et Heatherton (1996) fut le précurseur du concept de forces autorégulatrices. Pour ce dernier, l'autorégulation s'apparente à un muscle nécessitant des périodes de récupération entre deux efforts. Aussi, elle ne peut se réaliser en présence d'un surinvestissement dans d'autres domaines tels que la vie professionnelle et/ou familiale. Finalement, au regard de cette société dite de l'accélération, les temps de FAD réalisés en

parallèle d'une activité professionnelle peuvent générer l'hypothèse d'un échec d'autorégulation et ainsi avoir une incidence sur sa conscience.

Les interactions entre les adultes et les objets connectés tendent à évoluer. Est attendue de l'utilisateur une capacité à mobiliser ses connaissances pour mettre ces dernières au service de ses besoins. Aussi, en changeant de paradigme dans le cadre de la formation (de l'instruction à l'autonomie), l'individu ne peut plus agir comme opérateur ou agent mais comme acteur de sa propre formation. En interrogeant le rapport à ces technologies en fonction d'une expérience singulière, il est pertinent de voir si le contrôle de ces derniers peut être envisageable. Comment les salariés d'une entreprise, n'ayant pas connu l'utilisation de l'outil informatique dans le cadre de leur formation initiale, peuvent-ils parvenir à maintenir une maîtrise sur une formation à modalité distanciée dans le cadre de leur travail ? L'introduction des TIC au sein des dispositifs de formation sollicite une autorégulation et une autonomie auxquelles nous pouvons avoir des réponses différentes dans la mesure où l'autonomie est un processus dynamique et qu'elle s'acquiert au fil des expériences. Selon Jacquinet-Delaunay (2010), la distance suscitée par ces nouveaux moyens, déplaçant l'essentiel de l'acte éducatif, peut se heurter à des traditions culturelles et apparaître contraire aux fondements de l'apprenant.

Au vu de ces différents constats, l'objectif de la recherche vise à répondre à la question suivante : en quoi le recours aux TIC dans les dispositifs de FAD peut avoir une incidence sur l'autonomie des apprenants salariés d'une organisation ?

Cette problématique peut susciter de nombreuses réponses au sens où l'autonomie attendue peut encourager des comportements variés selon l'expérience singulière de l'apprenant. Ainsi, l'âge comme la situation personnelle, familiale et professionnelle dans laquelle se trouve l'adulte interrogé peuvent avoir une incidence. Il s'agit de retenir ces différentes variables au regard de la méthodologie investiguée. Inscrite dans une démarche d'exploration, il paraît nécessaire de

rappeler que les résultats de cette enquête sont imprévisibles. En accord avec les principes de Hoffmans-Gosset (1994), il serait néanmoins possible d'emmêtrer l'hypothèse générale suivante : l'autonomie peut être favorisée par les modalités des dispositifs de FAD sous les conditions d'une liberté d'action, d'espace favorisant la réflexion et l'interaction.

3.1 Une méthodologie qualitative : outils de recueil et d'analyse et population ciblée

S'agissant de valider ou non l'idée selon laquelle la distance, suscitée par les nouveaux dispositifs, admet avoir des enjeux sur l'autonomie des apprenants, autrement dit d'observer, d'une façon générale, ce qui se joue au niveau individuel face à cet objet d'étude, une enquête qualitative par entretien en face à face auprès de huit salariés en FAD dans le cadre de leur activité a été mise en œuvre. Le recueil de données a porté sur l'expérience singulière de ces professionnels afin de saisir leur ressenti, leur vécu en terme d'apprentissage, pour mettre en relief les différents enjeux suscités par la distance en formation. Rencontrés de façon individuelle sur le lieu de travail ou à leur domicile, ils ont été questionnés par entretien de type semi-directif afin de mieux saisir leur appréhension de cette modalité de formation via les TIC, leur ressenti, leur rapport à la FAD, leur investissement dans la formation et l'éventuelle évolution de leur projet de formation.

