

Viviane Glikman

DES COURS PAR CORRESPONDANCE AU “E-LEARNING”

Education
et formation

puf

Viviane Glikman

Des cours par correspondance au « e-learning »

Panorama des formations ouvertes et à distance



Copyright

© Presses Universitaires de France, Paris cedex 14, 2002

ISBN papier : 9782130527855

ISBN numérique : 9782130805823

Composition numérique : 2018

<http://www.puf.com/>

Cette œuvre est protégée par le droit d'auteur et strictement réservée à l'usage privé du client. Toute reproduction ou diffusion au profit de tiers, à titre gratuit ou onéreux, de tout ou partie de cette œuvre est strictement interdite et constitue une contrefaçon prévue par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle. L'éditeur se réserve le droit de poursuivre toute atteinte à ses droits de propriété intellectuelle devant les juridictions civiles ou pénales.

Avec le soutien du



www.centrenationaldulivre.fr

Présentation

Parmi les différentes modalités d'accès au savoir, celles que l'on regroupe sous le terme générique de "formations ouvertes et à distance" - FOAD et de plus en plus sous l'anglicisme de e-learning (e-formation en français) se développent largement. Que recouvre cette notion ? Comment s'est-elle construite ? Que représente-t-elle aujourd'hui en France et dans le monde ? Cet ouvrage s'adresse aux responsables de formation et formateurs qui s'intéressent ou utilisent ces nouvelles formes d'enseignement. Il concerne tous ceux qui désirent s'informer sur l'univers de la formation et son évolution : nouvelles technologies et nouveaux modes d'apprentissage.

Table des matières

- **Introduction**
- **Première partie. Définitions et contexte**
 - **Chapitre I. Éléments pour une définition des formations ouvertes et à distance**
 - 1 - Un espace et un temps différents
 - 2 - Une médiatisation importante
 - 3 - Un lien avec une institution éducative
 - 4 - Des publics spécifiques
 - 5 - Quelques précisions sur la notion de formation à distance
 - **Chapitre II. Le contexte historique des FOAD en France**
 - 1 - De l'invention du timbre-poste à la Seconde Guerre mondiale
 - 2 - De la Libération à la crise économique : les Trente Glorieuses (1945-1975)
 - 3 - Les temps de crise économique (1975-2000)
 - 4 - À l'aube du ^{xxi}^e siècle
 - **Chapitre III. Nouvelles formulations, nouvelles réalités**
 - 1 - Une floraison de vocables
 - 2 - Essai de clarification
 - **Chapitre IV. Quelques rapports officiels**
 - 1 - Le « rapport Duhamel »
 - 2 - Le « rapport Serres »
 - 3 - Le « rapport Quéré »
 - 4 - Le « rapport Barbarant »
 - 5 - Le rapport « *Campus numériques* »
- **Deuxième partie. Les formations ouvertes et à distance en France et à l'étranger : données statistiques et organismes**
 - **Chapitre V. La diversité des organismes de formation ouverte et à distance**
 - 1 - Des critères classiques de différenciation

- 2 - Une classification fondée sur les modalités de fonctionnement de la formation
 - 3 - Les composantes d'un dispositif de FOAD
- **Chapitre VI. Les FOAD en France : données chiffrées et principaux organismes**
 - 1 - Panorama général des FOAD en France
 - 2 - Les principaux organismes français de FOAD
 - 3 - La France dans le contexte international
- **Chapitre VII. Les FOAD à l'étranger**
 - 1 - En Europe
 - 2 - Les FOAD dans le reste du monde
- **Chapitre VIII. Quelques exemples d'organismes de FOAD à l'étranger**
 - 1 - Exemples européens
 - 2 - Dans le reste du monde
- **Troisième partie. Les supports et les ressources des formations ouvertes et à distance**
 - **Chapitre IX. Du support papier à Internet**
 - 1 - Le vocabulaire
 - 2 - Avant les technologies numériques
 - 3 - Les premières technologies numériques : informatique et télématique
 - 4 - Les outils du tutorat à distance
 - 5 - Les réseaux numériques et leur « interactivité »
 - **Chapitre X. Le temps des télévisions éducatives**
 - 1 - Remarques préalables
 - 2 - La télévision pour la formation à distance en France
 - 3 - Les télévisions éducatives étrangères
 - **Chapitre XI. La vague Internet**
 - 1 - La fascination du Web
 - 2 - Quelques réalités chiffrées en France
 - 3 - La formation via les réseaux Intranets et Internet
 - 4 - Internet pour la formation et ses usagers
 - 5 - Le reflux ?
 - **Chapitre XII. Les centres de ressources et le « service » de formation**

- 1 - Caractéristiques et disparité des centres de ressources
- 2 - Essais de typologie des centres de ressources
- 3 - Les supports et les produits technologiques *versus* le service de formation
- **Quatrième partie. Quelques problématiques des formations ouvertes et à distance**
 - **Chapitre XIII. Les ^{FOAD} et la fonction enseignante**
 - 1 - Spécificité des rôles de l'enseignant à distance
 - 2 - La fonction tutorale
 - **Chapitre XIV. Apprendre à distance ou la « fonction apprenante »**
 - 1 - À propos des motivations
 - 2 - Le problème des abandons
 - 3 - La situation de formation
 - 4 - Essai de typologie des « rapports d'usage » dans les ^{FOAD}
 - **Chapitre XV. L'évaluation et la recherche sur les ^{FOAD}**
 - 1 - L'évaluation
 - 2 - La recherche sur les formations ouvertes et à distance
- **Conclusion**
- **Bibliographie**
- **Les sigles utilisés dans cet ouvrage**
- **Quelques adresses de sites Internet**

Introduction

Il est aujourd'hui impossible d'ignorer, parmi les différentes modalités d'accès au savoir, celles qu'on regroupe sous le terme générique de « formations ouvertes et à distance » (abrégé en FOAD) et, de plus en plus souvent, sous l'anglicisme de « e-learning » (la traduction française « e-formation », qu'on peut lui préférer, semble avoir une moindre notoriété).

Mais que recouvre cette notion ? Comment s'est-elle construite ? Que représente-t-elle aujourd'hui en France et dans le monde, en termes d'institutions et d'effectifs d'apprenants ? Quels rôles y jouent les médias et les technologies ? Comment et dans quelle mesure transforme-t-elle effectivement la fonction enseignante et les activités d'apprentissage ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons ici d'apporter quelques éléments de réponse, à l'intention de tous ceux qui veulent comprendre ce que sont les FOAD et s'interrogent sur la place d'Internet dans leur développement.

Cet ouvrage s'adresse donc aux responsables de formation et aux formateurs qui s'intéressent à ces nouvelles formes d'enseignement et qui sont soucieux de mieux les connaître et/ou de les prendre en compte dans leurs pratiques. Il s'adresse aussi aux étudiants, universitaires et chercheurs dans le champ de l'éducation, comme dans celui de la communication, désireux de comprendre les modifications du système éducatif qui s'opèrent sous la pression des technologies de l'information et de la communication. Il concerne enfin tous ceux qui désirent s'informer sur l'univers de la formation et sur ses évolutions.

Les FOAD correspondent à un phénomène ancien, puisque la formation à distance (la « FAD ») est née au milieu du xix^e siècle, avec les cours par correspondance. Cependant, elle connaît actuellement un nouvel essor, stimulée par des besoins de formation toujours croissants et peu à peu transformée par un

ensemble de pratiques pédagogiques et de supports techniques différents de ceux qui l'ont caractérisée pendant plusieurs décennies, avec notamment l'introduction progressive des technologies numériques et des réseaux. Confrontée à la convergence des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance et en face-à-face, la FAD s'inscrit désormais dans une nouvelle approche, traduite dans la notion élargie de « formations ouvertes et à distance », et l'irruption du Web la fait évoluer vers une « e-formation », dont les contours restent à préciser.

Nous tenterons de présenter, aussi simplement que possible, les formations ouvertes et à distance, leur histoire et la terminologie qui s'y rapporte, les organismes qui les proposent, les médias et technologies auxquels elles recourent, leurs apports, leurs limites et les questions qu'elles posent. Nous n'avons pas voulu ici faire un « ouvrage savant », mais plutôt éclairer un certain nombre de concepts et de faits, pour tenter de mettre un peu d'ordre dans un domaine quelque peu confus, où les affirmations « à l'emporte-pièce » et les partis pris idéologiques abondent et prennent parfois le pas sur les réalités. En partie descriptif, donc, mais suggérant aussi des pistes d'analyse des situations et des phénomènes observables, cet ouvrage aborde successivement les différents aspects des FOAD, à travers quatre grandes parties.

La première partie, *Définitions et contexte*, fournit d'abord des éléments pour une définition de l'expression « formation à distance » dans son sens strict, afin de mieux comprendre la signification de son glissement vers celui de « formation ouverte et à distance ». Elle décrit ensuite la manière dont ces pratiques se sont peu à peu construites dans le système français de formation des adultes. Elle montre, enfin, comment les différentes appellations qui se sont succédé pour désigner les dispositifs de FOAD correspondent à une évolution des conceptions et des politiques institutionnelles liées à ces activités, avant de conclure sur quelques rapports qui, au cours des dernières années, ont dressé des perspectives d'avenir dans ce domaine.

La deuxième partie, *Les formations ouvertes et à distance en France et à l'étranger : données statistiques et organismes*, met l'accent sur la diversité des structures regroupées sous ce terme. Elle donne des informations sur la place que les FOAD occupent en France, en Europe et dans le monde et décrit rapidement quelques grands organismes de FOAD. Quelques données chiffrées, aussi actualisées que possible, permettent ici d'appréhender des ordres de grandeur quant aux effectifs d'apprenants engagés dans ces dispositifs.

La troisième partie, *Les supports et les ressources des formations ouvertes et à distance*, dresse un panorama des moyens techniques qui sont intervenus et, pour beaucoup, interviennent toujours dans la formation à distance, que ce soit pour diffuser des informations et des contenus pédagogiques ou pour faire communiquer apprenants et enseignants, ainsi qu'apprenants entre eux. Elle accorde une place particulière aux télévisions éducatives et à leur déjà longue histoire, parfois oubliée, mais il y est, bien entendu, largement question des « nouvelles technologies » et d'Internet. Enfin, elle traite des lieux-ressources, qui occupent une place grandissante dans les dispositifs de formation ouverte et à distance, et discute la place des « produits » pédagogiques dans un « service » de formation.

La quatrième et dernière partie, *Quelques problématiques des formations ouvertes et à distance*, s'interroge sur les caractéristiques spécifiques des activités d'enseignement et d'apprentissage dans les systèmes de formation à distance et sur les conditions d'exercice de ces activités par les acteurs sociaux qui y sont confrontés, enseignants et, surtout, apprenants. Elle conclut, enfin, sur l'évaluation et la recherche dans le domaine des FOAD et des technologies qui concourent à leur mise en œuvre.

Malgré plusieurs références à des dispositifs étrangers, cet ouvrage privilégie la situation française, tant au niveau des dispositifs présentés qu'à celui des réflexions. Dans ce secteur foisonnant de travaux et d'expériences, il serait impossible de prendre en compte toutes les actions en cours, dont beaucoup

sont originales et innovantes, mais où il est parfois difficile est de démêler le discours des faits avérés. Nous avons donc surtout retenu, au-delà des nouvelles opérations sans cesse en chantier, celles dont les usages sont établis de longue date ou dont l'émergence est confirmée. Nous nous sommes appuyée sur les informations disponibles grâce aux travaux de documentation et de recherche produits par diverses communautés scientifiques et éducatives et, surtout dans la dernière partie, sur nos propres recherches, menées dans le cadre de l'^{INRP} (Institut national de recherche pédagogique).

Les spécialistes trouveront sans doute que certaines parties de cet ouvrage, notamment celles qui traitent du passé, sont trop développées, alors que d'autres le sont trop peu, en particulier celles qui concernent les formes les plus actuelles de ^{FOAD}. Il ne manque pas de publications récentes sur ces dernières. Nous avons préféré, pour notre part, revenir aux fondements des formations ouvertes et à distance et en proposer une vision historique, insérant leurs derniers développements et les questions qu'ils suscitent dans la perspective élargie de leur constante évolution.

Première partie. Définitions et contexte

Chapitre I. Éléments pour une définition des formations ouvertes et à distance

Avant d'aborder les formations ouvertes et à distance (FOAD), il convient de traiter de la formation à distance, tout court, dont les FOAD sont une forme dérivée, imbriquant divers modes d'enseignement et d'apprentissage, dont nous préciserons plus loin les caractéristiques.

La formation à distance, que nous abrègerons parfois en FAD, est aujourd'hui en pleine évolution et connaît, avec l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, un développement significatif. Avant d'évoquer son histoire, les contextes social, éducatif et technologique français dans lequel elle s'est transformée et les enjeux qui sous-tendent aujourd'hui ses nouvelles évolutions, il nous semble essentiel de définir les notions auxquelles nous nous référerons au cours de cet ouvrage.

La notion de formation à distance est complexe, elle s'est sensiblement modifiée au cours des décennies passées, et particulièrement au cours des quinze dernières années, durant lesquelles on a assisté à d'importantes mutations.

Une longue histoire a, en effet, précédé ce qu'on regroupe aujourd'hui, souvent abusivement, sous la notion de « e-learning » (ou « e-formation »). Si l'on se rapporte à cette histoire, on s'aperçoit qu'il s'agit là du dernier avatar, certes bien modernisé, de ce qui s'est appelé, pendant un siècle, cours par correspondance, s'est développé sous le nom d'enseignement à distance et s'est renouvelé sous le vocable relativement récent de formation(s) ouverte(s) et à distance, avant de susciter un engouement nouveau, et peut-être provisoire, en s'implantant sur Internet et devenant ainsi « e-learning ». Entre ces divers

termes, la notion de distance en éducation et en formation apparaît comme une constante.

Dans ce premier chapitre, nous aborderons donc la définition stricte de la notion de ^{FAD}, pour montrer dans les deux chapitres suivants, à travers son contexte historique et l'évolution de la terminologie qui s'y rapporte, comment, dans le contexte français, ont évolué et continuent d'évoluer les caractéristiques de ce qu'on nomme encore la (ou les) « formation(s) ouverte(s) et à distance ». Enfin, le quatrième chapitre de cette première partie sera consacré à l'évocation de quelques rapports officiels qui en déterminent les contours et les enjeux actuels.

La définition classique de la formation à distance, celle que nous présentons ici, se réfère généralement à des critères liés à une organisation dans l'espace et dans le temps différente de celle de l'enseignement traditionnel. Nous verrons plus loin que cette définition peut aujourd'hui être reconsidérée à la lumière des nouveaux modes d'organisation pédagogique et des nouvelles technologies auxquelles la ^{FAD} fait appel.

Signalons que nous parlerons indifféremment d'enseignants ou de formateurs pour désigner les personnes en charge de la transmission des connaissances. Pour évoquer de manière générale les personnes en formation, nous avons préféré éviter le terme « formés », participe passé auquel nous paraît s'attacher une connotation trop passive, et nous avons opté pour celui d'« apprenants » qui regroupe des individus de tous les âges et à tous les niveaux de la formation, engagés dans des activités d'apprentissage. Le cas échéant, nous parlerons aussi d'élèves, d'étudiants, d'inscrits ou d'utilisateurs de la formation.

1 - Un espace et un temps différents

Dans les modes traditionnels d'enseignement, que ce soit dans les établissements de formation initiale (écoles, collèges, lycées), dans l'enseignement supérieur (universités, Grandes Écoles...) ou en formation continue, s'actualisent les trois unités de la tragédie classique. Les apprenants sont ensemble face à un enseignant, en un même lieu (la salle de cours) et un même temps (la durée du cours). Activités d'enseignement, c'est-à-dire de transmission des connaissances, et d'apprentissage, c'est-à-dire d'acquisition des connaissances, sont donc, en grande partie, simultanées.

En revanche, dans la formation à distance, l'apprenant utilise, souvent seul, des ressources éducatives sur différents supports dans un lieu qui n'est pas une salle de cours. Ce lieu peut être son domicile, l'entreprise où il travaille, un centre de ressources, etc. Les ressources éducatives ont été produites antérieurement par des enseignants ou des spécialistes qui sont alors généralement absents de ce lieu. La formation à distance implique donc, par définition, une séparation dans l'espace et le temps des activités d'enseignement et d'apprentissage.

La loi du 12 juillet 1971, qui régit ce mode de formation, le définit, sous le vocable « d'enseignement à distance » (nous reviendrons plus loin sur les connotations de cette expression), comme un « enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser, ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour un certain exercice ».

La définition de la ^{FAD} est donc construite, dans un premier temps, au regard de l'enseignement dit « traditionnel », à côté duquel elle s'est mise en place. Le terme « traditionnel » étant peu

spécifique et puisque la ^{FAD} se déroule en dehors de la coprésence de l'enseignant et des apprenants, le néologisme « présentiel » a été créé pour caractériser son opposé. On parle aussi parfois de formations « en présence », « en face-à-face », « sur site » ou encore « sur campus » (dans l'enseignement supérieur) pour désigner les formations qui se déroulent dans un lieu spécialisé et s'appuient sur une relation pédagogique directe.

2 - Une médiatisation importante

Dans la formation à distance, les consignes et les contenus de la formation ne sont donc pas véhiculés par la parole d'un enseignant présent. Ils sont « médiatisés » par des supports pédagogiques. La communication entre les apprenants et les personnes chargées de les guider dans leur formation, quant à elle, s'opère parfois en présentiel, mais le plus souvent à distance, auquel cas elle est donc également médiatisée.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), qui font appel à l'informatique, aux multimédias et aux réseaux, jouent un rôle croissant dans ce cadre, mais des supports plus anciens perdurent. Ce sont tout d'abord l'imprimé, mais aussi la radio, la télévision, les cassettes sonores et vidéo, le téléphone, le fax... Certains de ces supports permettent de diffuser la formation, d'autres d'établir une communication simultanée, aussi appelée « synchrone » ou différée, dite aussi « asynchrone » (*cf.* chap. ix).

3 - Un lien avec une institution éducative

Il ne suffit pas d'apprendre seul en dehors d'un établissement d'enseignement pour être en formation à distance. En effet, si la ^{FAD} implique des situations d'auto-apprentissage, où l'apprenant utilise seul des ressources pédagogiques, elle implique également un lien avec une institution éducative. Ce lien s'incarne, notamment, dans une inscription en début de parcours, une mise à disposition de ressources éducatives spécifiques, des échanges avec une administration et des enseignants, et une évaluation des acquis au fur et à mesure du programme et/ou en fin de cursus.

La formation à distance n'exclut cependant pas des séquences pédagogiques en présentiel. Des regroupements peuvent être plus ou moins régulièrement organisés, durant lesquels les formateurs sont parfois conduits à développer une partie du contenu de la formation et à répondre à des questions. Ces regroupements peuvent aussi être l'occasion d'un travail collectif entre apprenants ou donner lieu à des téléconférences (*cf.* chap. ix).

Les apprenants peuvent aussi rencontrer un membre de l'institution pour des séances de tutorat, qui permettent d'assurer un suivi individuel ou collectif. En outre, certains organismes de formation à distance développent des possibilités d'accueil de leurs inscrits dans des lieux-ressources qu'ils animent ou que gèrent d'autres institutions avec lesquelles ils établissent des partenariats. Enfin, les situations d'évaluation, contrôles et examens, se déroulent généralement dans un lieu lié à un organisme de formation.

Beaucoup de formations à distance prennent place dans des cursus structurés conduisant à des diplômes délivrés par

l'institution qui dispense la formation ou par des instances externes. Elles peuvent aussi, néanmoins, relever d'objectifs moins formels et être uniquement destinées à l'amélioration de connaissances générales, tels de nombreux cours de langues vivantes, l'éducation à la santé, des enseignements artistiques, etc., ou à un recyclage ou un perfectionnement scientifique et technique.

On peut ainsi distinguer les formations à distance qui relèvent d'une éducation « formelle », correspondant à des formations référencées et le plus souvent diplômantes, et celles qui relèvent d'une éducation « informelle », dont les programmes ne correspondent pas à des cursus strictement définis par des programmes structurés et officiels. Entre ces deux extrêmes, il existe un large éventail de formations qui sont reconnues par l'institution qui les délivre ou les prescrit, sans pour autant donner lieu à des certifications homologuées, ce qui est souvent le cas des formations proposées à leurs salariés par les entreprises dans lesquelles ils travaillent.

4 - Des publics spécifiques

La formation à distance est présente à tous les niveaux de l'enseignement, des formations de base, générales et techniques, à l'enseignement supérieur, en passant par l'éducation permanente et la formation professionnelle continue. Elle touche ainsi un public très large aux caractéristiques socioprofessionnelles variées.

Elle peut concerner la scolarité d'élèves du primaire au secondaire, dans l'incapacité de se déplacer (malades, handicapés) ou résidant loin d'un établissement d'enseignement, en particulier à l'étranger. Elle peut aussi avoir un rôle de soutien scolaire pour des élèves qui vont à l'école, mais qui, en difficulté dans certaines matières, ont besoin d'un renforcement.

Néanmoins, la plupart des usagers de la ^{FAD} sont des adultes qui recourent à ce mode de formation par choix, pour des raisons d'ordre psychosociologique ou pédagogique que nous développerons plus loin (*cf.* chap. ^{XIV}), ou par obligation, du fait de diverses contraintes matérielles ou sociales. Ces contraintes peuvent être géographiques, rendant difficile l'accès aux lieux de formation. Il en est ainsi, en particulier mais pas uniquement, pour des publics dispersés résidant dans des régions ou pays à vaste superficie (Canada, ^{USA}, Chine...). Des raisons de santé peuvent également obliger certaines personnes à opter pour la ^{FAD}. Il peut aussi s'agir, et c'est sans doute le cas le plus fréquent dans des pays comme la France, dont la superficie est moindre, de contraintes temporelles, professionnelles ou familiales, qui excluent une disponibilité pendant des heures de cours.

D'ailleurs, selon la définition de l'^{AFNOR} (Association française de normalisation), les formations à distance sont des « systèmes de formation conçus pour permettre à des individus de se former sans se déplacer dans un lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur » (Définition ^{AFNOR} X 50-750-2, 1994).

Néanmoins, comme pour les élèves, la formation à distance peut venir, pour des publics étudiants et adultes, en complément d'une formation présentielle qu'elle permet de diversifier ou d'approfondir. C'est le cas, en particulier, dans le cadre de préparations de concours de haut niveau, où la compétition pousse à accumuler les sources d'acquisition de connaissances.

5 - Quelques précisions sur la notion de formation à distance

Pour clarifier la notion de formation à distance, il faut ajouter que :

- la ^{FAD} doit être distinguée de l'autodidaxie et de l'individualisation de la formation ;
- les usages des technologies dans la ^{FAD} ne doivent pas être confondus avec les usages des technologies dans l'enseignement présentiel ;
- le choix d'une formation à distance peut être déterminé par des facteurs négatifs, liés à des contraintes, mais aussi positifs, liés à des préférences personnelles.

Formation à distance et autodidaxie

Par le lien qu'elle implique avec une institution éducative et malgré les activités d'apprentissage individuel qui la caractérisent, la ^{FAD} fait appel à des situations d'« autoformation » plus ou moins « assistée » ou « guidée ». Elle se distingue de l'autodidaxie ou « autoformation intégrale », qui désigne le seul usage de ressources pour apprendre, « en dehors de tout dispositif éducatif formel [...] et sans l'intervention d'un agent éducatif institué » (Carré, 1998).

En théorie, donc, l'autodidacte apprendrait complètement seul, dans une approche essentiellement informelle et indépendamment d'un contexte organisé de formation.

L'existence d'une autodidaxie absolue est cependant souvent mise en cause. Pour la plupart des spécialistes de l'autoformation, le sujet n'apprend jamais tout à fait seul. L'intervention indirecte du producteur de la ressource éducative utilisée, ainsi que l'environnement social, professionnel et relationnel dans lequel le sujet apprend, influent sur son apprentissage.

Néanmoins, dans l'autodidaxie, toujours d'après Philippe Carré (1998) : « L'apprenant porte donc la responsabilité intégrale des séquences éducatives, et même s'il cherche et trouve des appuis extérieurs, sa démarche est caractérisée par l'absence de dépendance à l'égard des institutions spécifiquement éducatives. »

L'image de l'autodidacte a été valorisée par un courant humaniste, notamment représenté dans l'éducation ouvrière et populaire, qui l'associe à la capacité d'autonomie, de liberté, au désir d'apprendre et de progresser, d'affirmer son pouvoir sur soi-même et sur son devenir social. Elle a aussi souvent été caricaturée, et ce mot a parfois pris un sens péjoratif. Ainsi, un célèbre exemple d'autodidacte se trouve dans *La nausée* de Jean-Paul Sartre, où un personnage apprend par cœur le dictionnaire de la lettre A à la lettre Z.

Enfin, le terme « autodidacte » a longtemps été utilisé, de manière plus neutre, pour désigner des personnes qui n'ont pas suivi un cursus « normal » et ont repris des études à l'âge adulte, après un temps d'interruption plus ou moins long, que ce soit ou non en lien avec une institution éducative. On peut encore le trouver avec ce sens dans des ouvrages anciens, mais ce mot a aujourd'hui presque totalement perdu cette signification et renvoie principalement, notamment dans un contexte scientifique, à l'autoformation intégrale.

Formation à distance et individualisation de la formation

L'absence d'une collectivité permanente d'apprenants et l'utilisation individuelle des ressources éducatives conduisent souvent à définir la formation à distance comme une formation « individualisée ». Cependant, les inscriptions à date fixe, la durée imposée du cursus, l'existence d'un contenu didactique prédéfini, le caractère uniforme des tests et des examens, etc., qui caractérisent la plupart des dispositifs institutionnels de ^{FAD}, ne répondent pas aux critères d'une réelle individualisation, qui impliquerait que tous les éléments de la formation (objectifs, moyens, méthodes, rythmes, etc.) soient adaptés aux demandes et aux contraintes de chaque apprenant. Lorsque ces conditions sont, dans la mesure du possible, remplies, on parle parfois de formation, ou de pédagogie, « personnalisée ».

Dans un même ordre d'idées, la formation à distance est souvent décrite comme « plaçant l'apprenant au centre (ou au cœur) du dispositif ». Ici encore, tout dépend du sens qu'on donne à cette formule. Elle convient probablement s'il s'agit d'exprimer ainsi le fait que l'apprenant se trouve face à un ensemble de ressources pédagogiques et d'outils technologiques qui sont mis à sa disposition et dont il doit s'approprier l'usage. En revanche, elle correspond sans doute plus à une affirmation promotionnelle qu'à une réalité observable si l'on prétend signifier ainsi que tout le dispositif est organisé au service de l'individu et pour répondre à ses besoins.

Nous verrons plus loin que l'emploi du terme « individualisation » ou de l'expression « au cœur du système » utilisée à propos de l'apprenant est sans doute plus pertinent dans le cadre des « formations ouvertes » que dans celui des ^{FAD} classiques.

Formation à distance et « outils de distance »

L'usage des médias et des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans une formation n'en font pas une formation à distance. En effet, les formations présentielles ont également recours à des outils techniques. Que ce soit dans un établissement scolaire, une université ou un organisme de formation d'adultes, enseignants et formateurs peuvent utiliser la plupart de ces moyens (audiovisuel, informatique, réseau Internet) en situation de face-à-face avec les apprenants. Ils peuvent aussi suggérer aux apprenants de les utiliser en dehors des heures de cours pour un travail personnel complémentaire ou pour des activités liées au contenu de l'enseignement. Ils peuvent ainsi leur conseiller de regarder chez eux une émission de télévision, de tester leurs connaissances grâce à un logiciel, de préparer un exposé en recherchant des informations sur Internet... Le recours à de tels « outils de distance » ne modifie cependant pas le principe dominant du dispositif, qui est le face-à-face pédagogique.

La question est plus complexe lorsque l'on considère, par exemple, les téléconférences, diffusées dans un lieu de formation par un enseignant distant. Il est alors nécessaire de s'interroger sur le mode d'organisation d'ensemble dans lequel s'inscrit cette téléconférence et sur les autres activités de formation qui l'entourent. Si la plupart de ces activités se situent sur site, en présence d'un enseignant, il s'agit de l'introduction d'outils de distance dans un enseignement présentiel. En revanche, dans le cas d'un regroupement sur site, exceptionnel ou même régulier, pour une formation où la plupart des activités d'apprentissage se situent en dehors d'un lieu spécialisé, le contexte est celui d'une formation à distance.

Il n'existe donc pas de lien direct entre les outils utilisés et la nature de la formation concernée, et seule la prise en compte de l'ensemble du dispositif permet de définir cette nature. C'est pourquoi, nous avons préféré, pour notre part, considérer que :

« L'appellation "formation à distance" s'applique à tout type de formation organisée, quelle qu'en soit la finalité, dans laquelle *l'essentiel* des activités de transmission des connaissances ou d'apprentissage se situe hors de la relation directe, face à face ou "présentielle", entre enseignant et enseigné ».

(Glikman, 1998 a)

Les nouveaux modes de formation aujourd'hui rapprochés de la formation à distance, comme les formations ouvertes et les formations universitaires dites « sur mesure », nous conduiront plus loin (chap. III) à montrer que des distinctions radicales sont désormais plus difficiles à maintenir.

La formation à distance, pis-aller ou progrès ?

Définie comme s'adressant à des personnes qui n'ont pas la possibilité matérielle de participer à des formations en présentiel, la formation à distance apparaît comme relevant d'un choix par défaut et, en ce sens, comme un « pis-aller ». Certains établissements universitaires qui offrent en même temps des formations à distance et des formations présentielles ne font que renforcer cette image en faisant référence aux publics de la ^{FAD} en termes de publics ou étudiants « empêchés ».

Il arrive cependant que la formation à distance soit choisie pour des raisons plus positives, relatives à la souplesse de ses

dispositifs : flexibilité accrue des parcours de formation, formes pédagogiques moins scolaires, individualisation d'une partie de la démarche, tous éléments qui ont donné naissance à la notion de « formation ouverte et à distance ». Bien que ces raisons de choix soient encore, semble-t-il, minoritaires, une tendance se dessine donc pour donner à la FAD une image plus attrayante que celle des anciens « cours par correspondance ». Elle se présente désormais, dans une perspective volontariste, comme susceptible non seulement de constituer une alternative satisfaisante à l'enseignement traditionnel et d'apporter une réponse efficace à l'ampleur des problèmes et à la diversité des situations de formation d'adultes, mais aussi de renouveler la pédagogie, d'engendrer de nouveaux rapports au savoir et, plus largement, de concourir à la transformation du système éducatif dans son ensemble.

Chapitre II. Le contexte historique des FOAD en France

La formation à distance a connu, au cours son histoire qui, nous l'avons dit, est déjà longue, d'importantes évolutions. Nous évoquerons rapidement le ^{xix^e} siècle et la première moitié du ^{xx^e} siècle, pendant lesquels la ^{FAD} est essentiellement représentée par des « cours par correspondance ». Il est, en revanche, nécessaire de s'attarder davantage sur la seconde moitié du ^{xx^e} siècle, durant laquelle ce mode de formation a connu de profondes mutations et où de nouveaux vocables ont émergé. Nous insisterons donc sur les grandes lignes des contextes socio-économique, éducatif et technologique, eux-mêmes en transformation durant cette période où l'ampleur du phénomène s'est accrue, favorisée par l'augmentation des besoins en matière de formation et l'apparition de nouveaux outils techniques.

1 - De l'invention du timbre-poste à la Seconde Guerre mondiale

Les origines ou le temps des « cours par correspondance »

Plusieurs auteurs font état des origines de la formation à distance, notamment Henri Dieuzeide (1985) dans *Le Savoir à domicile* (ouvrage fondamental sur les formations à distance), auquel nous empruntons une partie des informations ci-après. La ^{FAD} est issue des « cours par correspondance », apparus en 1840 à Londres, au moment de la généralisation du timbre-poste en Angleterre. C'est Isaac Pitman, l'inventeur de la sténographie, qui lance le premier cours par correspondance, pour diffuser et vendre son invention.

D'autres pays européens développèrent à leur tour des cours par correspondance tout au long de la seconde moitié du ^{xix}^e siècle et du début du ^{xx}^e siècle. Ainsi, par exemple, en Allemagne, à partir de 1856, l'institut Toussaint et Langenseherdt propose des cours de langues par correspondance. La maison Hermods est fondée en 1898 à Stockholm, en Suède. Les États-Unis font de même dès 1873, avec la création, à Boston, de la « Société d'encouragement à l'étude à domicile » et d'un département de cours par correspondance à l'Illinois Wesleyan University. En France, apparaissent successivement, à la fin des années 1870, l'« École Pigier », les « Cours Hattemer », puis l'« École chez soi » créée par l'éditeur Eyrolles en 1881, l'« École Universelle » en 1907, etc.

Développés par le secteur privé, les cours par correspondance étaient initialement destinés aux adultes. Pour leurs promoteurs, l'objectif était sans doute avant tout commercial. Dans des ouvrages déjà anciens sur l'enseignement à distance, Leshnich (1980 *a* et *b*) analyse d'ailleurs cette activité en l'assimilant à une forme particulière de vente par correspondance, comparant notamment l'évolution et les publics de l'un et de l'autre. Cependant, des finalités moins mercantiles sous-tendaient cette innovation : permettre à chacun d'accéder au savoir, quel que soit son lieu d'habitation, dans un but de promotion sociale et d'égalité des chances.

Les débuts du ^{xx}e siècle

Ce n'est qu'au début du ^{xx}e siècle que cet enseignement s'adresse également aux enfants. C'est le cas, à partir de 1905, de la Calvert School, école expérimentale privée de Baltimore, aux États-Unis. Une dizaine d'années plus tard, le secteur public s'y intéresse aussi, afin de dispenser la scolarité obligatoire à des élèves de régions isolées, dans de vastes pays comme l'Australie, le Canada ou la Nouvelle-Zélande.

En France, l'enseignement public par correspondance ne se développe qu'à partir de la Seconde Guerre mondiale, avec la naissance du ^{CNED}, première institution publique française d'enseignement à distance. En 1939, un service d'enseignement primaire supérieur, secondaire et postscolaire par correspondance est organisé afin de scolariser les nombreux enfants réfugiés dans le sud du pays à la suite de l'occupation allemande. Devenu le Service d'enseignement par correspondance, il sera à l'origine du ^{CNTE}, Centre national de télé-enseignement, organisme sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, devenu aujourd'hui ^{CNED}, Centre national

d'enseignement à distance, dont nous traiterons plus en détail
au chapitre ^{VI}, sur les ^{FOAD} en France.

2 - De la Libération à la crise économique : les Trente Glorieuses (1945-1975)

Besoins accrus de formation et apparition de nouveaux outils techniques ont marqué toute la seconde moitié du ^{xx}^e siècle, que ce soit durant les années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale, dites « les Trente Glorieuses » à cause du progrès économique et social constant qu'elles ont connu, ou dans le dernier quart de ce siècle, caractérisé par la crise économique et un chômage croissant.

Après la Libération, jusqu'aux années 1970, on assiste à de profondes modifications de la société, d'un point de vue tant social et économique qu'éducatif et médiatique.

Le contexte socio-économique

C'est une période d'industrialisation rapide et volontariste. Les progrès techniques et l'augmentation du pouvoir d'achat concourent à la démocratisation des biens de consommation et à l'élévation générale du niveau de vie, en particulier dans les classes populaires (paysans, ouvriers, employés de bureau). Le dépeuplement des campagnes, fortement engagé après la Première Guerre mondiale, s'est confirmé, réduisant la place du monde rural au profit d'une société urbaine où se posent des problèmes d'habitat, d'équipements collectifs et, bien entendu, sous des formes nouvelles, d'éducation.

L'après-guerre a connu une forte vague démographique, le « baby boom », qui a pour conséquence ce qu'Alfred Sauvy appelle dans le titre d'un de ses ouvrages, publié en 1959, « la montée des jeunes ». Tout cela contribue à créer un climat social dynamique, qui accroît la demande pour une amélioration des conditions de vie et qui stimule la recherche de gains de productivité.

La démocratisation de l'enseignement apparaît comme un leitmotiv parmi les revendications de justice sociale, avec l'émergence d'une exigence de scolarisation accrue et une croissance rapide des effectifs scolaires. Ce phénomène ne touche néanmoins pas uniformément les diverses couches sociales. Il demeure marginal dans les milieux ouvriers et ruraux. La sous-scolarisation des jeunes et la sous-qualification générale des travailleurs de l'industrie demeure une préoccupation constante. Or, les objectifs économiques productivistes exigent l'utilisation intensive de toute la force de travail du pays. La durée moyenne de travail hebdomadaire continue, d'ailleurs, d'être bien supérieure aux 40 heures prévues par une loi de 1936 et ne connaîtra aucune baisse significative avant 1967.

Le contexte éducatif

Dès lors, le problème de la formation de la main-d'œuvre nécessaire est constamment posé. Les plans de modernisation et d'équipement successifs, qui dessinent les perspectives socio-économiques nationales, soulignent de manière permanente un manque de personnels qualifiés à tous les niveaux : ouvriers, agents techniques, techniciens, mais aussi employés, ingénieurs et cadres.

La formation initiale

Le système de formation initiale, générale et professionnelle alors en place est très nettement insuffisant pour répondre aux besoins ainsi définis. Cependant, la demande des familles pour une scolarisation plus longue, qui pourra permettre à leurs enfants d'exercer des métiers mieux rémunérés ou plus valorisés, prend une ampleur considérable. Les progrès de la scolarisation provoquent un phénomène que Louis Cros nommera, dans un ouvrage de 1961 ainsi intitulé, « l'explosion scolaire ». Celle-ci se manifeste à tous les niveaux de l'enseignement et, surtout, dans le secondaire. Les enseignants, désormais insuffisamment nombreux, sont recrutés massivement, après une formation souvent hâtive. En janvier 1959, la « réforme Berthoin » prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, aggravant le déficit en termes d'enseignants qualifiés. Un effort de formation des maîtres et un « plan d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement » (cf. chap. x, sur les télévisions éducatives) viseront à compenser en partie ces manques.

La formation des adultes

L'ampleur des besoins exige également un effort important en direction de l'éducation des adultes. Celle-ci comporte alors trois groupes d'activités distinctes : l'éducation ouvrière, l'éducation populaire et la formation professionnelle.

L'éducation ouvrière s'exerce dans un champ politique et syndical et elle est régie par des lois spécifiques qui contiennent déjà des éléments du droit au « congé formation ».

L'éducation populaire, représentée par des associations comme Peuple et Culture, est structurée en grands courants liés à des organisations politiques et syndicales. Contrairement à ses orientations d'avant-guerre, elle vise davantage, après la Libération, la démocratisation de la culture que la formation professionnelle et s'oriente vers ce qui deviendra l'animation socioculturelle. Elle aura souvent recours à la télévision et participera à l'émergence d'actions de formation à distance par la télévision, telles que ^{RTS/P}romotion et Télé-Promotion rurale, sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

La formation professionnelle des adultes existe surtout sous forme de cours du soir subventionnés par le ministère de l'Éducation. Elle conduit à des diplômes de niveau ^{CAP} (Certificat d'aptitude professionnelle) ou ^{BEP} (Brevet d'études professionnelles) et s'adresse à des ouvriers et des employés désireux d'obtenir une « promotion sociale ». À un niveau plus élevé, la Promotion supérieure du travail (^{PST}) est destinée à former des techniciens supérieurs et des ingénieurs. Elle est notamment assurée par le Conservatoire national des arts-et-métiers (^{CNAM}), institution déjà ancienne puisqu'elle a été créée par un décret de la Convention nationale en 1794, et par ses Centres régionaux associés.

De son côté, le ministère du Travail avait, dès la fin de la guerre, créé des centres de « Formation professionnelle accélérée » (^{FPA}) qui délivraient un certificat professionnel après six mois de formation à plein temps. Ces centres seront regroupés sous le nom d'^{ANIFRMO} (Association nationale Interprofessionnelle pour la Formation rationnelle de la main-d'œuvre), qui donnera naissance à l'^{AFPA} (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes) en 1966. Nous reviendrons sur ces organismes au chapitre ^x, à propos de leurs activités en matière de ^{FOAD}.

Nouveaux développements de la formation à distance

La formation à distance bénéficie de cet essor de la demande de formation, ainsi qu'en témoigne la rapide progression des inscriptions au ^{CNED} : en neuf ans, entre 1962 et 1971, les effectifs du ^{CNED} font plus que doubler, passant de 73 000 à 158 000 inscriptions.

Pour atteindre des publics nouveaux, dispersés ou qui ne peuvent participer à des stages ou à des cours du soir, d'autres institutions éducatives publiques ou parapubliques développent des services de ce qu'on appelle désormais « enseignement à distance ». C'est le cas, dès 1949, de l'^{INTEC}, Institut national des techniques économiques et comptables rattaché au ^{CNAM}, puis, dans les années 1960, du ^{CNPR} (Centre national de promotion rurale) et de l'^{ANIFRMO} (*cf. supra*).

La législation sur la formation des adultes

Une loi importante a été votée en 1959, sous l'égide du Premier ministre de l'époque, Michel Debré. Elle fixe des contenus et des objectifs précis à la promotion sociale et surtout à son versant individuel, appelé « promotion du travail », et donnera lieu, en 1961, à un décret instituant un Fonds national de la promotion sociale et la fonction de Délégué général à la promotion sociale. Ses principales dispositions sont approfondies et précisées en 1966 par une loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle.

Cependant, c'est surtout la loi de juillet 1971 qui donne à la « formation professionnelle continue » un cadre législatif encore en vigueur aujourd'hui, complété depuis lors par toute une série de lois et décrets qui en précisent les modes de financement et de fonctionnement [\[1\]](#).

La loi de juillet 1971

Au début des années 1970, la formation des adultes prend, en effet, une nouvelle orientation. Des accords interprofessionnels sur la formation professionnelle, signés en 1970, sont confirmés par la loi du 16 juillet 1971. Cette loi, dont les dispositions ont depuis été intégrées au Code du travail, organise la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » et en fait une « obligation nationale », instaurant le droit, pour les salariés, de se former sur leur temps de travail tout en conservant leur salaire.

Fournissant à la formation professionnelle continue un cadre contractuel et juridique, elle lui garantit aussi des ressources financières en obligeant les entreprises à y consacrer un pourcentage croissant de leur masse salariale. D'abord fixé à 0,8 %, puis rapidement à 1 % de la masse salariale, ce pourcentage devait atteindre 2 % en 1976. En fait, il passera à 1,1 % en 1975 pour ne plus augmenter pendant dix ans. Le « Fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale », issu du Fonds national de la promotion sociale, finance la participation de l'État à ces actions.

Dès lors, l'éducation permanente cède la place à une formation professionnelle davantage liée à l'emploi et au marché du travail. C'est le reflux de l'éducation populaire, et quelques tentatives de « rénovation » ne parviennent pas à enrayer le déclin de la promotion sociale.

Malgré des dérives liées en partie à la crise économique (*cf. infra*), la « formation continue » connaîtra un développement considérable. Elle se constitue aussi progressivement en un marché concurrentiel. Des organismes privés ou associatifs se créent en grand nombre, misant sur une augmentation conséquente des budgets consacré à la formation dans le cadre de la loi de 1971. Les organismes publics de formation d'adultes tentent de s'inscrire à leur tour dans ce marché de la formation, à la fois pour assurer leurs missions et répondre aux orientations de cette loi et parce qu'ils y sont fortement incités par une volonté politique nouvelle qui vise à la rentabilisation des services de l'État. Ils diversifient donc leur offre, qui s'adressait jusqu'alors surtout aux individus, en lui adjoignant des activités orientées vers les demandes des entreprises.

La formation à distance et la loi de juillet 1971

Également promulguée en juillet 1971, quelques jours avant celle sur la formation professionnelle continue, la loi du 12 juillet 1971, intitulée « Création, fonctionnement et contrôle des organismes privés dispensant un enseignement à distance », vise à garantir la qualité de cet enseignement dans le secteur commercial, n'y parvenant d'ailleurs qu'imparfaitement.

Quant à la loi du 16 juillet 1971, elle précise différents types d'actions de formation (de préformation, d'adaptation, de promotion professionnelle, de perfectionnement, etc.) en se référant à la notion de « stages », notion qui implique normalement des formations sur site, quelle qu'en soit la durée (de quelques jours à quelques mois), mais elle n'évoque jamais l'enseignement à distance. C'est une circulaire du 4 septembre 1972 qui précisera les conditions dans lesquelles les « cours par correspondance », dont il est dit qu'ils « ne répondent pas

rigoureusement à la notion de stages », peuvent être retenus au titre de la participation des entreprises à la formation professionnelle continue :

- « les cours doivent donner lieu à l'envoi de devoirs corrigés » ;
- « les stages ayant recours à ce procédé doivent comporter des regroupements périodiques... ».

Cependant, le droit à la formation sur un temps de travail libéré par l'entreprise entraîne surtout une large expansion de l'offre de formation par stages, à temps plein ou partiel. En outre, la rémunération du temps consacré à la formation s'accompagne aussi d'un contrôle de l'effectivité de cette formation, contrôle plus aisé à assurer par le biais de la présence à des cours que par la vérification d'un travail en auto-apprentissage, difficile à estimer. La formation à distance, qui s'adapte donc mal au cadre formel de la loi, est en marge de ce développement de la formation des adultes. Elle en bénéficie néanmoins largement, grâce à la popularisation de l'idée de formation qui accompagne ce nouveau droit et à la multiplicité des démarches qu'il suscite.

Le contexte technologique

Ainsi que le souligne Henri Dieuzeide (1985), l'histoire du développement de l'enseignement à distance est intimement lié à l'apparition de nouveaux vecteurs de diffusion. Si les débuts des cours par correspondance peuvent être rapprochés de la généralisation du timbre-poste, leur évolution durant la seconde moitié du ^{xx^e} siècle est indissociable du déploiement des nouveaux supports technologiques, audiovisuels et informatiques, au cours de cette période.

Avant les années 1960, tant en France qu'à l'étranger, les formations à distance s'appuient principalement sur des cours par correspondance et sur l'échange de documents écrits entre formateurs et formés. L'imprimé n'est cependant pas le seul support auquel elles recourent. Disques et émissions de radio sont aussi utilisés. La fin de la Seconde Guerre mondiale voit le développement de la radio, puis, surtout, de la télévision éducative.

La radio-télévision

Dès avant la Seconde Guerre mondiale, la radio avait déjà diffusé des programmes éducatifs avec des émissions de Radio-Télévision Luxembourg et la création de Radio-Sorbonne. Après la guerre, elle est désormais dans tous les foyers, et les transistors, qui la rendent mobile, sont de plus en plus répandus. Elle demeurera cependant relativement peu employée dans le contexte de la formation à distance, à l'exception de l'enseignement supérieur (*cf.* chap. ix).

La ^{RDF} (Radiodiffusion française) est devenue ^{RTF} (Radiodiffusion-télévision française) en 1959, puis ^{ORTF} (Office de radiodiffusion télévision française) en 1964. Elle diffuse par voie hertzienne sur des réseaux nationaux. La possession de téléviseurs augmente rapidement : moins de 10 000 à la fin des années 1940, 60 000 en 1953, 1 500 000 en 1959 et 10 millions à la fin des années 1960, période à laquelle la quasi-totalité des foyers français est équipée.

Dès la Libération, l'unique chaîne de télévision existante avait commencé à diffuser des émissions éducatives dont elle avait rapidement transmis la responsabilité à l'Éducation nationale. Ces émissions trouvaient aisément leur place, dans les premiers temps du moins, dans une programmation encore restreinte avec des émissions qui se voulaient au service de la culture du

plus grand nombre, sans publicité ni concurrence. La télévision était d'ailleurs très vite apparue aux responsables de l'éducation populaire comme un moyen privilégié d'animation et de culture.

Dans la formation initiale comme dans la formation continue, on dira bientôt de l'audiovisuel qu'il va « révolutionner la pédagogie », permettre la « transformation de la relation maître-élève », délivrer les formateurs des tâches répétitives de transmission des connaissances au profit de tâches « plus nobles » consistant à aider aux acquisitions... Des discours similaires, sur lesquels nous reviendrons à propos d'Internet, accompagneront chaque tentative d'introduction d'une nouvelle technologie dans l'éducation.

Sous l'impulsion de plans et de financements gouvernementaux, les années 1960 voient le développement non seulement de la radio-télévision scolaire, qui s'adresse aux élèves de la formation initiale et à leurs enseignants, et des radios et télévisions universitaires, mais aussi des programmes de télévision éducative visant à apporter des connaissances, formelles ou informelles, à une large population de téléspectateurs adultes (ainsi ^{RTS/P}romotion, Télé-^{CNAM}, ^{TPR}, etc. - cf. chap. x).

Cependant, en 1967, l'introduction de la publicité sur les chaînes de télévision (la 2^e chaîne a été lancée en 1964 et la 3^e le sera en 1973) et plus encore, en 1974, la scission de l'^{ORTF} viendront ralentir ce mouvement. Il connaîtra cependant des prolongements jusque dans les années 1980, période à partir de laquelle l'évolution des technologies conduira les politiques gouvernementales à mettre l'accent sur l'informatique et ses dérivés, au détriment de l'audiovisuel.

Durant toute cette période, la télévision, quoique très discutée et inégalement exploitée pour la formation des adultes, apparaîtra comme une marque de modernité et de prestige des systèmes de formation à distance, tant français qu'étrangers.

Les multimédias

À la suite de la loi de 1971, le secteur de l'édition privée s'engage dans la production de documents audiovisuels et de malettes « multi-médias »^[2] de formation, ensemble de supports variés (documents imprimés, cassettes sonores, diapositives, films, matériels d'exercices dans certaines disciplines techniques...) destinés à être utilisés de manière combinée dans des dispositifs de formation, tant en présentiel qu'à distance. Le secteur public tente également de s'inscrire dans ce nouveau marché des produits de formation, jugé prometteur aussi bien sur le plan de son efficacité pédagogique que sur celui de sa rentabilité économique. Cependant, les pratiques de formation se transforment moins vite que prévu et les investissements dans ce domaine demeurent peu rentables.

L'informatique

L'informatique est intervenue au début des années 1960, dans le cadre de « l'enseignement programmé ». Les ordinateurs sont alors des machines coûteuses, encombrantes et d'une utilisation complexe. Ils ne sont guère employés à des fins éducatives que dans quelques très grandes entreprises ou dans un enseignement supérieur scientifique de haut niveau. Avec le développement de la micro-informatique, les années 1970 verront ses usages progresser et des expérimentations commenceront à se mettre en place dans l'éducation et de la formation.

3 - Les temps de crise économique (1975-2000)

Le contexte socio-économique

Le « premier choc pétrolier », à la fin de l'année 1973, est le signe avant-coureur d'une crise économique qui atteint la France à partir de 1975-1976 et que viendront accentuer de nouveaux chocs pétroliers en 1979 et 1980. On passe « des années de rêve aux années de crise » (Gauron, 1988). Cette dernière s'installe, avec de fortes répercussions sur l'économie française : fléchissement des investissements, ralentissement de la croissance, accélération de l'inflation, augmentation du chômage. Toutes les années qui suivent verront s'aggraver cette situation, avec un taux de chômage sans cesse accru. Ce taux double au cours des années 1985 et 1990, jusqu'à atteindre près de 13 % de la population active, soit 3 millions à 3,5 millions de personnes, selon le mode de calcul.

On observe une dégradation générale des conditions sociales. Les années 1980 sont marquées par la menace d'une « société duale » : d'un côté, ceux qui ont un emploi stable et un salaire régulier, de l'autre, un nombre croissant de chômeurs (pudiquement baptisés « demandeurs d'emploi ») et de salariés en situation précaire et/ou mal payés. Les « cités », grands ensembles construits dans les banlieues durant les années 1960 et 1970 pour résorber la crise du logement de l'après-guerre et loger les couches populaires du « baby boom » et les ouvriers immigrés (alors appelés en grand nombre pour contribuer à la croissance économique), deviennent les « quartiers difficiles » (ce sera bientôt les « quartiers » tout court).

Les jeunes, issus d'un système scolaire lui-même en crise, ne trouvent que difficilement un emploi. Les licenciements pour cause économique se multiplient. Bien qu'il existe un chômage des cadres, surtout âgés, jeunes et adultes faiblement scolarisés constituent les gros bataillons des chômeurs et des « RMistes » ^[3].

Dans les années 1990, la « mondialisation » de l'économie s'affirme, avec la délocalisation des productions exigeant peu de qualifications vers le Tiers-Monde, où les bas salaires réduisent les prix de revient, limitant encore les emplois disponibles pour les travailleurs peu formés dans les pays industrialisés.

Le contexte éducatif

La formation initiale

L'instauration d'un collège unique de la 6^e à la 3^e, par la réforme Haby, en 1975, restructure l'enseignement secondaire. Cette réforme, qui s'inscrit dans une optique égalitaire, s'accompagne de taux d'échecs scolaires de plus en plus préoccupants, tandis que la poursuite des études jusqu'au baccalauréat devient peu à peu la norme, face aux exigences du développement technique et économique. Malgré la multiplication des filières, le nombre de jeunes qui sortent chaque année du système scolaire sans qualification est estimé à environ 100 000, alors que la réussite scolaire semble, plus encore que par le passé, indispensable à la réussite sociale.

À partir des années 1990, le gouvernement affiche l'objectif d'amener 80 % de la population scolaire au niveau du baccalauréat, mais celui-ci ne débouche plus guère sur un emploi. Même si le chômage des jeunes diplômés est aussi une

réalité, il se confirme que le niveau de diplôme a une influence directe sur l'emploi : plus il est élevé à l'issue de la formation initiale, plus court est le temps nécessaire avant de trouver un premier travail. Les premiers cycles de l'enseignement supérieur voient, par conséquent, arriver une masse très hétérogène d'étudiants, souvent mal préparés à suivre ce type de formation, pour lesquels la poursuite d'études universitaires représente à la fois un espoir d'accroître leurs qualifications et une activité préférable à une situation de chômage. Ici encore, les taux d'abandons et d'échecs s'avèrent inquiétants, et la « massification » de l'enseignement supérieur n'apporte guère de solution aux problèmes de qualifications et d'emploi qui continuent de déséquilibrer la société.

La formation des adultes et l'application de la loi de 1971

Avant même que ne surgissent les difficultés économiques, les pratiques en matière de formation professionnelle, qui dépendaient du rapport de force entre salariés et employeurs, étaient déjà problématiques : répartition inégale de l'accès à la formation au profit des catégories professionnelles les plus qualifiées et les plus diplômées, reproduisant ainsi largement l'inégalité des chances en matière de formation initiale, consultation plus formelle qu'effective des instances paritaires, absence de reconnaissance par l'entreprise des qualifications acquises... ^[4].

Avec la crise et la montée du chômage, non seulement les nécessités économiques l'emportent sur la recherche d'un épanouissement individuel, mais, de plus, le rapport de forces se modifie et, bien que la formation demeure une revendication constante des syndicats, les urgences liées à la défense de l'emploi et du pouvoir d'achat passent au premier plan. Les

objectifs de la loi de 1971 sont revus à la baisse, et la participation financière exigée des entreprises augmente beaucoup moins vite que prévu. À partir de 1975, bien que les sommes consacrées par les entreprises à la formation professionnelle continuent d'être supérieures à l'obligation légale (grâce à une participation élevée des très grandes entreprises), le pourcentage de la masse salariale que les employeurs doivent consacrer à la formation continue stagne, n'atteignant que 1,2 % en 1987 au lieu des 2 % prévus pour 1976.

En 1985, la Délégation à la formation professionnelle (^{DFP}) est chargée de la gestion du Fonds de la formation professionnelle. Au niveau des politiques ministérielles et des financements publics, prévalent bientôt les actions de formation directement liées à l'emploi et à la qualification des jeunes chômeurs.

Des stages d'adaptation, d'insertion, de qualification, de perfectionnement alternent avec les « stages jeunes » et les actions de reconversion destinées à tenter de reclasser les salariés licenciés, le plus souvent sans déboucher sur un emploi. Les « bas niveaux de qualification » (expression inélégante, plus encore quand elle est abrégée en « ^{BNQ} ») sont au cœur des actions publiques de formation, avec la lutte contre l'illettrisme des jeunes et des adultes, dont on convient bientôt qu'il touche au moins 10 % et, plus probablement, environ 20 % de la population française. La croissance du chômage a pour conséquence une augmentation plus forte encore de ces actions de formation, à la recherche de ce que Lucie Tanguy (1986) appelle – formule qui connaît un large écho – l'« introuvable relation formation-emploi ».

Perçue comme un moyen de lutter contre l'exclusion de pans entiers d'une société en crise, la formation continue remplit alors une double fonction. D'une part, elle vise à accroître le niveau de qualification de la population et ses capacités d'adaptation à des besoins économiques en constante mutation. D'autre part, elle contribue au « traitement social » du chômage, qui consiste à

occuper en les indemnisant les travailleurs privés d'emploi, tout en limitant la montée de la courbe des demandeurs d'emploi.

La formation à distance dans la crise économique

La formation à distance, dont nous verrons qu'elle exige des capacités d'autoformation que tous les apprenants n'ont pas eu l'occasion de développer, est généralement perçue comme peu adaptée aux publics faiblement qualifiés et souvent « en difficulté », dont la formation est prise en charge par les pouvoirs publics. En outre, le contrôle d'une certaine assiduité continue d'être jugé nécessaire pour justifier la rémunération des périodes de formation, que ce soit par les entreprises ou par l'État. Toutefois, l'importance du nombre des personnes à former s'accommode mal des dispositifs traditionnels, coûteux en termes de personnel enseignant. C'est face à ces contraintes que s'organiseront et que s'institutionnaliseront peu à peu les « formations ouvertes », qui permettent de conjuguer une présence vérifiable sur un lieu de formation et des modalités d'organisation flexibles (*cf. infra*).

Cependant, la formation à distance présente de nombreux avantages dans ce contexte, tant pour les salariés que pour leurs employeurs.

En effet, les salariés, craignant de perdre leur emploi, hésitent à quitter leur entreprise, même provisoirement, et osent peu revendiquer une formation prise en charge par leur employeur, qui s'effectuerait au détriment du temps qu'ils consacrent à leur travail et pourrait faire soupçonner un désir de changement ; la FAD présente pour eux une discrétion qui concourt à la progression de ses effectifs.

Pour les employeurs, la formation à distance permet de se soumettre aux obligations légales, avec un minimum de perte de temps travaillé (pas d'absences, pas de frais de déplacements). Elle apparaît, par conséquent, comme un moyen de réduire les coûts de la formation professionnelle tout en formant un nombre accru de personnes.

On assiste ainsi à un processus de « déstagification », selon la formule de P. Carré (1992), qui permet aux salariés de se perfectionner tout en maintenant leur activité professionnelle dans une période où quitter l'entreprise pour suivre une formation devient un luxe.

En outre, la formation universitaire à distance permet l'accès à une formation supérieure pour des jeunes sortis du système scolaire avec les diplômes requis pour entrer à l'université, mais qui, obligés de travailler pour gagner leur vie, ne peuvent suivre cette formation en présentiel. Du point de vue des universités, elle fournit un moyen, néanmoins insuffisant, de faire partiellement face à la croissance des effectifs.

Un décret du 20 juin 1994 « relatif à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle » concerne également la formation à distance. Il permet de calculer la durée de la formation, et, par conséquent, la rémunération des « stagiaires » de la FAD, en tenant compte du temps consacré non seulement à des présences dans un centre de formation, pour des cours ou des « séances d'évaluation pédagogique », mais aussi à l'apprentissage des contenus, et du nombre d'heures « estimées nécessaires pour exécuter les travaux demandés », donc hors d'un lieu dédié.

Le contexte technologique

L'audiovisuel

L'éclatement de l'^{ORTF}, décidé en août 1974 et appliqué en janvier 1975, a exacerbé la concurrence entre les chaînes de télévision et accentué le rejet des émissions éducatives vers des horaires réduits, de moindre audience.

Simultanément, la diffusion de ressources médiatisées de formation est très en retard sur les prévisions optimistes qu'avait fait naître, dans une conjoncture économique favorable, l'expansion du marché de la formation continue.

Des expériences de télévisions câblées municipales (en particulier dans quelques « villes nouvelles »), qui avaient fait espérer un débouché nouveau aux programmes éducatifs, ont été interrompues. Au début des années 1980, un « plan câble » national et le développement des satellites, qui s'accompagnent de l'apparition de chaînes thématiques, ainsi que l'équipement progressif des organismes de formation et des foyers en magnétoscopes, laissent présager un abandon des chaînes hertziennes, jugées inadaptées à des contenus pédagogiques, au profit de ces nouveaux médias.

La loi du 29 juillet 1982, qui met fin au monopole de l'État sur la communication audiovisuelle et préside à la naissance des chaînes privées, renforce la concurrence et la compétition pour l'obtention de ressources publicitaires et ne favorise guère les préoccupations éducatives des sociétés de télévision. Les émissions éducatives disparaissent des chaînes généralistes. C'est bien plus tard, à partir de 1994, qu'une chaîne relativement spécialisée, « La Cinquième », sera investie de l'ensemble des missions éducatives attribuées à la télévision (cf. chap. x).

La création, en 1980, sous la tutelle de la Délégation générale à la formation professionnelle, d'un lieu de documentation et d'information sur les matériels pédagogiques, sous le nom d'^{ORAVEP},

Observatoire des ressources audiovisuelles pour l'éducation permanente, montre néanmoins que l'audiovisuel faisait encore, à cette date, l'objet des préoccupations politiques et institutionnelles liées aux technologies éducatives.

L'informatique et ses dérivés

Le « rapport Nora-Minc » (Simon Nora et Alain Minc), en 1978, sur « L'informatisation de la société », avait cependant dessiné de nouveaux horizons. Tous les espoirs se porteront bientôt sur l'informatique, qui engendrera, sur la démocratisation de la formation, le même discours utopique que l'audiovisuel dans les années 1960. C'est la nouvelle technologie, sur laquelle miseront les politiques de formation - et les marchands de produits éducatifs.

Au milieu des années 1990, l'^{ORAVEP}, tout en conservant son sigle, changera son nom pour celui d'« Observatoire des ressources pour la formation », abandonnant la référence à l'audiovisuel et illustrant ainsi le déclin de ce dernier en tant qu'enjeu aussi bien industriel qu'éducatif, au profit des technologies numériques (nouvelle adaptation au changement des centres d'intérêt dans le domaine, il a pris, début 2001, le nom d'« Algora - Formation ouverte et réseaux »).

Les actions incitatives de l'État concernant l'informatique portent d'abord surtout sur la formation initiale, avec notamment le plan « Informatique pour tous » (^{IPT}), en 1985, qui vise à implanter des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires et à former élèves et enseignants à leur utilisation. Ce n'est que très lentement, cependant, que l'informatique entre dans les mœurs scolaires.

Elle trouve, en revanche, plus rapidement sa place dans les formations d'adultes, plus en rapport avec la vie active et plus

marquées par le quotidien professionnel, qui ont sans doute moins tendance que l'école à résister à l'emprise de l'informatique, outil de travail dans l'entreprise. Avec le développement de la micro-informatique et une relative standardisation des normes, l'ordinateur s'affirmera comme moyen d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation. L'^{EAO} (Enseignement assisté par ordinateur), maintenant largement critiqué, apparaît alors comme un outil de formation particulièrement performant.

Les pouvoirs publics ne cessent cependant, dès cette époque (comme aujourd'hui pour Internet), de déplorer le « retard français » sur les pays anglo-saxons en matière de construction de dispositifs de formation faisant appel aux nouvelles technologies, que ce soit à l'intention des individus ou des entreprises, et s'inquiètent des tentatives de ces pays pour s'implanter sur le marché français. À la fin des années 1980, ils estiment nécessaire de développer à leur tour une offre dans ces domaines.

C'est ainsi que, en 1987 et 1988, sous l'égide de la Délégation à la formation professionnelle, les ministères de l'Éducation, du Travail, de l'Industrie et de l'Agriculture lancent un appel à projets pour le développement de « formations multimédias à la carte ». Cette initiative et deux colloques, organisés sur ce thème en 1989 et 1990, suscitent une certaine dynamique dans le milieu de la formation professionnelle. Ils visent à promouvoir ces opérations et à approfondir les problèmes liés à la conception et à la réalisation d'outils et de dispositifs multimédias, les aspects juridiques liés à leur diffusion, les questions relatives aux nouvelles compétences qu'ils exigent des formateurs et à l'insertion de ces nouveaux modes de formation dans les entreprises ^[5]. Il s'agit de créer des synergies entre secteur public et secteur privé afin d'impulser un marché des formations multimédias individualisées. Le programme ^{FORE} (Formations ouvertes et ressources éducatives), lancé à partir de 1992-1993 et qui continue d'exister, poursuivra des objectifs similaires avec de nouveaux appels à projets.

La télématique a fait son apparition et trouve des débouchés dans la formation, tandis que les usages domestiques du Minitel s'implantent moins rapidement que ne l'escomptaient ses promoteurs. Ce seront ensuite d'autres technologies dites d'abord « avancées », puis (de plus en plus souvent) « nouvelles » : vidéodisques, CDI, CD-ROM, télécommunications par satellite, réseaux numériques, etc. (*cf.* chap. IX).

Les innovations techniques se succèdent à un rythme accéléré, suscitant toujours de nouveaux espoirs, de nouveaux discours enthousiastes et de nouvelles expérimentations dans le secteur de la formation. La fin du siècle voit ainsi les débuts d'Internet, dont nous reparlerons plus loin.

4 - À l'aube du **xxi^e** siècle

Malgré une relative stabilisation du taux de chômage, la situation de l'emploi demeure très problématique. La violence à l'école, alimentée par l'absence de perspectives professionnelles, participe à la déstabilisation de l'institution éducative. L'échec scolaire continue de peser sur un système de formation initiale confronté aux réalités sociales et économiques.

« La formation tout au long de la vie »

Il passe désormais pour acquis qu'un individu ne peut occuper un même emploi, ni même exercer une profession identique pendant toute son existence. On ne parle plus d'« éducation permanente » ou de « promotion sociale ». C'est « la formation tout au long de la vie », selon la formule attribuée à Jacques Delors et traduite de l'anglo-américain *lifelong learning*, qui est chargée de répondre aux besoins d'une société en constante mutation, aux difficultés du marché de l'emploi, à l'instabilité des carrières professionnelles et à la complexité croissante des métiers.

La mondialisation de la production, la pression de la concurrence internationale, les transformations de la nature et de l'organisation du travail, liées à des exigences accrues en matière de compétences, et l'émergence de la « société de l'information » font de la formation un enjeu déterminant du progrès économique et scientifique et du devenir des individus et des sociétés. Les États et l'Union européenne tentent d'impulser des politiques visant à accentuer le développement

de toutes les activités de formation, dans un effort d'adaptation aux exigences de la société et de l'économie mondiale, politiques dont se sont faites porte-parole plusieurs publications internationales, parmi lesquelles *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, un « livre blanc » de la Commission européenne (Cresson et Flynn, 1995) et un rapport à l'Unesco, *L'éducation. Un trésor est caché dedans* (Delors, 1996).

Les modes traditionnels d'enseignement présentiel, par stages ou cours du soir, paraissent plus insuffisants que jamais pour satisfaire la demande. Les universités, confrontées à un enseignement de masse qu'elles n'ont pas les moyens d'assurer efficacement, sont à la recherche de solutions permettant de répondre à la demande de formation sans multiplier en permanence locaux et enseignants. La formation à distance est donc plus que jamais d'actualité, mais, bien qu'elle soit maintenant reconnue dans le champ des formations professionnelles, des réticences administratives perdurent, car « la référence ancrée dans les esprits pour vérifier l'action de formation demeure moins les résultats obtenus que la présence dûment constatée » (Barbarant, 1997). Les formations « ouvertes et à distance », qui combinent distance et présence (*cf. infra*), permettent dorénavant de contourner cette difficulté.

Par ailleurs, le transfert aux régions de la plupart des responsabilités liées à la mise en œuvre des politiques de formation, déjà engagé au début des années 1990, se poursuit. La Délégation à la formation professionnelle est devenue, en 1997, ^{DGEFP} (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle), avec la fusion des services de la formation professionnelle et de ceux du ministère du Travail. Quant au secteur chargé du développement des formations multimédias et ouvertes, il prend alors le nom de « Marché de la formation », qui dénote une optique concurrentielle accrue dans ces activités.

L'explosion des technologies de l'information et de la communication

Les technologies de l'information et de la communication envahissent la vie professionnelle et quotidienne des Français. Après la télévision et l'informatique, ce sont les « autoroutes de l'information », du nom d'un rapport au Premier ministre publié dès 1994 (Théry, 1994), qui occupent le devant de la scène. Les discours des politiques continuent néanmoins de faire état du « retard français » en matière d'utilisation des moyens informatiques, retard généralement jugé à la jauge des États-Unis.

Internet, bien qu'encore relativement peu répandu en France, transforme les modes d'accès à l'information et à la communication, intervient dans les modes de consommation et, bien entendu, s'annonce comme un vecteur privilégié pour toutes les actions de formation à distance. Les *start-up* règnent sur le paysage économique, pour le meilleur ou le pire. Les « classes virtuelles » et les « campus virtuels » (ou « numériques ») sont désormais à la pointe de l'avant-garde éducative, avec les plates-formes de téléformation, les télécommunications *on-line* (en direct, via un réseau numérique) et la « convergence des techniques » qui annonce l'« unimédia » de demain... Il n'est plus question, dans les milieux spécialisés, que de « e-learning » (voir ce terme au chapitre suivant), que ce soit pour l'encenser ou, depuis peu, contester sa toute-puissance.

Un processus d'« industrialisation de la formation »

Dans le même temps, les technologies et la formation à distance concourent à un processus d'« industrialisation de la formation », processus encore embryonnaire en France, qui s'apparente à celui qui s'est développé dans le domaine de la culture avec les « industries culturelles ». Caractérisée notamment par la division des tâches, la standardisation et l'automatisation dans les procédures de production et de diffusion des « biens éducatifs », des phénomènes de « servuction », des analyses de coûts et la recherche de « critères de qualité », cette industrialisation ^[6] s'accompagne d'une tendance à la privatisation de la formation. La formation à distance, en général mais plus encore sous sa forme « e-learning », apparaît comme un important débouché pour les matériels technologiques et les logiciels, fabriqués et diffusés par l'industrie privée. Les appels d'offre européens sur les technologies éducatives, qui exigent des consortiums entre opérateurs de formation et industriels, contribuent à affermir la position de ces derniers.

Sous couvert de « révolutionner » la pédagogie pour une plus grande efficacité des systèmes de formation, se développe donc un vaste marché des technologies, qu'il s'agisse du *hard* (ordinateurs et matériels techniques) ou du *soft* (logiciels et « environnements » multimédias, « plates-formes » de formation), dont tirent également profit les fournisseurs de télécommunications, grâce aux connexions nécessaires à l'utilisation des réseaux.

Si ce processus était mené à terme, il aboutirait à la suprématie de l'édition du multimédia éducatif et à un système de formation largement privatisé reposant sur la circulation de produits commerciaux. La formation deviendrait alors un bien de consommation parmi d'autres, au même titre que l'électroménager ou l'alimentation, dont les premiers bénéficiaires seraient les publics les plus solvables. Cette vision dramatisée de l'univers éducatif est cependant battue en brèche, à court terme du moins, par certaines observations qui laissent à penser qu'une telle perspective est encore illusoire, au moins en Europe.

Une internationalisation de l'offre de formation

Grâce au Web et à la mondialisation des systèmes de communication, l'internationalisation de l'offre de formation favorise cette industrialisation : les produits de formation deviennent des produits exportables dans le monde entier dont les fabricants escomptent d'importants bénéfices. Les activités européennes en la matière sont d'ailleurs très limitées, comparées à celles de l'Amérique du Nord, où les organismes anglo-saxons exportent leurs cours à distance dans tous les pays dont la seconde langue dominante est l'anglais, c'est-à-dire l'Amérique centrale et latine, l'Extrême-Orient, une grande partie de l'Afrique, etc. Il s'agit là d'un gigantesque marché, dûment investi, à côté duquel les efforts des quelques opérateurs français qui tentent de diffuser leurs formations vers l'étranger paraissent assez dérisoires.

Le premier ^{WEM} - *World Education Market* (Marché mondial de l'éducation) - s'est tenu à Vancouver, au Canada, en mai 2000 ^[7], avec pour but de favoriser tous les échanges commerciaux dans le domaine des supports technologiques de formation. Il a regroupé près de 3 000 professionnels de l'éducation et de la formation appartenant à plus de 460 organismes publics et privés de 72 pays. Les prévisionnistes américains annonçaient alors que le marché international du *e-knowledge* serait multiplié par cinq en 2003, passant de 10 à plus de 50 milliards de dollars, toute question posée par un internaute faisant alors l'objet d'une transaction monétaire. Nous verrons, au chapitre sur Internet, que ces prévisions optimistes sont aujourd'hui quelque peu revues à la baisse, mais la mondialisation (ou la « globalisation », selon l'expression américaine) de la formation n'en est pas moins, semble-t-il, à l'ordre du jour.

Notes du chapitre

[1] ↑ Pour plus d'informations sur la formation des adultes en France jusqu'à la loi de 1971, voir l'ouvrage très complet de Noël Terrot (1983).

[2] ↑ Sur l'écriture de ce mot, ici volontairement avec un trait d'union, voir chap. III.

[3] ↑ Bénéficiaires du RMI, revenu minimum d'insertion.

[4] ↑ Un ouvrage de Claude Dubar (1986) fournit une analyse détaillée de la loi de 1971 et de ses applications durant cette période.

[5] ↑ Les actes de ces colloques ont été publiés par la DFP à La Documentation française. Ils s'intitulent *Formations multi-médias. Élémentaire, mon cher Watson !* (1990) et *Formations multi-médias. La formation dont vous êtes le héros. Actes du colloque européen des 4, 5 et 6 avril 1990* (1992).

[6] ↑ De nombreuses publications et rencontres scientifiques ont été consacrées à ce thème depuis une dizaine d'années, notamment dans le cadre du SIF, Séminaire interuniversitaire sur l'Industrialisation de la Formation. Pour un approfondissement des différents aspects de ce phénomène, on peut se reporter, entre autres, à Fichez, dir. (1993, 1994), Delamotte *et al.* (1994), Moeglin, dir. (1998), Fichez et Deceuninck, éd. (2000). Un groupe de discussion franco-québécois s'est, en outre, ouvert sur ce thème en 2002 (sindformsindfad_fr@yahoogroupes.fr).

[7] ↑ Le deuxième s'est également tenu à Vancouver, en 2001, et le troisième à Lisbonne, au Portugal, en mai 2002.

Chapitre III. Nouvelles formulations, nouvelles réalités

Nous avons vu que, au fur et à mesure de ce développement de la situation socio-économique, du système éducatif et des technologies, des formulations nouvelles sont apparues pour désigner la formation à distance et ses dérivés. Celle-ci a donc connu et connaît encore des appellations diverses : « enseignement à distance », « formation à distance », « formation multimédia », « formation ouverte et à distance », « formation sur mesure », « e-learning » (ou « e-formation »), etc. En pratique, des vocables différents recouvrent souvent des réalités similaires, tandis que des dispositifs sensiblement différents sont développés sous un même vocable. Cependant, une évolution marquée de la terminologie au cours des vingt dernières années correspond globalement à des modifications notables dans les modes d'organisation et de fonctionnement de la ^{FAD}.

1 - Une floraison de vocables

Cours par correspondance

Nous ne reviendrons pas sur ce terme qui, nous l'avons vu, fait référence à l'utilisation dominante du support écrit et du courrier postal pour la diffusion des contenus de formation, aussi bien que pour les échanges entre l'institution, ses formateurs et les apprenants, même si l'adjonction du téléphone, et désormais du courrier électronique, peut éventuellement permettre des contacts tutoraux plus rapides, et si certaines disciplines s'appuient sur des médias moins anciens (les cassettes-son pour les formations en langues vivantes, par exemple). Bien que les cours par correspondance continuent d'exister en France et dans plusieurs autres pays, rares sont aujourd'hui les organismes de formation qui osent revendiquer ce type d'activité, aujourd'hui entaché d'une image de « ringardise ».

Enseignement à distance (EAD) / Télé-enseignement

En France, « enseignement à distance » (abrégé en ^{EAD}) a sans doute été, jusque récemment, l'expression la plus courante ; on la trouve, par exemple, dans le nom du ^{CNED} (Centre national d'enseignement à distance).

La notion d'enseignement est également présente, au niveau des formations supérieures, dans les Centres de télé-

enseignement universitaires. Construite à partir de la racine grecque « télé », qui signifie « loin » (on la trouve aussi, par exemple, dans « télécommunications »), l'expression « télé-enseignement » ne signifie pas, contrairement à ce qu'on pourrait imaginer, enseignement par la télévision, bien qu'elle permette de l'inclure, mais elle est, en réalité, synonyme d'enseignement à distance. Le précédent nom du ^{CNED} était d'ailleurs Centre national de télé-enseignement (^{CNTE}).

Cette notion d'enseignement, qui met l'accent sur la diffusion des connaissances, caractérise sans doute le point de vue de l'institution éducative plus que celui de l'utilisateur, dont l'activité est de l'ordre de l'apprentissage. Cela pourrait expliquer qu'on la rencontre encore fréquemment utilisée par les opérateurs de la formation à distance, par les textes officiels sur ce thème et par les instances ministérielles, en particulier à l'Éducation nationale.

Formation à distance (FAD)

Il semble que l'expression « formation à distance » ait été impulsée, d'abord au Québec, par les chercheurs qui travaillaient dans ce domaine, dès lors qu'ils envisageaient les différents aspects du phénomène au-delà de la simple diffusion des connaissances. Un de ses premiers emplois dans le titre d'une publication francophone semble remonter à 1976, date à laquelle paraît au Québec un ouvrage dont le titre évoque « un système multimédias de formation à distance » (Cormier *et al.*, 1976).

Dans *Le savoir à domicile*, France Henri (1985) explique sa préférence pour cette expression de « formation à distance », alors adoptée par le milieu éducatif québécois, par le fait qu'elle « recouvre sémantiquement les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance », « englobe les deux

temps du processus éducatif » et les « traite de façon dynamique ». De manière générale, parler de « formation » à distance au lieu d'« enseignement » à distance marque peut-être une évolution vers une prise en compte du point de vue des apprenants. Cela reste à vérifier.

Le vocabulaire anglo-saxon

De leur côté, les Anglo-Saxons parlent de *distance education* (éducation à distance) qui est sans doute la traduction la plus proche de formation à distance, puisque le mot « formation », en anglais, qui se traduit par *training*, fait surtout référence à la formation professionnelle. Cependant, ils utilisent aussi *distance teaching*, équivalent de notre enseignement à distance, pour souligner les pratiques de l'enseignant à distance et, surtout, *distance learning* (apprentissage à distance), qui met l'accent sur l'activité d'apprentissage et sur la perspective des apprenants (*learners*). L'expression « apprentissage à distance » est également utilisée par des auteurs français, mais plus rarement, en particulier lorsqu'ils souhaitent insister sur les processus d'acquisition de connaissances.

Téléformation

On rencontre aussi parfois le terme « téléformation » utilisé comme synonyme de formation à distance, comme dans le titre d'un « Que sais-je ? » (Marot et Darnige, 1996). Cette expression s'apparente au « télétravail », travail à distance effectué à domicile par un salarié d'une entreprise, connecté à cette entreprise grâce à des réseaux de télécommunications. Téléformation a donc une connotation entrepreneuriale et

renvoie à des dispositifs faisant appel aux réseaux. On parle aussi parfois de « télé-tutorat » pour désigner le tutorat à distance *via* ces mêmes réseaux. Ces termes, qui appartiennent davantage au secteur privé de la formation qu'au secteur public, semblent toutefois peu courants et aujourd'hui supplantés par celui de « e-learning » (*cf. infra*).

Formation multimédia

En 1990, Bernard Blandin définissait la formation multimédia comme « une action de formation faisant appel à plusieurs systèmes permettant de coder, transporter et/ou stocker, et décoder des messages émis par des individus participant directement ou indirectement à l'action de formation à destination d'autres individus participant directement à l'action de formation » (Blandin, 1990).

Il y aurait donc formation multimédia dès que plusieurs supports concourent à l'action de formation et toutes les formations multimédias ne sont donc pas à distance, puisque plusieurs médias peuvent être utilisés dans des formations présentiels. En revanche, la très grande majorité des formations à distance sont multimédias, dans la mesure où elles font généralement appel à l'écrit et à d'autres supports. On peut aussi, dans un sens proche, parler de « formation(s) médiatisée(s) ».