L'élaboration de la grille d'entretien, à laquelle la démarche d'investigation ne s'est pas limitée pour garder « une attitude d'ouverture » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 24-25), s'est faite autour de différents axes. Ces axes concernent la situation de l'interviewé (statut et fonction occupés, missions), la FAD (proposition, démarche pour l'entreprendre, facteurs à l'origine), le fonctionnement de la FAD (supports, ergonomie de la plateforme, attentes, sens de la formation, rapport à la formation initiale, les outils), les moyens mis à disposition du salarié (volonté, liberté, interactions avec les autres

apprenants et les acteurs chargés de la plateforme, travail réflexif, perception de la formation à distance : isolement et reconnaissance).

Les données ont toutes été enregistrées et retranscrites avec l'accord des adultes, en garantissant l'anonymat et la confidentialité des données (prénoms fictifs). Les résultats obtenus ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique par catégories. Une grille d'analyse a été mise en place à partir d'une mise en relation des unités significatives pour dégager du sens à cette enquête.

3.2 Échantillon

Une variété de formats de formation à distance au moyen des TIC peut être identifiée : utilisation de la vidéo, de l'écrit ou encore l'emploi d'un personnage fictif. La particularité de ces méthodes consiste à s'adresser à un collectif et non à l'individu, salarié d'une organisation, de façon asynchrone. Les huit personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche ont pu profiter d'un contenu informatif, préparé au préalable par un formateur, n'offrant pas la possibilité d'une interaction directe avec ce dernier, pour différentes raisons. La formation en ligne peut effectivement être utilisée pour se tenir informé des activités de l'entreprise, obtenir le même niveau d'information que ses collègues, améliorer sa pratique professionnelle ou encore ouvrir son champ de connaissance à d'autres thèmes.

Les huit personnes interrogées ont eu recours à une plateforme de FAD mise en place par leur entreprise. Quatre ont initié une FAD complémentaire, en lien avec leur activité professionnelle, en participant à des MOOC. Ce qui peut caractériser ces deux modalités de formation en ligne seraient leur accessibilité. En effet, les plateformes e-learning sont fermées aux salariés d'une organisation contrairement aux MOOC, ouverts et gratuits à toutes personnes. Une autre caractéristique revient à leur inscription dans la durée. En effet, les MOOC se déroulent dans une durée limitée contrairement aux

plateformes de formation e-learning dispensées par la structure dans laquelle exerce le salarié.

avec soi-même » (Coralie) afin de ne pas compromettre leur apprentissage. La FAD

Tableau 1
Profils des apprenants interrogés

Prénom	Âge	Profession	Niveau d'étude	Modalités de FAD par TIC
Marie	47	Responsable de secteur	3 ¹	E-Learning
Emilien	32	Consultant	2	E-Learning, MOOC
Sabrina	50	Consultante en RH	2	E-Learning, MOOC
Alexia	37	Enseignante chercheuse manager	1	E-Learning, MOOC
Coralie	34	Coordinatrice FAD	3	E-Learning
Jean	40	Commercial	3	E-Learning
Morgane	27	Commercial	3	E-Learning
Clélia	27	Psychologue du travail, RH	2	E-Learning, MOOC

¹ Les niveaux d'étude se répartissent de la façon suivante : niveau 1 = bac plus 5 ans et plus (docteur, Ingénieur, master), niveau 2 = bac plus 3 ans, niveau 3 = bac plus 2 ans.

4. Résultats issus des témoignages sur la formation à distance par TIC

A partir du discours des huit apprenants, l'analyse a permis d'identifier quatre catégories de sens : le contrôle et la liberté de la formation, l'adaptabilité, les interactions et la question du présentiel.

4.1 FAD : entre contrôle et liberté

Les adultes rencontrés font état du contrôle par la mise en place de moyens personnels et extérieurs pour s'investir dans la formation et d'une certaine liberté dans la FAD.

Les moyens personnels se traduisent par la discipline qu'ils se donnent. Les apprenants évoquent la curiosité, l'autodiscipline ou encore la responsabilité : « j'appelle ça l'autodiscipline, c'est-à-dire je m'y tiens, m'y astreint » (Alexia). Ils se donnent des objectifs, « des goals, des dates

suppose une organisation personnelle et nécessite « des facultés d'autorégulations » (Morgane) et de « rigueur » (Alexia). Pour autant, cette discipline peut être mise à mal par le cadre dans lequel se déroule l'apprentissage si la formation devait se dérouler à l'extérieur de son environnement personnel ou professionnel (Jean).

Les moyens de contrôle extérieur, quant à eux, sont liés aux attentes de l'environnement professionnel. Le E-Learning, contrairement aux MOOC, relève d'une initiative propre à l'entreprise qui met en place des supports pédagogiques, en ligne, pour l'ensemble des salariés. Cette initiative est accompagnée d'une attente de responsabilité des salariés qui se sentent parfois obligés de réaliser la formation : « il y a une véritable injonction à l'autonomie qui relève de la responsabilité des gens. [...] On sait très bien que tout le monde est pressurisé, responsabilisé, sur toute cette partie-là. On est vraiment à l'anglo-saxonne, responsable de notre bien-être » (Clélia).

Entreprendre une FAD au moyen du E-Learning proposée par l'entreprise pourrait parfois n'être qu'une réponse aux souhaits des supérieurs, qui viennent contrôler l'apprenant (en réunion ou par mail), vérifier les échéances à respecter (Marie). Ce contrôle des managers apparaît aussi dans les supports de formation qui ne seraient disponibles qu'une fois validés par les supérieurs.

Malgré ces contrôles sur la formation, les apprenants évoquent l'idée d'une liberté en FAD. Cela se traduit par la possibilité de se connecter à tout moment, de choisir son temps de formation : « on peut y aller quand on veut, on n'est pas obligé d'y aller quand on nous appelle » (Marie). Les bénéficiaires rencontrés peuvent choisir le temps où ils se forment : « je suis plutôt sur l'environnement professionnel quand je me forme. Je préfère séparer les deux mondes » (Emilien). Cette liberté relève aussi de l'organisation personnelle grâce aux TIC et donc à la possibilité de commencer et d'arrêter quand ils veulent : « tu avais plusieurs étapes donc tu pouvais en faire une et avoir la liberté de t'arrêter pendant une semaine pour en recommencer une autre après » (Jean). La liberté renvoie aussi au choix d'accéder à un savoir, à un formateur reconnu ou non en s'engageant personnellement dans un MOOC par exemple. Certains soulignent cependant le risque de réduire cette liberté, si le dispositif ne s'adapte pas assez à l'adulte : « moi j'aime l'autonomie et c'est vrai que le E-learning ne m'en donne pas assez au sens de liberté. Il me faut de la liberté dans mon apprentissage, c'est certain ! » (Clélia).

4.2 Entre adaptabilité et limites, la priorité au travail

Les apprenants de l'échantillon soulignent d'une part la possibilité de s'adapter assez facilement à la FAD et en même temps les limites voire les freins qu'elle peut avoir. Toujours est-il, la FAD n'a de sens qu'au regard de leur activité professionnelle.

En ce qui concerne l'adaptabilité, la FAD par les TIC peut paraître convenir à tous salariés. D'une part, les apprenants peuvent y accéder à volonté : « à tout moment je peux revenir sur le

module. Je peux revenir sur ce que je n'ai pas compris par exemple. C'est totalement fluide » (Marie). Cette accessibilité permet d'approfondir des notions incomprises et correspond aux temporalités de la société actuelle : « aujourd'hui on vit à 100 000 à l'heure, voire plus et je trouve que c'est un très bon moyen de se former en évitant justement les déplacements, de bloquer des jours complets sur ton agenda » (Coralie). D'autre part, la FAD permet d'accéder à un espace, des personnes et un savoir en répondant à des problématiques économiques : « je trouve ça pratique en termes de logistique, d'autant plus à l'international, c'est quand même génial de pouvoir réunir les gens du Canada et de la Belgique dans une même session, on ne peut pas faire beaucoup mieux » (Jean).