Multi-médias ou multimédia(s) ? Dans son ouvrage, B. Blandin, pour parler de plusieurs médias, écrit « multimédia » en un mot. Nous avons tenté, en 1991, de proposer une distinction entre « multi-médias » (avec un tiret) et multimédias (sans tiret), réservant le premier à des ensembles de médias distincts mis en œuvre complémentaires dans une même action de formation (sens premier de cette expression, celui qu'on rencontre dès les années 1970) et le second à des dispositifs intégrés, pilotés par logiciel, regroupant plusieurs supports sur

un même poste de travail (Glikman et Baron, 1991). Sans grand succès... En fait, le tiret a peu à peu disparu et le terme, que ce soit au singulier (un multimédia) ou au pluriel (des multimédias), désigne maintenant le plus souvent un support intégré comportant à la fois textes, images et sons et, plus simplement même, un cédérom. Pour désigner clairement des actions qui font appels à plusieurs médias, on est donc aujourd'hui contraint de parler d'actions « multi-ressources » ou « multi-supports ».

Formation ouverte

C'est à partir de l'anglais *open learning* (apprentissage ouvert) qu'apparaît la formule « formation ouverte ». Un des premiers ouvrages généraux consacrés à l'« open learning » dans le monde a été publié par l'Unesco en 1977, sous le titre français *Études ouvertes* (Mackenzie *et al.*, 1977). Cependant, cette formule ne sera guère reprise par la suite et c'est en l'accolant généralement à celle de formation que la langue française a adopté cette notion d'« ouverture ».

En 1991, dans un Mémoire sur le développement de nouveaux dispositifs de formation en Europe, traduit de l'anglais, la Commission des communautés européennes définit ainsi l'apprentissage ouvert :

« L'expression "apprentissage ouvert" désigne toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible aux étudiants que les cours traditionnellement offerts dans les centres d'enseignement et de formation. La souplesse de cette forme d'apprentissage peut se manifester de diverses façons, au niveau du contenu du cours, de sa structure, de l'endroit et des heures auxquels il est donné, du mode d'enseignement, du média utilisé, du rythme de progression de l'étudiant, des formes de soutien particulier disponibles et des types d'évaluation proposés (y compris la

reconnaissance de l'apprentissage expérientiel). Très souvent, c'est l'usage des nouveaux médias d'information et de communication qui confère à ce type d'apprentissage une partie au moins de son caractère ouvert ».

(Commission des communautés européennes, 1991)

Cette large définition couvre l'ensemble des acceptions de l'ouverture de la formation, qui renvoie à des réalités sensiblement différentes en anglais et en français.

Le sens anglo-saxon

Dans son sens anglais, la notion d'ouverture est liée à celle d'accessibilité et, surtout, au premier critère de cette accessibilité, celui des conditions administratives d'admission à la formation, autrement dit des titres requis pour y accéder. En Grande-Bretagne, notamment, cette notion est mise en avant dans l'*Open University* (Université ouverte), à laquelle tout adulte est admis à s'inscrire, même s'il ne possède pas les diplômes généralement requis dans l'enseignement supérieur (cf. chap. VIII).

L'ouverture de la formation traduit donc, dans ce contexte, « la volonté d'élargir l'accès au savoir à la fois matériellement, grâce aux différents réseaux d'enseignement à distance (voie postale, réseaux de télécommunications, réseaux de télévision...), et institutionnellement grâce à toute absence de sélection liée à des pré-requis en termes de qualifications ou de diplômes » (Marot et Darnige, 1996).

Le sens français

En France, la Délégation à la Formation professionnelle (^{DFP}) donne à son tour, en 1993, à propos du programme ^{FORE}, une définition très large des « formations ouvertes » :

« Dispositifs de formation s'appuyant pour tout ou partie sur des apprentissages en autoformation, à distance, et pouvant faire alterner des séquences individuelles et collectives ».

Par ailleurs, toujours selon la ^{DFP} :

« Ce qui caractérise essentiellement les formations ouvertes doit être d'abord leur plus grande accessibilité et donc la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique. Cette souplesse peut se manifester sous différents aspects :

- dans la localisation des séquences pédagogiques [...] ;
- dans la gestion des durées et des heures de formation [...] ;
- dans l'articulation entre temps de formation, temps de travail et temps de loisirs [...] ;
- dans le rythme de progression et d'acquisition des compétences [...] ;
- dans la capacité offerte à chacun d'avoir la maîtrise de son propre parcours de formation et d'utiliser les ressources mises à disposition. »

La notion d'ouverture de la formation, dans sa conception française, renvoie donc, d'une part, à une alternance de distance et de présence, et, d'autre part, à divers éléments du dispositif de formation, dont elle souligne la flexibilité : contenus de la formation, modes d'organisation, lieux, rythme des apprentissages, méthodes pédagogiques, supports...

Les formations ouvertes prennent donc une connotation de « liberté », tant dans l'accès à la formation et aux ressources

éducatives que dans le choix par l'apprenant de son itinéraire de formation. Le terme français « formation ouverte » serait alors plus proche de l'anglais *flexible learning* (apprentissage flexible), tel que défini par Van Den Brande en 1993 :

« L'apprentissage flexible permet aux apprenants d'apprendre quand ils veulent (fréquence, rythme, durée), comme ils veulent (modes d'apprentissages) et ce qu'ils veulent (c'est-à-dire que les apprenants peuvent définir ce qui, pour eux, est un apprentissage) ».

(Van Den Brande, 1993)

La notion d'ouverture amorce ainsi un recentrage de l'action de formation autour des activités de l'apprenant qui, en utilisant la souplesse des dispositifs ainsi conçus, occupe une place plus importante dans le processus éducatif. B. Blandin (1990) décrit cette nouvelle perspective, construite autour de l'apprenant, comme une transformation radicale, un « véritable renversement copernicien » du système traditionnel de transmission des savoirs.

Ainsi définies (choix du rythme et/ou du lieu et/ou des ressources, etc.), les formations ouvertes peuvent inclure les formations à distance, caractérisées au minimum par le choix du lieu. Cela facilite d'autant moins la distinction entre les deux termes qu'ils ont été rapprochés dans l'expression englobante « formation ouverte et à distance ».

Formation ouverte et à distance (FOAD)

Les termes d'« ouvert » et de « à distance » sont souvent employés conjointement ou parfois même indifféremment à

propos de la formation, bien que, nous l'avons vu, chacun de ces termes renvoie à des caractéristiques particulières.

L'Unesco établit comme suit la distinction entre ces deux modes de formation :

« Tandis que l'enseignement à distance désigne les multiples formes de transmission et d'accès médiatisés au savoir caractéristiques d'une situation où, pour tout ou partie du programme d'étude, apprenants et formateurs se trouvent disséminés dans le temps et/ou l'espace, la notion d'apprentissage ouvert renvoie à une certaine philosophie de l'enseignement impliquant ouverture et disponibilité totales d'accès aux opportunités de formation. » [\[1\]](#)

La juxtaposition des deux termes dans l'expression « ouvert et à distance » n'apparaît réellement qu'en 1991 dans le Mémoire pré cité de la Commission des communautés européennes. La version française du rapport est d'ailleurs intitulée *Apprentissage ouvert et à distance*, ce qui correspond exactement à la formule anglaise consacrée *Open and Distance Learning* (ODL), mais sera plus souvent traduit par « formation ouverte et à distance ».

Cette expression permet en fait, aujourd'hui, de désigner très largement – et d'opposer aux dispositifs traditionnels organisés à partir du face-à-face pédagogique – tout un éventail de dispositifs de formation principalement fondés sur l'autoformation, mais combinant dans des proportions très diverses des activités d'enseignement et d'apprentissage à distance et en présentiel.

La création, fin 1995, d'un Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFFOD), regroupant des institutions productrices de formations, en particulier dans le secteur de la formation professionnelle continue, consacre l'expression.

Une circulaire de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle définit la FOAD comme « un dispositif

souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires) », comportant « des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance », qui « n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur » ^[2].

De la même manière, le Collectif de Chasseneuil (2001), groupe composé de spécialistes du sujet, s'entend sur la définition ci-après.

« Une formation ouverte et à distance :

- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
- qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective,
- et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. »

Il ajoute :

« À côté des situations d'apprentissage traditionnelles, un dispositif de ^{FOAD} s'appuie sur une ou plusieurs situations telles que :

- les cours par correspondance,
- les systèmes de formation en ligne,
- les centres de ressources,
- les cours diffusés par radio ou télévision (à la demande ou non),

- le téléprésentiel collectif ou individuel (télécours, télémentorat),
- les campus virtuels ou classes virtuelles,
- etc. »

Ces deux dernières définitions, fort peu différentes de celle formulée à propos du programme ^{FORE} et qui renvoie à « la certaine philosophie de l'enseignement » soulignée par l'Unesco à propos des formations ouvertes (*cf. supra*), ne nous semblent pas clarifier la notion de « formation ouverte et à distance ». Celle de la ^{DGEFP} fait simplement de « ^{FOAD} » une nouvelle manière de désigner les « formations ouvertes », sans englober réellement les formations uniquement à distance. Celle du collectif de Chasseneuil, fréquemment reprise par les opérateurs, permet, de fait, aux formations à distance *stricto sensu* de s'engouffrer dans ce vocable avantageux et de revendiquer de la sorte des qualités de souplesse et d'individualisation dont elles sont souvent dépourvues. Dire qu'une offre éducative à distance est une offre de ^{FOAD} devient alors davantage un argument promotionnel pour ses opérateurs qu'un descripteur objectif.

C'est pourquoi, si on peut utiliser « formation ouverte et à distance » au singulier pour désigner très largement l'ensemble des dispositifs variés qu'elle recouvre et l'opposer à l'enseignement strictement présentiel, nous préférons, pour notre part, l'employer au pluriel et parler des « formations ouvertes et à distance », afin de souligner l'hétérogénéité de leurs conceptions et de leurs modes de fonctionnement.

D'autres termes, tels que « sur mesure » ou « hybride », sont parfois utilisés pour mettre en évidence cette combinaison de moyens et de méthodes.

Formation hybride, « sur mesure »

Les expressions « formation hybride » et « formation sur mesure » recouvrent des réalités très proches. Toutefois, le terme « hybride » est davantage un terme employé par des chercheurs pour analyser le croisement de modalités pédagogiques différentes, tandis que celui de « sur mesure », qui renvoie à une plus grande adaptation aux besoins, plus positif, plus incitatif et donc plus séduisant, a tendance à être davantage utilisé par des opérateurs ou des politiques.

Formation hybride

Constatant cette nouvelle imbrication des modèles traditionnels de formation à distance et d'enseignement présentiel, plusieurs auteurs ont évoqué un « processus d'hybridation ».

Ils notent que la ^{FAD} recourt de plus en plus souvent à des « dispositifs de proximité », tels que les regroupements sur site, les centres de ressources ou les médiathèques, tandis que, de leur côté, les formations traditionnellement dispensées en face-à-face font de plus en plus fréquemment appel à des séquences d'auto-apprentissage. On assiste ainsi à la mise en place de dispositifs dits parfois aussi « d'enseignement semi-présentiel multimédias ».

Jacques Perriault (1994) écrit, dans la préface d'un numéro de la revue *Sciences et techniques éducatives* : « Désormais, l'enseignement à distance apparaît de plus en plus comme complémentaire et non plus comme alternatif à l'enseignement traditionnel. Les exemples de cette hybridation se multiplient... »

De leur côté, dans un numéro de la revue *Médiascope* consacré aux formations à distance, Élisabeth Fichez et Éric Delamotte (1995) décrivent quelques exemples de ce processus d'hybridation dans les milieux universitaire et professionnel. Ils constatent que ces évolutions tendent à combler les manques éventuels de chaque type d'enseignement, en rétablissant de la médiation humaine et du travail en groupe pour les apprenants à distance isolés et en diversifiant les moyens d'accès au savoir et les situations d'autoformation pour le public en présentiel.

Formation « sur mesure »

La notion de formation « sur mesure », empruntée à l'univers de la confection, est traduite de l'anglo-saxon *customized*, généralement utilisé en Amérique du Nord pour désigner des formations construites à la demande d'entreprises ou de groupes d'individus (syndicats, associations, etc.). Elle apparaît au milieu des années 1990, également sous la plume de Jacques Perriault, mais aussi sous celle de Maryse Quéré, alors chargée de mission auprès du directeur général des Enseignements supérieurs au ministère de l'Éducation nationale.

Le premier publie (avec Sylvie Allix) un article intitulé « Faire du "sur mesure" en quantités industrielles » (Allix et Perriault, 1995). Les auteurs y décrivent l'enseignement « ouvert » ou « sur mesure » comme un moyen de diversifier l'offre de formation afin de l'adapter aux besoins spécifiques et aux stratégies individuelles d'apprenants exigeants. Cet enseignement doit, selon eux, présenter trois grandes caractéristiques, « plasticité », « utilisabilité » et « flexibilité », liées à la souplesse de son organisation, aux capacités de réaction rapide de l'institution éducative aux attentes des apprenants et à la mise en œuvre de moyens technologiques que ces derniers peuvent aisément intégrer dans leur quotidien.

M. Quéré, quant à elle, fait paraître, en 1994, un rapport intitulé *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, dans lequel elle préconise le recours à l'autoformation et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement universitaire sur campus (voir chap. ^{iv}). Dans un même esprit, est récemment apparue, dans les sphères ministérielles, la notion d'enseignement « présentiel enrichi » (par l'apport de moyens médiatisés d'autoformation).

« E-learning » / « e-formation »

Sans faire disparaître l'expression « formation(s) ouverte(s) et à distance », la vogue des réseaux et d'Internet a fait, depuis peu, émerger une nouvelle appellation : « e-learning », dans laquelle le « e » abrège « électronique » en anglais, mais renvoie, de fait, à une médiation par le Web, comme dans « e-mail » ou « e-commerce ». Selon les textes et les auteurs, le « e » ou le « l » de « learning » sont en caractères majuscules ou en minuscules, signe que le terme est encore mal stabilisé, tout comme celui de « multimédia » au début des années 1990.

D'après le lexique proposé par la ^{FFOD} :

« “E-learning” définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué (autre que l'enseignement par correspondance classique), l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments évoqués. » [\[3\]](#)

Ce terme fait partie des anglicismes auxquels il est difficile d'échapper, même si sa traduction, « e-formation », tente une

percée encore timide. On rencontre aussi occasionnellement le terme « e-éducation » ^[4]. Toujours en ce sens, on peut également parler de « formations en ligne », les « cours en ligne » désignant alors la partie du dispositif visant à la diffusion des connaissances. L'existence de tels cours accessibles sur le Web n'implique pas leur inscription dans un dispositif complet de formation. Nous y reviendrons au chap. ^{xii} à propos de la nécessaire distinction entre « produit » et « service » de formation.

Les termes « e-learning » et « e-formation » concernent donc plus particulièrement les ^{FOAD} caractérisées par le recours aux réseaux pour tout ou partie des activités d'enseignement, d'apprentissage, de recherche d'informations et de communication. Les « campus numériques », dont nous traiterons plus loin, sont donc un exemple de « e-formation ». Néanmoins, ce terme est parfois aussi employé, de manière qu'on peut estimer abusive, à propos de dispositifs de formation à dominante présentielle qui font appel aux réseaux ou à des multimédias hors ligne ou même à propos de l'utilisation d'Internet, et plus généralement des nouvelles technologies, dans les établissements scolaires. Ainsi, le « Plan d'action eLearning » (sans tiret) de la Commission européenne, lancé en mars 2001, traite notamment de l'équipement des classes en ordinateurs et de la formation des élèves et des enseignants.

On constate aussi que de nombreux organismes de formation se présentent comme proposant du « e-learning » ou des « campus virtuels », alors que leur utilisation d'Internet se limite à des échanges par courrier électronique avec des tuteurs et, éventuellement, à l'ouverture de forums à disposition des apprenants dont ils n'assurent pas l'animation et dont l'utilisation est très réduite.

En tout état de cause, « e-learning » ou « e-formation », « mots-valises », s'annonçaient, jusqu'il y a peu (il semble qu'un certain recul soit en train de s'opérer), comme la nouvelle formule magique marquant la modernité des dispositifs de formation

initiale et continue et, par conséquent, comme un nouvel argument publicitaire dans un secteur en forte concurrence.

2 - Essai de clarification

Il est difficile d'introduire un peu de rigueur dans tous ces termes qui ont tout autant pour fonction de décrire que de promouvoir des dispositifs de formation très divers, dont la seule caractéristique commune est de ne pas privilégier la coprésence quasi permanente des enseignants et des apprenants et de recourir, en conséquence, à des supports pédagogiques médiatisés.

Vers une convergence de la distance et du présentiel

Avec les ^{FOAD} qui pénètrent la formation traditionnelle, les formations hybrides et sur mesure qui se développent sur les campus universitaires et le « e-learning » qui n'exclut pas une certaine présence magistrale, il devient difficile de distinguer clairement ce qui relève des formations à distance, ce qui relève des formations ouvertes et ce qui relève des formations présentielles.

En résumé, on peut dire qu'on assiste actuellement à une convergence des différentes modalités de formation, à ce que nous avons appelé une « imprégnation réciproque du présentiel et de la distance [qui] tend peu à peu à constituer un continuum » :

Présentiel → Formations ouvertes, hybrides → Formations à distance

Présentiel → Formations ouvertes, hybrides → Formations à distance

« On peut ainsi imaginer qu'à terme, ajoutions-nous, la distinction traditionnelle entre formation présentielle et formation à distance s'estompera au profit de nouvelles formes hybrides d'enseignement et d'apprentissage, faisant de plus en plus appel aux technologies de l'information et de la communication ».

(Glikman, 1997)

De même, se dessine peut-être, dans l'idéal, le moment où se côtoieront dans de mêmes lieux, et y accéderont aux mêmes ressources, des apprenants de formations médiatisées « sur mesure » ou « ouvertes », mixant présence et distance, et des apprenants inscrits dans des organismes de formation à distance offrant des possibilités d'accès à ces lieux.

Formations « à distance » et/ou « ouvertes » ?

Néanmoins, tant que cette synthèse n'est pas réalisée, la notion de « formation ouverte et à distance » demeure une notion floue, polysémique, à laquelle chaque auteur donne un sens sensiblement différent. Ce flou est sans doute source de richesse, mais aussi d'imprécision. Il nous semble donc nécessaire, pour clarifier notre propos, de continuer à distinguer, dans la mesure du possible, formations à distance et formations ouvertes, même si nous traitons, dans les chapitres suivants, de l'ensemble des dispositifs et des composantes des « formations ouvertes et à distance ». Pour cela, deux entrées sont possibles.

L'entrée « parcours négociés »

Premièrement, on peut considérer comme des formations ouvertes toutes les formations, que l'essentiel des activités d'enseignement et d'apprentissage s'y déroule en présence ou à distance, dans lesquelles existent des possibilités de négociation entre l'individu et l'institution et, par conséquent, une certaine liberté des apprenants quant aux modes d'organisation de leur apprentissage. Les formations ouvertes et à distance seraient alors celles qui, tout en s'exerçant essentiellement à distance, font place à cette liberté, et on pourrait parler, pour plus d'exactitude, de « formations à distance ouvertes ».

La difficulté consiste dans ce cas à juger des marges de négociation et de liberté accordées aux apprenants et à s'assurer, par une analyse approfondie de l'offre de formation, qu'elles sont effectives et ne relèvent pas seulement d'un déclaratif plus ou moins promotionnel.

L'entrée « institutionnelle »

Deuxièmement, on peut retenir pour établir cette distinction les principes fondateurs des dispositifs considérés, selon qu'il s'agit :

1. a.

De dispositifs essentiellement construits par des institutions ou des services de formation à distance qui introduisent, dans leur offre, des moyens d'accès à des regroupements, des lieux-ressources et des contacts en face à face avec des tuteurs.

Dans ce cas, nous retrouvons notre définition de la « formation à distance », dans laquelle l'essentiel des activités d'enseignement et d'apprentissage se déroule dans des lieux et des temps différents (cf. chap. 1) ;

2. b.

De dispositifs construits à partir de lieux dédiés à la formation, dont le mode d'organisation pédagogique s'appuie non sur des cours en présentiel, mais sur une autoformation assistée, les activités d'apprentissage pouvant se poursuivre en dehors de ces lieux, grâce à des ressources accessibles à l'extérieur.

Dans ce cas, contrairement à notre définition de la ^{FAD}, l'essentiel des activités d'enseignement et d'apprentissage se déroule dans un même lieu et ces dispositifs relèvent des « formations ouvertes ».

En ce qui nous concerne, c'est cette seconde approche – plus facilement objectivable – que nous adopterons. Nous évoquerons donc la « formation à distance » à propos des dispositifs dans lesquels les situations de formation sur site soit sont facultatives, soit occupent une proportion réduite du temps consacré aux apprentissages, et nous parlerons de « formation ouverte » quand les apprentissages sur site prédominent et que la distance n'est qu'occasionnelle ou très partielle.

Notes du chapitre

[1] [!\[\]\(c8d96c8885d3000a912c2582004aed63_img.jpg\)](#) Unesco - Section pour la recherche et l'innovation en éducation (1995), *Projet de texte d'orientation sur l'apprentissage ouvert et à distance*, Paris, Division de l'enseignement supérieur ; cité et traduit *in* Marot et Darnige (1996).

[2] [!\[\]\(919a2cb85b99741a73c0c31a427236a8_img.jpg\)](#) Circulaire DGEFP n° 2001/22 du 20 juillet 2001.

[3] [!\[\]\(666e09182d4cd268646ea700ea60dcdf_img.jpg\)](#) Site Internet de la FFFOD (voir liste des sites en annexe).

[4] [!\[\]\(c3d993ca47bfe2a953c700506ce31fa0_img.jpg\)](#) Comme dans les « Actes du colloque e-éducation », qui s'est tenu à Paris en novembre 2000 à l'initiative du ministère de la Recherche, du ministère de l'Éducation nationale et de la Commission européenne.

Chapitre IV. Quelques rapports officiels

En France, de nombreux rapports officiels visant à tracer des pistes d'avenir pour l'éducation et la formation ont jalonné la dernière décennie. Plusieurs spécialistes de l'éducation ont en effet été amenés, à la demande de diverses instances gouvernementales, à s'interroger sur la formation à tous les niveaux d'enseignement et sur les usages éducatifs des technologies. Quelques rapports ont ainsi été plus particulièrement consacrés à la formation à distance ou aux formations ouvertes et à distance ^[1]. Quatre d'entre eux, dont les échos, sinon les effets, ont été les plus importants, méritent d'être signalés :

- le rapport d'Olivier Duhamel, *Pour une université ouverte* (1990) ;
- le *Rapport de mission sur l'université à distance*, présenté par Michel Serres, Michel Authier, Pierre Lévy et Jacques Perriault (1991) ;
- le rapport de Maryse Quéré, intitulé *Vers un enseignement universitaire sur mesure* (1994), publié par la Direction générale des enseignements supérieurs ;
- le rapport de Jean-Claude Barbarant, du Conseil économique et social, *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives* (1997).

Ces rapports n'ont pas donné lieu à des éditions disponibles en librairie et sont aujourd'hui peu accessibles, hormis celui de J.-C. Barbarant, publié par le Conseil économique et social. Il nous a donc semblé utile de les résumer dans ce court chapitre.

Nous évoquerons également un cinquième rapport, trop récemment paru au moment où nous écrivons ces lignes pour qu'il soit possible de juger de ses conséquences. Il s'agit de *Campus numériques : enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance*, sous la direction de Michel Averous et Gilbert Touzot, publié en avril 2002 [\[2\]](#).

1 - Le « rapport Duhamel »

Dans son rapport *Pour une université ouverte*, élaboré en 1990 à la demande de Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, Olivier Duhamel propose la création d'une « Université ouverte », grand établissement national, tête d'un réseau d'universités ouvertes régionales, elles-mêmes à créer, et en association avec les établissements d'enseignement supérieur existants.

Il insiste sur la nécessité d'un recours permanent à toutes les technologies de l'information et de la communication et de production des ressources correspondantes, sur la possibilité, pour un même étudiant, de mixer enseignement en présence et à distance et sur l'importance des fonctions d'accueil, d'orientation et de suivi personnalisés des étudiants, déclinant la notion d'ouverture sous sept rubriques :

- ouverture à tout apprenant ;
- ouverture à tout enseignant ;
- ouverture aux nouvelles technologies (multimédia, réseaux de télécommunication) ;
- ouverture aux nouvelles pédagogies ;
- ouverture aux médias (radio et télévision) ;
- ouverture aux régions ;
- ouverture sur l'Europe.

Par sa structure fédérative, le modèle proposé se distingue de l'*Open University* britannique, jugé lourd, monolithique et non transposable.

Le rapport Duhamel a rencontré de fortes oppositions institutionnelles, les universités n'appréciant guère de se voir ainsi doubler par des structures nouvelles, et n'a donné lieu à aucune prise de décision ministérielle. Cependant le problème restait posé, au plan politique, d'une coordination nationale des actions d'enseignement supérieur à distance, menées de manière dispersée.

2 - Le « rapport Serres »

Fin 1991, le Premier ministre (alors Édith Cresson) confie à Michel Serres, très médiatique historien et philosophe des sciences, membre de l'Académie française, et qui venait de publier un ouvrage remarqué sur l'éducation^[3], une mission destinée à élaborer les bases d'une « Université de France » chargée de :

- délivrer un enseignement à distance sur les principaux savoirs fondamentaux et appliqués, en particulier ceux qui sont nécessaires à l'emploi et à la formation professionnelle ;
- valider le niveau d'acquisition de ces savoirs de façon permanente, sur l'ensemble du territoire ;
- s'adresser en priorité à des jeunes qui n'ont pu accéder à des diplômes et à des adultes qui cherchent à acquérir des savoirs complémentaires.

Le rapport devait :

- définir le cadre général de cette université ;
- préciser les savoirs qu'elle devrait diffuser ;
- identifier les opérateurs de formation qui devraient concourir à son fonctionnement ;
- identifier les médias susceptibles de véhiculer ces savoirs ;
- présenter un schéma d'organisation associant opérateurs et publics concernés.

Contrairement au rapport Duhamel, le *Rapport de mission sur l'université à distance* se garde de préconiser la création de nouveaux établissements. Michel Serres et son équipe y proposent une structure en réseau, nommée « France-Université », qui regrouperait l'ensemble des opérateurs français de formation qui souhaitent y participer, y compris les entreprises, et serait le garant auprès des employeurs de la qualité des validations délivrées. Ce réseau serait matérialisé par des connexions télématiques (en 1992, le Minitel semble encore l'outil le plus adapté). La direction serait assurée par un comité de pilotage « émanant démocratiquement de l'ensemble de ses membres », qui assurerait l'interface avec les ministères de tutelle.

L'originalité principale, et contestée, du rapport Serres est de proposer un nouveau système de validations fondé sur des « arbres de connaissances » et inspiré de pratiques québécoises antérieures, proches d'un système de mini-unités capitalisables. Il s'agit de définir et de certifier l'ensemble des compétences et savoirs de manière modulaire, sous forme de « brevets », puis de les regrouper en « blasons » (qui caractérisent les individus) et en « arbres de connaissance » (qui caractérisent des communautés données) ^[4].

Selon les auteurs du rapport, ce système devrait permettre une reconnaissance des compétences et des savoirs formels et/ou informels que possèdent tous les individus, y compris, notamment, les moins qualifiés, au sens traditionnel du terme, et de restaurer ainsi leur image d'eux-mêmes. Il devrait s'accompagner de la mise en place, grâce à des logiciels spécifiques, de banques d'accès à ces différentes données, offrant la possibilité d'identifier toute personne répondant aux compétences requises par « un travail, un échange de savoirs, une activité quelconque... ».

La formation à distance de niveau universitaire, dont les diplômes classiques ne sont pas remis en cause, n'est, en fait, guère traitée dans ce rapport qui propose seulement, en quelques lignes, de la confier à un CNED transformé en université à

distance centrale, ce que n'apprécient guère les universités françaises, toujours désireuses de conserver leurs prérogatives.

Pas plus que le « rapport Duhamel », le « rapport Serres » n'a abouti à la mise en place d'un dispositif national. Le système d'« arbres de connaissances » proposé a toutefois été adapté dans un certain nombre d'entreprises et d'organismes de formation professionnelle, où il vise à faire correspondre compétences et profils d'emplois sans recourir aux qualifications et diplômes formels (et, disent certains, à permettre des recrutements directement liés aux besoins professionnels en évitant que les salaires soient tirés vers le haut par les titres des salariés). En outre, un accord signé en 2001 entre les instances de l'enseignement supérieur et le ^{CNED} prévoit des collaborations s'appuyant sur les « compétences respectives » des deux structures, sans toutefois donner au second la maîtrise des contenus et des certifications (*cf.* la partie du chap. ^{VI} consacrée au ^{CNED}).

3 - Le « rapport Quéré »

Maryse Quéré, à l'époque chargée de mission sur les nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (alors distinct du ministère de l'Éducation nationale), publie en 1994 une plaquette intitulée *Vers un enseignement supérieur sur mesure*. Contrairement aux rapports précédents, il ne s'agit pas d'imaginer une nouvelle forme d'université à distance, mais d'apporter des réponses aux questions posées par l'afflux croissant d'étudiants dans l'enseignement supérieur, notamment au niveau des premiers cycles, de mieux répondre à l'hétérogénéité des publics et de remédier ainsi aux forts taux d'abandons et d'échecs observés.

Justifiant ses propositions par les économies budgétaires qu'elles permettraient, à terme, de réaliser, M. Quéré préconise de multiplier les usages des technologies de l'information et de la communication pour diversifier les modes d'accès au savoir et développer les temps d'apprentissage en autoformation dans l'université existante : « Il ne s'agira plus d'opposer les étudiants présents et les étudiants à distance, comme c'est le cas actuellement, ces derniers étant ceux qui ne peuvent faire acte de présence à l'université. Il s'agira, au contraire, de permettre à chaque étudiant, quelle que soit sa situation, de définir dans le cadre de son projet de formation un cursus comportant des enseignements "en amphi" et des enseignements médiatisés... ».

Elle y recommande, pour répondre à la massification de l'enseignement supérieur et prendre en compte l'hétérogénéité des étudiants, de recourir, notamment dans le premier cycle, à quatre grands types d'actions, dont elle expose l'intérêt :

- la production de ressources d'auto-apprentissage (sur différents supports, en particulier multimédias) ;
- la création, dans les sites universitaires, d'un maillage de centres de ressources ;
- la télédistribution interactive d'activités (télé-cours) ;
- la télédiffusion de cours (par la radio et la télévision).

À la suite de ce rapport, un numéro spécial de la revue *Sciences et techniques éducatives* a présenté des réflexions et des témoignages sur des expérimentations d'enseignement « sur mesure » en cours dans les universités françaises (Vivet et Gouardères, dir., 1995). De nombreuses actions incitatives, financièrement soutenues par le ministère, ont effectivement concouru à la production de nouveaux supports de formation et à la création de postes spécialisés, suscitant l'émergence d'une certaine synergie pour un renouvellement des pratiques universitaires.

Une association, GEMME (Groupement d'intérêt scientifique pour l'enseignement supérieur sur mesure médiatisé), créée en 1995 pour soutenir ces orientations, coordonne l'information sur ces actions et les réflexions menées dans ce cadre, avec le journal *J'aime Gemme* (voir adresse dans la liste des sites Internet en annexe).

Toutefois, si des progrès sont observables en matière de réalisations multimédias et de mutualisation des productions avec la publication de nombreux catalogues, ainsi qu'avec le développement des « premiers cycles sur mesure », la mutualisation des centres de ressources universitaires, qui devait permettre à tout étudiant d'accéder de n'importe quel point du territoire à toutes les ressources disponibles, n'est toujours pas acquise.

Depuis, la progression d'Internet a conduit à de nouvelles orientations en matière de politique de développement des

technologies dans l'enseignement supérieur, avec, à partir de 2000, des appels d'offre lancés par la Direction de la technologie pour la création de « campus numériques ». Nous y reviendrons au chapitre sur les organismes de formation.

4 - Le « rapport Barbarant »

Il s'agit d'un rapport présenté par Jean-Claude Barbarant en octobre 1997, au nom de la section des Affaires sociales du Conseil économique et social, et intitulé *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives*.

À partir d'un historique de la formation à distance, d'une description des activités des principaux opérateurs dans ce domaine, d'une analyse du rôle des pouvoirs publics dans son fonctionnement et de ses dimensions socio-économiques, ce rapport vise à montrer l'importance et l'intérêt de ce qu'il nomme la formation ouverte et à distance dans le système éducatif français.

D'avantage centré sur un état des lieux que sur une présentation de nouvelles orientations pour les formations à distance, il insiste sur la nécessité, pour les pouvoirs publics et les acteurs sociaux d'investir dans ce domaine et se prononce pour « l'engagement rapide d'une politique nationale résolue de promotion de la ^{FOAD} », considérée comme un facteur essentiel de développement industriel et social : « ... il est aujourd'hui urgent pour les pouvoirs publics de mieux connaître et reconnaître la formation ouverte et à distance et, mesurant ses enjeux et ses potentialités, de l'inclure dans une véritable stratégie politique de formation, de promotion sociale, de lutte contre l'exclusion, d'aménagement du territoire et d'expansion de la francophonie. »

Il préconise ainsi de :

- créer une instance permanente chargée du recensement des opérateurs de formation ouverte et à distance, recensement assorti d'une évaluation des formations, sous le contrôle de l'État ;

- mettre en place une structure interministérielle chargée de rationaliser et de valoriser l'offre dans ce domaine ;
- organiser la coopération entre l'enseignement présentiel et l'enseignement à distance ;
- favoriser la création et l'usage de produits éducatifs multimédias ;
- exploiter pleinement les infrastructures techniques et les améliorer.

5 - Le rapport « *Campus numériques* »

Les auteurs du rapport *Campus numériques : enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance*, qui fait suite aux appels d'offres de la Direction de la technologie, avaient reçu mission :

- d'explorer les dernières réalisations en matière de formation ouverte et à distance dans les établissements d'enseignement supérieurs étrangers ;
- d'identifier les conditions nécessaires au bon déploiement des campus et à la pérennisation d'une offre française d'enseignement à distance ;
- de proposer un type d'organisation permettant d'assurer la cohérence, l'accessibilité, la lisibilité de l'offre française de formation ouverte et à distance.

Présentant, comme beaucoup d'autres avant lui, les technologies de l'information et de la communication comme « un défi majeur pour l'éducation et la formation », le rapport expose d'abord des éléments de bilan sur la situation en France et à l'étranger. Une série de propositions suivent cette présentation, qui met en évidence tous les obstacles à surmonter pour que s'opère véritablement le développement des campus numériques dans les universités françaises : questions d'ordre statutaire et réglementaire, formation des personnels, problèmes techniques et d'accès aux matériels, absence de coordination des actions, financements insuffisants ou inadaptés... Ce rapport recommande, en outre, la création d'un « Centre d'étude des pratiques de la formation à distance ». Seul l'avenir dira si toutes

ces suggestions, certainement très pertinentes, sont suivies d'effet.

À l'exception, pour partie, de celui de Maryse Quéré, et sans préjuger des conséquences éventuelles de celui de M. Averous et G. Touzot, ces rapports n'ont pas eu d'effets concrets sur le système éducatif et n'ont donné lieu à aucune prise de décision déterminante, mais ils montrent que les politiques se sont à plusieurs reprises interrogés sur la place de la ^{FAD} en France et ont recherché de nouvelles orientations, face aux besoins de formation et à la concurrence des modèles étrangers.

Nous verrons cependant, dans la partie suivante, que, si la France est, parmi les pays européens, un de ceux où les effectifs de la formation à distance sont les plus élevés, l'ampleur et la visibilité de ses actions, notamment au niveau universitaire, demeurent effectivement insuffisantes au regard des besoins individuels et collectifs.

Notes du chapitre

[1] ↑ Nous ne parlons pas ici des rapports à visée plus descriptive que prescriptive, tels que les rapports européens.

[2] ↑ Rapport de mission à l'attention du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de la Recherche et de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale, disponible sur le site « www.educnet.education.fr ».

[3] ↑ Il s'agit du *Tiers-Instruit* (Serres, 1991).

[4] ↑ Un ouvrage a ensuite été publié pour promouvoir ce système par deux coauteurs du rapport (Authier et Lévy, 1992).

**Deuxième partie. Les
formations ouvertes et à
distance en France et à
l'étranger : données
statistiques et organismes**

Chapitre V. La diversité des organismes de formation ouverte et à distance

1 - Des critères classiques de différenciation

Plusieurs critères peuvent être utilisés pour catégoriser les formations ouvertes et à distance : le statut de l'institution porteuse et ses modes de financement, la nature et le niveau des formations proposées et les publics concernés, les modalités d'organisation de la formation. Ces critères relèvent d'une appréhension immédiate et sont facilement repérables. En revanche, d'autres critères d'analyse, tels que la répartition des supports entre médias traditionnels et nouvelles technologies ou l'accessibilité d'une aide tutorale, exigent une observation plus précise du fonctionnement effectif des formations. Après avoir explicité les premiers, nous présenterons ici une tentative pour classer les formations ouvertes et à distance à la lumière des seconds.

Les statuts et les sources de financement

Les formations ouvertes et à distance peuvent être proposées par des établissements publics, financés principalement sur le budget de l'État ou des collectivités territoriales, bien qu'une partie de leurs ressources proviennent des inscriptions. C'est le cas, par exemple, parmi les organismes français, du CNED, du CNAM ou des différents Centres de télé-enseignement universitaires. En France, ces institutions sont majoritaires en termes d'effectifs d'apprenants. Elles ne sont, d'ailleurs, minoritaires que dans

quelques pays européens, notamment au niveau des formations non universitaires (*cf.* tableau 2 au chap. ^{vii}).

Cependant, un très grand nombre d'organismes privés, en France comme à l'étranger, offrent aussi des formations à distance qui ne sont que peu ou pas du tout subventionnées et que financent, pour tout ou partie, les frais d'inscription payés par les apprenants, les contrats et conventions passées avec des entreprises, des organismes paritaires qui collectent les fonds de la formation professionnelle ou les pouvoirs publics.

Ces frais d'inscription sont alors généralement beaucoup plus élevés que dans les organismes publics. À titre d'exemple, on peut indiquer que les frais d'inscription individuelle à la plupart des cours du ^{CNED}, variables d'une formation à l'autre, selon les publics, les durées, les contenus et les supports pédagogiques, se situent plutôt autour de quelques centaines d'euros, n'atteignant qu'exceptionnellement des montants supérieurs à 500 €, tandis que ceux d'Educatel, également variables, dépassent facilement 1 500 à 2 000 € ^[4].

Selon les cas, dans des proportions qui varient avec le statut des établissements et la nature des formations, ces frais d'inscription sont pris en charge par les apprenants eux-mêmes, ou sur les budgets de la formation professionnelle continue. Ces sources de financement des inscriptions influent aussi sur leur montant, une même formation pouvant être comptabilisée différemment selon qu'elle est prise en charge par un individu ou par un budget institutionnel.

Organismes « unimodaux » et « bimodaux »

À côté de leur caractère public ou privé, les organismes de ^{FOAD} peuvent être différenciés par le fait qu'ils sont spécialisés dans la formation à distance (le ^{CNED} en est l'exemple français le plus connu) ou qu'ils offrent simultanément des formations présentiellles et des formations à distance.

Les Québécois établissent ainsi une distinction, pratique à utiliser, entre organismes « bimodaux », offrant les deux modalités de formation, et les organismes « unimodaux » qui fonctionnent uniquement soit en présentiel, soit à distance. Ainsi, au Québec, la Télé-Université (*cf.* chap. ^{VIII}) est un organisme unimodal de formation à distance, alors que l'université de Montréal, par exemple, est un organisme bimodal.

En France, on peut citer, parmi les organismes bimodaux, le ^{CNAM} ou l'^{AFPA}, qui, à côté de formations traditionnelles par cours du soir ou par stages, offrent des possibilités de formation à distance dans un certain nombre de matières. Les universités françaises, qui proposent des formations à distance, que ce soit dans le cadre de leurs centres de télé-enseignement ou au sein de certains de leurs départements, peuvent aussi être considérées comme des organismes bimodaux.

La nature et les niveaux des formations

Certains organismes, comme le ^{CNED}, proposent des formations à distance à tous les niveaux de la formation initiale et continue, des enseignements primaires et des connaissances de base à l'enseignement supérieur, en passant par divers domaines des formations professionnelles.

En revanche, il existe, notamment dans les pays anglo-saxons, de nombreuses institutions qui proposent des formations à

distance à des niveaux exclusivement universitaires. Corrélativement, les publics de la formation à distance et des formations ouvertes diffèrent d'une institution à l'autre. Ils sont très hétérogènes lorsque aucun prérequis n'est exigé lors de l'inscription ; ils le sont un peu moins lorsqu'une qualification minimale est imposée à l'entrée.

La taille des organismes

Entre le plus grand organisme de formation à distance dans le monde, le ^{CCRTVU} chinois (*cf.* chap. VIII), qui accueille presque 700 000 apprenants, et une multitude de petites institutions qui en reçoivent moins de 200 par an, il existe toute une gamme d'organismes dont certains font état de quelques centaines d'inscrits, pendant que d'autres en traitent plusieurs dizaines de milliers.