Cependant, certains adultes rencontrés pointent les limites et freins de la FAD. Une première catégorie de limites concerne le format des formations : « j'ai eu des espèces de Power Point améliorés avec des infographies moches, c'était vraiment moche. Moi, ça ne m'allait pas du tout ce format » (Clélia). Une autre catégorie de limites pointée par les apprenants concerne les thèmes abordés dans les modules de formation proposés par leur entreprise. Ils ne répondent pas toujours aux attentes et besoins particuliers des salariés : « ils ne peuvent pas faire des modules en fonction de l'âge et des métiers. C'est pour tout le monde la même chose, il n'y a pas d'adaptabilité » (Marie). Certains regrettent l'absence de lien entre le contenu de la formation et leur activité professionnelle : « il faut vraiment que ça ait un lien avec ce que je fais ou quelque chose qui m'intéresse. Si tu me dis demain, une formation bricolage, tu risques de me perdre assez vite ! » (Jean). Enfin, une dernière catégorie de freins fait référence au rapport aux TIC des apprenants : « il est sûr que pour les gens qui ne sont pas sensibilisés aux outils informatiques, qui ne sont pas habitués, qui n'ont pas suivi un parcours scolaire très structuré, qui ont été déscolarisés tôt, qui n'ont pas été habitués à se poster deux heures comme ça devant un ordinateur, ça peut être un peu difficile » (Morgane). En effet, il pourrait être

délicat d'entreprendre une formation en ligne pour les personnes qui n'auraient pas « pris le coche » de l'informatique et des outils de communication selon Clélia.

Même si les apprenants tentent de s'adapter à la FAD et ont conscience des limites et freins, ils soulignent la priorité qu'ils donnent à leur activité professionnelle. Dans certains cas, la FAD peut permettre de s'échapper de son travail : « les jours où je suis fatiguée d'aller sur le terrain, pour justifier de mon activité de travail, je vais sur des modules, je me forme » (Marie). Dans d'autres cas, le E-Learning est entrepris pour répondre aux exigences de l'entreprise : « je fais ce que l'on me dit. Il faut faire le E-Learning, je le fais, même si ce n'est pas du tout pertinent à mon sens » (Clélia). Quoi qu'il en soit, la priorité est accordée aux missions et activités professionnelles. Le choix de se former dépend de l'activité salariale à produire : « aujourd'hui, le problème, c'est que tu auras toujours ton travail opérationnel qui passera avant le E-Learning » (Clélia). Cela peut être amplifié par les charges familiales et la vie personnelle : « ce n'est pas toujours évident parce qu'entre l'activité professionnelle, la vie familiale, la vie personnelle et le temps de sommeil, la formation passe rarement au premier niveau pour moi » (Sabrina).

4.3 Des interactions limitées

La troisième catégorie de sens issue de l'analyse des résultats concerne les interactions réduites dans le cadre de la FAD. Cette limite d'interactions se démontre à travers une perte d'instantanéité, un faible niveau d'échange et une forme d'isolement et de passivité dans la formation.

Tout d'abord, la perte d'instantanéité s'est traduite par la lenteur du dispositif de formation et de l'outil support comme l'ordinateur : « c'était tellement long que je faisais le geste avant que l'ordinateur ne me suive. Les scénarios étaient bien trop longs. L'interaction Homme-Machine n'était pas du tout là » (Émilien). Certains conscientisent l'environnement virtuel qui ajoute une perte de repères verbaux : « à distance, tu lis moins quand

même, la qualité n'est pas forcément au top » (Morgane). Cette instantanéité limitée peut avoir une incidence sur la communication et l'immersion de l'apprenant : « l'instantanéité est indispensable pour favoriser mon immersion, sans cela, je pense que je pourrais me blaser. Il faut que ce soit rapide, efficace et adapté pour ne pas décrocher » (Jean).