À ces écarts correspondent la diversité des contenus proposés, les modes de production des supports et de gestion des inscrits, etc. Cependant, la variété des ressources mises en œuvre, les méthodes pédagogiques et le degré de personnalisation des dispositifs sont aussi fortement liés à des traditions culturelles et institutionnelles et aux contextes technologiques, sociaux et éducatifs nationaux.

2 - Une classification fondée sur les modalités de fonctionnement de la formation

Toutes les distinctions ci-dessus peuvent être établies assez aisément, nous l'avons dit, à partir d'une simple description des organismes, telle qu'elle figure dans une présentation institutionnelle un peu explicite. En revanche, ces descriptions ne donnent généralement que des informations très approximatives sur les modalités réelles de fonctionnement des formations offertes.

Une autre distinction, moins administrative, ne peut être établie qu'après une analyse plus précise de chaque dispositif. Elle porte sur ce que nous appellerons la « logique de l'offre », qui caractérise les dispositifs mis en place par les institutions de formation à distance et se réfère à leur degré de « médiatisation technique » et à leur degré de « médiation humaine » (terminologie empruntée à Monique Linard, 1995, et à Claire Bélisle et Teresa Cerratto, 1996). La médiatisation technique est caractérisée par la nature, le nombre et l'importance des médias mis en œuvre ; la médiation humaine, quant à elle, se réfère à l'importance des situations d'échanges interpersonnels entre apprenants et formateurs et entre apprenants.

Ce mode de classification permet de mieux appréhender la place relative accordée aux ressources d'ordre technologique et aux ressources visant au soutien pédagogique, sans préjuger toutefois de la qualité des unes et des autres.

De ce point de vue, nous avons distingué quatre types d'offres éducatives ouvertes et à distance en matière de formations d'adultes (Glikman, 1997). Élaboré dans le contexte de la formation à distance française ^[2], cet essai de typologie est sans

doute transposable au niveau international. Les types d'offres sont les suivants :

1. A.

des formations « de pointe », souvent « riches » et coûteuses, proposant des outils de médiatisation nombreux ou sophistiqués et une médiation pédagogique forte, à distance et/ou en face à face (par ex., en France, dans des grandes écoles comme l'^{ENIC}, École nouvelle d'ingénieurs en communication, à Lille) ;

2. B.

des formations « modernistes », faisant beaucoup appel aux nouvelles technologies, mais peu dispensatrices de suivi personnalisé, l'assistance pédagogique n'étant souvent possible qu'à distance (téléphone, Internet...), et conçue de telle sorte qu'elle est peu spontanément recherchée par les étudiants (dans le cadre, par exemple, de certains projets européens, de niveau enseignement supérieur, dont le financement a justement été obtenu grâce à l'originalité ou la sophistication du dispositif technologique) ;

3. C.

des formations relativement peu médiatisées, mais assurant l'accès à des lieux-ressources de proximité où les apprenants peuvent largement recourir à un tutorat individualisé (c'est le cas des Ateliers de pédagogie personnalisée) ou attachant une valeur importante aux contacts individuels ou collectifs, notamment grâce à des regroupements ou à des permanences tutorales renforcées (telle la préparation au ^{DAEU}, Diplôme d'accès aux études universitaires, proposée par l'Université de Nantes) ;

4. D.

des formations *a minima*, assez peu onéreuses mais pauvres en ressources tant médiatiques qu'humaines, souvent proposées par des institutions publiques ou privées anciennes, n'offrant pas ou peu d'espaces de rencontres et d'échanges ou seulement aux apprenants proches des sites opérateurs (on les trouve dans certains cours privés, qu'on pourrait continuer d'appeler « cours par correspondance », mais aussi, coexistant avec des expériences novatrices, dans les Centres de téléenseignement universitaires ou au ^{CNED}).

Le tableau ci-après, qu'on pourrait aussi représenter sur des axes pour montrer la continuité des critères retenus, résume cette typologie.

Essai de typologie des structures de ^{FOAD} fondée sur les modalités de fonctionnement de la formation

<i>Médiation</i> <i>Médiatisation</i>	<i>Plutôt forte</i>	<i>Plutôt faible</i>
	A Formations « de pointe », « riches »	B Formations « modernistes »
	C Autoformations « assistées » en centres de ressources ou formations à distance avec nombreuses occasions de contacts	D Formations à distance « traditionnelles », publiques ou privées

Médiation Médiatisation Plutôt forte Plutôt faible
 Plutôt forte A Formations « de pointe », « riches » B Formations
 « modernistes » Plutôt faible C Autoformations « assistées »
 en centres de ressources ou formations à distance avec
 nombreuses occasions de contacts D Formations à distance
 « traditionnelles », publiques ou privées

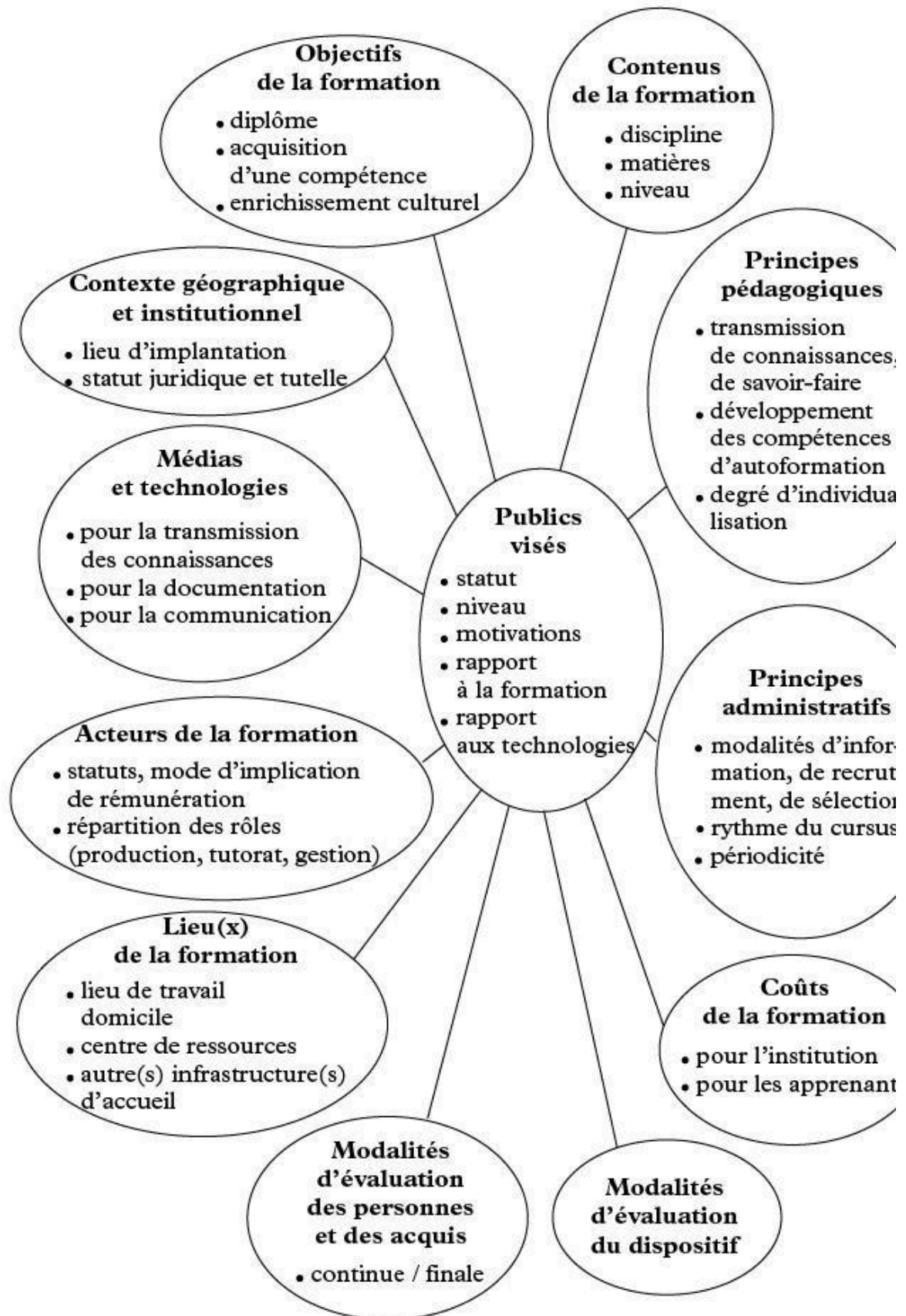
Cet essai de typologie a d'ailleurs trouvé un écho dans une autre typologie proposée par B. Blandin (1999), fondée sur la présence

ou l'absence d'un formateur et la présence ou l'absence d'un réseau numérique, qui aboutit à quatre catégories très comparables, qu'il nomme respectivement « dispositifs de téléformation et campus virtuels », « dispositifs d'autoformation en ligne », « dispositifs basés sur des centres de ressources » et « dispositifs de formation à distance traditionnels ».

3 - Les composantes d'un dispositif de FOAD

Avant de conclure sur la diversité des dispositifs de formation ouverte et à distance, il nous semble utile d'insister sur le fait que médias et technologies, quelle que soit leur importance ou la place qui leur est accordée, ne constituent qu'un aspect de ces dispositifs qui doivent être analysés dans leurs diverses dimensions, tout comme les dispositifs de formation présentielle. Le schéma suivant propose une récapitulation de ces diverses dimensions, dont chacune joue un rôle dans l'offre éducative et dont aucune ne peut être négligée si l'on veut analyser en détail, ou si l'on souhaite construire, un dispositif de FOAD.

Les composantes d'un dispositif de FOAD



Puisque ces dispositifs assurent placer l'apprenant « au cœur du système », c'est au centre du schéma que nous avons placé celui-ci, avec ses diverses caractéristiques sociologiques et son rapport à la formation et aux technologies. Un tel schéma peut permettre de décrire et d'analyser un dispositif de formation ouverte et à distance dans sa complexité.

Il repère la nature de l'institution porteuse et distingue les objectifs de la formation proposée (diplôme, acquisition d'une compétence, enrichissement culturel) de ses contenus (disciplines et matières enseignées et niveau de l'enseignement) et des principes pédagogiques qui fondent son organisation (transmission de connaissances, de savoir-faire, développement des compétences d'autoformation, degré d'individualisation). Il inclut les principes administratifs qui président à la gestion du dispositif (modalités d'information, de recrutement, de sélection, rythme et périodicité du cursus) et les coûts que celui-ci implique, à la fois pour l'institution éducative et pour l'apprenant. Il souligne la nécessité de caractériser les acteurs institutionnels en fonction de leur statut et des rôles qui leur sont impartis, et d'identifier les différents supports pédagogiques auxquels il est fait appel, tant pour la diffusion des connaissances, pour la communication avec l'institution et ses acteurs et pour la documentation complémentaire liée aux disciplines étudiées. Enfin, il tient compte des lieux (entreprise, domicile, centre de ressources, etc.) où se déroule la formation.

Dans les présentations d'organismes de formation ouverte et à distance qui suivent, nous ne pourrions nous appuyer sur la typologie relative au mode d'organisation de la formation, parce qu'elle est susceptible de varier d'un dispositif à l'autre au sein d'un même organisme et que, de plus, décider du type auquel appartiennent les dispositifs mis en place par les organismes présentés aurait exigé l'observation détaillée de chacun d'eux. Nous essayerons cependant, dans la mesure du possible, de mettre en évidence, parmi les différentes dimensions repérées ci-dessus, au moins celles qui sont identifiables sans enquête spécifique, à partir de trois entrées : l'institution, les publics, les

ressources matérielles et humaines. Les questions relatives aux médiatisations techniques et aux médiations humaines seront, quant à elles, traitées plus globalement dans la dernière partie de l'ouvrage.

Ainsi que nous l'annonçons à la fin du chapitre III, nous avons, en outre, maintenu une distinction entre formation à distance et formations ouvertes, établie à partir du principe fondateur des dispositifs considérés (proportion des apprentissages sur site et hors site) et en sachant qu'un même organisme peut proposer plusieurs dispositifs de formation, les uns organisés de manière ouverte, les autres à distance, les autres enfin fonctionnant sur un mode traditionnel ^[3]. C'est le cas, par exemple, en France, des universités où coexistent des enseignements en présentiel, des centres de télé-enseignement et des centres d'autoformation.

Notes du chapitre

[\[1\]](#)  Un projet visant à aligner les tarifs d'inscription au CNED, accusé de concurrence déloyale par les organismes privés, sur le prix de revient réel des formations (sauf pour les formations initiales) aurait pour conséquence de réduire ces écarts (mais non de faciliter l'accès du plus grand nombre à la FAD !).

[\[2\]](#)  A l'occasion d'une recherche que nous avons menée à l'INRP, de 1997 à 1999, sur les usagers des dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance.

[\[3\]](#)  Le choix du terme « dispositif » nous permet aussi de distinguer divers sous-ensembles spécifiques de moyens et de modes d'organisation au sein d'une même institution.

Chapitre VI. Les FOAD en France : données chiffrées et principaux organismes

Les données statistiques sur la formation à distance, et plus encore sur les formations ouvertes, que ce soit en France ou dans le reste du monde, sont extrêmement difficiles à rassembler, et peu de spécialistes s'y sont employés. Nous disposons donc de peu d'informations sur ce sujet, et les plus fiables datent de quelques années. Elles présentent cependant l'avantage de fournir des ordres de grandeur sans lesquels il serait difficile de se forger une opinion sur l'ampleur du phénomène. Ce chapitre tente donc de rassembler les plus récentes d'entre elles.

Quant aux organismes de formation ouverte et à distance, les textes qui les décrivent ont souvent un objectif promotionnel qui les rend sujets à caution. C'est le plus objectivement possible que nous avons essayé de présenter ici quelques-uns d'entre eux ^[1].

Un rapport sur *Les formations ouvertes et à distance en France*, publié en 1994 par l'^{ORAVEP} (Observatoire des ressources pour la formation) ^[2] à la demande de la Commission des communautés européennes (Agnel, dir., 1994), présente un panorama des ^{FOAD} en France au moment de son élaboration et regroupe les données statistiques au niveau national les plus récentes dont nous disposons actuellement. Les informations ci-après, issues pour beaucoup de ce rapport, sont donc déjà assez anciennes, bien que nous les ayons actualisées, dans la mesure du possible. Il semble, d'après les nouvelles données chiffrées que nous avons recueillies, que l'augmentation des effectifs d'inscrits dans les diverses structures de ^{FAD} depuis la publication de ce document puisse être estimée à moins de 10 %, la relative

percée des formations en ligne ne s'accompagnant pas d'évolutions déterminantes, ni de transformations significatives dans la répartition des inscriptions.

1 - Panorama général des FOAD en France

À la date de l'étude, le rapport de l'^{ORAVEP} estimait le nombre des inscrits dans les organismes français de ^{FOAD} à près de 600 000 personnes. Sur les mêmes bases, on peut l'estimer, en 2002, à quelque 650 000 personnes. À titre indicatif – mais aucune comparaison ne peut être effectuée terme à terme – on peut signaler que les enseignements supérieurs accueillent environ 2 millions d'étudiants et que la formation professionnelle continue concerne, chaque année, pour des formations de durée très variable, près de 4 millions de personnes (salariés, jeunes, demandeurs d'emploi...).

Les organismes spécialisés dans la formation à distance en France sont :

- un grand établissement public, le ^{CNED}, sous tutelle du ^{MEN}, qui regroupe à lui seul environ la moitié des apprenants à distance et qui faisait état, en 1994, d'environ 350 000 inscriptions (ce qui pouvait correspondre à environ 250 000 inscrits) provenant en majorité d'adultes (ce chiffre est demeuré relativement stable) ;
- d'autres établissements publics, de taille moindre, comme le Centre national de promotion rurale (^{CNPR}), sous tutelle du ministère de l'Agriculture, qui compte actuellement environ 7 300 inscrits appartenant aux milieux ruraux ;
- quelque 150 à 200 établissements privés à caractère commercial (comme les cours Hattemer et l'École universelle, qui existent de longue date, et Educatel, plus récemment créé) ou rattachés aux Chambres de commerce

et d'industrie, qui accueilleraient 50 à 60 000 étudiants au total.

À ces organismes spécialisés s'ajoutent de grandes institutions de formation traditionnelle qui proposent également des possibilités de formation à distance. Ce sont le ^{CNAM} (et son institut spécialisé, l'^{INTEC}), l'^{AFPA} et les universités, avec notamment leurs 22 Centres de télé-enseignement (^{CTU} ou ^{CTEU}).

Malgré plusieurs rapports ministériels préconisant la mise en place de nouveaux systèmes de formation à distance (*cf. supra*, chap. ^{IV}), la France accuse, de ce point de vue, des manques certains, sinon au plan des outils disponibles et des expérimentations, du moins à celui des généralisations, et, nous l'avons dit, l'offre y demeure, semble-t-il, insuffisante face à la demande, notamment en matière d'enseignement supérieur.

Parmi les structures de formation, les formations ouvertes, quant à elles, sont essentiellement représentées par les ^{APP}, Ateliers de pédagogie personnalisée, qui accueillaien environ 130 000 personnes au moment de l'étude de l'^{ORAVEP}, et en ont accueilli 157 000 en 2000. Il faut néanmoins mentionner aussi, dans ce cadre, le ^{CUEEP} (Centre de formation continue de l'Université de Lille) et les centres d'autoformation universitaires.

Enfin, de grandes entreprises (^{EDF-GDF}, Air France, Renault, la ^{SNCF}, des banques, etc.) ont très largement recours à des dispositifs internes de formation ouverte et à distance, dans le cadre de la formation professionnelle continue de leurs personnels ^[3].

Une soixantaine d'organismes français, unimodaux ou bimodaux, dont des groupements d'opérateurs comme la ^{CHANED} et de grandes entreprises, sont rassemblés dans le ^{FFFOD} (Forum français pour la formation ouverte et à distance – voir adresse du site Internet en annexe).

Le tableau suivant récapitule les données statistiques générales sur les effectifs des organismes de formation ouverte et à distance en France. Bien entendu, ces chiffres sont très

approximatifs, du fait de nombreux facteurs (imprécision de la distinction entre formations à distance et formations ouvertes, déclarations invérifiables des organismes privés, éventuelles confusions entre nombre d'inscrits et d'inscriptions...). Ils doivent donc être manipulés avec précaution. Cependant, nous verrons plus loin, à propos des FOAD en Europe, qu'un rapport des Communautés européennes de 1997, ne comptabilisant pas les formations ouvertes, fait état, au total, d'un peu moins de 450 000 inscrits en formation à distance, ce qui semble corroborer les chiffres ci-après, plus récents.

Quelques chiffres sur les FOAD en France

<i>Organismes dispensant des formations ouvertes et à distance</i>	<i>Effectifs estimés d'apprenants</i>
CNED	350 000 (inscriptions)
CNAM/INTEC/AFPA	38 000
CTU (et autres FAD universitaires)	34 000
Autres organismes publics	20 000
Organismes privés spécialisés	60 000
APP	157 000

Organismes dispensant des formations ouvertes et à distance Effectifs estimés d'apprenants
 CNED 350 000 (inscriptions)
 CNAM/INTEC/AFPA 38 000
 CTU (et autres FAD universitaires) 34 000
 Autres organismes publics 20 000
 Organismes privés spécialisés 60 000
 APP 157 000

Source : Données ORAVEP, Agnel, 1994 - actualisées.

2 - Les principaux organismes français de FOAD

Nous présenterons ci-après une description des principaux opérateurs français de formation à distance, en insistant sur un organisme unimodal, le CNED, qui est le plus important, et sur les Centres de télé-enseignement universitaires, qui regroupent la plupart des inscrits à distance en formation universitaire.

En ce qui concerne les formations ouvertes, nous accorderons une place particulière aux APP, qui ne sont pas des organismes à proprement parler, mais qui constituent un réseau de lieux de formation, dont chacun est géré par un organisme support (centre de formation, université, GRETA, centre AFPA, association, syndicat intercommunal...).

Un point commun entre tous ces organismes consiste en leur apparente volonté de proposer des formations à distance flexibles et individualisées, « centrées sur l'apprenant », et, pour les plus anciens d'entre eux, de moderniser leur image par le recours aux technologies de l'information et de la communication et aux réseaux, s'aidant parfois de changements de formulation dans la présentation de leur offre éducative (nous verrons, par exemple, que l'« EAD » du CNAM est devenu « FOD »). La plupart d'entre eux participent en outre à des projets nationaux et/ou européens visant à la création de dispositifs innovants.

Un grand organisme public spécialisé : le CNED

Nous avons vu, dans le premier chapitre, que le ^{CNED} a d'abord été un « Service d'enseignement par correspondance », né pendant la Seconde Guerre mondiale. Il a plusieurs fois changé de nom. Devenu, en 1944, « Centre national d'enseignement par correspondance », puis « Centre national d'enseignement par correspondance, radio et télévision » en 1953, « Centre national de télé-enseignement » (^{CNTE}) en 1959. Il a été rattaché, avec une large autonomie, à l'^{IPN}, lui-même devenu ^{OFRATEME}, puis ^{CNDP} (cf. chapitre sur les télévisions éducatives). En 1979, séparé du ^{CNDP}, il reprend le nom de « Centre national d'enseignement par correspondance » (^{CNEC}). Enfin, en 1986, il devient le « Centre national d'enseignement à distance » (^{CNED}).

Plus que des transformations institutionnelles, ces divers changements illustrent les variations des idéologies de son ministère de tutelle quant à la place de l'établissement dans le système de formation et, surtout, quant aux usages des technologies pour l'éducation.

L'institution

Le ^{CNED} est un établissement public, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, qui, fait exceptionnel, a un statut d'académie et qui est, à ce titre, dirigé par un recteur. Sa direction générale, après avoir été implantée à Vanves, près de Paris, est installée depuis quelques années à Poitiers, sur le site du Futuroscope.

Il est constitué de huit instituts répartis sur différentes régions françaises (à Grenoble, Lille, Poitiers, Rennes, Vanves, Toulouse, Lyon et Rouen), avec des « pôles de compétences » (ou domaines de formation) spécifiques. Ainsi, par exemple, le centre de Vanves est spécialisé dans la préparation des concours de l'Éducation nationale (^{CAPES}, agrégation) et les enseignements supérieurs ; celui de Toulouse, dans les formations de bases

(niveau élémentaire) et la préparation aux concours d'entrée dans les ^{IUFM} pour les enseignants du primaire ; celui de Poitiers, dans l'économie et la gestion, etc.

En outre, le ^{CNED} a créé en 1997, toujours à Poitiers, une « École de formation aux métiers de l'enseignement à distance », devenue « École d'ingénierie de la formation à distance », principalement destinée à la formation des personnels, enseignants et techniciens, affectés au ^{CNED}, et de stagiaires français ou étrangers.

Le ^{CNED} emploie environ 8 600 personnes, à temps plein ou à temps partiel, parmi lesquelles un fort pourcentage de personnels enseignants du ministère de l'Éducation, mais aussi un nombre croissant de personnes sur contrat et sur vacations.

Il propose plus de 3 000 modules de formations, dont la plupart sont organisés en cursus complets qui concernent tous les niveaux : enseignements élémentaire et secondaire, diplômes d'accès à l'université, préparation aux concours de la fonction publique et aux concours ou examens d'entrée dans des écoles ou instituts d'études supérieures, enseignements universitaires (^{DEUG}, licences, maîtrises, ^{DESS}) en collaboration avec des universités.

Des accords, signés en 2000 entre le ^{CNED} et les instances représentatives des établissements d'enseignement supérieurs ^[4], d'une part, et entre le ^{CNED} et la ^{FIED} (Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance), d'autre part, posent les bases d'une coopération accrue entre ces organismes, dans laquelle le ^{CNED} apporterait notamment son « savoir-faire en matière d'ingénierie éducative ouverte et à distance et d'espaces numériques ». Il est, d'ailleurs, partenaire de nombreux projets de « campus numériques » pour l'enseignement supérieur (voir ci-dessous à propos des universités), dans lesquels il assure, en particulier, une fonction d'opérateur chargé de l'accueil des inscrits, de la logistique et de la diffusion.

Une caractéristique fondamentale du ^{CNED}, qui le différencie de nombreux établissements étrangers de formation à distance, est que les enseignements qu'il assure ne conduisent pas à des diplômes spécifiques, mais aux examens et concours nationaux ou à ceux des universités avec lesquelles il collabore.

Les publics

Le ^{CNED} accueille un large public très diversifié, inscrits d'âge scolaire et adultes. Les premiers sont, d'une part, des enfants qui ne peuvent se rendre régulièrement dans des établissements d'enseignement pour cause de maladie, parce qu'ils appartiennent à des populations migrantes, parce que leurs parents résident provisoirement à l'étranger ou du fait de leurs activités sportives ou artistiques, et, d'autre part, des élèves « normaux » qui suivent des cours de vacances et de « rattrapage » scolaire. Ils représentent environ 30 % des effectifs du ^{CNED}. Les 70 % restants, soit la majorité des inscrits, sont des adultes de plus de 18 ans, dont un peu plus de la moitié a un niveau supérieur au baccalauréat.

Les effectifs d'inscriptions au ^{CNED} en font la plus grande institution de formation à distance en Europe. Depuis sa création, et comme le montre le tableau ci-dessous, il a connu une augmentation constante du nombre de ses inscrits et fait état aujourd'hui d'environ 350 000 inscriptions, réparties sur le territoire métropolitain et, pour quelque 35 000 d'entre elles, dans les ^{DOM-TOM} et dans 174 pays étrangers. Ces effectifs semblent néanmoins marquer une certaine stagnation au cours des dernières années, pendant lesquelles le quasi-monopole jadis détenu par le ^{CNED} en matière de formation à distance est peut-être remis en cause par l'implication accrue dans ce domaine d'autres instances de formation et par le développement des formations ouvertes en centres de ressources.

Évolution des effectifs d'inscriptions au ^{CNED} depuis 1945

<i>Années</i>	<i>Effectifs</i>
1945	1 413
1962	73 000
1965	113 000
1971	158 000
1980	220 000
1990	314 000
1992	350 000
2001	350 000

Années Effectifs 1945 1 413 1962 73 000 1965 113 000
1971 158 000 1980 220 000 1990 314 000 1992 350 000
2001 350 000

Sources multiples.

La majorité des adultes qui suivent les cours du ^{CNED} sont inscrits à titre individuel, mais ses formations à distance sont également homologuées dans le cadre de la formation professionnelle continue, c'est-à-dire que leur coût peut être pris en charge par les employeurs ou les collectivités.

Les ressources

L'imprimé demeure le média le plus utilisé, et le ^{CNED} a sa propre imprimerie ; mais il réalise aussi différents supports pédagogiques médiatisés sur cassettes audio et vidéo, diapositives, logiciels informatiques et multimédias, en particulier dans son centre de production audiovisuelle et multimédia, situé à Poitiers. Les échanges entre apprenants et enseignants se font par courrier, téléphone et messageries électroniques.

Un vaste programme d'émissions de télévision interactives, vidéotransmissions diffusées par satellite vers des lieux de regroupement situés dans des établissements scolaires ou des centres de formation sur l'ensemble du territoire français, qui a fonctionné pendant plusieurs années, est aujourd'hui relativement désinvesti. De même, un projet d'émissions de télévision par satellite (TFS, Télé-formation par satellite) dans lequel le CNED s'était engagé il y a quelques années, en partenariat avec l'AFPA et l'Institut de gestion sociale, semble abandonné.

C'est sur le développement de l'usage des réseaux qu'il met désormais l'accent avec sa participation aux campus numériques et la mise en place d'un « campus électronique », donnant accès au téléchargement de cours et à différentes fonctionnalités (tutorat, forums, ressources diverses) regroupées sur une plateforme Internet (« Web_{CT} »).

Enfin, pour augmenter les possibilités d'accès des inscrits à des centres de ressources où ils peuvent utiliser divers supports de formation et recourir à une aide pédagogique en face-à-face ou en ligne, le CNED s'efforce de mettre en place un réseau de lieux d'accueil, dans des centres de formation existants, tels que des GRETA (groupements d'établissements qui assurent des formations d'adultes au sein du ministère de l'Éducation) ou des APP.

Les universités

Plusieurs dispositifs de formation ouverte et à distance existent au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les plus anciens sont gérés par les Centres de télé-enseignement universitaires (CTU ou CTEU), mais tous les enseignements universitaires à distance ne sont pas offerts dans le cadre des CTU. Plusieurs départements et des services de formation continue des universités proposent aussi des formations à distance, surtout en liaison avec le CNED ou dans le cadre de projets

européens. D'autres proposent une autoformation assistée en centres de ressources (*cf. infra*). Enfin, depuis deux ans, une vaste opération de construction de « campus numériques » est en cours, sur la base de partenariats multiples et de financements ministériels.

Les centres de télé-enseignement universitaires (CTU ou CTEU)

L'institution

Il existe des centres dits de « télé-enseignement » dans 22 universités françaises, auxquels s'ajoutent quelques Services d'enseignement à distance (^{SEAD}). Indépendants les uns des autres, ces centres et services sont regroupés dans une fédération, la ^{FIED} (Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance). Créée en 1987, la ^{FIED}, association à but non lucratif, qui n'accueille pas elle-même d'étudiants, centralise l'information, coordonne certaines activités des ^{CTU} et représente la France au sein de l'^{EADTU} (*European Association of Distance Teaching Universities*, Association européenne des universités d'enseignement à distance).

La ^{FIED} propose ainsi plus de 300 formations à distance universitaires, du ^{DAEU} (Diplôme d'accès aux études universitaires) à quelques ^{DEA}, en passant par tous les niveaux des premier et second cycles universitaires (^{DEUG}, licence, maîtrise). Toutes les disciplines sont concernées :

- droit et sciences économiques ;
- lettres (classiques et modernes), langues vivantes, sciences du langage ;
- sciences de l'homme et de la société (philosophie, histoire, géographie, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication) ;
- mathématiques et sciences exactes (physique, chimie, sciences naturelles) ;
- sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), etc.

Les publics

Les ^{CTU} regroupent actuellement 30 000 à 35 000 étudiants. Les candidats à l'inscription doivent, sauf pour la préparation au ^{DAEU}, posséder les diplômes requis pour l'entrée à l'université ou obtenir des équivalences grâce à leur expérience professionnelle, comme pour les formations universitaires en présentiel. Ils doivent aussi, généralement, justifier d'obligations les empêchant de suivre les cours sur site.

Les inscriptions sont prises dans les universités où les centres sont situés. Les examens préparés sont ceux des universités mères, les diplômes délivrés sont identiques à ceux des étudiants en présence et les frais d'inscription sont similaires. Des coûts complémentaires peuvent toutefois être entraînés par le recours à des supports technologiques (logiciels, cassettes sonores ou vidéo, etc.).

Les ressources

Bien que les médias utilisés soient principalement des documents écrits envoyés par correspondance (« l'offre française de ^{FAD} dans l'enseignement supérieur repose encore principalement sur l'utilisation de la voie postale », rappelle le rapport sur les *Campus numériques*, Averous et Touzot, 2002), des supports technologiques sont également utilisés. Il s'agit surtout de cassettes sonores, notamment pour les langues vivantes. Les contacts entre enseignants et étudiants ont lieu lors de regroupements, auxquels ne participe généralement qu'une faible proportion des inscrits, et par l'intermédiaire d'un tutorat téléphonique. Cependant, des technologies plus nouvelles pénètrent le télé-enseignement universitaire, de manière encore hésitante, avec le développement des « campus numériques », qui méritent une mention particulière (*cf. infra*).

Globalement, et malgré l'existence de la ^{FIED}, l'offre française en matière d'enseignement supérieur à distance est donc assez dispersée et peu coordonnée, chaque université jouissant, depuis la loi Faure de 1968 renforcée en 1989, d'une autonomie dont elle revendique le plein exercice. Cette situation explique en grande partie les tentatives réitérées des politiques pour entreprendre une réflexion sur ce que pourrait être une université ouverte à la française, entre le modèle globalisant de l'*Open University* britannique (*cf. chap. VIII*) et le modèle éclaté qui prévaut en France. Ces réflexions ont abouti, entre autres, au « rapport Duhamel » (*cf. supra*), qui proposait de coordonner et de mutualiser les efforts des différentes universités en matière de formation à distance, mais dont les suggestions se sont heurtées à l'exigence d'autonomie de ces dernières. Les nécessaires consortiums mis en place pour répondre aux appels d'offre sur les campus numériques laissent cependant présager certaines mises en cohérence de l'offre universitaire à distance. Le volontariat suscité par des financements publics parviendra peut-être à ce qui n'a pu être réalisé par d'autres voies.

Les campus numériques

Un premier « appel à projets campus numériques français », lancé en avril 2000 par la direction de la technologie (ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Recherche), correspondait à une volonté des pouvoirs publics de répondre à une demande massive en matière d'enseignement supérieur, mais aussi de « moderniser les pratiques d'enseignement », de construire une « offre cohérente d'enseignement supérieur à distance qui soit articulée entre les différents acteurs » et de renforcer la présence française dans le secteur de la e-formation, face à une concurrence internationale accrue. Un second appel à projets a été lancé en 2001 et un troisième en 2002.

Sur les 86 projets présentés en réponse à l'appel à projets 2000 et les 117 projets soumis suite à l'appel de 2001, un total de 72 projets retenus était en cours de développement en janvier 2002 ; 27 d'entre eux donnaient lieu à une étude de faisabilité et 45 étaient en phase de réalisation. Les subventions ministérielles (ministère de l'Éducation, ministère de la Recherche, ministère de l'Emploi et de la Solidarité principalement) s'élèvent, au total, pour 2001 et 2002, à près de 12 millions d'euros (78 millions de francs), complétées notamment par des financements provenant des collectivités territoriales et du ^{CNED}, pour les projets dont il est partenaire.

Dix premiers campus numériques ont ouvert en octobre 2001, à divers niveaux de l'enseignement supérieur et dans des domaines variés (économie-gestion, sciences, droit, médecine et santé, sciences de l'éducation...), regroupant environ 5 000 étudiants. Beaucoup de ces campus numériques ne visent pas une formation uniquement à distance, mais adoptent des solutions hybrides combinant formation sur site et à distance, selon le schéma que nous avons évoqué au chapitre ^{III} [\[5\]](#).

Ces appels à projets impliquaient la mise en place de partenariats multiples, tant entre établissements d'enseignement supérieur français qu'avec des établissements étrangers et des entreprises ou associations privées. Au total, 91 universités et centres de recherche, 49 instituts ou écoles d'ingénieurs, 15 ^{IUFM}, 50 entreprises, 49 associations et 49 partenaires étrangers s'inscrivent ainsi dans les projets en cours. Leur développement est cependant handicapé par plusieurs facteurs d'ordre matériel, institutionnel, financier, et par une implication très relative des personnels concernés, due notamment à l'absence de reconnaissance statutaire du temps important qu'exige la participation à la production de multimédias pour les enseignants-chercheurs (sinon au manque d'intérêt de beaucoup d'entre eux pour l'introduction des technologies dans leurs enseignements) et à un manque de formation de beaucoup des ingénieurs et techniciens universitaires.

D'autres organismes publics « bimodaux »

Le CNAM

Le Conservatoire national des arts-et-métiers (^{CNAM}), établissement public d'enseignement supérieur, existe depuis maintenant plus de deux cents ans, puisque, nous l'avons dit (*cf.* chap. II), il a été créé lors de la Révolution française, et un de ses instituts, l'^{INTEC}, a commencé à y ouvrir un enseignement à distance en comptabilité dès 1949. Il a aussi été un des premiers utilisateurs de la télévision pour la formation à distance, avec Télé-^{CNAM} (*cf.* chap. x).

Longtemps considéré comme un établissement de « Promotion supérieur du travail », il s'inscrit maintenant, en tant qu'établissement d'enseignement supérieur, dans l'ensemble des composantes de la formation des adultes, assurant à la fois des cours du soir, des stages et des formations à distance, dans le cadre de la formation individuelle aussi bien que de la formation professionnelle continue financée par l'État, les régions et les entreprises.

Les étudiants du CNAM, traditionnellement nommés « auditeurs », sont accueillis dans 50 centres régionaux situés dans les villes universitaires, et 80 sites de formation situés dans des villes moyennes.

Comme ses formations présentielles, les formations à distance du CNAM sont ouvertes aux personnes ayant déjà exercé une activité professionnelle, sans exigence de diplôme à l'entrée. Elles ont concerné environ 7 000 personnes en 2001-2002 (en incluant les centres associés régionaux), en plus des 12 à 13 000 inscrits de l'INTEC. Contrairement au CNED et aux organismes français spécialisés dans la formation à distance, mais comme la plupart des organismes publics bimodaux, le CNAM délivre des diplômes qui lui sont propres.

Un service transversal, créé en 1991, est chargé d'assister les différentes initiatives du Conservatoire dans le domaine des FOAD, notamment pour la mise en œuvre des nouvelles technologies et des réseaux.

Le CNAM des Pays de la Loire, à Nantes, a été pendant longtemps en pointe dans ce domaine, constituant un réseau d'antennes locales dans des lieux équipés d'ordinateurs multimédias qui fonctionnent comme sites de télécommunication, grâce à un dispositif nommé « Télé-Site ». De petits groupes d'apprenants pouvaient se rassembler pour travailler et contacter un tuteur à distance, par téléphone ou « en ligne », via le réseau informatique. Le développement d'Internet a, plus récemment, conduit à la mise en place d'une plate-forme numérique

(« Plei@d ») et à élargir les actions de formation en ligne à l'ensemble de l'institution.

Les formations à distance du CNAM couvrent désormais près de 200 unités d'enseignement sur différents domaines de formation (économie et gestion, sciences humaines et sociales, sciences et techniques industrielles, informatique, mathématiques et statistiques). Elles font appel soit à des formations en ligne sur le Web, qui donnent accès à diverses ressources pédagogiques (transparents sonorisés, séquences vidéo, animations, simulations, exercices autocorrectifs, devoirs, résolutions de problèmes, études de cas, etc.) et à des échanges à distance avec les tuteurs et les autres apprenants, soit à des « télécours » audio, accompagnés de transparents électroniques, diffusés en direct ou téléchargés à la demande, via Internet. Des séances de regroupement, facultatives ou obligatoires, selon les formations, sont organisées dans les centres régionaux et des séances de « télémentorat » continuent d'être accessibles dans divers sites répartis sur le territoire régional.

Le site du CNAM propose également des recommandations sur l'équipement nécessaire et sur les capacités requises pour suivre une formation ouverte et à distance, accompagnées d'un test en ligne. Signe des temps, il n'est plus question, au CNAM, d'« enseignement à distance », mais de « formation ouverte et à distance ».

L'AFPA

L'Association nationale de formation professionnelle des adultes (AFPA), créée en 1966, est une association de droit privé sous tutelle du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, constituée de 22 directions régionales. Sa gestion est tripartite, regroupant les pouvoirs publics et les organisations représentatives des employeurs et des salariés.

L'^{AFPA} emploie plus de 10 000 personnes et accueille chaque année près de 180 000 stagiaires qu'elle forme à 460 métiers différents.

La ^{FAD}, pratiquée depuis 1959, concernait, quant à elle, environ 8 000 personnes en 1991. Elle est gérée, depuis 1993, par le ^{CNEFAD} (Centre national d'enseignement et de formation à distance), situé à Colmar, qui fait état, pour l'année 2000, de près de 18 000 bénéficiaires. Il dispose de 26 relais régionaux (dont 4 dans les ^{DOM-TOM}), de 160 sites de regroupement, de 600 correspondants et formateurs, et de plus de 200 correcteurs.

Malgré quelques productions audiovisuelles diffusées, pour certaines, sur le satellite italien de *Nettuno* et une utilisation croissante des technologies informatiques et multimédia (logiciels, cédéroms) et de cours en ligne sur Internet, l'essentiel des formations à distance de l'^{AFPA} s'appuie encore sur des supports traditionnels. Néanmoins, l'^{AFPA} s'est engagée dans une politique de formations ouvertes en centres de ressources et tente désormais de proposer des dispositifs plus individualisés et plus flexibles que par le passé.

L'enseignement agricole à distance

Contrairement aux formations dispensées par des organismes généralistes comme le ^{CNED}, l'enseignement agricole à distance s'adresse principalement à des publics ruraux.

Son dispositif comprend :

- un enseignement à distance dispensé par deux établissements publics (le ^{CNPR} et l'^{EIL}) et quelques écoles

privées conventionnées ;

- une trentaine de Centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) dans lesquels sont implantés des centres d'autoformation assistée dans les domaines de l'agriculture ou de l'agro-alimentaire.

Créé en 1965, le CNPR (Centre national de promotion rurale) a été à l'origine des programmes de télévision éducative « Télé-Promotion rurale » (*cf.* chap. x). Il se présente aujourd'hui comme « acteur de la modernisation de l'enseignement agricole ». Tout comme le CNAM a modifié sa présentation, remplaçant « l'enseignement à distance » par la « formation à distance », le CNPR revendique des activités qui visent non plus à l'« enseignement à distance », mais à l'« apprentissage à distance », insistant sur l'individualisation de ses prestations, inscrites dans une optique de formation ouverte et à distance.

Ici encore, le support papier domine, avec des « livrets d'autoformation » accompagnés de guides et des devoirs par correspondance, mais il est complété par des regroupements en présentiel et l'accès à des centres de documentation et de ressources (34 centres répartis sur le territoire). Le CNPR collabore, pour la mise en œuvre des supports technologiques, avec le CNERTA (Centre national d'études et de recherche en technologie avancée) de l'ENESAD (École nationale d'enseignement supérieur agronomique), à Dijon.

En 1999 (date des dernières statistiques publiées), le CNPR employait environ 81 permanents, dont 27 responsables de formation et 250 vacataires, dans ses centres de ressources, et il disposait, en 2000, d'un budget total de 27,5 millions de francs. Il comptait environ 7 300 inscrits dans 61 formations différentes. Il prépare surtout aux diplômes techniques (BEPA, BTA, BAC D, BTS), mais également à des concours administratifs, et propose des formations de remise à niveau. Il développe, en outre, en liaison avec l'enseignement supérieur agricole, l'accès à des diplômes de niveau Bac + 4 et au titre d'ingénieur.

L'^{EIL}, École de l'industrie laitière, assure une formation technique à distance, non diplômante, à l'intention des salariés des industries laitières. Enfin, parmi les écoles conventionnées, dont les effectifs varient entre 400 et 1 000 inscrits par an, on peut citer le ^{CERCA} (Centre d'étude et de recherche de la coopération agricole) d'Angers, ou le ^{CFCA} (Centre français de la coopération agricole) spécialisé dans la formation professionnelle continue.

Les organismes du secteur privé

En France, environ 150 à 200 organismes privés de ^{FOAD}, à but lucratif, partagent leurs activités entre la préparation aux examens et concours nationaux et la formation professionnelle continue, en liaison avec des entreprises. Ils sont soumis, depuis la loi du 12 juillet 1971, au contrôle de l'Éducation nationale. Leurs ressources proviennent des frais d'inscription payés par les apprenants ou de conventions passées avec les entreprises.

Une vingtaine d'entre eux est regroupée dans la ^{CHANED} (Chambre syndicale nationale d'enseignement à distance), d'autres dans la ^{FNEPL} (Fédération nationale de l'enseignement privé laïc).

D'après les estimations de ces fédérations, ils regroupaient, en 1993, environ 250 000 apprenants, chiffre apparemment très surestimé car la plupart de ces organismes accueillent entre 200 et 500 apprenants, seuls les plus importants, peu nombreux, comptabilisant plus de 1 000 inscriptions. Cependant, leurs effectifs sont extrêmement difficiles à déterminer. Ainsi, le rapport de l'^{ORAVEP} indique un total de 30 000 inscrits pour Educatel, alors que le rapport Barbarant (1997, *cf. supra*) fait état d'un chiffre, plus vraisemblable, de seulement 8 400 inscrits. Nous prendrons ci-après deux exemples d'organismes privés, très similaires, dont les rapides descriptions se fondent

sur leur présentation sur Internet et sur des éléments empruntés au rapport Barbarant.

L'École universelle

Fondée en 1907, l'École universelle fait figure d'ancêtre parmi les organismes privés de formation à distance. Elle propose surtout des formations de niveau enseignement secondaire et 1^{er} cycle du supérieur, la préparation aux examens techniques et professionnels (du CAP au BTS) et à certains concours d'entrée dans des écoles spécialisées du secteur paramédical ou dans la fonction publique, ainsi que des éléments de culture générale. Elle répond en outre à certaines demandes spécifiques de formation à l'intérieur des entreprises.

Sa clientèle (environ 1 000 inscrits par an) est aux trois quarts féminine, et, dans la plupart des cas, finance individuellement sa formation (entre 1500 et 3 000 € par formation). L'École universelle qui, bien entendu, ne peut délivrer de diplômes, dispense des certificats de scolarité.

Cours papier, manuels, devoirs par correspondance, assistance des inscrits par une équipe de conseillers d'orientation, tutorat téléphonique constituent les principales ressources que l'institution met à disposition des apprenants, s'inscrivant ainsi, si l'on se réfère à notre typologie du chapitre précédent, fondée sur les modalités de fonctionnement de la formation, parmi les dispositifs traditionnels de formation à distance. Un site Internet (www.ecole-universelle.fr) liste rapidement les formations proposées et offre la possibilité d'entrer en contact avec l'institution par courrier électronique.

Educatel

Plus récent (il a été créée en 1958), Educatel propose quelque 200 formations (environ 2 500 cours), dans une vingtaine de domaines relevant surtout de la formation professionnelle (commerce, secrétariat, électronique, bâtiment, etc.) et en langues vivantes. Employant 120 auteurs de cours et une équipe pédagogique de 150 enseignants spécialisés, il diffuse aussi son offre de formation vers l'étranger et s'est implanté à Montréal.

En 1995, Educatel faisait état de 8 400 inscrits, avec des tarifs d'inscription similaires à ceux de l'École universelle. Comme cette dernière, il propose surtout des ressources papier, des devoirs corrigés et un tutorat téléphonique, mais également quelques audiovisuels et logiciels, et insiste sur la présence d'un « professeur principal » chargé du suivi des apprenants au long de leur scolarité dans l'institution. Ici encore, un site Internet (www.educatel.fr) renseigne sur l'offre de formation.

Educatel propose en outre, à la demande, des formations « ouvertes » dans l'entreprise, qui, pour pouvoir être financées au titre du budget de la formation continue, associent enseignement à distance, cours en présence et regroupements.

Les formations ouvertes

Multiformes, nous l'avons dit, tant par leurs modes d'organisation que par leurs durées, les médias sur lesquels elles s'appuient, les lieux où elles se déroulent, les publics qui y accèdent et les reconnaissances auxquelles elles donnent ou non lieu, les formations ouvertes se prêtent moins bien encore que les formations à distance à des estimations quantifiées. On les trouve dans des centres de formation publics et privés, dans de grandes entreprises, assurées par l'entreprise elle-même ou par convention avec des organismes de formation, dans des branches professionnelles, etc.

Des bilans sur 160 actions réalisées dans le cadre des programmes pilotés par la ^{DFP}, de 1987 à 1993 (*cf.* chap. II), et résumés dans le rapport précité de l'^{ORAVEP}, permettent néanmoins de se faire une idée des proportions entre leurs différentes applications.

Nature des formations élaborées dans le cadre des programmes pilotés par la ^{DFP} (1987-1993)

Formations individualisées à distance (rénovation d'un diplôme existant ou création d'un nouveau diplôme)	40 %
Formations (souvent du type autoformation assistée) sur le lieu de travail, destinées à apporter des réponses rapides à des mutations technologiques ou organisationnelles	35 %
Centres de ressources (soutien, autoformation, information/orientation)	20 %
Centres de ressources pour décideurs et formateurs au niveau régional (formathèques) ou national (notamment par branches professionnelles)	5 %

Formations individualisées à distance (rénovation d'un diplôme existant ou création d'un nouveau diplôme) 40 %
 Formations (souvent du type autoformation assistée) sur le lieu de travail, destinées à apporter des réponses rapides à des mutations technologiques ou organisationnelles 35 %
 Centres de ressources (soutien, autoformation, information/orientation) 20 %
 Centres de ressources pour décideurs et formateurs au niveau régional (formathèques) ou national (notamment par branches professionnelles) 5%

Source : Données ORAVEP, Agnel, 1994.

Ces réalisations ont surtout touché des salariés (70 %), mais aussi des demandeurs d'emploi (15 %) et des travailleurs non salariés, agriculteurs, commerçants ou indépendants (15 %), dont les deux tiers ne possédaient que de faibles ou très faibles qualifications.

Le secteur de l'industrie était concerné par 50 % d'entre elles, avec surtout le bâtiment et les travaux publics (mais aussi l'aéronautique, l'automobile, les industries textiles...), mais elles

se sont aussi adressées au secteur des services (artisanat et commerce, hôtellerie et restauration, transports, banques et assurances) et de l'agriculture. Les médias et technologies mis en œuvre par ces formations sont présentés au chapitre ^{IX}.

Insistons sur le fait qu'il ne s'agit là que de donner un ordre d'idée du phénomène, puisque ces chiffres sont relativement anciens, ne concernent que 160 réalisations issues d'appels à projets gouvernementaux et font intervenir aussi bien des formations caractérisées comme « à distance », qui peuvent, par conséquent, s'effectuer dans des lieux variés (à domicile, dans l'entreprise, dans un centre de ressources...), que des formations « ouvertes », principalement suivies sur un site relativement imposé, que ce site soit un lieu de travail ou un centre de ressources.

Nous présentons ci-après un des plus importants groupes d'opérateurs de formations ouvertes, les ^{APP}, puis le ^{CUEEP} et les centres d'autoformation universitaires qui peuvent aussi être considérés comme des lieux de formations ouvertes ou « sur mesure ».

Les Ateliers de pédagogie personnalisée (APP)

Nés au début des années 1980, les Ateliers de pédagogie personnalisée (^{APP}) s'appelaient, à l'origine, « Ateliers pédagogiques personnalisés » et ont été rebaptisés pour plus d'exactitude de la formule ^[6]. Ils sont placés sous la responsabilité administrative des Directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (^{DRTEFP}), et leur gestion technique et pédagogique est assurée, nous l'avons dit, par un organisme support. Ils sont financés par l'État, les collectivités territoriales et locales et des entreprises ou des

fonds d'assurance formation, au travers de conventions annuelles passées avec ces organismes, une très faible proportion des apprenants étant inscrits à titre individuel.

Plusieurs études et recherches ont été menées à propos des APP et de leur modalités d'organisation et de fonctionnement ^[7].

Missions et modes de fonctionnement

Une circulaire de la Direction générale à l'emploi et de la formation professionnelle (DGEFP), de janvier 1994, définit les APP, leurs missions et leurs modes de fonctionnement.

« C'est un lieu identifié de formations ouvertes, c'est-à-dire individualisées et souples, dans les domaines relevant de la culture générale et de la culture technologique de base, qui pratique une pédagogie personnalisée. Le passage en APP permet d'acquérir des connaissances, tout en développant une autonomie dans les apprentissages. Les principaux objectifs de formation sont de préparer des concours et des examens, de rentrer dans un processus de qualification ou de trouver un emploi. C'est un maillon du parcours individuel de formation et d'insertion. Les APP accueillent toute personne de plus de 16 ans sortie du système scolaire, demandeur d'emploi, sans emploi, salarié ou tuteur ^[8], de niveau de formation VI à IV, quel que soit son statut ou sa situation. L'APP propose une formation de courte durée sur la base d'un contrat pédagogique dont sont négociés :

- les contenus, en fonction de l'objectif de la personne et de son niveau de départ,
- l'organisation du travail, par la prise en compte de sa façon d'apprendre, de sa disponibilité, de sa motivation, etc.

L'activité de l'_{APP} s'étend au niveau local (bassin d'emploi ou de vie) et s'inscrit dans une dynamique partenariale (principe de la non-concurrence sur l'offre de formation existante). [...] Les grandes orientations politiques de l'activité de l'_{APP} sont impulsées par un comité de pilotage. L'équipe pédagogique, quant à elle, rédige et met en œuvre le projet pédagogique traduisant ces orientations. »

Les _{APP} gèrent des contrats pédagogiques courts, d'une durée moyenne d'une centaine d'heures, à raison d'un rythme hebdomadaire inférieur à 20 heures par semaine, renouvelables une fois et avec un total maximum de 300 heures par an et par apprenant.

La pédagogie

Les _{APP} pratiquent des méthodes de formation qui se veulent « personnalisées », inspirées des méthodes anglo-saxonnes de l'« open learning », tentant d'adapter les horaires, les rythmes, les cursus, la pédagogie, les outils, etc. à chaque individu, en fonction de ses contraintes, de ses objectifs et de ses capacités. Ils précisent ainsi le sens de cette « pédagogie personnalisée » :

« L'équipe de l'_{APP}, formateurs, secrétaire et coordonnateur, met en œuvre des pratiques de formation centrées sur l'apprenant. Celui-ci fréquente l'_{APP} sur la base du volontariat. D'une manière générale, on considère l'apprenant comme acteur de sa formation. Cette formation est articulée, d'une part, sur un accès le plus autonome et le plus diversifié possible à un centre de ressources pédagogiques (multimédia, de préférence) et, d'autre part, sur une production personnelle. Tout au long de cette activité, les formateurs assurent un suivi évolutif, en fonction des besoins de chaque individu, en séances individuelles, en petits groupes ou en ateliers thématiques, pour ajuster le

vécu et le contenu de la formation. La dimension des APP est volontairement réduite pour garder une dimension humaine. »

Les publics

En 2000, date des dernières statistiques publiées lors de la rédaction de ce texte, il existait 456 APP répartis sur l'ensemble du territoire français (y compris les DOM-TOM), auxquels s'ajoutaient 306 antennes géographiques (lieux de formation locaux dépendant d'un APP donné), dont 39 dans des prisons. Ils avaient accueilli environ 157 000 personnes pour un total de plus de 12 millions d'heures-stagiaires. Ce public, en majorité féminin (environ trois quarts de femmes) comme celui des organismes privés de formation et des FOAD en général, était composé de 34,6 % de jeunes de moins de 26 ans (pourcentage apparemment en baisse, puisqu'il était de 41 % en 1998) et de 58,7 % de demandeurs d'emploi [\[9\]](#).

Les APP s'adressent donc à un public diversifié, tant par son origine, son âge, son niveau, sa situation socio-professionnelle, que par ses objectifs de formation. Les seuls prérequis sont de parler français et d'avoir déjà suivi une scolarité ou un début de scolarité en français, ainsi que d'être motivé par la réalisation d'un projet personnel, professionnel et/ou social. Un contrat, établi dès le départ en accord avec chaque apprenant, détaille les objectifs, les étapes et les modalités de la formation, en fonction d'un projet précis, et peut être réajusté lors de bilans intermédiaires.

Les ressources

Les ressources pédagogiques font appel à divers supports, dossiers imprimés, mais aussi logiciels informatiques et multimédias, Minitel, Internet... et à des exercices autocorrigés. Elles doivent permettre à chaque stagiaire de travailler en « autoformation assistée », avec un soutien pédagogique et méthodologique.

Les APP proposent également aux apprenants, en plus de leur présence dans le centre, des possibilités de formation à distance (hors centre) dont le temps peut être inclus dans le plan de formation et contractualisé. Lorsque leurs heures de formation en centre sont épuisées, les apprenants peuvent parfois rester en contact avec l'APP pour continuer à être conseillés et aidés dans leur parcours de formation.

Signalons enfin qu'il existe un service central d'appui aux APP, nommé IOTA +, qui, dans le cadre d'Algora, assure la liaison entre les APP, anime un réseau d'information et de communication via Internet, participe à l'information et à la promotion sur les activités des APP et diffuse un bulletin trimestriel.

Le CUEEP

Le CUEEP, Centre université-économie d'éducation permanente de l'USTL (Université des sciences et technologies de Lille), s'est impliqué de longue date dans des « actions collectives » de formation, faisant appel à des organisations modulaires par capitalisation d'unités de valeur, et dans la recherche de modalités d'individualisation et de personnalisation de la formation et de travail en petits groupes.

Implanté dans une université, mais visant surtout des publics de niveau préuniversitaire, et, en particulier, des apprenants faiblement qualifiés, il a constitué au niveau local, dans le nord de la France, un réseau d'une vingtaine de lieux de formation.

Il a largement participé aux appels d'offre de la ^{DFP} évoqués plus haut, avec le projet ^{SIMFI} (Système interactif multimédia pour la formation individualisée), ainsi qu'à des actions menées dans le cadre de contrats de plan État-région et s'inscrit dans plusieurs programmes européens.

Le ^{CUEEP} illustre bien, aujourd'hui, l'imbrication des formations à distance et des formations ouvertes dans une même institution puisque, depuis 1987, il offre la possibilité de préparer le ^{DAEU} (Diplôme d'accès aux études universitaires, alors nommé ^{ESEU}) à distance (*cf.* D'Halluin, dir., 1993), mais a aussi créé, à partir de 1989, plusieurs ^{APP} (*cf. supra*) proposant diverses modalités d'autoformation.

Une des particularités du ^{CUEEP} est d'être fortement engagé dans une politique de recherche sur l'autoformation, les apprentissages ouverts et l'ingénierie des dispositifs multiressources qui y participent. De nombreuses publications, rassemblées notamment dans la collection des *Cahiers d'études du* ^{CUEEP}, permettent de prendre connaissance de manière détaillée des activités du ^{CUEEP} et de ses recherches.

Les centres universitaires d'autoformation

À côté de leurs centres de télé-enseignement, des formations à distance proposées par des départements disciplinaires, souvent en collaboration avec le ^{CNED}, et depuis peu des campus numériques, il existe dans les universités françaises des centres d'autoformation regroupés dans :

- le ^{RUCA} (Réseau universitaire des centres d'autoformation), créé en 1987 par le ministère de l'Éducation, qui comprenait, en 1995, 10 centres membres permanents et 13 centres

associés ; ces centres développent en commun une politique d'innovations pédagogiques impliquant l'utilisation des nouvelles technologies, dans des spécialités appartenant surtout aux sciences dites exactes (biologie-biochimie, physique, chimie, mathématiques...) ;

- pour le domaine des langues vivantes, ^{RANACLES} (Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur), association loi 1901, qui regroupait, en 1995, une trentaine de centres adhérents.

Bien qu'ayant débuté antérieurement à ce texte, leurs activités s'inscrivent très clairement dans l'optique de l'enseignement supérieur « sur mesure » défini par le rapport de M. Quéré (*cf. supra* chap. ^{IV}). Conformément à l'objet de ce rapport, ils s'adressent principalement aux étudiants régulièrement inscrits dans les universités, se positionnant plutôt comme complémentaires par rapport aux formations traditionnelles que comme une formation à part entière.

3 - La France dans le contexte international

La France tente de développer son offre en matière de ^{FOAD} en direction des pays francophones, notamment en Afrique, mais également, sans grand succès, vers l'ensemble des autres pays. C'est surtout à travers des associations internationales francophones (notamment soutenues par le Québec) qu'elle exerce une action.

L'^{INTIF}, Institut francophone des nouvelles technologies de l'information et de la formation gère, en liaison avec l'Agence intergouvernementale de la francophonie (^{AIF}), plusieurs activités internationales. Cependant, cette dernière, après avoir piloté de nombreux programmes de formation à distance, s'est réorientée vers une politique d'expertise et d'appui à des actions nationales et l'implantation de centres de ressources visant à la formation aux nouvelles technologies. Elle soutient « Thot », un bulletin électronique d'informations sur les ^{FOAD} en Francophonie (voir adresses des sites Internet en annexe).

Toujours dans le cadre de la francophonie, on peut citer, en particulier, ^{RESAFAD} (Réseau africain de formation à distance) qui, sous l'égide du ministère des Affaires étrangères, s'emploie au développement d'un réseau de formation à distance constitué de centres de ressources multimédias interconnectés via Internet dans une dizaine de pays africains (Afrique de l'Ouest et Madagascar). Depuis 1997, il a proposé des actions de formation continue destinées aux directeurs d'écoles, un séminaire interactif des responsables de planification de l'éducation et des formations diplômantes en « co-validation » entre des universités africaines et des universités françaises, avec un tutorat à distance par courrier électronique et forums ^[10].

On peut aussi évoquer les programmes d'^{UNISAT} (université par ^{SAT}ellite), diffusés par la chaîne satellite ^{TV5} (cf. chap. x), les diffusions de l'^{AFPA} sur le satellite italien de *Nettuno*, les accords internationaux du ^{CNED} et de la ^{FIED}, les partenariats construits pour les campus numériques, etc.

Par ailleurs, créée en novembre 1998, par le ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et par celui des Affaires étrangères, EduFrance est une agence ministérielle qui visait notamment à coordonner et à promouvoir l'offre française en matière d'ingénierie éducative, soit, en d'autres termes, à favoriser la commercialisation internationale des moyens français de formation faisant appel aux nouvelles technologies. Néanmoins, les informations qu'ÉduFrance diffuse aujourd'hui sur son site Internet concernent davantage l'ouverture aux étudiants étrangers des formations universitaires françaises traditionnelles que les formations à distance (dont on ne trouve pas trace sur la page d'accueil de ce site).

En fait, la France parvient difficilement, face à la concurrence internationale (anglaise, canadienne et surtout américaine), à valoriser et à vendre vers l'étranger son offre en matière de ^{FOAD} qui demeure relativement « confidentielle » ^[11]. Les campus numériques mis en place avec le financement de la direction de la Technologie visent notamment à structurer et à élargir cette offre, en la diversifiant et en la rendant plus visible. Si l'on en croit une déclaration de Jacques Vauthier, directeur du département Ingénierie de la connaissance à ÉduFrance, à *La Lettre de l'Éducation* ^[12], sur les caractéristiques « très franco-françaises » des dispositifs ainsi construits, la partie n'est pas gagnée...

Notes du chapitre

[1] ↑ La quasi-totalité des organismes de formation présentés dans ce chapitre possèdent un site Internet. Les adresses de ces sites figurent en annexe ou dans des sites généralistes signalés dans cette annexe et qui proposent des liens hypertextes avec ces adresses.

[2] ↑ Devenu depuis « Algora » (cf. chap. II).

[3] ↑ Nous ne développerons pas ici cet aspect, dont on trouvera des analyses dans Caspar (1991, 1998) et de fréquents exemples dans la revue du Centre INFFO, *Actualité de la formation permanente*.

[4] ↑ CPU (Conférence des présidents d'université), Cdéfi (Conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs) et CDIUFM (Conférence des directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres).

[5] ↑ Pour plus de précisions sur les appels à projets « campus numériques », voir Averous et Touzot (2002).

[6] ↑ C'est la pédagogie qui se veut personnalisée, et non les ateliers !

[7] ↑ On peut, notamment, se reporter à Galvani (1991), Debon-Thesmar *et al.* (1995) et aux actes du colloque du Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF) qui s'est tenu à Montpellier en décembre 2001, en collaboration avec Algora, sur le thème : « Dispositifs d'autoformation accompagnée : Peuple et culture, les APP et Centres de ressources agricoles » (disponibles sur le site www.educagri.fr/reseaux/cdr/colloq2001/sommaire.htm).

[8] ↑ Au sens du tuteur dans l'entreprise (cf. chap. XIII sur la fonction enseignante).

[9] ↑ Des données statistiques plus détaillées sur les publics des APP figurent sur le site Internet d'Algora (voir liste des sites en annexe).

[10] ↑ On trouvera une présentation détaillée des activités du CIFFAD et de l'action RESAFAD dans le dossier consacré à « la formation ouverte et à distance » d'un numéro de la *Revue internationale d'éducation* (Denise *et al.*, coord., 1999), et un panorama de la situation des FOAD en Afrique dans un récent rapport (Valérien *et al.*, 2002).

[11] ↑ Selon la formule utilisée par François Blamont, directeur général d'ÉduFrance, dans une interview accordée au journal *Libération* (24 mai 2000).

[12] ↑ « L'enseignement virtuel à l'épreuve des réalités ». Supplément à *La Lettre de l'Éducation*, n° 365, 14 janvier 2002.

Chapitre VII. Les FOAD à l'étranger

Les chiffres, ici encore, sont difficiles à estimer. En tout état de cause, il existe dans le monde plusieurs milliers d'organismes qui proposent des formations à distance, et 20 à 30 millions d'apprenants à distance.

L'organisation des structures nationales de formation à distance est très variable. De nombreux facteurs influent sur cette organisation : facteurs géographiques, sociopolitiques (conceptions de la société et du rôle de la formation), économiques, historiques et culturels, juridiques (concernant la législation en matière de formation et de diplômes), etc.

1 - En Europe

Le ^{CNED} est, en Europe de l'Ouest, l'institution qui totalise le plus d'inscriptions, mais l'*Open University* britannique, conçue dès avant 1970, est sans doute l'établissement d'enseignement supérieur à distance le plus renommé, qui a servi de modèle à de nombreuses autres universités à distance dans le monde et qui est une référence incontournable dès lors qu'on évoque la ^{FAD}.

Un rapport, élaboré par Desmond Keegan à la demande de la Commission européenne et publié en 1997, sous le titre anglais *Distance Training in the European Union*, n'a pas été traduit en français, mais son titre l'a été, pour des besoins documentaires. Il est intéressant de noter qu'il est ainsi répertorié sous le titre français *Enseignement à distance dans l'Union européenne*, alors que la traduction littérale du titre anglais serait « Formation à distance dans l'Union européenne », ce qui montre la persistance de l'emploi du mot « enseignement » dans le vocabulaire officiel français en la matière.

C'est le document le plus récent qui rassemble des informations chiffrées sur l'ensemble de la formation à distance dans les différents pays de l'Union européenne. Bien que les informations qu'il présente aient été recueillies en 1995-1996 et qu'elles soient, par conséquent, un peu dépassées, du fait des nouveaux développements que ce type de formation a pu connaître en Europe au cours des dernières années, il contribue à donner une idée de l'ampleur et de la diversité du phénomène, ainsi que de sa répartition entre les différents pays de l'Union européenne, encore valable aujourd'hui.

Certes, depuis lors, le lancement du « Plan d'action eLearning » par la Commission européenne, en 2001, a suscité beaucoup d'agitation et de projets. En fait (ainsi que nous l'avons signalé au chapitre III, à propos du vocabulaire), ce plan est loin de ne concerner que la formation à distance. Il recouvre toutes les

actions relatives au développement à la fois des infrastructures et des usages des technologies, et notamment d'Internet, dans les établissements scolaires, pour la formation continue, la formation des enseignants, ainsi que toutes les opérations visant à favoriser une meilleure connaissance de l'informatique et une utilisation croissante des réseaux comme outils d'information et de communication. Tout comme la confusion a perduré entre formation à l'audiovisuel et formation *par* l'audiovisuel (*cf. infra*, chap. x), un certain flou persiste aujourd'hui entre action visant à développer l'appropriation des nouvelles technologies et formation fondée sur les nouvelles technologies, flou accru par l'emploi du terme « e-learning » pour tout recours, de quelque nature que ce soit, aux nouvelles technologies et aux réseaux, dans un cadre éducatif.

En conséquence, une part relativement faible des bilans publiés concerne les FOAD. La plupart des pays y font état d'investissements de plusieurs dizaines de millions d'euros pour des projets et des réalisations visant à l'équipement des écoles, à l'ouverture de portails Internet, à la mise en route d'actions de sensibilisation, à la création d'agences destinées à encourager les réalisations dans ces domaines, etc. Il semble toutefois, au total, au regard des derniers rapports sur ce thème publiés par les instances internationales (OCDE, 2001 ; Eurydice, 2001 ; Cedefop, 2002), que la plupart des actions signalées par les États européens et concernant la formation à distance proprement dite, au niveau de l'enseignement supérieur ou de la formation des adultes, constituent davantage des opérations en cours de montage ou en devenir que de véritables structures solidement implantées.

Sauf exceptionnellement, il ne semble pas que le développement de la e-formation, au sens de la formation à distance fondée sur les réseaux, ait suscité la création de nouveaux organismes importants en Europe, sauf au Royaume-Uni, même si des initiatives publiques et privées ont vu le jour ici et là, sur une échelle encore réduite. Elle a plutôt été intégrée, progressivement, dans les institutions existantes, continuant à jouer un rôle secondaire dans l'ensemble des activités de

formation, parfois plus en complément d'une formation présentielle ou comme une offre alternative par rapport à des formations à distance pré-existantes. Elle semble néanmoins donner lieu à la mise en place de quelques d'universités dites « virtuelles », généralement (comme en France) par regroupement d'établissements. Nous donnerons quelques exemples d'actions spécifiquement liées à la e-formation à propos de la situation par pays. Débutantes pour la plupart, ces initiatives sont encore trop nouvelles pour qu'il soit possible de juger de leur efficacité et de leur pérennité.

Panorama général

Deux tableaux du rapport Keegan mettent en regard les enseignements à distance, pays par pays. L'un d'eux porte uniquement sur les niveaux universitaires et compare les effectifs des universités entièrement à distance avec ceux des universités « bimodales » (universités traditionnelles proposant également des formations à distance). L'autre concerne les niveaux non universitaires en fonction de la nature, publique ou privée, des institutions porteuses.

Il nous a semblé utile, dans un premier temps, de cumuler ces deux tableaux, de façon à obtenir des effectifs totaux d'inscrits à distance à tous les niveaux de la formation dans chaque pays de l'Union européenne et de rapporter ces totaux à la population totale du pays, de façon à obtenir à la fois un panorama général des effectifs de la ^{FAD} en Europe et une vision relative de l'importance de ces effectifs dans les différents pays. C'est l'objet du tableau suivant.

Tableau 1 - Formation à distance dans l'Union européenne (tous niveaux). Données 1996

<i>Pays</i>	<i>Effectifs de la FAD hors enseignement universitaire</i>	<i>Effectifs de la FAD dans l'ensei- gnement universitaire</i>	<i>Totaux</i>	<i>Effectifs de la FAD en proportion de la population totale</i>
Allemagne	280 000	58 245	338 245	0,4 %
Autriche	23 000	0	23 000	0,3 %
Belgique francophone	14 574	200	14 774	0,37 %
Belgique flamande	110 000	1 500	111 500	1,85 %
Danemark	5 000	5 100	10 100	0,2 %
Espagne	556 077	168 368	724 445	1,85 %
Finlande	24 000	20 000	44 000	0,9 %
France	404 452	34 000	438 452	0,73 %
Grèce	50	0	50	0 %
Irlande	10 500	6 092	16 592	0,3 %
Italie	400	4 800	5 200	0,01 %
Luxembourg	0	0	0	0 %
Pays-Bas	285 807	31 171	316 978	2,1 %
Portugal	500	5 500	6 000	0,06 %
Royaume-Uni	148 500	270 000	418 500	0,73 %
Suède	25 000	9 000	34 000	0,4 %
Totaux	1 887 860	613 976	2 501 836	0,67 %

Pays Effectifs de la FAD hors enseignement universitaire
 Effectifs de la FAD dans l'enseignement universitaire Totaux
 Effectifs de la FAD en proportion de la population totale
 Allemagne 280 000 58 245 338 245 0,4 % Autriche 23 000 0
 23 000 0,3 % Belgique francophone 14 574 200 14 774
 0,37 % Belgique flamande 110 000 1 500 111 500 1,85 %
 Danemark 5 000 5 100 10 100 0,2 % Espagne 556 077 168
 368 724 445 1,85 % Finlande 24 000 20 000 44 000 0,9 %
 France 404 452 34 000 438 452 0,73 % Grèce 50 0 50 0 %
 Irlande 10 500 6 092 16 592 0,3 % Italie 400 4 800 5 200
 0,01 % Luxembourg 0 0 0 0 % Pays-Bas 285 807 31 171 316
 978 2,1 % Portugal 500 5 500 6 000 0,06 % Royaume-Uni
 148 500 270 000 418 500 0,73 % Suède 25 000 9 000 34
 000 0,4 % Totaux 1 887 860 613 976 2 501 836 0,67 %

**Source : Addition des deux tableaux figurant dans le
« rapport Keegan » de 1997 et calcul des proportions
par rapport aux populations nationales**

D. Keegan estime, au total, à environ 2 500 000 le nombre d'apprenants à distance dans les pays de l'Union européenne, dont près de 1,9 million hors niveau universitaire et environ 600 000 au niveau universitaire. Le niveau universitaire ne représenterait donc que moins du quart des inscrits à distance en Europe. Néanmoins, Keegan, ne considérant que les universités au sens strict du terme, comptabilise, par exemple, tous les inscrits du ^{CNED} dans l'enseignement non universitaire, alors que les formations de niveau enseignement supérieur représentent une forte proportion de ses effectifs. Ce n'est là qu'un aperçu des difficultés d'appréciation liées aux statistiques de la ^{FAD}, qui incite à les manier avec prudence.

Ce tableau met en évidence l'existence, dès 1996, de formations à distance dans tous les pays d'Europe (sauf au Luxembourg), ne serait-ce qu'à l'état embryonnaire, comme en Grèce. Néanmoins, on constate à sa lecture que, présente donc dans presque tous les pays de l'Union européenne, la formation à distance y est très inégalement répartie.

En rapportant ces chiffres à la population totale des pays considérés, on peut noter que l'Espagne, la Communauté flamande de Belgique et les Pays-Bas (hors enseignement universitaire pour les deux derniers) et, dans une moindre mesure, la Finlande, la France (surtout hors enseignement universitaire) et le Royaume-Uni (surtout au niveau universitaire) sont de gros utilisateurs de la ^{FAD}. Celle-ci est, en revanche, peu développée en Autriche, au Danemark et surtout en Italie et au Portugal. L'Allemagne compte un grand nombre d'apprenants à distance, mais, en proportion de sa population totale (plus de 80 millions d'habitants), ses effectifs sont inférieurs à ceux de la Finlande, par exemple (un peu plus de 5 millions d'habitants). Ces quelques observations montrent que la superficie du pays, en Europe, n'est pas le principal élément qui influe sur le développement de la ^{FAD}, quel que soit le niveau des

enseignements, mais qu'intervient également une série d'autres facteurs sociopolitiques et culturels.

Les effectifs des formations universitaires à distance, bien qu'importants dans de nombreux pays européens, n'excèdent ceux des autres niveaux de la formation qu'en Italie et au Portugal (où les effectifs totaux sont très faibles), et surtout au Royaume-Uni, où le coût des études dans les universités traditionnelles est souvent très élevé. Par rapport aux autres pays comparables, le nombre des étudiants à distance dans les universités françaises apparaît proportionnellement parmi les plus faibles^[4]. Enfin, il n'existait, lors de cette étude, aucune institution universitaire proposant des enseignements à distance en Autriche, en Grèce et, nous l'avons dit, au Luxembourg.

L'absence de tout dispositif de formation à distance au Luxembourg, quel que soit le niveau de formation ou le secteur concerné, s'accompagne d'une absence totale d'établissement universitaire, y compris traditionnel. Cette exception peut s'expliquer par la petite taille du pays et la proximité, aussi bien géographique que linguistique, des pays voisins dans lesquels les Luxembourgeois peuvent suivre des études universitaires.

Le tableau 2, extrait quant à lui du rapport Keegan, concerne exclusivement l'enseignement universitaire et distingue les effectifs d'inscrits à distance dans les universités entièrement à distance et dans les universités « bimodales ». La colonne de gauche de ce tableau permet d'identifier rapidement les cinq pays de l'Union européenne où existent des universités à distance, qui polarisent d'important effectifs d'étudiants : l'Allemagne, l'Espagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni et, dans une moindre mesure, le Portugal. Deux de ces pays viennent en tête, du point de vue de leurs effectifs totaux d'étudiants à distance : le Royaume-Uni, avec les quelque 210 000 étudiants de l'*Open University*, et l'Espagne (près de 170 000 étudiants à distance).

Tableau 2 - Formation à distance dans l'Union européenne (enseignement universitaire). Données

1996

<i>Pays</i>	<i>Effectifs des universités à distance</i>	<i>Effectifs à distance dans les universités traditionnelles</i>	<i>Totaux</i>
Allemagne	53 245	5 000	58 245
Autriche	0	0	0
Belgique francophone	0	200	200
Belgique flamande	0	1 500	1 500
Danemark	0	5 100	5 100
Espagne	168 168	200	168 368
Finlande	0	20 000	20 000
France	0	34 000	34 000
Grèce	0	0	0
Irlande	0	6 092	6 092
Italie	0	4 800	4 800
Luxembourg	0	0	0
Pays-Bas	26 171	5 000	31 171
Portugal	5 200	300	5 500
Royaume-Uni	210 000	60 000	270 000
Suède	0	9 000	9 000
Totaux	462 784	151 192	613 976

Pays Effectifs des universités à distance Effectifs à distance
 dans les universités traditionnelles Totaux
 Allemagne 53 245 5 000 58 245
 Autriche 0 0 0
 Belgique francophone 0 200 200
 Belgique flamande 0 1 500 1 500
 Danemark 0 5 100 5 100
 Espagne 168 168 200 168 368
 Finlande 0 20 000 20 000
 France 0 34 000 34 000
 Grèce 0 0 0
 Irlande 0 6 092 6 092
 Italie 0 4 800 4 800
 Luxembourg 0 0 0
 Pays-Bas 26 171 5 000 31 171
 Portugal 5 200 300 5 500
 Royaume-Uni 210 000 60 000 270 000
 Suède 0 9 000 9 000
 Totaux 462 784 151 192 613 976

Source : Keegan, 1997 [\[2\]](#) .

Mis à part la Suède, tous les pays où il n'existait pas, au moment de cette étude, d'université uniquement à distance proposaient

cependant des enseignements supérieurs à distance dans le cadre de leurs universités traditionnelles. L'existence de grandes universités spécialisées dans la formation à distance n'empêche d'ailleurs pas de nombreuses universités traditionnelles d'entrer en concurrence avec ces universités ouvertes. Au Royaume-Uni, par exemple, au moins soixante-dix universités traditionnelles offrent maintenant des cours à distance, regroupant au total environ 60 000 inscriptions. C'est également le cas de quelques universités allemandes et hollandaises, qui accueillent environ 5 000 étudiants à distance, tandis que les effectifs à distance des universités traditionnelles sont nettement plus faibles en Espagne (200 inscriptions) et au Portugal (300 inscriptions).

Bien que l'Europe compte, au total, plus d'étudiants en formation à distance dans les universités fonctionnant uniquement à distance que dans les universités traditionnelles, il faut donc noter que la majorité des pays de l'Union européenne ne possède pas d'établissement universitaire « unimodal » à distance. Enfin, trois pays (l'Autriche, la Grèce et le Luxembourg) ne disposaient, lors de l'enquête, d'aucune structure de formation à distance à un niveau universitaire, que ce soit des universités ouvertes ou des dispositifs de FAD mis en place au sein d'universités traditionnelles.

Le troisième et dernier tableau que nous présentons (tableau 3), lui aussi extrait du rapport Keegan, permet de distinguer, hors niveau universitaire, la répartition entre les effectifs des FAD proposées par le secteur public et ceux des FAD proposées par le secteur privé.

Tableau 3 - Formation à distance dans l'Union européenne (tous niveaux, hors enseignement universitaire). Données 1996

<i>Pays</i>	<i>Effectifs des opérateurs publics</i>	<i>Effectifs des opérateurs privés</i>	<i>Totaux</i>
Allemagne	100 000	180 000	280 000
Autriche	4 000	19 000	23 000
Belgique francophone	13 574	1 000	14 574
Belgique flamande	100 000	10 000	110 000
Danemark	1 000	4 000	5 000
Espagne	130 367	425 710	556 077
Finlande	20 000	4 000	24 000
France	354 452	50 000	404 452
Grèce	0	50	50
Irlande	0	10 500	10 500
Italie	0	400	400
Luxembourg	0	0	0
Pays-Bas	95 000	190 807	285 807
Portugal	0	500	500
Royaume-Uni	58 500	90 000	148 500
Suède	13 000	12 000	25 000
Totaux	889 893	997 967	1 887 860

Pays Effectifs des opérateurs publics Effectifs des opérateurs
 privés Totaux Allemagne 100 000 180 000 280 000 Autriche
 4 000 19 000 23 000 Belgique francophone 13 574 1 000 14
 574 Belgique flamande 100 000 10 000 110 000 Danemark 1
 000 4 000 5 000 Espagne 130 367 425 710 556 077 Finlande
 20 000 4 000 24 000 France 354 452 50 000 404 452 Grèce
 0 50 50 Irlande 0 10 500 10 500 Italie 0 400 400
 Luxembourg 0 0 0 Pays-Bas 95 000 190 807 285 807
 Portugal 0 500 500 Royaume-Uni 58 500 90 000 148 500
 Suède 13 000 12 000 25 000 Totaux 889 893 997 967 1 887
 860

Source : Keegan, 1997 ^[3] .

Globalement, ce tableau montre que tous les pays de l'Union européenne, excepté le Luxembourg, ont donc développé des dispositifs de formation à distance hors niveau universitaire, que ce soit dans des établissements publics ou privés. À ces niveaux

de la formation à distance, les effectifs totaux de l'Espagne et, surtout, de la France (du fait de l'existence du ^{CNED}) les placent en tête, devant l'Allemagne et les Pays-Bas, pays où ce mode de formation est le plus développé.