Par ailleurs, l'échange apparaît essentiel pour les personnes interrogées, qu'il soit en présentiel ou indirect, car il leur permet de comprendre, de valider leur compréhension et de développer un réseau (Clélia), mais il est souvent pointé comme insuffisant, notamment entre apprenants : « je n'ai pas le souvenir d'interactions directes en formation à distance. C'était surtout à travers les scores que tu obtenais ton positionnement et que tu pouvais savoir où tu en étais » (Morgane). La validation des connaissances ne se fait qu'à travers des résultats chiffrés. Sabrina évoquera, quant à elle, l'importance d'un « échange pour être en mouvement dans l'apprentissage. Il faut un accompagnement, c'est important ».

Pour finir sur la question des interactions, des apprenants ont évoqué l'isolement lié à la FAD. La solitude se révèle par exemple lors de problèmes techniques, notamment de connexion, mais aussi lors de problèmes d'apprentissage : « si je suis trop de temps à me prendre la tête tout seul devant mon écran, cela risque de me lasser oui, je pourrais arrêter » (Jean). La solitude dans la FAD évoquée par les sujets est susceptible de favoriser un abandon en cours de formation. Elle pourrait également entraîner un manque de reconnaissance, comme l'évoque Coralie pour qui la présence d'un tuteur a son importance afin d'éviter cette solitude et le risque d'abandon. Cet isolement en situation de FAD peut se traduire par une sorte de passivité de l'apprenant. La transmission de l'information ne se fait que dans un sens : « on est assez passif avec une information descendante » (Sabrina). Emilien évoque également cette passivité en faisant référence à un « digital trop statique ». Les apprenants se perçoivent comme inactifs et ne pouvant avoir d'effet sur le dispositif : « je suis plus passif je pense, parce que par définition : tu vas subir ce que

l'on te dit, enfin ce que l'on te demande de faire par écran» (Jean).

4.4 L'incontournable présentiel

L'analyse des résultats a fait émerger une quatrième et dernière catégorie de sens, celle relative au rapport entre FAD et formation en présentiel.

D'une part, la FAD n'est pas pertinente dans certaines situations de formation. Pour Marie, la FAD ne peut pas remplacer la formation traditionnelle dans la mesure où tout ne peut pas s'appréhender à distance : « il y a des formations que tu ne peux pas faire en E-Learning, ce n'est juste pas possible. C'est surtout pour te donner des accès supplémentaires à des informations » (Marie). Les FAD peuvent être utiles pour l'accès à un premier niveau d'information : « ce sont des formats assez courts donc ça ne donne qu'un petit vernis pour connaître approximativement le terrain » (Emilien). Si la FAD est une modalité de formation possible, le présentiel reste nécessaire pour appréhender des thèmes complexes mais aussi pour une véritable mise en pratique et un partage d'expérience : « en présentiel, je dirais que c'est plus sympa parce que l'on peut en parler quoi » (Coralie). Il serait irremplaçable pour certains au sens où il permettrait un véritable échange : « le présentiel est important! Rien ne remplace l'échange et les questions que tu peux avoir directement avec un vrai être humain » (Jean).

D'autre part, pour les apprenants rencontrés, la FAD ne permet pas la même reconnaissance de l'apprentissage qu'une formation en présentiel. Les apprenants n'accordent eux-mêmes pas la même valeur à cette modalité de formation : « je suis encore attaché à des parcours soit diplômants, soit certifiants, un peu plus traditionnel. Pourtant j'ai 32 ans et je connais l'apport mais ça n'a absolument pas, à mon sens, la même valeur qu'une approche avec du présentiel » (Emilien). Si la FAD n'est pas suffisamment reconnue comme une formation, en tant que telle, elle peut avoir de l'intérêt pour des certifications (Sabrina). Par contre, pouvoir suivre une formation en présentiel serait une forme de

reconnaissance par l'entreprise, car cette forme ne peut être acceptée pour tous, pour des raisons économiques (Clélia). Enfin, contrairement au présentiel, les FAD peuvent difficilement apparaître sur un CV dans la mesure où certaines ne délivrent pas de certifications (Marie). Il s'agirait de mettre en place des mesures évaluatives pour permettre une plus grande reconnaissance de ces nouvelles modalités de formation.

L'analyse des résultats explicitée ci-avant à travers les quatre catégories de sens (le contrôle et la liberté, l'adaptabilité, les interactions et le rapport au présentiel) permet d'identifier les nombreux enjeux de la FAD pour l'apprenant mais aussi pour l'entreprise conceptrice du dispositif.

5. Discussion autour d'une autonomie à conquérir

L'articulation des quatre catégories exposées ci-dessus a permis de faire émerger des pistes de réponse à la question de recherche relative à l'incidence des TIC dans un dispositif de formation sur l'autonomie des apprenants salariés d'une organisation. Deux éléments principaux ressortent : d'une part, le recours aux TIC peut permettre une certaine autonomie grâce à la liberté d'action, d'autre part, ce recours limite l'interaction entre l'apprenant et le formateur et le reste du groupe.

5.1 Une autonomie favorisée par la liberté d'actions

Le recours au numérique dans les dispositifs de formation à distance via les TIC favorise une certaine autonomie du bénéficiaire car ce format suppose une plus grande liberté d'action. Cette liberté d'actions se traduit par le fait de pouvoir se connecter quand ils le souhaitent sur leur temps personnel ou professionnel, même si le temps de travail est privilégié. La baisse de concentration et de rigueur dans l'appréhension de l'information liée à certains environnements nécessite cependant

une plus grande discipline de la part des apprenants, pour ne pas se diriger vers un possible décrochage, comme la mise en place de règles auxquelles il s'agira de répondre et d'obéir tout au long du parcours de formation. La définition kantienne de l'autonomie peut ici se saisir au sens où chaque apprenant devra constituer et organiser les modalités de son apprentissage qu'il s'agira de garder tout au long de sa formation pour que celle-ci soit efficace. Un premier constat qui confirme la possibilité d'être autonome au sens où l'objet étudié pourrait donner un libre choix aux personnes interrogées.

Les objectifs et l'organisation, au préalable fixés par l'apprenant, peuvent cependant être mis à mal par d'autres responsabilités qui incombent à son travail mais aussi à sa vie personnelle. À ce sujet, la priorité accordée aux missions professionnelles est ressortie. Il est alors possible d'admettre que l'autorégulation, considérée comme nécessaire au développement de l'autonomie selon Linard (2003), puisse être mise à mal.

La décision d'entreprendre une FAD par les TIC, comme le E-Learning, s'est initiée pour différentes raisons mais elle ne répond pas toujours aux besoins des salariés et n'est pas toujours en lien avec leur activité. Certaines formations engagées au sein même de l'entreprise pourraient venir remettre en cause le concept de l'autonomie car celui-ci ne revient pas à se conformer ou à répondre uniquement aux attentes extérieures. Ce constat peut néanmoins se nuancer dans la mesure où certains mettront en place des stratégies pour contrôler cette modalité de formation comme pour se reposer et ainsi justifier d'une activité par exemple.