Ce tableau fait état, en outre, d'un effectif total un peu supérieur dans les institutions publiques que dans les institutions privées de formation à distance, mais ces totaux recouvrent en fait des réalités très différentes d'un pays à l'autre. On constate en effet que, dans certains pays, tels que la Belgique, la Finlande et la France, le secteur public l'emporte largement, en termes d'effectifs, sur le secteur privé, tandis que l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni comptent nettement plus d'apprenants dans les établissements privés que dans les organismes publics et que quatre pays européens, la Grèce, l'Irlande, l'Italie et le Portugal, ne possèdent même aucune institution publique de ^{FAD} hors niveau universitaire, sans parler du Luxembourg où, nous l'avons dit, il n'existe aucune structure de formation à distance.

Un aperçu de la situation par pays

Nous avons examiné plus haut la situation de la France, nous n'y reviendrons donc pas ici, non plus que sur le Luxembourg, absent dans ce domaine.

Allemagne

En Allemagne, la *FernUniversität* (cf. chap. VIII) compte plus de 50 000 étudiants, dont près de 2 000 Autrichiens.

Aux autres niveaux de la formation, les opérateurs « officiels » (publics ou semi-publics) de formation à distance, surtout le *Funkkolleg* et le *Telekolleg*, comptent environ 100 000 inscriptions annuelles. Parallèlement, les opérateurs privés, dont 45 institutions regroupées dans le *Deutscher Fernschulverband*, comptent près de deux fois plus d'apprenants que le secteur public.

Actuellement, des actions communes entre l'État et les Länder visent à développer l'utilisation d'ordinateurs en réseau et de produits multimédias dans l'enseignement, mais aucune structure spécifique en matière de e-formation ne semble en projet.

Autriche

En Autriche, plusieurs raisons expliquent l'absence d'université ouverte : la superficie réduite du pays, d'autres priorités dans la politique de l'éducation et, surtout, l'existence de la *FernUniversität* de Hagen en Allemagne, où s'inscrivent de nombreux Autrichiens. Celle-ci a mis en place des centres d'études dans deux villes autrichiennes et donne aux étudiants autrichiens la possibilité de passer des examens oraux, grâce à des dispositifs de téléconférences.

Presque toutes les institutions éducatives pour adultes de ce pays appartiennent au secteur privé. Cependant, la répartition entre secteur public et secteur privé permet mal de caractériser la situation de la formation à distance en Autriche, dans la mesure où, parmi la dizaine d'organismes qui y proposent des formations à distance, plusieurs pourraient être décrits comme « semi-publics ».

Le gouvernement autrichien envisageait l'ouverture, en 2002, d'un portail de formation à distance offrant la possibilité de diffuser des cours sur des plates-formes spécialisées.

Belgique

Si l'on compte peu d'étudiants à distance au niveau universitaire en Belgique, tant francophone que flamande, les autres niveaux de l'enseignement à distance regroupent un nombre significatif d'apprenants, dont la quasi-totalité (environ 90 %) sont inscrits dans des établissements publics.

En Belgique flamande, le centre de formation du ministère de la Communauté flamande de Belgique (à Bruxelles) accueille – totalement gratuitement – 50 000 inscrits (25 000 par année d'études), soit la moitié des 100 000 apprenants à distance à un niveau non universitaire. Les autres principaux établissements de formation à distance sont également publics. En Belgique francophone, le Service de l'enseignement à distance de la Communauté française de Belgique accueille environ 13 000 apprenants par an. Gratuite jusqu'en 1993, l'inscription a été rendue payante (avec quelques exceptions), faisant baisser le nombre des inscrits, mais augmenter le nombre de cours suivis, en moyenne, par chacun d'eux (plus de 55 000 cours, au total).

Espagne

Deux universités à distance existent en Espagne, l'^{UNED}, depuis trente ans (*cf.* chap. ^{viii}), et l'Université ouverte de Catalogne qui a inscrit ses 200 premiers étudiants en 1994-1995 (elle en déclare actuellement environ 20 000) et met l'accent sur les

nouvelles technologies et le « campus virtuel », bien que les supports papier classiques y soient aussi utilisés.

Hors enseignement universitaire, l'Espagne compte plus de 400 000 inscriptions par an dans ses établissements privés, dont les principaux sont regroupés dans l'^{ANCED} (Association nationale des centres d'enseignement à distance). Les plus connus sont le *Centro de Estudios a Distancia*, qui accueille environ 25 000 apprenants et le ^{CEAC}, *Centros de Estudios a Distancia* de Catalogne, à Barcelone, qui en compte environ 90 000. Le secteur public, quant à lui, regroupe quelque 130 000 inscrits, dont la grande majorité (101 000) dans un institut national, le ^{CIDEAD} (Centre pour l'innovation et le développement de l'éducation à distance).

Un programme de formation informelle *via* Internet y a, en outre, été lancé en 1996, avec 40 cours de promotion sociale, non diplômants, dont 23 liés aux nouvelles technologies et un tutorat par courrier électronique faisant appel à plus de 300 enseignants. Cent quarante salles de classes équipées ont été ouvertes aux adultes qui, d'après une évaluation intermédiaire, ont été environ 27 000 à participer à ce programme entre 1996 et 2000.

Grèce

En 1996, il n'existait aucune structure de formation à distance au niveau universitaire en Grèce, bien que de nombreux projets concernant la création d'une université ouverte (*Hellenic Open University*)^[4] aient semblé en voie d'aboutissement. Elle a ouvert avec deux programmes pilotes en 1998, proposant, en 2000, une vingtaine de cours accompagnés d'un tutorat et de centres de conseils implantés dans six villes du pays et annonçant environ 10 000 étudiants. Un réseau à haut débit a, en outre, été mis à

la disposition des enseignants et étudiants des universités grecques.

Aux autres niveaux, l'organisation nationale pour la formation professionnelle initiale et continue (OEEK) tentait de mettre en place une structure complète de formation professionnelle et continue à distance, qui ne s'était pas encore concrétisée en 1996. Dans le secteur privé, l'*Institut Humboldt*, ouvert en 1995-1996, accueillait, pour sa première année d'exercice, 50 apprenants. La Grèce semble seulement démarrer dans le domaine de la formation à distance.

Irlande

La taille restreinte du marché de la formation en Irlande et ses traditions éducatives, qui l'empêchent de considérer la formation à distance comme une méthode d'enseignement valable, peuvent expliquer, selon D. Keegan, le peu d'importance des effectifs d'apprenants à distance. Les 10 500 inscrits à distance en 1996 appartenaient à quelques institutions semi-publiques et privées et à des organismes britanniques ou internationaux.

Italie

L'Italie n'a jamais pu créer d'université ouverte pour des raisons essentiellement juridiques, liées à la tradition et à la législation universitaires italiennes. Des formations à distance sont donc assurées par les universités traditionnelles, notamment la *Terza Università degli Studi di Roma*, les universités de Florence et de Ferrare, ainsi que les *Politecnico* de Milan et Turin. Deux consortiums ont été créés dans les années 1980 pour

coordonner ces activités, le Consortium pour l'université à distance, créé en 1984, qui gère les supports pédagogiques et l'aide aux étudiants, pour le compte de ses universités membres, et le Consortium *Nettuno* auquel participe également la télévision publique nationale (la ^{RAI}), qui diffuse, le matin, sur ses deux chaînes, des émissions destinées aux étudiants à distance.

Il n'existe que deux organismes privés de formation à distance hors niveau universitaire : la *Scuola Radio Elettra* de Turin et un institut commun avec la Suisse italienne. Leurs activités semblaient d'ailleurs déclinantes en 1996.

Malgré sa faible implication dans la ^{FAD}, l'Italie semble être, d'après un rapport du Cedefop (2002), un des pays européens qui utilisent le plus les nouvelles technologies pour la formation professionnelle.

Pays-Bas

L'*Open Universiteit* des Pays-Bas, à Heerlen, a été créée en 1984. Fondée, comme l'*Open University* britannique, sur une idéologie de la « seconde chance », elle n'exige aucun diplôme et propose des formations très modulaires. Dix ans après sa création, elle faisait état d'environ 60 000 étudiants, correspondant au nombre de cours vendus annuellement. Cependant, un contrôle strict par le gouvernement des étudiants qui suivaient effectivement des cours dans les universités où ils étaient inscrits a entraîné, en 1995, une baisse de tous les effectifs universitaires déclarés, y compris dans les universités traditionnelles. En 1995, les statistiques de l'*Open Universiteit* étaient ainsi tombées à 26 171 étudiants (elle en annonce actuellement 22 000), auxquels semblent effectivement correspondre environ 60 000 inscriptions à des modules de formation.

Hors enseignement universitaire, la liberté de l'enseignement (au sens de l'« école libre »), garantie par la Constitution, conduit à l'existence de grands organismes privés de formation à distance non universitaire dont le plus important (*Leidse Onderwijsinstellingen*) accueille à lui seul 98 000 inscrits. Quant à la formation à distance publique, elle y est uniquement représentée par *Teleac*, une télévision éducative pour adultes, qui diffuse des programmes de formation accompagnés de supports multimédias et d'une assistance tutorale, pour lesquels elle dispense des attestations de suivi.

Quatre universités et cinq collèges hollandais se sont regroupés pour fonder la *Digit University*, qui a débuté en 2001.

Pays scandinaves

Les pays scandinaves, Suède, Danemark et Finlande, n'ont pas non plus créé d'universités ouvertes, mais ont intégré la formation à distance dans leurs universités traditionnelles. C'est le cas de près de 50 universités suédoises. On peut aussi citer la *Copenhagen Business School* au Danemark. En outre, « l'université de la Baltique » regroupe, depuis 1991, 160 universités de 14 pays de l'Europe du Nord pour proposer des cours à distance utilisant largement l'audiovisuel, de niveau « collège » (au sens anglo-saxon) et a touché environ 14 000 étudiants de 1991 à 1997. Toutefois, selon Keegan, ces pays ont eu tendance à se désinvestir de la formation à distance, préférant développer l'usage des nouvelles technologies dans les universités traditionnelles.

Danemark

Au Danemark, petit pays riche en équipements éducatifs locaux, les effectifs du secteur privé, plus élevés que ceux du secteur public, sont néanmoins faibles et semblent décliner. Néanmoins, une « université virtuelle », soutenue par des financements gouvernementaux et coordonnant les universités et établissements d'enseignement supérieur pour proposer un enseignement supérieur à distance sur Internet, devrait y voir le jour incessamment.

Finlande

La Finlande compte 20 000 inscriptions annuelles dans le secteur public de la formation non universitaire à distance, alors que le secteur privé est en baisse, malgré une tradition éducative dans ce secteur. Aujourd'hui, la Finlande s'intéresse aux nouvelles technologies pour la formation, et les cours par correspondance n'y sont, semble-t-il, plus guère à l'ordre du jour. Elle prévoit de créer, d'ici 2004, une université virtuelle et un institut polytechnique virtuel, regroupant, l'un comme l'autre, les établissements existants.

Suède

En Suède, les effectifs des deux secteurs sont comparables et le secteur privé est surtout représenté par deux établissements : *Liber-Hermods* (autrefois *Hermods* tout court), qui existe depuis plus d'un siècle, et l'École des NTI, spécialisée dans l'enseignement technique.

De tous les pays de l'Union européenne, la Suède est celle qui semble s'être engagée le plus avant dans la e-formation, avec la création de *Distum*, une agence nationale visant à promouvoir le

développement des nouvelles technologies dans l'enseignement à distance.

Portugal

Au Portugal, l'université ouverte, *Universidade Aberta*, à Lisbonne, fondée en 1988 et autonome depuis 1994, qui accueillait environ 5 000 inscriptions en 1996 (aucune donnée statistique ne figure actuellement sur son site Internet), semble être le seul dispositif de formation à distance de niveau universitaire, hormis un programme à distance de *Dislogo*, une université traditionnelle catholique semi-privée.

Il n'existe aucun opérateur public de FAD aux autres niveaux de la formation dans ce pays, où des propositions gouvernementales pour créer des structures publiques non universitaires de formation à distance n'avaient pas abouti en 1996 et où les opérations relatives au plan européen eLearning semblent surtout concerner l'intégration des technologies dans les établissements scolaires et les universités traditionnelles.

Royaume-Uni

Enfin, au Royaume-Uni, traditionnellement très impliqué dans la formation à distance, l'*Open University* (cf. chap. VIII) est donc la plus importante et la plus souvent prise en exemple des universités à distance.

Aux autres niveaux de la formation, le secteur privé est trois fois plus important que le secteur public en termes d'effectifs. Divers organismes publics, supervisés par le *Further Education Funding Council* (Conseil pour le financement de l'éducation

permanente), comptent 58 500 inscrits. Parallèlement, des groupements privés de formation à distance, les *International Management Centres* (^{IMC} – Centres internationaux de management) et l'*Open and Distance Learning Quality Council* (^{ODLQC} – Conseil pour la qualité de l'apprentissage ouvert et à distance), auquel adhèrent 44 collèges privés, regrouperaient, au total, entre 50 000 et 70 000 apprenants par an. De plus, un grand nombre de collèges privés à distance indépendants inscriraient 20 000 à 30 000 apprenants par an. Le développement de l'*open learning* (apprentissage ouvert) dans la formation des adultes rend toutefois difficile, au Royaume-Uni comme en France, de distinguer nettement ce qui relève véritablement de la formation à distance et ce qui est de l'ordre des formations ouvertes en centres de ressources.

Exemple d'investissement public pour le développement des formations en ligne, le gouvernement britannique a investi 20 millions de livres dans une nouvelle institution, l'*University for Industry* fondée sur les nouvelles technologies, créée en 1997 et privatisée deux ans plus tard, dont l'objectif est de répondre aux besoins des entreprises et des particuliers en termes de formation tout au long de la vie.

Par ailleurs, au plan européen, des formations, principalement de haut niveau, se développent dans le cadre de programmes financés par l'Union européenne (Saturne, Comett, Delta, Socrates, etc.) et de nombreux opérateurs publics et privés s'organisent internationalement au sein d'associations telles que l'Association européenne des universités d'enseignement à distance (^{EADTU}), le Réseau européen d'éducation à distance (^{EDEN}), l'Association européenne pour l'enseignement à distance (^{EADL}) ou la Fédération européenne pour la formation ouverte et à distance (^{EFODL}).

2 - Les FOAD dans le reste du monde

Une des sources d'information les plus riches sur les FOAD dans le monde, en particulier dans les pays du Commonwealth, est l'ICDL, *International Centre for Distance Learning* (Centre international pour l'apprentissage à distance). L'ICDL est un centre de documentation, de recherche et de conseil en matière de formation à distance, installé à l'*Institute of Educational Technology* (Institut de technologie de l'éducation) de l'*Open University* britannique (voir adresse du site Internet en annexe). Les bases de données de l'ICDL sur les organismes qui dispensent des formations à distance (*providers*) contiennent des informations succinctes sur plus de 31 000 programmes et plus de 1 000 institutions et renvoient sur les sites des institutions concernées.

Il n'existe toutefois pas actuellement de données statistiques générales sur la formation à distance au plan international. Un article d'Anthony Kaye (1988), publié par l'Unesco, donne, à partir d'informations regroupées par l'ICDL, une vision de la formation à distance dans le monde, un peu ancienne, certes, mais utile. Il estime à approximativement 10 millions le nombre d'étudiants qui suivaient, à l'époque, des enseignements supérieurs à distance et à près de 20 millions l'ensemble des inscrits à distance à tous les niveaux de la formation sur la planète. On peut penser que ce chiffre n'a fait que croître depuis lors.

Si la modernisation des dispositifs de formation à distance est encore limitée en Europe, il n'en est pas de même dans les pays traditionnellement gros consommateurs de FAD, qui continuent de développer leur offre dans ce domaine, souvent sur le mode de consortiums regroupant des universités bimodales, et adjoignent les réseaux aux autres technologies de l'information et de la

communication. C'est le cas des pays anglo-saxons, États-Unis, Canada, Australie, Nouvelle-Zélande, où les formations à distance continuent de connaître un vif succès et qui ont vu se développer rapidement les formations à distance en ligne, avec des investissements conséquents, des plans fédéraux ou par État et la création de comités de pilotage, de coordination et de contrôle de la qualité des activités de e-formation (par exemple, le ^{DETC}, *Distance Education and Training Council*, aux États-Unis).

Aux États-Unis, l'^{ICDL} recense, sans être exhaustif, environ 200 organismes dont la plupart sont des universités, et M. Moore, directeur du Centre américain pour l'étude de la formation à distance, évoquait, dans un article de 1995, 5 millions d'inscriptions à distance pour des cours techniques et professionnels proposés par des opérateurs privés, religieux ou militaires, hors enseignement supérieur (Moore, 1995). Une étude fait état, en 1997-1998, de plus d'un million et demi d'étudiants répartis dans plus de 50 000 formations à distance proposées, dans le cadre de programmes souvent appelés *Independent Studies* (« Études indépendantes »), par un tiers des universités américaines, principalement des universités publiques.

Le e-learning y a connu pendant quelques années, un développement accéléré, avec une multitude d'opérateurs privés et la création, en 1995, d'un *Virtual University Campus* qui offre plus de 500 cours à distance. Il y apparaissait alors comme un puissant moyen pour se positionner sur un marché mondial encore peu structuré dans ce domaine. Cependant, dans le cadre d'un phénomène plus large de perte de vitesse des industries liées aux nouvelles technologies et des déconvenues boursières afférentes, le « tout en ligne » rencontre aujourd'hui plus de circonspection et semble même subir un relatif coup d'arrêt (voir chapitre sur Internet).

En Nouvelle-Zélande, 5 % des 154 000 étudiants de l'enseignement supérieur étudient à distance, avec notamment l'Université polytechnique de Nouvelle-Zélande, entièrement à distance, l'Université d'Auckland et l'Université de technologie

d'Auckland, qui se sont inscrites dans des réseaux d'universités pour proposer des enseignement à distance.

L'Australie compte près de 100 000 étudiants à distance, soit 14 % de sa population étudiante, avec notamment l'^{OTEN-DE} qui en accueille, à elle seule plus de 31 000.

Au Canada, 57 % des 134 collèges et universités offrent des cours en ligne. Parmi les plus importants, on peut citer l'Université de Colombie britannique, l'*Open Learning Agency* (également en Colombie britannique), l'Université d'Athabasca et la Télé-Université du Québec (*cf.* chap. suivant).

Dans son rapport précité, Desmond Keegan fournit, de son côté, quelques statistiques sur les « universités ouvertes » qui, en dehors de l'Europe, regroupent le plus grand nombre d'étudiants, parmi lesquelles figurent au premier plan les pays de l'Asie.

La ^{CCRTVU} chinoise (*cf. infra*) vient en tête de ces « méga-universités », avec près de 700 000 inscrits, suivi par l'*Anadolu University* turque (600 000 inscrits), les universités ouvertes de Thaïlande (*Sukothai Thamairat*) et d'Indonésie (*Universitas Terbuka*), avec chacune environ 350 000 inscrits, l'Université ouverte Indira Gandhi, en Inde, avec 240 000 inscrits, l'Université ouverte nationale coréenne avec 200 000 inscrits et l'^{UNISA}, université ouverte sud-africaine qui regroupe 130 000 étudiants. Cette dernière, créée en 1949, est la plus ancienne des « universités ouvertes », mais des créations plus récentes peuvent être signalées en Tanzanie ou au Bangladesh.

Il existe donc des organismes de formation à distance dans le monde entier, aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord et du Sud, dans les pays de l'Est que dans les pays en voie de développement. Il convient, en effet, de ne pas oublier le continent africain, où sont menées de nombreuses actions de ^{FOAD}, soutenues en particulier par la France dans les pays francophones (Valérien *et al.*, 2002) et par l'Unesco.

Nous avons évoqué, plus haut, quelques organisations européennes (^{EADTU}, ^{EDEN}, etc.) de formation à distance. Au-delà de l'Union européenne, et mis à part l'^{ICDL} (*cf. supra*), qui est plutôt un centre d'information, d'autres organisations internationales se sont constituées et organisent des rencontres et des colloques. La plus importante est l'^{ICDE} (*International Council for Distance Education* - Conseil international pour l'éducation à distance), dont le siège est à Oslo, en Norvège, et qui compte plus de 6 000 membres, organismes opérateurs et associations nationales et internationales d'opérateurs, représentant environ 120 pays. Il faut encore citer le ^{CREAD} (Consortium inter-américain d'éducation à distance), en Amérique latine et centrale, la ^{WADEA} (groupement d'associations nationales de formation à distance des pays anglophones d'Afrique de l'Ouest) ou l'^{ASAFFAD} (Association africaine francophone de formation à distance). Hormis cette dernière, ces organisations présentent cependant une forte dominante anglo-saxonne, et la langue française y est peu présente.

Notes du chapitre

[\[1\]](#)  Il ne faut néanmoins pas oublier que l'acception restrictive de l'enseignement universitaire dans ce rapport en exclut toutes les formations à distance de niveau enseignement supérieur qui ne dépendent pas des universités.

[\[2\]](#)  Données reprises dans un entretien avec Desmond Keegan dans *Le Monde de l'éducation*, septembre 1998, p. 23-25.

[\[3\]](#)  Id.

[\[4\]](#)  Dans la mesure où nos sources sont essentiellement britanniques ou européennes, nous utiliserons fréquemment le nom anglais des institutions appartenant à des pays dont la langue ne fait pas partie des langues de travail de la Communauté européenne.

Chapitre VIII. Quelques exemples d'organismes de FOAD à l'étranger

Ce chapitre est consacré à une présentation assez détaillée de quelques organismes de formation à distance à l'étranger, que nous avons choisis aussi divers que possible, à titre d'exemples. Quatre sont situés en Europe : l'*Open University* britannique, la *FernUniversität* allemande, l'^{UNED} espagnole, la ^{SSVH} suédoise et quatre dans le reste du monde dont deux en Amérique du Nord, la Télé-Université du Québec, francophone, et l'Université de l'Ohio aux États-Unis, un en Australie, l'^{OTEN} et un en Chine, la ^{CCRTVU}. Les informations les concernant ont été en partie extraites du site Internet de l'^{ICDL}, ainsi que, pour l'*Open University* et la Télé-Université du Québec, du rapport de Jean-Claude Barbarant (*cf.* chap. ^{IV}), dans lequel on pourra trouver des précisions complémentaires.

1 - Exemples européens

L'ou, Open University (Grande-Bretagne)

L'institution

L'*Open University* britannique a été fondée par charte royale, en 1969, en tant qu'institution indépendante et autonome autorisée à délivrer ses propres diplômes. Initiée par le gouvernement travailliste, sa mission première est de démocratiser l'accès au savoir, dans un pays où l'enseignement supérieur est plus élitiste qu'en France. Toutefois, depuis le gouvernement conservateur de Margaret Thatcher, une partie seulement de son financement est assurée par l'État et elle doit surtout compter sur ses ressources propres, alimentées notamment par les inscriptions des étudiants et par les expertises qu'elle assure dans le monde entier.

L'*Open University* propose un large éventail de cursus de formation conduisant à des diplômes universitaires (lettres, droit, sciences humaines, mathématiques, sciences et technologie...), à tous les niveaux de l'enseignement supérieur, et des produits d'autoformation permettant d'actualiser des connaissances professionnelles dans des domaines tels que l'informatique, la santé et le social ou portant sur des sujets d'intérêt général (environnement, art, musique...). Elle dispense également des formations destinées aux professionnels de l'éducation. En outre, son école de commerce (*The Open University's Business School*)

est une des plus grandes institutions européennes de formation au management.

Une unité de valeur (*credit*, souvent traduit par « crédit ») requiert au moins douze heures de travail hebdomadaire sur trente-deux semaines par an et une formation complète dure environ six ans, mais il existe aussi des *study packs* (qu'on pourrait appeler « mallettes de formation »), plus souples d'utilisation, pour des formations indépendantes des cursus universitaires.

Les locaux de l'*Open University* se trouvent à Milton Keynes, une « ville nouvelle » à 50 km de Londres, mais elle possède 13 centres régionaux couvrant la totalité du pays et des antennes dans plusieurs grandes villes d'Europe. Elle emploie environ 3 000 personnes à plein temps, dont 800 professeurs et de nombreux spécialistes de la pédagogie et des médias, et 7 000 tuteurs à temps partiel.

Les publics

Aucune qualification préalable n'est requise pour s'inscrire en premier cycle (niveau *undergraduate*) [\[1\]](#). Les seules conditions à l'inscription sont d'être âgé d'au moins 18 ans et de résider dans un pays européen. Pour les niveaux *postgraduate*, les prérequis sont identiques à ceux des universités britanniques traditionnelles. Dans le cas des formations professionnelles, les prérequis dépendent du niveau de ces formations.

L'*Open University* accueille chaque année environ 200 000 étudiants, d'origine sociale très diverse. Le « rapport Barbarant » détaille ainsi les inscriptions en 1995 (leur total était alors de 202 700) :

Répartition par niveau des étudiants de l'*ou* en 1995

<i>Nature de la formation</i>	<i>Effectifs</i>
Niveau <i>postgraduate</i> (doctorats)	700
Niveau <i>postgraduate</i> (« masters »)	10 000
Niveau <i>undergraduate</i> (BA, BS, licences d'enseignement)	95 000
Niveau <i>undergraduate</i> (« Diploma », « credits »)	27 000
Sous-total étudiants universitaires	132 700
Étudiants en formation permanente	70 000
Total	202 700

Nature de la formation Effectifs Niveau postgraduate
 (doctorats) 700 Niveau postgraduate (« masters ») 10 000
 Niveau undergraduate (BA, BS, licences d'enseignement) 95
 000 Niveau undergraduate (« Diploma », « credits ») 27 000
 Sous-total étudiants universitaires 132 700 Étudiants en
 formation permanente 70 000 Total 202 700

Source : « Rapport Barbarant », 1997.

Environ 26 000 des étudiants de l'*Open University* résident à l'étranger et étudient en anglais, bien que beaucoup d'entre eux ne soient pas britanniques. Les cours ont, de plus, été traduits pour 7 000 étudiants d'Europe centrale et de Russie. Presque tous les inscrits étudient à temps partiel et 75 % d'entre eux ont une activité professionnelle à temps complet.

Depuis sa création, l'*Open University* a accueilli plus de 2 millions de personnes et délivré 170 000 diplômes de niveau licence. Elle fait état de taux de réussite particulièrement élevés (par ex., 70 % des étudiants de premier cycle) et de taux d'abandons très faibles (un peu moins de 10 %). Ces taux sont d'autant plus intéressants à noter qu'ils sont assez exceptionnels (beaucoup de formations à distance connaissent des taux d'abandons de plus de 60 % – cf. chap. xv) et qu'environ 75 % des étudiants admis à l'*ou* ont quitté le système éducatif avant 18 ans, beaucoup d'entre eux n'ayant pas le niveau requis pour entrer dans une université traditionnelle.

Les ressources

L'imprimé continue de constituer le support pédagogique principal, complété par une grande variété de médias et technologies, à propos desquels l'*OU* poursuit en permanence une politique de développement : émissions de radio et de télévision, cassettes audio et vidéo, équipements scientifiques pour les travaux pratiques, logiciels et multimédias, audioconférences, cours en ligne. Il faut signaler que les émissions de télévision, produites et diffusées par les chaînes nationales, BBC1 et BBC2, ont constitué de longue date, pour l'*Open University*, un moyen de se faire connaître et de valoriser son offre de formation, aussi bien en direction de ses publics et de leurs employeurs que par rapport à la communauté internationale des formations médiatisées. Le nombre d'heures de diffusion hertzienne (706 heures en 1995) a toutefois tendance à diminuer au profit des vidéocassettes et d'un projet de satellite éducatif international.

De plus en plus impliquée dans des activités relevant du e-learning, l'*Open University* revendique, en 2001, plus de 160 000 étudiants communicant en ligne avec des tuteurs, un dixième des devoirs soumis en ligne, 178 cours exigeant le recours à Internet, plus de 97 en offrant la possibilité, outre la production de 773 000 CD-ROM, 30 000 disquettes et 3 000 DVD pour la seule année 2001.

Un accent particulier est mis sur le tutorat, avec des directeurs d'études que les étudiants peuvent contacter par téléphone et par courrier électronique, et sur les séquences de formation en présentiel, avec des sessions d'été et de week-end. Répartis sur l'ensemble du territoire, 311 centres d'études permettent de rencontrer des tuteurs (un réseau de tuteurs a aussi été constitué dans des villes européennes). La validation s'effectue à partir d'un contrôle continu et d'examens finaux dans des centres agréés.

Sesame, un journal étudiant, est régulièrement publié et diffusé aux étudiants. L'association des étudiants de l'*Open University* organise des activités liées à la formation, des activités sociales et des clubs, participant ainsi à construire un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants rarement présent dans la ^{FAD} et qui peut contribuer à expliquer les faibles taux d'abandon.

Globalement, même si son modèle peut paraître trop lourd et trop globalisant, le prestige de l'^{ou} est indiscutable et contribue au rayonnement de la culture anglo-saxonne dans le monde.

La FernUniversität (Allemagne)

L'institution

La *FernUniversität*, université à distance de Hagen et seule institution d'enseignement supérieur en Allemagne offrant des formations uniquement à distance, a été créée en 1974 par le Parlement de Rhénanie du Nord-Westphalie.

Ses facultés sont divisées en 85 domaines, chacun d'eux étant placé sous la responsabilité d'un enseignant et de son équipe. Au total, environ 1 500 cours sont disponibles, appartenant à six facultés : informatique, sciences économiques, sciences humaines et sociales, ingénieur en électricité, droit, mathématiques. La durée minimum des études, à mi-temps, est de six ans (ou trois ans à plein temps) pour un diplôme du premier degré et de huit ans pour le second degré.

Les publics

La *FernUniversität* est une université à distance, mais ce n'est pas une université « ouverte », au même titre que l'*Open University* britannique. En effet, les critères d'admission et d'examen, ainsi que les diplômes finaux, les doctorats et les habilitations sont exactement identiques à ceux des universités allemandes traditionnelles, exception faite pour les auditeurs libres qui ne prennent qu'un seul cours ou un programme de formation continue, débouchant seulement sur une certification. L'inscription est gratuite, mais les étudiants doivent payer les matériels pédagogiques.

La *FernUniversität* compte, en 2002, environ 58 000 inscrits, dont près des deux tiers résident hors de la Westphalie du Nord et plus de 5 000 en dehors de l'Allemagne. Parmi eux, 55 % étudient à mi-temps, 16 % étudient à plein temps, 17 % sont des auditeurs libres et 12 % suivent également des cours en présentiel dans d'autres universités (données 1999-2000).

Les ressources

Le support le plus utilisé est le cours imprimé, qui contient les objectifs de la formation, des indications sur les méthodes d'apprentissage, des glossaires, ainsi que des exercices d'autoévaluation et des devoirs à rendre. Ce support papier peut être complété par des cassettes audio et vidéo, des logiciels, des CDROM et des multimédias. En outre, la *FernUniversität*, qui se présente maintenant comme une « université virtuelle », développe l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication et met en place un « campus virtuel » via Internet.

Les étudiants peuvent recourir à des tuteurs, dans plus de 60 centres locaux et par téléphone et courrier électronique. Des séances en présentiel (séminaires, ateliers, travaux de laboratoire, journées d'étude...) sont organisées dans ces centres, auxquelles une présence, au moins partielle, est obligatoire, une communication en face-à-face étant considérée comme faisant intégralement partie des cursus.

L'UNED, Universidad Nacional de Educacion a Distancia (Espagne)

L'institution

L'Université nationale d'éducation à distance espagnole (UNED), à Madrid, a été créée sur décision du Parlement national en 1972. Son objectif principal était de dispenser un enseignement supérieur destiné aux étudiants qui, pour des raisons diverses, ne pouvaient pas suivre les cours proposés par les universités traditionnelles. L'UNED propose également des formations continues pour les enseignants.

Les publics

Comme la *FernUniversität* en Allemagne, ce n'est pas une université « ouverte », au sens anglo-saxon du terme, car ses conditions d'admission sont similaires à celles des autres

universités espagnoles. Les étudiants doivent être titulaires de l'équivalent espagnol du baccalauréat ou, pour les candidats âgés de plus de 25 ans qui ne possèdent pas les titres requis, suivre des cours préparatoires. Cependant, les exigences sont moindres pour les étudiants qui souhaitent suivre des cours isolés sans obtenir de diplômes, dans une optique de formation continue. Comme dans les universités traditionnelles, les cursus de formation sont imposés. Ses diplômes donnent, d'ailleurs, lieu à équivalences avec les autres universités.

L'effectif total pour l'année 1993-1994 s'élevait à plus de 133 000 étudiants (environ 109 699 inscrits à des formations débouchant sur un diplôme universitaire et 24 000 en formation continue) et a rapidement augmenté, passant à plus de 152 000 en 1995-1996 (pour 2001, nous n'avons trouvé que le nombre d'étudiants en formation continue : plus de 30 000). L'âge moyen est de 29 ans.

Les ressources

Le support principal est l'imprimé, mais l'^{UNED} utilise aussi les cassettes audio et vidéo, la radio, l'informatique et la télévision et, depuis peu, Internet. Un système de tutorat téléphonique est assuré pour tous les niveaux de formation, en complément d'un tutorat en face-à-face, accessible dans les 60 centres de l'^{UNED} en Espagne et dans leurs 21 antennes. Neuf centres d'études ont été installés dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique latine. En outre, l'^{UNED} met en place, pour l'année universitaire 2002-2003, des cours virtuels donnant accès à un tutorat, via Internet, dans une quinzaine de matières.

La ssvh, Statens Skola for Vuxna Harnosand (Suède)

L'institution

L'École nationale pour adultes de Harnosand en Suède (*Statens Skola for Vuxna Harnosand* - ssvh) permet aux adultes de se former à distance en alternant des périodes de formation intensive d'au moins une semaine en présentiel et des périodes d'autoformation à distance. Contrairement aux exemples précédents, la ssvh se situe uniquement à des niveaux préuniversitaires et au niveau postbaccalauréat non universitaire.

Elle propose, en effet, des cours correspondant aux différentes matières de l'enseignement secondaire et postsecondaire, en langues vivantes, sciences humaines et sciences exactes, mécanique, comptabilité, droit, gestion, etc. et des formations professionnelles en ingénierie, management, industrie des loisirs. Elle emploie environ 200 personnes.

Les publics

Les formations de la ssvh s'adressent aux apprenants qui n'ont besoin que de quelques cours afin d'obtenir les titres nécessaires pour entreprendre un cursus universitaire, qui préfèrent des rythmes d'apprentissage différents de ceux offerts par les organismes classiques de formation d'adultes suédois, ou que des contraintes géographiques, professionnelles, familiales ou

des handicaps empêchent de suivre des formations traditionnelles.

Il n'existe aucune condition d'admission, bien que des connaissances préalables soient requises pour certaines formations. Le nombre d'inscrits est d'environ 8 000 par an, correspondant approximativement à 20 000 inscriptions.

Les ressources

La ^{SSVH} propose une autoformation assistée sur site. Cependant, les apprenants qui préfèrent étudier à domicile reçoivent le matériel pédagogique nécessaire et peuvent bénéficier de l'aide et des conseils d'un tuteur dans leurs écoles locales. Le matériel pédagogique inclut des manuels, des cassettes audio et vidéo, le fax, le courrier électronique, la vidéoconférence et des cours sur Internet.

2 - Dans le reste du monde

La Télé-Université du Québec (Canada)

L'institution

La Télé-Université du Québec (parfois abrégée ^{TELUQ}), fondée en 1972, est une constituante du réseau de l'Université du Québec. C'est la seule université francophone entièrement consacrée à la formation à distance en Amérique du Nord.

Elle dispense des formations universitaires de premier cycle ^[2] (administration, communication, sciences sociales et humaines, sciences et technologie), offrant au total, à ce niveau, un diplôme, 21 certificats, 24 cursus courts et 270 cours différents. Ses formations de deuxième cycle portent essentiellement sur la ^{FAD} comme objet d'enseignement et sur les technologies de l'information et les environnements d'apprentissage, ainsi que sur la finance d'entreprise.

Une particularité des études à la Télé-Université est qu'elles peuvent être suivies aussi bien entièrement à distance que combinées ou alternées avec des enseignements sur campus, donnant lieu à des « crédits » (unités de valeur) cumulables grâce à des ententes interuniversitaires. La Télé-Université propose, en outre, des formations organisées à la demande des entreprises et des activités de formation non diplômantes,

destinées à des individus ou à des groupes (bureautique, langues, intervention sociale, santé...).

Environ 250 personnes, enseignants du supérieur, spécialistes de l'éducation et de l'encadrement des étudiants, spécialistes des médias et personnels non enseignants, travaillent en permanence à la Télé-Université, pour la production et la diffusion des cours. Elle emploie, en outre, 125 tuteurs répartis sur le territoire du Québec.

Elle possède aussi un important secteur de recherche, en particulier sur l'appropriation des nouvelles technologies pour l'apprentissage, ainsi que sur les échanges et travaux collaboratifs entre étudiants, au sein du LICEF.

Les publics

La Télé-Université du Québec s'adresse à l'ensemble des étudiants canadiens et étrangers. Pour s'inscrire 1^{er} cycle, les candidats doivent être âgés d'au moins 21 ans et détenir un diplôme donnant accès à l'université ou posséder une expérience ou des connaissances équivalentes. Elle accueille environ 18 000 étudiants par an, d'un âge moyen de 32 ans, dont 70 % sont des adultes salariés. Depuis sa création, en 1972, elle a délivré plus de 12 000 diplômes.

Les ressources

Les supports pédagogiques sont très diversifiés : imprimés (manuels et guides d'apprentissage), audiovisuel, informatique, téléconférences, multimédia en réseau ou non. Des émissions de

télévision sont diffusées par ^{CANAL}, une chaîne québécoise par câble et satellite (ces équipements sont beaucoup plus répandus au Québec qu'en France) dédiée au télé-enseignement et que se partagent plusieurs organismes québécois de ^{FAD}. Des regroupements sont organisés avec des téléconférences (audio et/ou vidéo) et des ateliers, et, en deuxième cycle, des journées d'études et des séminaires. L'orientation et un suivi pédagogique personnalisé, par téléphone et courrier électronique, font l'objet d'une attention particulière.

L'Université de l'Ohio (États-Unis)

L'institution

L'Université de l'Ohio a été fondée en 1804. Elle a dispensé son premier enseignement en 1808 et a délivré son premier diplôme en 1815. Comme souvent aux États-Unis, il s'agit d'une université traditionnelle qui a développé des activités de formation à distance. Son « Programme d'études indépendantes », qui existe depuis soixante-dix ans, fournit « un certain nombre de moyens flexibles pour permettre aux personnes capables de poursuivre des études universitaires d'obtenir des unités de valeur sans se soumettre aux contraintes des structures universitaires traditionnelles ».

Ce programme propose actuellement trois options d'études, qui correspondent à des degrés différents d'investissement dans un cursus :

- des formations par correspondance (*Independent Study Courses by Correspondence*) ;
- des projets d'études autonomes (*Independent Study Projects*) ;
- des unités de valeur (*credits*).

Environ 180 personnes assurent la conception et la diffusion de ses cours.

Les publics

Ce programme est ouvert à tous ceux qui souhaitent entreprendre des études supérieures et n'exige d'admission officielle ni à l'université, ni à ses formations diplômantes, bien que certaines formations comportent des prérequis. L'information sur l'Université de l'Ohio, sur le site de l'^{ICDL}, ne mentionne plus aucune donnée chiffrée sur les effectifs d'étudiants ; cependant, une précédente version faisait état de 5 400 inscrits en formation à distance durant l'année 1993-1994.

Les ressources

Les inscrits reçoivent un guide de formation qui explicite le déroulement du programme, accompagné de manuels et de cassettes audio et vidéo. Depuis quelques années, comme dans un grand nombre d'universités américaines, une partie des cours et une communication par courrier électronique avec les enseignants et tuteurs sont accessibles en ligne, sur Internet.

L'OTEN-DE, Open Training and Education Network - Distance Education (Australie)

L'institution

L'étendue géographique du continent australien où, bien que l'essentiel de la population soit regroupé dans des villes côtières du sud, il existe un habitat dispersé non négligeable, en a fait, de longue date, un territoire privilégié pour le développement de la formation à distance.