5.2 Une autonomie isolée

Même si la liberté d'actions et donc une certaine forme d'autonomie existent en FAD, le manque se cristallise autour des interactions. La dynamique relationnelle, importante au développement de l'autonomie selon Hoffmans-Gosset (1994), est atténuée par les dispositifs de FAD. Le faible

niveau d'échange induit un sentiment de solitude dans le dispositif et l'acquisition du contenu informatif. Or, l'autonomie ne peut se réduire à l'état d'isolement dans la formation, elle ne peut pas se développer en l'absence d'interlocuteurs pour confirmer ou infirmer sa pratique d'apprentissage. Le manque d'échange renvoie aux apports de Bauman (2005) pour qui la société et les réseaux seraient deux termes antinomiques, pour qui la société actuelle est qualifiée de « modernité liquide » au sens où l'utilisation de ces TIC favorise des relations « artificielles et jetables ». L'absence d'interaction en FAD peut confirmer cette théorie au sens où il serait difficile de maintenir une relation par le biais de ces nouvelles technologies.

Selon Caudron (2001), « l'autonomie ne signifie pas séparation » (p.73), une part d'auto-évaluation est indispensable à la démarche autonome. Or, cette auto-appréciation ne peut se réaliser en formation en l'absence d'interlocuteurs pour s'auto-corriger, mener un travail d'explicitation et d'analyse en commun. L'absence d'interactions avec le groupe ne favorise pas le processus d'autonomisation dans la mesure où l'auto-évaluation, indispensable à son développement selon Caudron (2001), est le fruit d'un effort d'explicitation et d'analyse menée en commun.

Cette perte d'échange entraîne parfois un manque de reconnaissance, qui est pourtant nécessaire au développement de soi, en accord avec les apports du courant humaniste. Ces nouvelles modalités de formation ne permettent alors pas d'atteindre une réalisation personnelle, si la personne ne peut faire valoir son savoir, se faire reconnaître dans et par le dispositif. Le souhait de bénéficier d'un accompagnement et d'échanger avec l'environnement professionnel peut justifier ce point.

La distinction avec un modèle traditionnel peut également traduire cette attente d'interactions et de reconnaissance centrées sur l'apprenant et la formation. Si les formations en ligne ne peuvent se comparer aux formations présentiels dans la mesure où elles n'offrent pas les mêmes avantages, elles favorisent la passivité et ne permettent pas

une certification, une reconnaissance légitime, alors que dans notre société, le diplôme a une grande importance. Ces modalités de formation remettent en cause une figure issue de notre histoire personnelle (Jacquinot-Delaunay, 2010) : elles ne permettent pas de développer ses connaissances de façon avancée ou d'interroger les zones d'incertitudes et d'incompréhensions en n'offrant qu'un premier niveau d'information.

Conclusion

Au vu de ces éléments de discussion, même si une certaine autonomie liée à la liberté d'actions est possible en FAD, l'hypothèse générale ne peut être validée dans le cadre de cette présente recherche puisque la FAD induit un manque accru d'interactions. La formation en présentiel suppose-t-elle plus d'autonomie si cette dernière facilite les échanges et s'adapte à l'avancée dans la réflexion de salarié apprenant ?

En tout état de cause, bien que le dispositif de FAD suppose plus de liberté pour ses bénéficiaires, il ne leur permet pas de jouer un rôle, d'être acteur dans la formation et d'être entièrement autonome. La passivité évoquée peut effectivement traduire la non prise en compte de leurs apports. Il s'agit pour Linard (2003) de considérer les apprenants comme des agents intentionnels. En d'autres termes, tels des acteurs autonomes, il s'agit de leur donner un rôle dans les activités auxquelles ils participent. Linard (2003) met d'ailleurs en évidence l'importance de l'action de l'être humain, en relation avec son environnement, pour penser l'autonomie. Il semble que cette action puisse être encore difficile à amorcer à travers ces nouvelles modalités de formation même si l'apprenant peut encore interagir avec son environnement professionnel ou personnel, en présentiel. Cette difficulté pourrait être, dans un futur proche, atténuée par le développement de nouveaux outils numériques et de recherches sur cette thématique.