Bien que non comparable, en taille, avec l'^{UNISA} (Université ouverte sud-africaine), qui accueille, au niveau universitaire, quelque 130 000 étudiants, le Réseau ouvert d'éducation et de formation à distance, *Open Training and Education Network* (^{OTEN}), est un des plus grands opérateurs de formation à distance en Australie. Le secteur Éducation à distance (*Distance Education*, d'où le nom de « ^{OTEN-DE} ») de l'^{OTEN} dispense plus de 200 formations destinées à des adultes, dans les différents domaines des enseignements généraux et professionnels, débouchant sur différents modes de reconnaissance, d'un simple certificat à des diplômes complets. Il s'adresse aussi aux élèves de la formation initiale, auxquels il propose un accueil sur site dans des centres de formation à distance, répartis dans la Nouvelle-Galles du Sud, où est implanté le siège de l'^{OTEN-DE}.

L'*Open Learning Program* (Programme d'apprentissage ouvert) de l'^{OTEN-DE} emploie 120 personnes à plein temps, 200 à temps partiel et 700 enseignants chargés d'une fonction tutorale auprès des inscrits.

Les publics

L'admission à l'OTEN-DE n'exige aucun prérequis, sauf lorsque sont nécessaires des qualifications préalables, une expérience professionnelle, une activité professionnelle donnée, un âge minimum ou une bonne maîtrise de la langue anglaise. Les formations sont aussi ouvertes aux étudiants étrangers, hormis celles qui exigent une présence sur le campus, pour des regroupements ou des ateliers. Plus de 31 000 apprenants adultes étaient inscrits à des formations de l'OTEN-DE en 1999.

Les ressources

Le matériel pédagogique comporte des cours imprimés, des documents audio et audiovisuels, des moyens informatiques et multimédias et, pour certains cours, des accès sur Internet. L'OTEN-DE possède deux studios de télévision, des moyens de production de CD-ROM et d'outils Internet, un équipement de téléconférences (audio et vidéo) et de vidéoconférences, ainsi que les personnels techniques et de production correspondants.

Le conseil et le tutorat sont assurés par les personnels enseignants permanents de l'organisme et par des professionnels du monde du travail, employés sur contrat.

La CCRTVU, Université centrale de radio et de télévision de Chine

L'institution

L'Université centrale par la radio et la télévision de Chine, *China Central Radio and Television University* en anglais (d'où l'abréviation CCRTVU ou CCRTU, selon les textes qui s'y réfèrent), est une institution unimodale de formation à distance.

Centralisée à Pékin et supervisée par l'Éducation nationale chinoise, la CCRTVU coordonne un réseau de 44 centres provinciaux (PTVU) qui, eux-mêmes, regroupent 690 écoles départementales ou municipales, 1 600 centres d'études locaux et 13 000 classes. La répartition des productions pédagogiques et la planification des examens entre services centraux (chargés de la politique générale de l'institution) et les centres provinciaux (qui gèrent les étudiants et la délivrance des diplômes) s'effectue en fonction de l'intérêt, jugé national ou au contraire régional ou local, des formations considérées.

Ce n'est pas uniquement une université au sens occidental du terme, dans la mesure où le réseau de la CCRTVU comprend notamment :

- un centre de formation des maîtres par la télévision ;
- une école d'enseignement secondaire spécialisé, par la radio et la télévision ;
- l'École China Liaoyuan qui dispense, également par la radio et la télévision, des formations pratiques dans le domaine de l'agriculture ;
- des facultés disciplinaires ;
- un Institut de recherche et d'information sur la formation à distance ;
- des services d'édition de matériel imprimé ;

- un service de production audiovisuelle, etc.

Les facultés universitaires dispensent des formations de deux à trois ans débouchant sur un diplôme d'enseignement supérieur professionnalisant. La ^{CCRTVU} forme aussi des enseignants, des techniciens et des personnels administratifs, et héberge des recherches sur l'enseignement supérieur à distance. Depuis sa création, elle a délivré 350 formations dans 59 spécialités de 22 disciplines, recouvrant 6 domaines différents, reconnus d'intérêt national : sciences naturelles, sciences de l'ingénieur, sciences humaines, sciences économiques et gestion, agriculture, médecine.

Les publics

Les candidats doivent avoir terminé leurs études secondaires et passer un examen d'entrée (sauf pour les auditeurs libres). Ils doivent aussi être âgés de plus de 18 ans et recommandés par leur employeur. Jusqu'en 1996, près de 3 millions d'apprenants ont suivi des formations diplômantes à la ^{CCRTVU}. Parmi eux, plus de 2 millions ont obtenu un diplôme. Actuellement, la ^{CCRTVU} compte environ 690 000 étudiants de niveau préuniversitaire (y compris 150 000 candidats libres).

Les ressources

Les formations, définies comme « multimédias », font appel à l'imprimé, mais aussi à la radio, à la télévision et à des matériels audiovisuels et informatiques. Toutefois, la ^{CCRTVU} ne propose pas d'enseignement sur Internet, contrairement à de nouveaux

organismes privés de formation qui, semble-t-il, ont vu le jour, en Chine, au cours des dernières années.

Tous les supports pédagogiques sont produits par l'institution, qui organise aussi ses propres systèmes de notation et d'examens. Un « crédit » exige dix-huit heures de travail et un cursus complet de deux ans exige 76 crédits (114 pour un cursus de trois ans). Les ^{PTVU} fournissent également un service de conseil aux étudiants. Une évaluation continue s'appuie sur des travaux écrits et des tests, sur l'assiduité à des ateliers et des séminaires organisés dans les centres d'études et sur la régularité des contacts avec un tuteur. Enfin, des examens permettent l'évaluation finale.

Cette rapide revue de quelques organismes de formation à distance, en France et à l'étranger, met en évidence aussi bien la diversité des institutions que la multiplicité des supports pédagogiques et des ressources disponibles dans chacun d'eux, supports et ressources auxquels le chapitre suivant est consacré.

Notes du chapitre

[\[1\]](#)  Ce que nous appelons ici « premier cycle » pour les universités britanniques et nord-américaines ne correspond pas exactement au premier cycle français. Ce sont les études « *undergraduate* », niveau « *college* » (toujours au sens anglo-saxon), qui comportent quatre années après le diplôme de l'enseignement secondaire (« *diploma* ») et conduisent au BA (« *Bachelor of Arts* ») ou BS (« *Bachelor of Sciences* »), plus ou moins équivalents à l'ensemble DEUG-licence. Les études « postgraduate », que nous appellerons « deuxième cycle », recouvrent les niveaux maîtrise et 3^e cycle français et conduisent au « *Master* » (maîtrise), au « *Doctorate* » (DEA) et au « *PhD* » (doctorat).

[\[2\]](#)  Voir note précédente.

Troisième partie. Les supports et les ressources des formations ouvertes et à distance

Chapitre IX. Du support papier à Internet

Une des caractéristiques premières des formations ouvertes et à distance est, nous l'avons dit, d'être médiatisées, c'est-à-dire de recourir à un ensemble de ressources pédagogiques sur différents supports. Parmi ces supports, l'imprimé occupe encore, globalement, une place prépondérante, mais d'autres moyens techniques ont été employés au cours des dernières décennies et continuent de l'être, en France et ailleurs. Il serait aujourd'hui inconcevable d'évoquer les formations ouvertes et à distance sans traiter des technologies numériques et d'Internet, de plus en plus fréquemment utilisés, même s'il est désormais nécessaire de relativiser l'explosion annoncée des usages du Web.

Nous avons vu, dans la première partie, qu'il s'avère pratiquement impossible de catégoriser les organismes en fonction des médias et des technologies qu'ils mettent en œuvre. Tous accordent une part importante à l'écrit, mais ils ont aussi, dans des proportions variables, recours à l'audiovisuel et à l'informatique, et la plupart développent de nouveaux produits et services faisant appel aux multimédias « hors ligne » (c'est-à-dire sans connexion via un réseau numérique) et « en ligne » (accessibles à partir d'une connexion sur le Web).

L'imprimé, premier média utilisé par la formation à distance, demeure donc encore un support pédagogique universellement dominant, mais les médias audiovisuels et les technologies de l'information et de la communication, qui ont connu, au ^{xx}e siècle et surtout durant la fin du siècle, un développement accéléré, ont joué et continuent de jouer un rôle essentiel dans l'essor des FOAD, confirmant l'étroite relation qui existe, très normalement, entre innovation technologique et évolution des dispositifs de formation médiatisés.

1 - Le vocabulaire

Avant de rappeler l'histoire de l'introduction des différents médias et technologies qui interviennent dans les formations ouvertes et à distance, une clarification s'impose quant au vocabulaire qui leur est, ou leur a été consacré. Tout comme les vocables successifs utilisés pour nommer la formation à distance, les termes qui les désignent ont évolué avec le temps et avec l'apparition de nouveaux outils techniques.

NTIC, TIC, TICE ?

On parle aujourd'hui des « nouvelles technologies de l'information et de la communication » (_{NTIC}) pour désigner les plus récemment apparus des moyens techniques, ceux qui font appel aux technologies numériques. Il ne faut pas oublier, cependant, que chaque technologie a été nouvelle en son temps, même si on utilisait alors des formules différentes pour parler des nouveaux moyens d'information et de communication dus au progrès technique. Ainsi, nous verrons qu'un organisme du ministère de l'Éducation nationale a été nommé, il y a plus de trente ans, Office français des « techniques modernes » d'éducation (*cf.* chap. x).

Certains auteurs préfèrent, pour cette raison, parler des « technologies de l'information et de la communication » (_{TIC}) tout court, qui permettent de désigner l'ensemble des moyens techniques disponibles dans ce contexte.

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, il a longtemps été question de « technologies éducatives » à propos des différents matériels et dispositifs technologiques susceptibles

d'être utilisés, puis de « ^{NTE} », nouvelles technologies éducatives. On rencontre maintenant l'abréviation « ^{TICE} », qui désigne les usages des ^{TIC} pour l'éducation.

Dans les années 1970, la technologie éducative (traduit de l'anglais *educational technology*) faisait référence à l'analyse des conditions et des modalités d'insertion et de combinaison des moyens audiovisuels dans l'enseignement, en vue d'une plus grande efficacité et par rapport à des objectifs donnés. Elle désignait, par extension, toute approche visant à une certaine rationalisation de l'acte d'enseigner grâce à l'introduction de divers moyens techniques (on parlerait plus volontiers aujourd'hui, en ce sens, d'ingénierie de la formation).

En théorie, selon la définition qu'en donnait alors T. Decaigny (1970), une « technologie éducative » englobe : « le moyen lui-même [...], avec ses possibilités et ses limites, mais aussi ses utilisateurs [...], les objectifs poursuivis [...], les démarches pédagogiques appropriées [...], les dispositions pratiques et administratives nécessaires... ».

L'usage du terme « technologie » devrait donc concerner à la fois le moyen technique, l'étude de sa mise en œuvre dans un contexte particulier et la recherche de modèles rationnels visant à son exploitation. En pratique, ce terme fait bien souvent référence au seul moyen technique considéré.

Médias

Le terme « médias », francisé à partir du latin *medium* au singulier (*media* – sans accent, ni « s » – au pluriel), désigne, quant à lui, les supports de diffusion de l'information destinés à une large population ou à des groupes restreints. Alors que la notion de « technologie » met l'accent sur la dimension technique du support, celle de média insiste sur le rôle

d'intermédiaire que joue ce support entre les émetteurs et les récepteurs des messages qu'il véhicule.

On a, durant quelque temps, distingué, dans le champ de l'éducation et de la formation :

- les médias de masse (*mass media* en anglais), qui visent une diffusion massive et simultanée de l'information ;
- les médias de groupe (*group media*), destinés à une utilisation collective simultanée par des petits groupes. Notons que le sens de média de groupe dans le champ de l'éducation est ainsi un peu différent de celui qui lui est attribué dans le champ de l'information et de la communication, où un média de groupe s'adresse à des destinataires, éventuellement dispersés, que rassemble une caractéristique commune (communauté géographique ou d'intérêts) ;
- les médias individuels (*self media*), utilisés à des moments variables par des individus isolés.

Même si la distinction ci-dessus, entre médias de masse, de groupe et individuels, n'est plus guère utilisée pour les nouvelles technologies, qui se situent dans un autre contexte d'analyse, elle peut parfois être utile pour comprendre la manière dont un outil s'intègre dans un processus de formation, quel rôle il y remplit et comment il est perçu par les apprenants.

Un même outil technique, un téléviseur, par exemple, peut assurer les trois fonctions :

- média de masse, lorsqu'il sert à diffuser des émissions de télévision sur des réseaux nationaux, accessibles à tous, à domicile, sans exiger de machines autres que celles qui équipent l'univers domestique, mais requérant une écoute au moment de la diffusion ;

- média de groupe, lorsque, placé dans une salle de cours, il est utilisé pour le visionnement collectif d'une cassette vidéo ou bien lorsqu'il diffuse les programmes d'une chaîne câblée locale (que peuvent seuls recevoir les foyers raccordés dans la zone desservie par le câblo-opérateur local) ou les programmes d'un satellite qui n'atteint que des utilisateurs équipés des moyens de réception adaptés ;
- média individuel, lorsqu'il sert à regarder une cassette vidéo à domicile, à l'aide d'un magnétoscope.

Cette multiplicité des fonctions d'un téléviseur a entraîné, d'ailleurs, bon nombre de confusions entre l'utilisation de la télévision en tant que média de masse, destiné à atteindre les téléspectateurs chez eux, dans le cadre d'une programmation nationale hertzienne, et l'audiovisuel en tant que moyen de lecture individuel ou collectif de cassettes vidéo (*cf. infra*), alors que ces diverses utilisations correspondent à des situations de formation significativement différentes.

Médias et/ou technologies

Il semble que le terme « médias » soit aujourd'hui plus souvent utilisé pour désigner des moyens de diffusion massive, tandis que celui de « technologies » renverrait davantage à des moyens d'information et de communication faisant éventuellement appel à une technicité plus complexe et/ou à la numérisation des données et/ou à une « interactivité » (nous reviendrons sur ce mot) accrue.

Cependant, dans le domaine de l'éducation et de la formation, les termes de médias et de technologies sont souvent associés et employés de manière assez indifférenciée pour désigner des supports de nature similaire.

Nous n'échapperons sans doute pas à cette tendance, mais il nous paraît cependant utile d'insister ici sur la nécessité :

- de ne pas assimiler supports pédagogiques et nouvelles technologies, puisque ces dernières ne concernent qu'une partie (encore limitée) des supports mis à la disposition des apprenants ;
- de distinguer supports audiovisuels et supports informatiques, bien que les multimédias comportent désormais du son et de l'image (de même qu'on n'assimile pas l'ordinateur à l'imprimé, bien qu'il serve à écrire des textes qu'on peut imprimer) ;
- de ne pas confondre les supports et les matériels ou appareils permettant d'accéder à ces supports (par exemple, logiciels informatiques et ordinateur, mais aussi, comme évoqué ci-dessus, cassettes vidéo ou émissions de télévision et téléviseur).

Rappelons, en particulier, qu'il ne suffit pas de posséder un téléviseur pour recevoir des émissions de télévision (qu'elle soit hertzienne, câblée ou par satellite), encore faut-il être raccordé à une antenne spécifique ou au câble, et qu'il ne suffit pas de posséder n'importe quel ordinateur (une console de jeux ou même un micro-ordinateur peu puissant) pour accéder à des logiciels multimédias ou à Internet.

Ces précisions permettent notamment de relativiser certains chiffres élevés, souvent avancés de manière imprécise, relatifs à l'équipement informatique et aux connexions à Internet des individus et des foyers.

On peut, sur ces bases, proposer la classification qui figure dans le tableau ci-après et rappelle, de manière très générale, les fonctions des différents supports dont nous parlerons dans ce chapitre. Schématique et non exhaustive, ce n'est qu'une classification possible parmi d'autres, sans doute tout aussi

valables. On s'étonnera peut-être que nous n'ayons pas fait intervenir l'interactivité ou la non-interactivité dans cette classification, tant ce terme est aujourd'hui fréquemment utilisé. C'est qu'il nous paraît d'abord nécessaire de le définir et de le discuter, ce que nous ferons plus loin.

Pour revenir aux formations ouvertes et à distance, on constate ainsi que, si tous les médias et les technologies sont utilisables dans ce cadre, certains impliquent un envoi postal, alors que d'autres permettent de diffuser des messages à distance et que d'autres, enfin, autorisent une communication à distance, plus ou moins rapide, différée ou simultanée entre émetteur(s) et récepteur(s) des messages.

On constate aussi que les équipements (les matériels techniques) liés à la réception des messages de formation ou à la communication pédagogique sont inégalement répartis en fonction des pays et des groupes sociaux. Par exemple, dans un pays développé comme la France :

- la quasi-totalité de la population peut recevoir du courrier, avec un service postal plutôt efficace, et accède au téléphone ;
- la quasi-totalité de la population possède une radio et un téléviseur, mais seuls ceux qui résident en métropole ou à proximité peuvent recevoir les fréquences de radio et les chaînes hertziennes nationales ;
- une partie seulement de la population (un peu plus du tiers fin 2001) possède un ordinateur à domicile et, parmi ces ordinateurs, une partie seulement permet de lire des cédéroms et une partie plus réduite encore d'accéder à Internet, même si la part des foyers connectés (encore à peine supérieure à 20 % début 2002) ne cesse de croître et si certains lieux de travail offrent également des possibilités d'accès au réseau [\[1\]](#) ;

- une minorité de foyers possède un télécopieur, et l'accès à ces matériels sur les lieux de travail n'est possible que pour une partie de la population salariée ;
- les visio- et vidéoconférences ne correspondent pas à des équipements domestiques et ne peuvent donc être reçues que dans des lieux spécialement équipés, bien que le développement des « webcams » (petites caméras raccordées à des ordinateurs personnels) permette d'envisager une évolution de cette situation.

Médias et technologies, matériels techniques correspondants et leurs fonctions

<i>Supports (médias et technologies)</i>		<i>Matériels techniques</i>	<i>Fonctions actuelles</i>
Imprimé		Papier	Diffusion à distance Communication différée grâce au courrier pos
	Radio-diffusion	Radio, transistor	Diffusion de masse à distance
Audiovisuel analogique	Télévision	Téléviseur	Diffusion de masse à distance
	Cassettes sonores	Magnétophone	Utilisation individuelle ou collective
	Cassettes vidéo	Magnétoscope et téléviseur (ou moniteur non raccordé à une antenne de réception)	Utilisation individuelle ou collective
	Vidéo-conférences	Téléviseur équipé pour la réception satellite	Utilisation collective à distance
Informatique et réseaux	Informatique	Ordinateur	Utilisation individuelle
	Multimédias	Ordinateur équipé d'un lecteur de multimédias	Utilisation individuelle
	Réseaux télématiques	Minitel	Diffusion à distance sur interrogation Communication à distance simultanée ou diffè
	Internet	Ordinateur + modem + raccordement au réseau téléphonique	Diffusion à distance sur interrogation Communication à distance simultanée (« chat différée (« forums »)
	Visio-conférences	Ordinateur raccordé + caméra	Diffusion à distance Communication à distance simultanée
Téléphone (fixe ou mobile)		Appareil téléphonique raccordé à un réseau	Communication à distance simultanée ou diffè répondeur)
Fax		Télécopieur raccordé au réseau téléphonique	Communication à distance simultanée ou diffè

Supports (médias et technologies) Matériels techniques
 Fonctions actuelles Imprimé Papier Diffusion à distance
 Communication différée grâce au courrier postal Radio-
 diffusion Radio, transistor Diffusion de masse à distance
 Audiovisuel analogique Télévision Téléviseur Diffusion de
 masse à distance Cassettes sonores Magnétophone
 Utilisation individuelle ou collective Cassettes vidéo
 Magnétoscope et téléviseur (ou moniteur non raccordé à une
 antenne de réception) Utilisation individuelle ou collective
 Vidéo-conférences Téléviseur équipé pour la réception
 satellite Utilisation collective à distance Informatique et
 réseaux Informatique Ordinateur Utilisation individuelle

Multimédias Ordinateur équipé d'un lecteur de multimédias
Utilisation individuelle Réseaux télématiques Minitel
Diffusion à distance sur interrogation Communication à
distance simultanée ou différée Internet Ordinateur +
modem + raccordement au réseau téléphonique Diffusion à
distance sur interrogation Communication à distance
simultanée (« chats ») ou différée (« forums ») Visio-
conférences Ordinateur raccordé + caméra Diffusion à
distance Communication à distance simultanée Téléphone
(fixe ou mobile) Appareil téléphonique raccordé à un réseau
Communication à distance simultanée ou différée (par
répondeur) Fax Télécopieur raccordé au réseau téléphonique
Communication à distance simultanée ou différée

Dans d'autres régions du globe, la situation peut être différente. Ainsi, aux États-Unis, il semble qu'une part importante du succès rapide d'Internet, en tout cas comme moyen de communication, s'explique par la lenteur du courrier et par l'absence de réseau télématique équivalent au Minitel. Dans le Tiers-Monde, en revanche, l'équipement en matériel est moindre qu'en Europe et l'accessibilité des différents supports varie selon la qualité du courrier, du réseau électrique et du réseau téléphonique.

Ces quelques remarques de bon sens permettent de réaliser ce que pouvaient avoir d'illusoire les rêves de certains opérateurs quant à une généralisation rapide des formations en ligne dans le contexte français : contrairement à ce que d'aucuns laissaient entendre, au simple plan des équipements, le développement d'Internet n'est pas prêt de rendre obsolètes tous les autres supports et de les condamner au cimetière des technologies mortes.

Sans nous attarder sur les différents médias et technologies qui sont intervenus dans la formation pendant le dernier quart du ^{xx}e siècle, nous tenterons simplement de retracer ici les grandes lignes de leurs utilisations dans les ^{FOAD}.

2 - Avant les technologies numériques

La plupart des médias et des technologies de l'information et de la communication ont été investis, lorsqu'ils sont apparus, de missions de formation. L'intégration dans le système d'éducation et de formation de technologies à peine émergentes a d'ailleurs souvent été considérée comme une « rampe de lancement » pour ces nouveaux biens et/ou services. Ces tentatives ont souvent été vaines et certaines technologies n'ont rempli ces missions que de manière éphémère, tandis que d'autres ont eu une « durée de vie éducative » plus longue. Quant à la plupart des enseignants, sans cesse sommés de les intégrer dans leurs pratiques, sinon même de « révolutionner » ces pratiques grâce à elles, ils les ont tantôt simplement négligées, tantôt rejetées avec véhémence, si l'on exclut une faible proportion de convaincus. Les formateurs d'adultes, sans doute moins libres de les refuser (nous y reviendrons au chap. ^{xiii}), s'y sont convertis avec plus ou moins de facilité.

L'audiovisuel, qui englobe la radio, la télévision avec ses différents modes de diffusion (voie hertzienne, puis satellite et câble), les cassettes sonores et les vidéocassettes, s'est ainsi vu considéré comme un média éducatif. Ce fut ensuite le tour de l'informatique, puis de ses dérivés multimédias, et, bien sûr, derniers-nés du progrès technologique, des réseaux et d'Internet.

Le téléphone comme moyen de diffusion

Le téléphone a été perçu, à ses débuts, comme un moyen de transmettre des opéras, des pièces de théâtre ou même des cours. Il n'a guère rempli ce rôle culturel et éducatif imaginé par ses pionniers.

Cependant, il a été tardivement chargé de certaines fonctions pédagogiques, avec quelques expérimentations locales non suivies de généralisation. Par exemple, au début des années 1990, le Centre régional Languedoc-Roussillon du ^{CNAM}, à Montpellier, a testé son utilisation pour des cours de droit du travail et d'économie générale. Une ligne téléphonique branchée sur le micro de l'enseignant permettait à des apprenants à distance de recevoir en direct sur leur téléphone, relié à un transistor qui faisait fonction de haut-parleur et éventuellement à un magnétophone qui permettait d'enregistrer, le cours magistral dispensé simultanément en présentiel. Toutefois, cette utilisation, coûteuse, peu souple et techniquement peu fiable, a assez rapidement été abandonnée, d'autant plus que les vidéoconférences et visioconférences faisaient alors leur apparition.

Le téléphone assure surtout, actuellement, une fonction de communication tutorale dans des formations à distance (*cf. infra*), à laquelle peuvent aussi être assimilés certains cours privés de langue, fondés sur la communication orale.

La radio

Dès 1926, Radio-Luxembourg avait programmé des émissions éducatives, et Radio-Sorbonne a commencé en 1937 à diffuser des cours universitaires dans des domaines variés. La radio a été principalement utilisée pour la formation à distance par :

- le ^{CNED} (alors appelé Centre national de télé-enseignement), surtout dans le cadre de ses formations de niveau scolaire ;
- le ^{CNDP} (alors Institut pédagogique national), à l'intention des élèves et de leurs enseignants ;
- Radio-Sorbonne, pour des cours universitaires que pouvaient suivre les étudiants, mais qui relevaient plus largement d'une optique d'éducation informelle ;
- toujours au niveau universitaire, les Centres de téléenseignement universitaires.

L'absence de travaux historiques sur ces radios éducatives rend difficile d'en retracer l'évolution. On peut néanmoins signaler que les premières diffusions radiophoniques universitaires inscrites dans des formations à distances structurées datent de 1963, avec les programmes de l'« Entente de l'Est » (groupement d'universités de l'est de la France) et ont continué d'exister jusque récemment.

Ces diffusions avaient lieu, au début, sur des fréquences nationales, mais, face à l'essor des stations de radio publiques puis privées, il leur avait été depuis longtemps attribué des fréquences en ondes moyennes, d'où une réception assez difficile, géographiquement limitée et une utilisation, de ce fait, restreinte. Elles ont été interrompues à la rentrée 1997, en même temps que Radio-Sorbonne, par décision du ministère de l'Éducation, qui finançait leur diffusion mais jugeait leur efficacité trop faible, et sont maintenant relayées par Internet (*cf. infra*).

La distribution par courrier de cassettes sonores (qui ne nécessitent qu'un magnétophone, matériel très répandu) est, quant à elle, toujours courante dans beaucoup de dispositifs de formation ouverte et à distance, notamment dans les enseignements de langues vivantes, auxquelles elles sont particulièrement adaptées pour l'écoute de la langue orale.

La télévision hertzienne

Nous accorderons ici une place particulière (*cf.* chap. ^x) à la télévision, qui a longtemps joué un rôle de premier plan en matière de formation à distance et qui continue d'être utilisée dans ce domaine, bien que son influence se soit nettement réduite, particulièrement en France.

Chaque nouvelle chaîne de télévision hertzienne a été annoncée comme « éducative et culturelle » avant de devenir « généraliste », notamment la 3^e, devenue en partie « chaîne des régions », et la 4^e, devenue Canal +, chaîne cryptée et payante. Entre 1960 et 1985, outre des émissions de télévision dite « scolaire » ^[2], les trois chaînes publiques (^{TF1} n'avait pas encore été privatisée) ont diffusé un certain nombre d'heures – très réduit après 1974 – de programmes de formation d'adultes, avec en particulier ^{RTS/P}romotion, Télé-^{CNAM} et Télé-Promotion rurale (*cf. infra*).

En 2002, la seule contribution de la télévision hertzienne à cette formation réside dans France 5 (ex-« La Cinquième »), qui partage le 5^e réseau hertzien avec ^{ARTE}, chaîne culturelle européenne. Son objectif explicite n'est pas d'enseigner mais « de donner envie d'apprendre », et rares sont ses émissions visant une éducation à distance « formelle » (voir chapitre suivant).

L'audiovisuel continue de jouer un rôle non négligeable parmi les ressources pédagogiques mises à disposition des apprenants de la formation à distance, mais il emprunte maintenant d'autres voies de diffusion, que ce soit le câble ou le satellite pour la télévision, ou bien la vidéo, sur cassettes magnétiques, disques numériques ou (plus rarement car cela exige des ordinateurs performants) sur Internet. La numérisation des chaînes hertziennes, actuellement en cours de réalisation et qui

renouvellera encore le paysage audiovisuel français, pourrait éventuellement modifier cet état de fait.

Le câble

Le câble, avec le « Plan Câble », au début des années 1980, a également été présenté comme un support de formation (Souchon et Guillou, 1983). Tous les projets locaux devaient alors, pour accroître leur chance d'être retenus, proposer une chaîne éducative, mais rares sont celles qui ont effectivement vu le jour.

Parmi ces diverses tentatives, seule subsistait jusque récemment, dans sept sites, une chaîne nommée Educâble, catalogue de programmes « à la carte » destinés aux établissements scolaires abonnés, intégrée en 1999 dans la ^{BPS} (Banque de produits et de services) de La Cinquième. Formacâble, tentative montpelliéraine de transposition d'Educâble pour la formation des adultes, n'a survécu que quelques mois au début des années 1990, par manque d'implication de ses utilisateurs potentiels.

À défaut de chaîne câblée réservée à l'éducation, certaines chaînes locales ont tenté, au début des années 1980, de diffuser des programmes à finalité éducative, parfois dans un contexte d'éducation formelle (comme à Marseille, avec des émissions d'électronique de l'^{AFPA}) ou plus informelle (comme dans la région lilloise, avec des programmes destinés à informer sur les métiers ou à inciter les téléspectateurs à se former). Le câble a aussi été testé pour des utilisations en circuit fermé permettant de faire communiquer des publics inscrits dans des formations ouvertes (expérience « Canal 6 » du ^{CUEEP}, qui concernait des apprenants de faible niveau de qualification) ^[3].

Le satellite

Dans les années 1970, le satellite est apparu comme un moyen de développement par l'éducation pour les pays du Tiers-Monde, avec, par exemple, des programmes d'éducation à la santé soutenus par l'Unesco, en Afrique et en Inde (Moeglin, 1994).

Depuis lors, au début des années 1990, le satellite Olympus, dédié au test du « D2 Mac-Pacquet » (préfiguration de la norme européenne de télévision haute définition, aujourd'hui abandonnée), a véhiculé pendant quelques trimestres (jusqu'à ce qu'il tombe en panne) des émissions éducatives quelque peu disparates dont l'utilisation effective par des personnes en formation n'a été que rarement démontrée.

D'autres programmes de formation, de haut niveau, destinés notamment à des cadres d'entreprises (*Europace 2000*, *Computer Channel*), continuent d'emprunter le satellite. Ils sont alors généralement enregistrés et utilisés à partir de cassettes vidéo. Enfin, le satellite sert également à transmettre des « vidéoconférences » (téléconférences par satellite). Il s'agit le plus souvent de cours ou de débats sur un plateau de télévision concernant un élément particulier du programme de formation.

La transmission par satellite ne permettant pas la communication en retour par la même voie, celle-ci peut être organisée par téléphone ou par fax, autorisant ainsi une interaction entre le diffuseur et les récepteurs, comme pour les « Émissions de télévision interactives » (ETI) précédemment appelées « Vidéo-Transmissions interactives » (VTI), diffusées par le CNED, principalement à l'intention de ses inscrits à distance, dans un certain nombre de matières ^[4].

On peut noter que les programmes diffusés par satellite exigent un équipement spécifique et, pour beaucoup, un décodeur. Ils ne peuvent donc être reçus que dans des lieux prévus à cet effet et

impliquent, par conséquent, pour des apprenants à distance, une présence sur site nécessitant des déplacements que beaucoup ne peuvent pas ou ne souhaitent pas effectuer. Par ailleurs, toutes les expériences de cette nature ont montré que, sans un service spécifique d'animation matérielle et pédagogique du dispositif, il ne pouvait y avoir de réelle appropriation par leurs destinataires des produits ainsi diffusés (Glikman et Fichez, 2000).

Un projet de satellite français dédié à la formation, auquel auraient notamment participé le ^{CNED} et l'^{AFPA}, est aujourd'hui désinvesti, remplacé, pour l'^{AFPA}, par des diffusions sur le satellite italien de *Nettuno*. Des projets de chaînes « citoyennes » fleurissent, via le câble ou le satellite, mais elles sont davantage orientées vers une éducation au sens très large du terme que vers une formation *stricto sensu*. Les campus numériques ont pris la place de l'audiovisuel et des logiciels informatiques dans les préoccupations ministérielles ; une fois de plus, une technologie en a chassé une autre dans les politiques d'équipement...

Néanmoins, certaines chaînes par satellite et/ou câblées semblent intégrer des intentions éducatives. Ainsi, la chaîne satellite ^{TV5}, chaîne internationale francophone, diffuse des émissions destinées aux enseignants de la formation initiale et à leurs élèves et les programmes à caractère éducatif d'^{UNISAT} (Université par satellite). Ces derniers concernent l'éducation « informelle » (en matière, notamment, de culture scientifique), l'apprentissage de la langue française et des séries structurées dans le cadre des formations diplômantes intéressant les pays du Tiers-Monde. Ces séries sont réalisées en collaboration entre des universités, des instituts spécialisés et le ^{CNED} (comme une formation aux biotechnologies végétales) ou des universités et la ^{FIED} (droits fondamentaux, droit à l'environnement...).

Ainsi encore, durant l'été 2000, la chaîne « Histoire », à dominante documentaire, accessible sur de nombreux « bouquets » de chaînes proposés par des câblo-opérateurs français, proposait des émissions destinées à permettre une

révision de certains aspects du programme du baccalauréat pour les candidats recalés à la session de juin...

Nous verrons plus loin que la télévision hertzienne, le câble et le satellite continuent à jouer, dans plusieurs dispositifs de formation à distance étrangers, un rôle plus significatif qu'en France.

3 - Les premières technologies numériques : informatique et télématique

Nous avons évoqué, dans le chapitre II, les premiers usages de l'informatique pour l'éducation et la formation, avant les années 1980.

Au début des années 1970, des « machines à enseigner », à peu près de la taille d'un ordinateur actuel, ont été proposées par la société SINTRA, sous le nom de MITSI (Monitrices d'instruction technique et scientifique individuelle), comme des outils d'auto-apprentissage. Elles permettaient d'accéder à des ensembles de textes et d'images et, fondées sur l'enseignement programmé, proposaient des tests de connaissances un peu simplistes qui se contentaient généralement de signaler qu'une réponse était exacte ou inexacte et de renvoyer au chapitre correspondant à la question posée en cas d'erreur.

L'utilisation de l'ordinateur a longtemps impliqué une formation à l'informatique, abordée en tant que discipline et nécessitant un apprentissage de la programmation. Cet aspect a ensuite régressé, surtout grâce à des logiciels plus conviviaux, marquant le début d'un essor constant des supports informatiques pour l'éducation et la formation.

Avant de faire partie des ressources des formations ouvertes et à distance, l'informatique a connu, avec des succès divers, des expérimentations multiples dans les classes et les cours de formation d'adultes. Nous ne reviendrons pas ici sur les efforts ministériels pour faire entrer l'informatique à l'école (expériences des « 58 lycées », puis des « 10 000 micros », etc., jusqu'au fameux plan IPT – « Informatique pour tous » – en 1985), ce qui déborderait notre champ et a été largement traité par

ailleurs ^[5]. Des tentatives équivalentes ont marqué le secteur de la formation des adultes, en particulier les appels d'offre « multimédias » de 1987 et 1988 de la Délégation à la formation professionnelle, déjà signalés.

Comme dans la formation initiale, l'informatique est apparue notamment comme un moyen de lutte contre l'illettrisme en réduisant les inégalités face à l'écriture. C'est ainsi que, parmi les premières applications significatives de l'informatique à la formation des adultes, comme outil de formation présenteielle et collective, on peut signaler les « nanoréseaux », ensembles de moniteurs reliés à un ordinateur piloté par un formateur, qui ont, par exemple, été utilisés dans des sessions d'alphabétisation avec le logiciel « Lucil », créé sous l'égide du CUEEP.

Conçu dès la fin des années 1960 aux États-Unis, l'^{EAO} (Enseignement assisté par ordinateur) trouve, dans les années 1980, une place de choix parmi les moyens d'auto-apprentissage. Les recherches sur l'^{EAO}, désormais jugé trop sommaire et trop peu souple, font maintenant place, dans les préoccupations des informaticiens qui s'intéressent à la formation, à un important développement des travaux sur l'ergonomie des plates-formes sur Internet et à une approche cognitive des environnements multimédias (en ligne ou non).

Très rapidement, bien que ces logiciels informatiques continuent d'être utilisés, apparaissent de nouveaux supports comme les vidéodisques, dont la carrière fut brève, malgré de nombreuses expérimentations en milieu éducatif, puis le « multimédia » avec le ^{CDI} (*Compact Disc Interactif*) et le ^{CD-ROM} (*Compact Disc Read Only Memory*, maintenant aussi orthographié « cédérom » en français).

Grâce à la télématique, le Minitel fait aussi son entrée dans la formation, avec des objectifs de communication entre groupes ou entre personnes (*cf. infra*), et les téléconférences se multiplient et se diversifient : téléréunions téléphoniques, audioconférences, téléconférences assistées par ordinateur (audioconférences complétées par des transmissions d'images

informatiques)^[6]. Les visioconférences, téléconférences qui utilisent d'abord le réseau Numéris de France-Télécom puis le réseau Internet, plus souples et moins coûteuses, sinon plus facilement accessibles, remplacent peu à peu les vidéoconférences, qui nécessitent des moyens spécifiques de diffusion et de réception par satellite.

Le tableau suivant, qui quantifie la place occupée par les différents médias et technologies dans les actions menées dans le cadre des appels d'offre de la DFP entre 1987 et 1993 (*cf. supra*), témoigne de l'intérêt que, dès cette période, et bien que le support papier demeure largement majoritaire, les opérateurs de la formation portent alors à l'EAO et aux nouveaux supports :

Répartition des supports utilisés dans les actions soutenues par la DFP entre 1987 et 1993

Écrit (support papier)	91 %
EAO (Enseignement assisté par ordinateur)	67 %
Bandes audio et/ou vidéo	51 %
Télématicque	42 %
Technologies avancées (CD-ROM, vidéodisque, télécommunication par satellite, réseau Numéris...)	26 %

Écrit (support papier) 91 % EAO (Enseignement assisté par ordinateur) 67 % Bandes audio et/ou vidéo 51 % Télématicque 42 % Technologies avancées (CD-ROM, vidéodisque, télécommunication par satellite, réseau Numéris...) 26 %

Source : Données ORAVEP, Agnel, 1994.

Ainsi, alors que formateurs et apprenants s'accoutumaient peu à peu aux usages de l'informatique, de nouveaux outils faisaient leur apparition, à un rythme accéléré, sur le marché des technologies et dans le champ de l'éducation, proposés comme moyens d'apprentissage avant même de s'être implantés pour des usages professionnels ou domestiques. Avec Internet, les réseaux ont maintenant émergé, bouleversant, une fois encore, le paysage de l'éducation et de la formation. Nous y reviendrons

plus loin, après avoir évoqué les technologies, anciennes ou nouvelles, utilisées pour le tutorat à distance.

4 - Les outils du tutorat à distance

Si les descriptions de dispositifs de formation ouverte et à distance insistent sur les nombreux moyens (téléphone, Minitel, fax, courrier électronique...) de communication « synchrone » ou « asynchrone » (*cf. infra*) mis à la disposition des apprenants pour joindre les tuteurs chargés de les aider dans leurs apprentissages, il n'existe en revanche à ce jour, du moins dans le contexte français, que peu d'analyses de la manière dont fonctionnent effectivement ces contacts.

Le téléphone

Si le courrier postal a été le premier outil du tutorat à distance, maintenant pratiquement abandonné, sinon pour les envois et les corrections de devoirs, le téléphone est sans doute encore le plus utilisé, mais bien qu'il soit aujourd'hui accessible à tous, son usage dans ce domaine demeure en partie problématique. Souvent occupé, parfois uniquement connecté à un répondeur, exigeant des échanges relativement brefs et des questions bien préparées, ne permettant pas de se représenter physiquement l'interlocuteur, il intimide ou déconcerte les apprenants plus souvent qu'on pourrait le penser.

Le Minitel

Le Minitel a donné lieu à plusieurs expériences, aussi bien dans le milieu de l'entreprise que dans des organismes de formation

et à l'université. Sa lenteur et le fait qu'il n'accepte aucun autre signe graphique que des lettres ou des chiffres en limitent cependant les usages et ont conduit, dans de nombreux cas, à son abandon en faveur du courrier électronique et des fichiers attachés, dès que cela s'est révélé possible.

Le télécopieur

Le télécopieur (ou « fax »), qui présente par rapport au courrier l'avantage d'une plus grande rapidité et d'une plus grande convivialité, mais qui permet également une écriture manuelle, a aussi été utilisé pour les échanges à distance et la correction des travaux écrits. Il exigeait cependant un équipement que ne possédaient pas ou auquel n'avaient pas accès tous les apprenants et induisait des présupposés en termes de rapidité de la réaction difficiles à gérer, dans certains cas, par les organismes de formation [\[7\]](#).