Les résultats de cette recherche soulèvent pour autant un enjeu fort qu'il convient de ne pas négliger, enjeu qui correspond aux apports

d'Ehrenberg (2010) pour qui il serait attendu une plus grande responsabilité de la part de l'ensemble des individus. Seulement, comment évaluer cette responsabilité dans un espace où le temps du silence et du vide se fait de plus en plus absent ? Comment répondre à cette attente d'autoformation en l'absence d'un temps dédié ? Ces questionnements illustrent l'importance de l'environnement dans lequel évolue l'individu. En effet, dans cette étude, il a été possible de saisir que l'individu ne peut être pris isolément. En d'autres termes, il ne peut agir indépendamment de son histoire, de sa situation personnelle et professionnelle, inscrite dans un espace et un temps, animées par différentes responsabilités.

Références

- Arènes, J. (2010). L'individu autonome, du bon usage d'un mythe. Paris : Etydes.
- Bauman, Z. (2005). La Société assiégée. Paris : Hachette littératures.
- Baumeister, R. & Heatherton, T. (1996). Self-regulation failure : an overview. *Psychological Inquiry*, VII (1), p. 1-15.
- Brugvin, M. (2005). Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. & Caspar, P. (Eds) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages - Les questions clés*. Tonnerre : Tempès.
- Cegos (2016). Les chiffres clefs du digital – Baromètre Formation 2016. <http://www.e-learning-cegos.fr/2016/06/02/infographie-les-indicateurs-cles-de-la-formation-digitale/>.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Courtois, H., & Prevost, H. (Ed.). (1998). *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon : Chronique Sociale.
- DGEFP, Ministère de l'emploi et de la solidarité (2001). Circulaire n° 2001-22 du 20 juillet

- 2001 relative aux formations ouvertes et/ou à distance « FOAD ». <http://travail-emploi.gouv.fr/publications/picts/bo/05092001/A0160004.htm>
- Durkheim, E. (1903). Education morale cours de sociologie dispensé à la Sorbone en 1902-1903. http://philosophie.ac-creteil.fr/IMG/pdf/education_morale.pdf.
- Ehrenberg, A. (2010). Entretien avec Alain Ehrenberg France-Etats-Unis. Deux conceptions de l'autonomie, Sciences Humaines, 220(11), p. 34-36.
- Eurostat (2012). L'Europe en chiffres - Annuaire Eurostat. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/conferences/conf-2012>.
- Freire, P. (2013). Pédagogie de l'autonomie. Paris : Érés.
- Guellec, D. (1992). La technologie et l'économie. Les relations déterminantes. http://www.persee.fr/doc/resco_00352764_1992_num_43_6_409418.
- Hoffmans-Gosset, A. (1994). Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialisation. Lyon : Chronique Sociale.
- Houssaye (1988). Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation, Berne : Peter Lang.
- INSEE, (2016). Bilan formation-emploi : tableaux sur la formation tout au long de la vie. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/522908?sommaire=2526273>.
- Jacquinet G., (1993) Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? où les défis de la formation à distance, Revue Française de Pédagogie, 102, p. 55-67.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. Distances et savoirs, 8, p. 153-165.
- Jézégou, A. (1998). La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation. Paris : L'Harmattan.
- Lasfargue, Y. (2000). Technomordus, technoexclus ? Vivre et travailler à l'ère du numérique. Paris : Éditions d'Organisations.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Archives ouvertes. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1781/filename/Linard2003.pdf>.
- Marot, J.C. & Darnige, A. (1996). La téléformation. Paris : PUF.
- Maurin, J-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation, Distances et savoirs, 2/2004, p. 183-204.
- Moisan, A., & Carré, P. (Ed.). (2002). L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (2004). La méthode: Tome 6, Ethique. Paris : Seuil.
- Pailé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.
- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. Distances et savoirs, 9 (4), p. 565-590.
- Rogers, C. (1968). Le développement de la personne. Paris : Dunod.
- Rosa, H. (2010). Accélération. Une critique sociale du temps. Trad. Didier Renault. Paris : La Découverte.