5 - Les réseaux numériques et leur « interactivité »

Tous les inconvénients des précédents supports, lents ou peu performants, semblent dorénavant éliminés grâce aux potentialités des réseaux numériques, réputés, de plus, mettre la formation à la portée du plus grand nombre, du fait de leur accessibilité de tous les points du globe (pourvu, toutefois, qu'on dispose des infrastructures et du matériel nécessaire et qu'on en maîtrise l'usage).

Les réseaux Internet et Intranets, qui permettent une communication à double sens, rapide et parfois synchrone, entre émetteur et récepteur(s), apparaissent maintenant comme les moyens les plus efficaces pour fournir « juste à temps » non seulement des ressources pédagogiques diversifiées, mais aussi un « télé-tutorat » ^[8] quasi instantané. Leur interactivité, c'est-à-dire leur capacité à permettre une « interaction » (succession d'actions et de rétroactions), est présentée comme garantissant, d'une part, une individualisation des rythmes et des parcours grâce à une navigation aisée dans la totalité des produits disponibles (textes, images et sons) et à un accès immédiat à toutes les informations disponibles. Elle est également chargée d'assurer des échanges rapides et adaptés entre apprenants, avec l'institution éducative et avec ses formateurs et ses tuteurs (à condition, bien entendu, que le matériel disponible le permette, mais aussi que le dispositif pédagogique le prévoie).

L'interactivité fait toutefois partie de ces termes que l'on utilise de manière un peu automatique, à propos des technologies numériques, parfois sans trop s'interroger sur leur sens, déclarant un peu facilement qu'elle permet de personnaliser la formation et de transformer la situation de l'apprenant à distance. Cette transformation peut être réelle, et l'interactivité des nouveaux outils peut, de fait, permettre d'introduire des

échanges rapides et des activités collectives dans des dispositifs de formation qui jusqu'alors ne favorisaient guère les contacts de cette nature. Il demeure cependant nécessaire de différencier plusieurs types d'interactivité dont les usages et les effets sont ne sont pas identiques.

Une première distinction, désormais classique et à laquelle nous avons déjà fait référence, est soulignée par de nombreux auteurs :

- interactivité « synchrone », ou « en temps réel » ;
- interactivité « asynchrone », ou en différé.

En matière de tutorat, la première autorise des échanges immédiats, grâce aux « écrans partagés » et à une communication audio ou même visuelle entre formateur et apprenants. Elle tente aussi parfois de recréer l'unité de lieu et de temps de la salle de cours et la coprésence du formateur et d'un groupe d'apprenants, avec les visioconférences et les « chats ». La seconde conserve l'avantage d'accélérer les contacts tutoraux, de permettre des échanges jusqu'alors difficiles entre apprenants et l'organisation de travaux collaboratifs, auparavant presque impossibles à distance.

Il n'en reste pas moins qu'en dehors des réseaux Intranets accessibles dans les formations en entreprise, tous les apprenants à distance sont encore loin d'être équipés en conséquence, que cet équipement demeure coûteux et que sa maîtrise est loin d'être universellement acquise. On vante aussi souvent les mérites du courrier électronique qui permet, en théorie, une communication synchrone, mais celle-ci n'est, en fait, possible qu'aux heures de permanence des tuteurs, qui ne peuvent être disponibles devant leur « e-mail » à tout moment. En fait, le courrier électronique fonctionne bien souvent en différé, comme un fax ou un téléphone branché sur un répondeur...

Une seconde distinction, proposée par Éric Barchechath et Pouts-Lajus (1990), peut-être plus élaborée, met en évidence la différence entre :

- une interactivité « fonctionnelle », liée aux fonctionnalités de la machine, et
- une interactivité « intentionnelle », volontairement impulsée par l'homme.

La première est inhérente à l'outil technique et rend possible une libre circulation au sein des informations disponibles, mais elle n'implique pas son exploitation pour susciter des échanges. La seconde implique une intention de provoquer des actions et des rétroactions, mais elle n'est pas nouvelle et peut tout aussi bien exister sur d'autres supports (on peut, par exemple, faire réagir des téléspectateurs à une émission de télévision en leur demandant de téléphoner). Il reste ainsi, quand les dispositifs de FOAD revendiquent leur « interactivité », à s'interroger plus précisément sur le sens que recouvre ce terme.

En tout état de cause, on constate que, généralement, seule une petite proportion des inscrits à distance ont effectivement recours aux moyens techniques à leur disposition pour le tutorat, quels qu'ils soient. Le problème est, certes, dans l'accessibilité de l'outil, mais il est aussi, nous y reviendrons, dans les difficultés que beaucoup éprouvent à s'adresser et à formuler des questions à un tuteur distant et physiquement inconnu, et dans la nature des attentes face à la fonction tutorale, souvent peu compatibles avec l'éloignement.

Nous reviendrons aussi sur les caractéristiques des réseaux numériques, leurs usages, leurs potentiels, les obstacles qui demeurent et les problèmes qui émergent, au chapitre consacré à Internet, mais avant d'aborder ces outils d'un présent récent, ou de l'avenir, un retour sur le passé nous fera nous attarder, au chapitre suivant, sur l'histoire des télévisions éducatives.

Notes du chapitre

[1] ↑ Nous développerons la question des équipements en France au chapitre sur Internet.

[2] ↑ Deux ouvrages très bien documentés analysent plusieurs expériences de télévision scolaire, en France et à l'étranger : Egly (1984) et Jacquinot (1985).

[3] ↑ Ces diverses expériences sont décrites et analysées, parmi d'autres, dans un dossier de la revue *Actualité de la Formation Permanente* consacré aux usages de la télévision pour la formation des adultes faiblement scolarisés en France (Glikman, dir., 1993).

[4] ↑ Deux articles, parmi d'autres, peuvent être consultés à propos de ces programmes, dont l'un met l'accent sur le dispositif technique et décrit ses différents usages au sein du CNED (Duchaine et Bellet, 1994), tandis que l'autre insiste sur le point de vue des usagers de ce dispositif (Candor et Duchaine, 1999).

[5] ↑ Voir notamment Baron et Bruillard (1996), Papadoudi (2000).

[6] ↑ Sur les techniques et les modes d'échanges via les téléconférences dans les années 1990, on peut se reporter à Perin et Gensollen, éd. (1992).

[7] ↑ Comme l'expose un article de Marie-José Duzert-Delbreil (1994) à propos d'une expérience menée par le CNED, pour accélérer, grâce au fax, le retour des devoirs corrigés.

[8] ↑ Tutorat à distance au moyen des réseaux, qu'il s'agisse d'échanges avec des apprenants ou de prise en main à distance de leur outil informatique (cf. chap. I).

Chapitre X. Le temps des télévisions éducatives

Histoire à la fois oubliée du plus grand nombre et rappelée à l'occasion de quelques rapports officiels sur les formations ouvertes et à distance, l'histoire des télévisions éducatives françaises mérite qu'on s'y arrête. Nous décrirons dans cette section les plus significatives d'entre elles, que nous avons déjà nommées : RTS/Promotion, Télé-CNAM et TPR (Télé-Promotion rurale) et nous évoquerons simplement les autres, avant de présenter rapidement les usages actuels de la télévision pour la formation des adultes, en France et à l'étranger.

1 - Remarques préalables

Avant d'aborder cette question, trois remarques préalables sont nécessaires.

La formation « par » l'image diffère de la formation « à » l'image

Deux notions ont souvent été confondues en matière de télévision éducative : celle de la formation « par » l'image et celle de la formation « à » l'image télévisuelle. La première vise à utiliser l'image dans un objectif d'éducation et de formation dans différents domaines de la connaissance. La seconde consiste à éduquer à une lecture critique des images véhiculées par la télévision, en proposant des outils de décodage et de maîtrise du langage télévisuel. Elle s'inscrit dans une démarche plus large d'« alphabétisation visuelle » et d'éducation aux médias (presse, radio, cinéma, affiches...) ^[1]. Cette formation, plus particulièrement destinée aux enfants et à leurs enseignants, peut prendre appui sur des émissions spécifiques, mais aussi sur des supports photographiques, filmiques, télévisuels ou vidéo préexistants ^[2].

Télévision et audiovisuel : même écran, médias différents

De plus, nous l'avons dit, on parle souvent, par extension, de télévision à propos de la lecture sur magnétoscope de documents audiovisuels préenregistrés ou édités sur cassettes, alors qu'il s'agit là non de télévision mais de vidéo. En effet, bien que l'un et l'autre support puissent diffuser des produits identiques, la télévision est un média de masse, moyen de communication à distance potentiellement accessible à de larges publics géographiquement dispersés, dont les conditions de réception influent de façon déterminante sur la portée des messages et leurs usages.

Premièrement, si presque tout le monde possède un téléviseur, environ deux tiers seulement des foyers sont équipés d'un magnétoscope. Deuxièmement, regarder une cassette vidéo implique une motivation (ou une injonction) préalable, alors que des émissions éducatives à la télévision, média de masse, peuvent être découvertes par hasard et, à certaines conditions, déclencher une demande de formation de la part de téléspectateurs au départ indifférents. Enfin, même lorsqu'elles ne transmettent qu'une part minime de l'ensemble des connaissances requises, des émissions éducatives télévisées inscrites dans des dispositifs structurés de formation à distance rythment les apprentissages par des diffusions régulières et popularisent la formation en lui assurant une reconnaissance nationale ou régionale, ce qui a notamment été le cas pour l'*Open University* en Grande-Bretagne.

Télévision scolaire et variété des télévisions éducatives pour adultes

Nous ne traiterons pas ici de la télévision scolaire *stricto sensu* qui n'a pas relevé, en France, de la formation à distance telle

que définie ici, puisque ses programmes s'adressaient aux élèves inscrits dans des établissements scolaires et étaient destinés à être utilisés par l'enseignant dans sa classe ou par les enfants chez eux, comme complément à une formation présente. Pour rester dans le domaine de la FAD, nous ne parlerons donc que des programmes destinés à être reçus à domicile par des téléspectateurs adultes isolés, inscrits ou non dans un organisme de formation.

En matière de formation d'adultes, plusieurs types de programmes éducatifs ont coexisté, aussi bien en France qu'à l'étranger, qu'on peut caractériser par leurs finalités :

- ceux qui, à eux seuls ou accompagnant une action collective, visent des objectifs de sensibilisation à divers problèmes politiques, économiques ou sociaux, parmi lesquels les problèmes de formation peuvent ou non occuper une place importante (on est ici plus proche du culturel que de l'éducatif, si ce n'est dans un sens très large du terme) ;
- ceux qui, à travers une première initiation, ont pour but d'inciter à la formation et permettent de lever des blocages et de déclencher une demande de formation chez des jeunes et des adultes non préalablement motivés ;
- ceux qui constituent l'essentiel du dispositif éducatif et proposent des formations, généralement non validées, liées à des contenus disciplinaires indépendants les uns des autres (langues vivantes, par exemple, mais aussi mathématiques, grammaire, bureautique, philosophie, etc.) ou à des savoir-faire de la vie quotidienne (bricolage, couture, décoration, cuisine...) ;
- ceux qui s'articulent avec un dispositif de formation à distance structuré et validé, dont ils ne constituent qu'un élément et dont les contenus dépendent du système et du cursus dans lesquels ils s'insèrent.

2 - La télévision pour la formation à distance en France

En 1963, la « commission Domerg », du nom de l'inspecteur général qui la préside, initiée par Georges Pompidou, alors Premier ministre, lance un « plan d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement », assorti d'un important financement. L'objectif de ce plan, d'un point de vue gouvernemental, est avant tout de pallier les déficiences du système scolaire et, dans une moindre mesure, universitaire, en matière de locaux et d'enseignants. Il aboutira néanmoins à un important développement des expériences de télévision éducative pour adultes. De nombreux programmes de télévision scolaire et éducative pour adultes ont ainsi été régulièrement diffusés, des années 1950 aux années 1980, sur le réseau national hertzien de la France, qui a été un des précurseurs dans ce domaine.

Les modifications du paysage audiovisuel français au cours de cette période (*cf.* chap. 1) ont cependant participé à leur déclin. En effet, bien que leur temps total de diffusion hebdomadaire ait dépassé quinze heures au début des années 1970, ces émissions, contraintes de payer des sommes de plus en plus élevées pour accéder à l'antenne, ont rapidement occupé une position marginale dans la programmation des chaînes. Parente pauvre de la « vraie » télévision, la télévision éducative a bientôt dû lutter pour sa survie, à la fois contre l'indifférence de ses ministères de tutelle et les attaques répétées des sociétés de programmes.

Les expériences françaises de télévision éducative pour adultes ont souvent été considérées comme des échecs, dans la mesure où elles ont été interrompues après n'avoir que partiellement ou momentanément rempli la fonction, qu'elles revendiquaient, de participation à la formation permanente dans le cadre de la lutte

contre les inégalités scolaires et sociales. Beaucoup de spécialistes de l'audiovisuel, qui assimilent un peu mécaniquement « éducatif » à « ennuyeux », et de nombreux spécialistes de l'éducation, lassés par le mépris des médias, en ont conclu à l'inaptitude de la télévision à constituer un support valable pour la formation et ont nié la capacité des couches peu favorisées de la population à considérer le petit écran comme autre chose qu'un outil de distraction et à y appréhender des messages éducatifs.

La pérennité de télévisions éducatives relativement efficaces dans de nombreux pays étrangers très comparables à la France (*cf. infra*) atteste toutefois que la télévision peut contribuer à élever le niveau d'études de groupes sociaux qui accèdent difficilement à la formation par les moyens traditionnels.

RTS/Promotion

RTS/Promotion est un exemple qui correspond surtout au troisième type de télévision éducative décrit plus haut, sans lien avec un système éducatif structuré qui permettrait aux émissions de répondre à des attentes en termes de formation sanctionnée.

L'institution porteuse

RTS/Promotion est née au sein de l'Institut pédagogique national (IPN), chargé depuis 1951 de la « radio-télévision scolaire » (RTS), émissions de radio et de télévision destinées aux élèves et aux enseignants.

En 1970, une partition de l'^{IPN} aboutit à la création de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques (^{INRDP}) et de l'Office français des techniques modernes d'éducation (^{OFRATEME}), qui conserve les missions de production éducative de l'^{IPN}. Ces « techniques modernes » sont alors surtout audiovisuelles et beaucoup d'espoirs politiques et économiques relatifs à la formation se concentrent sur elles.

L'audiovisuel ne parviendra cependant guère à s'imposer à l'école et l'^{OFRATEME} deviendra, en 1976, le Centre national de documentation pédagogique (^{CNDP}). La disparition, dans le nom de l'organisme, de la référence aux « techniques modernes d'éducation » traduit une désillusion certaine et le retour à la valorisation de l'écrit, victoire de la réaction selon certains, du bon sens selon d'autres. L'^{INRDP}, de son côté, deviendra, à cette date, l'Institut national de recherche pédagogique (^{INRP}).

Une histoire significative

L'histoire de cette longue expérience, menée de 1964 à 1985, est particulièrement significative des succès, des déboires et des dérives de la télévision éducative pour adultes en France, tout comme des errances des politiques (ou plutôt des « non-politiques » – Glikman, 1995) ministérielles qui ont présidé à sa mise en œuvre et à son évolution.

Le fait que ^{RTS/P}romotion n'a jamais représenté un enjeu, ni pour le pouvoir politique, ni pour son ministère de tutelle, son incapacité à s'autodéfinir une stratégie cohérente après que des changements dans la politique nationale d'éducation permanente l'aient déstabilisée, les pesanteurs administratives de l'établissement public auquel elle était rattachée, les contraintes d'un rapport de force défavorable avec les chaînes de télévision, le renouvellement des idéologies éducatives et l'attraction des producteurs vers la « vraie » télévision, sont

autant de causes dont l'interpénétration explique la dérive de l'action.

Des débuts prometteurs

Activité d'abord très marginale de la ^{RTS}, les premières séries d'émissions télévisées destinées à la formation des adultes apparaissent en 1963-1964, à raison d'une heure de diffusion hebdomadaire. Elles s'adressent en priorité à un large public de téléspectateurs « isolés » (non inscrits dans des organismes de formation) et « peu ou moyennement scolarisés ». Regroupées en séries organisées selon une progression pédagogique et accompagnées de documents écrits gratuits, elles portent sur des contenus disciplinaires (langues vivantes, français, économie, dessin technique...). Loin cependant de se contenter du « tableau noir », souvent associé à une télévision d'enseignement, elles exploitent des langages télévisuels variés, parfois originaux et attrayants (fictions, jeux, animations...).

Cette offre éducative s'inscrit alors dans la politique nationale de « promotion sociale » dont le but était d'offrir à tous une « seconde chance », grâce à un effort individuel de formation largement pris sur le temps de loisirs. Bienvenus dans un ^{ORTF} débutant, porteur d'un idéal de culture et d'éducation, où elles permettent de combler les nombreux créneaux laissés inoccupés par une programmation limitée, ces « spectacles pédagogiques » (Egly, 1984), le plus souvent découverts au hasard d'une diffusion avant un programme très populaire (match de football par exemple), sont adaptés aux publics visés par leur forme et leur contenu. Ils touchent des audiences importantes, jusqu'à un million de personnes (environ 3 % des téléspectateurs), et les documents d'accompagnement suscitent chaque année, toutes séries confondues, quelque 200 à 300 000 demandes.

Cependant, la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, qui oblige les entreprises à consacrer un pourcentage de leur masse salariale à une formation sur le temps de travail (*cf.* chap. II), provoque un fort accroissement des financements et des temps d'antenne (jusqu'à 8 h 30 par semaine en 1972-1973, avec des diffusions surtout le samedi après-midi et le dimanche matin), mais supprime peu à peu le système de promotion sociale individuelle dans lequel s'inscrivait ^{RTS/P}romotion.

Elle entraîne aussi des efforts de l'^{OF}FRATEME, comme des autres établissements du ministère de l'Éducation nationale concernés par la formation des adultes, pour se positionner sur le « marché » de la formation continue dont l'essor est considérable, mais la lourdeur de ses structures administratives l'empêche d'y trouver sa place.

Une lente dérive

La dérive de l'action s'amorce, après une trop rapide expansion, en corrélation avec un développement important du dispositif de formation des adultes et une amplification du phénomène télévisuel. Sous l'influence des instances de pilotage, soucieuses d'assurer la promotion des opérations qu'elles financent, des émissions de type « magazine », en proportion croissante, ne s'attachent bientôt plus qu'à intéresser, par des discours incitatifs, un mytique « grand public » à des actions de formation prises en charge par d'autres instances.

Dans le même temps, beaucoup des enseignants producteurs des émissions, imprégnés par l'esprit de Mai 68, récusent toute contrainte didactique au nom de conceptions éducatives plus nobles et investissent la télévision éducative d'une utopique mission de communication sociale, faisant appel aux « ressources éducatives du milieu » pour s'attacher à l'analyse de divers problèmes socio-politico-éducatifs. Fascinés, de plus,

par le prestige ambigu de la télévision, ils s'accommodent fort bien des nouvelles directives ministérielles. Des émissions de « sensibilisation » et d'information se conforment à un nouveau style de programmes désormais en vogue sur les chaînes, les *talk shows* complaisants et bavards, difficilement compatibles avec des intentions pédagogiques et font appel à des formes télévisuelles peu imaginatives (interviews, reportages, débats...). Les programmes n'intéressent plus qu'une audience restreinte et préalablement motivée, pendant que disparaissent peu à peu les documents d'accompagnement.

Simultanément, sous l'effet de la concurrence et de la pression publicitaire, les chaînes se libèrent de leurs missions éducatives, rejettent les programmes liés à la formation vers des créneaux horaires de faible audience et doublent en deux ans (1974-1976) les tarifs de diffusion qu'elles réclament à l'Éducation nationale.

Un écart inquiétant se confirme entre le public-cible, peu scolarisé, et le public effectivement touché, dont la majorité possède un niveau d'instruction moyen ou supérieur. Lorsque les contenus se veulent encore didactiques, les niveaux de formation sont trop élevés, les rythmes de transmission des connaissances trop rapides, les méthodes pédagogiques trop abstraites ou le vocabulaire trop savant. Et surtout, aucune relation cohérente n'a pu être établie entre les émissions télévisées et des dispositifs de formation structurés et diplômants, bien que les recherches, peu prises en compte, montrent que les téléspectateurs peu ou moyennement qualifiés sont rarement attirés par une formation « gratuite », mais plutôt par des savoirs immédiatement réutilisables dans leur vie quotidienne et/ou validables par un diplôme susceptible de favoriser une amélioration de leur situation professionnelle et sociale.

Le dépérissement

Ne réussissant ni à se constituer en véritable système de formation à distance, ni à progresser dans la collaboration avec d'autres organismes de formation, le dispositif, sous couvert de diversification et d'adaptation aux changements sociaux, est peu à peu devenu un lieu où l'on parle de formation et de problèmes de société et où l'on ne forme plus qu'incidemment, « clandestinement ».

Tous ces éléments entraînent une profonde remise en cause des missions de ^{RTS/P}romotion, la disparition de l'appellation et une importante réduction du temps de diffusion, qui n'est plus que de trois heures hebdomadaires à partir de 1975-1976. Perdant sa spécificité et s'inscrivant dès lors dans une pente descendante qui s'accroît au fur et à mesure que, dans une situation de crise économique, se pose avec plus d'acuité la question de la rentabilité des fonds investis et que décroissent son budget et son temps d'antenne, elle ne fait ensuite, pendant plusieurs années, que survivre, sans mission précise, dans un univers administratif où il est extrêmement difficile de supprimer une institution.

Seul permet à ^{RTS/P}romotion de perdurer un mode de financement, sous forme de budget « affecté » en provenance du Secrétariat général à la formation professionnelle transitant par le ministère de l'Éducation nationale, qui ôte à la fois au financeur et à la tutelle, mutuellement paralysés, toute possibilité d'action. Alors que les autres télévisions éducatives françaises renoncent peu à peu à l'antenne nationale, les émissions pour adultes du ^{CNDP} ne s'y maintiennent que difficilement jusqu'à la fin de l'année 1984-1985, avec des taux d'audience rarement supérieurs à 0,2 %.

Contrairement à ce qui s'est passé en Grande-Bretagne avec la création de l'*Open University*, la télévision éducative française n'a jamais été considérée comme un atout majeur par le pouvoir politique qui ne s'est guère préoccupé de lui attribuer les moyens qui lui auraient permis de concourir efficacement à l'exercice d'un droit à la « seconde chance ». Seule une volonté utilitaire de renforcer le rôle des technologies audiovisuelles pour pallier les lacunes du système de formation initiale, a permis à

des initiatives individuelles de faire naître et se développer ^{RTS/P}romotion dans une télévision scolaire en expansion. Quant au ministère de l'Éducation nationale, il n'a jamais été demandeur d'une télévision éducative pour adultes. Sa faible implication dans l'éducation permanente, ses hésitations et ses revirements quant aux orientations à prendre en matière de technologies éducatives expliquent son peu d'investissement dans une action à laquelle il ne s'est intéressé que brièvement et seulement pour en faire un instrument de propagande.

Télé-CNAM

Au contraire de ^{RTS/P}romotion, Télé-^{CNAM}, inscrit dans un dispositif de formation à distance, correspond au quatrième type de télévision éducative évoqué plus haut. Dans le cadre du « plan d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement », le ^{CNAM} commence à transmettre en direct des cours magistraux filmés, par liaison « point à point » dans des lieux de réception situés en banlieue parisienne, afin d'éviter des temps de déplacement aux adultes inscrits à ses cours du soir. À partir de 1966, pour donner des possibilités identiques à ses centres régionaux et atteindre un plus large public, il crée Télé-^{CNAM} et diffuse sur les ondes hertziennes. Il loue du temps d'antenne à l'^{ORTF} et propose sur la 2^e chaîne un nombre croissant d'heures de cours (sept heures hebdomadaires en 1969). La forme des émissions évolue, passant du cours filmé à des mises en images plus élaborées. Ainsi, en 1969, des émissions de mathématiques remplacent le public muet des amphithéâtres par un petit groupe d'apprenants qui dialoguent avec l'enseignant.

Tous les enseignements sont accompagnés de documents écrits et d'exercices corrigés. Des animateurs encadrent, dans des centres locaux, une réception qui peut aussi avoir lieu à domicile. Au milieu des années 1970, l'augmentation des coûts

de location de l'heure de diffusion contraint Télé-^{CNAM}, comme ^{RTS/P}romotion, à réduire son temps d'antenne, jusqu'à ne plus diffuser, en 1975-1976, qu'une seule série, correspondant au cours de physique fondamentale, puis à abandonner totalement les chaînes hertziennes en 1977.

Télé-Promotion rurale (TPR)

Dans un autre domaine, à partir de 1966, toujours suite aux recommandations de la « commission Domerg », deux heures d'émissions hebdomadaires sont diffusées en Bretagne, durant la saison hivernale, à l'initiative conjointe des organisations professionnelles agricoles. Placés sous la tutelle du ministère de l'Agriculture et financés par le Fonds de la promotion sociale, ces programmes, intitulés Télé-Promotion rurale (^{TPR}), s'adressent aux agriculteurs confrontés aux transformations économiques, et notamment aux plus défavorisés. Ils ont pour but de susciter des modifications d'attitudes et de comportements en liaison avec le développement économique et social. Des journées de regroupement et des débats sont organisés autour des émissions : le film est diffusé le matin et l'après-midi, une discussion entre certains des participants est filmée et diffusée à son tour, en direct, sous le nom de « télé-débat ». Des animateurs locaux sont chargés du suivi de ces rencontres et ont pour tâche d'aider à la compréhension des contenus didactiques.

Après la Bretagne, ^{TPR} étend ses activités sur l'ensemble du territoire français par la constitution de nouvelles associations régionales (^{TPR} Sud-Ouest, Méditerranée, Rhône-Alpes-Auvergne, puis Est). Constatant néanmoins que l'objectif de transmission des connaissances qui était le sien au début atteignait mal le public visé et que seuls les agriculteurs les mieux formés et déjà impliqués dans la modernisation profitaient du dispositif pédagogique proposé, ^{TPR} infléchit sa politique. Subissant les mêmes influences que ^{RTS/P}romotion, elle s'oriente également, à

partir de 1970-1971, vers une suppression des contenus didactiques des émissions au profit de programmes de sensibilisation aux problèmes socio-économiques ou à la formation.

La création, en 1972, d'une Fédération nationale des télépromotions rurales, chargée de coordonner les ^{TPR} régionales, s'accompagne, à partir de 1973-1974, d'une réduction de la production qui n'est plus que de cinq films par an, chaque région produisant le sien à tour de rôle. Cependant, constatant la persistance du faible impact des émissions sur le milieu agricole et confrontées, comme les autres télévisions éducatives françaises, à des coûts de diffusion croissants, les Télé-Promotions rurales abandonnent à leur tour le réseau hertzien en 1979. Certaines d'entre elles y reviendront ensuite pour des magazines sur l'agriculture, en coproduction avec France 3.

D'autres expériences

Des émissions de télévision inscrites dans des cursus de téléenseignements universitaires sont venues s'ajouter en 1973 à la radio universitaire dans l'est de la France, grâce à des décrochements régionaux de France 3. Elles sont proposées par les universités de Strasbourg, Dijon, Nancy et Grenoble, dans des domaines littéraires et économiques et destinées à des étudiants de premier cycle « empêchés » de se rendre dans les universités. Ce seront les seuls programmes pour adultes qui persisteront à proposer des contenus éducatifs formels à la fin des années 1970.

Des émissions d'enseignement postuniversitaire médical ont aussi été diffusées par la télévision dans les années 1970. Toutefois, ces émissions n'étaient pas supposées être accessibles à l'ensemble des téléspectateurs. Elles ont donc d'abord donné lieu à une reprise de la diffusion après une

apparente extinction des réseaux, à une époque où les programmes se terminaient pour le grand public vers minuit ou une heure du matin, puis à un cryptage nécessitant un décodeur.

C'est à la même époque, en 1971, qu'a été créée « Télé-Promotion armées », sous tutelle du ministère de la Défense nationale, visant à informer et à sensibiliser les jeunes appelés aux problèmes de l'emploi et de la formation professionnelle. « Télé-Promotion artisans », sous l'impulsion de l'Association pour le développement de la promotion sociale en Bretagne (ADPSB), en liaison avec le ministère du Commerce et de l'Artisanat, avait aussi proposé, à partir de 1972, des « émissions d'éveil » qui avaient pour objectif de faire prendre conscience aux artisans des problèmes généraux, sociaux et économiques de leur métier et de leur milieu. De même, une « Télé-Promotion commerçants » avait vu le jour en 1971, également sous la responsabilité de l'ADPSB et avec des intentions similaires.

Tous ces programmes n'ont cependant duré que quelques années, abandonnant l'antenne nationale à cause de l'augmentation des coûts de diffusion et seuls ceux qui s'adressaient surtout à des publics inscrits dans des organismes de formation, comme les télé-enseignements universitaires et le CNAM, ont ensuite misé sur l'envoi postal de cassettes vidéo.

Il est intéressant de noter que le développement du système d'éducation des adultes a, paradoxalement, provoqué le déclin des télévisions éducatives pour adultes. Pendant les années 1960, l'éducation des adultes était, nous l'avons dit, conçue en termes de promotion sociale et largement centrée sur l'effort individuel de formation. Partenaires sociaux et pouvoirs publics comptaient sur son développement pour répondre aux besoins en matière de qualification dans une société caractérisée par l'expansion économique et le progrès technologique. L'outil télévisuel, susceptible de s'adresser à un grand nombre d'individus, gratuitement, à domicile et pendant les heures de loisirs, paraissait approprié à la transmission d'enseignements qui s'inscrivaient dans cette perspective.

Les dispositions de la loi de 1971, provoquant l'essor de la formation des adultes, devaient assurer le développement de ces programmes, confortés par la vogue des techniques modernes d'éducation. De fait, le déclin de la promotion sociale au profit d'une formation professionnelle continue sur le temps de travail financée par les entreprises les a repoussés à la marge d'un système de formation pris en charge par d'autres instances, pendant qu'elles tentaient vainement de se positionner sur un « marché » de la formation et de l'audiovisuel dont l'ampleur s'est révélée moindre que prévu, que la crise économique a contribué à freiner et que l'irruption de l'informatique a conduit à délaisser.

Une chaîne éducative française ?

Depuis 1985, plusieurs rapports officiels préconisaient le renouveau d'un usage éducatif de la télévision hertzienne, mais aucune chaîne généraliste, publique ou privée, n'était volontaire pour diffuser des émissions dont toutes craignaient qu'elles fassent baisser leurs taux d'audience dans un paysage audiovisuel très fortement concurrentiel.

En 1992, La Cinq, chaîne généraliste privée qui existe depuis 1986, se déclare en faillite et cesse d'émettre. Sa disparition laisse un « écran noir » sur le 5^e réseau hertzien national de télévision. Quelques mois plus tard, ce réseau, ainsi libéré, est attribué, de 19 h à 1 h du matin à La Sept, chaîne culturelle publique également créée en 1986, qui diffusait sur France 3 le samedi après-midi et le reste du temps sur le câble (auquel étaient abonnés moins d'un million de foyers). Comme prévu, la Sept se transforme rapidement en ARTE, chaîne culturelle franco-allemande. Le ministre de la Culture et de la Communication de l'époque, Jack Lang, devenu également ministre de l'Éducation

nationale, lance alors l'idée de créer une chaîne éducative sur le temps d'antenne qui demeure inoccupé.

Après de nombreux rapports, de multiples débats et des projets successifs examinés par le ^{CSA} (Conseil supérieur de l'audiovisuel), c'est par préemption de l'État que le décret instituant « La Cinquième » donnera naissance à une nouvelle chaîne de service public, financée pour l'essentiel par la redevance de l'audiovisuel, dont les diffusions débuteront en décembre 1994. Dès le départ, la chaîne supposée éducative (elle est dite chaîne « de la connaissance, de la formation et de l'emploi ») n'est donc qu'une « demi-chaîne », installée sur le même canal qu'une chaîne culturelle née deux ans avant elle, peu regardée et dont l'image de marque est, au moins au départ (elle a quelque peu évolué depuis), passablement élitiste. Si l'éducatif et le culturel ne sont pas totalement confondus, comme ils l'ont été à plusieurs reprises au cours de projets antérieurs, ils se partagent néanmoins un même réseau. Le regroupement de La Cinquième et d'^{ARTE} sous une même direction en 1998, puis son intégration en 2002, sous le nom de France 5, dans France-Télévision (qui fédérait déjà France 2 et France 3) n'a fait qu'accroître cette ambiguïté.

La Cinquième, comme d'ailleurs tous les projets qui ont précédé son lancement, met en avant, dès ses débuts, une logique de produits, accompagnée d'une logique éditoriale multimédia visant à une diffusion commerciale de ces produits, bien plus qu'une logique de service de formation inscrit dans un dispositif institutionnel structuré. Le cahier des charges de la chaîne lui donnant pour mission de « favoriser l'acquisition, par tous les publics, des connaissances facilitant la découverte et la compréhension du monde, l'accession à l'univers du travail et l'insertion dans la société contemporaine », elle diffuse finalement, de 3 h du matin à 19 h, des programmes que le premier président de La Cinquième, Jean-Marie Cavada, un journaliste de la télévision, sans doute peu désireux de se voir accusé de vouloir supplanter les enseignants, se contentait de caractériser comme « porteurs de sens ». Ce sont des documentaires (dont beaucoup ont été achetés à des chaînes

étrangères, nord-américaines surtout)^[3], des magazines historiques ou d'actualité, des reportages sur des faits de société, des films de ciné-clubs, des dessins animés, etc.

Les seuls programmes pour adultes de France 5 organisés selon une progression pédagogique occupent des créneaux horaires de très faible audience (entre 5 h et 7 h du matin). Ce sont actuellement :

- des cours de langues vivantes (« Victor »), sans cesse rediffusés depuis décembre 1994, qui n'ont pas été produits par la chaîne, mais par une entreprise privée suisse (Victor Ebner) installée en France, près de la frontière, sans doute pour faciliter la commercialisation de ses productions sur le marché de l'Union européenne, et qui propose à la vente pour plusieurs milliers de francs des malles d'apprentissage incluant les copies vidéo des émissions ;
- des émissions conçues et produites par diverses universités, regroupées sous le titre « Les Amphis de France 5 », qui concernent les premier et second cycles de l'enseignement supérieur.

Diffusées depuis février 1996, ces dernières portent sur des matières variées (physique, littérature, histoire, droit, économie, communication, etc.). Au départ, beaucoup d'entre elles n'étaient pas conçues pour accompagner un cursus, mais destinées à être utilisées dans les universités, par les enseignants ou en autoformation, par des étudiants en présentiel, sous forme de vidéos. À partir de 1997, de nouvelles séries ont été diffusées, spécifiquement réalisées pour être intégrées dans des formations à distance (anglais, mathématiques...) assurées par les Centres de télé-enseignement universitaires. La programmation peut être consultée sur le site Internet de l'Université de Nancy 2 (voir liste des sites en annexe).

Contrairement à de nombreuses chaînes de télévision étrangères (voir ci-dessous), éducatives et culturelles ou même généralistes, France 5 n'a donc établi aucun véritable partenariat avec le monde de la formation et des dispositifs structurés et validés d'enseignement à distance.

3 - Les télévisions éducatives étrangères

L'*Open University* britannique est souvent donnée comme exemple de télévision éducative. Il s'agit, en fait, nous l'avons vu au chapitre ^{VIII}, d'une université ouverte qui diffuse sur la ^{BBC}, depuis 1971, des émissions inscrites dans des formations supérieures à distance.

Toujours en Grande-Bretagne, la ^{BBC} *Education* et la ^{BBC} *Continuing Education* (formation continue), secteurs de la chaîne publique nationale ^{BBC}, ne ciblent pas particulièrement des publics peu scolarisés ou défavorisés, mais la ^{BBC} a participé, de 1975 à 1978, à une vaste campagne d'alphabétisation, avec des séries d'émissions destinées à inciter des adultes illettrés à s'engager dans un processus de formation. Elle continue à programmer des émissions éducatives, dont certaines séries (*BBC Select*), inscrites dans des formations exigées lors d'examens nationaux (comme pour accéder au titre d'infirmière), sont cryptées et payantes. *Channel Four*, chaîne privée, diffuse également des programmes éducatifs.

En Allemagne, les 3^e chaînes publiques hertziennes (une par État) ont une vocation régionale et éducative. Plusieurs d'entre elles diffusent des émissions de formation d'adultes et notamment, dans le sud du pays, des programmes inscrits dans *Telekolleg*, dispositif multi-ressources de formation à distance qui comporte d'autres supports pédagogiques et des regroupements et permet à des adultes de préparer, en deux ans, l'examen de fin d'études secondaires.

Aux Pays-Bas, à côté des émissions de télévision scolaire de ^{NOT}, les programmes de *Teleac*, diffusés sur la deuxième chaîne publique, proposent aux téléspectateurs adultes une large gamme de cours, que complètent d'autres ressources

pédagogiques et même un tutorat et des regroupements, et qui peuvent donner lieu à des attestations de suivi, mais sans correspondre à des cursus structurés. Dans le contexte européen, d'autres programmes éducatifs perdurent en Italie (avec la RAI et le consortium *Nettuno*), en Espagne, en Suède...

En Amérique du Nord aussi, de nombreuses télévisions éducatives pour adultes proposent tantôt des émissions d'éducation « informelle », tantôt des émissions inscrites dans des cursus « formels » de formation à distance, au niveau secondaire et, surtout, universitaire. Pour le Canada, on peut citer, en particulier, CANAL au Québec, TV Ontario en Ontario, *The Knowledge Network* en Colombie britannique. Pour les États-Unis, il faut évoquer les programmes éducatifs des 348 stations hertziennes du réseau public PBS et, grâce au large développement du câble et du satellite, plusieurs chaînes thématiques éducatives, telles que *The Learning Channel*, et des programmes au service de la formation professionnelle continue dans les entreprises (la *Business* TV).

On pourrait, de même, évoquer l'Australie, avec notamment la chaîne publique ABC, le Japon, avec la NHK et son *University of the Air* (comparable à l'*Open University* britannique) qui fait un large usage de la radio et de la télévision, la Chine, avec son Université centrale de radio et de télévision (*cf. supra*), etc.

On trouvera des descriptifs de plusieurs de ces programmes dans un ouvrage, publié par le Sénat à propos du projet de chaîne éducative française (Laffitte et Trégouët, 1993) et dans un numéro de revue, également publié à cette occasion (Cohen *et al.*, 1994). On peut toutefois noter que, depuis la parution de ces publications, une tendance s'affirme dans de nombreux pays à reporter les programmes éducatifs sur des chaînes câblées ou satellite et, depuis quelques années, notamment en Amérique du Nord, à accroître les usages d'Internet au détriment relatif de la télévision.

Notes du chapitre

[\[1\]](#) [↑](#) Cette démarche a été développée, entre autres, dans un ouvrage collectif de l'Unesco (1984) consacré à *L'éducation aux médias*. Elle a été notamment mise en œuvre, en France, avec des élèves, dans l'expérience JTA (Jeune téléspectateur actif), de 1979 à 1981 (voir Pierre *et al.*, 1982). Elle est aujourd'hui représentée au sein du GRREM (Groupe de recherche sur la relation enfants-médias) et, à l'Éducation nationale, au CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information).

[\[2\]](#) [↑](#) Sur cette distinction et, plus largement, sur la définition de la « télévision éducative », on pourra se rapporter à Glikman (1998 *b*).

[\[3\]](#) [↑](#) Ceux sur la vie des animaux, source intarissable d'audience, sont particulièrement représentés dans la programmation.

Chapitre XI. La vague Internet

La mode est désormais au réseau Internet et l'on ne saurait imaginer en faire l'impasse dans un ouvrage sur les formations ouvertes et à distance. Ce chapitre lui est donc consacré, tentant d'en souligner les potentialités, tout autant que les difficultés qu'il soulève, les mythes qu'il engendre et les déconvenues qui semblent poindre à l'horizon.

1 - La fascination du Web

Cette nouvelle « nouvelle technologie », qui cumule les potentialités – et les enjeux industriels – de l’audiovisuel, de l’informatique et du multimédia, a suscité, sur la démocratisation de l’information et de la formation, les mêmes discours incantatoires que le premier dans les années 1960 et les seconds dans les années 1980 (Glikman, 1997). C’est le « formidable outil » sur lequel ont misé les technologues de l’éducation, fortement encouragés par des pouvoirs publics en quête de solutions économiquement acceptables pour lutter contre l’échec scolaire et augmenter le niveau de qualification de la population dans son ensemble.

Les discours politiques et volontaristes, parfois commerciaux, ont fait d’Internet « l’outil idéal de la liberté et de la culture » (publicité du « Club Internet »), sinon même de la démocratie. C’est d’Internet qu’on a récemment proclamé qu’il allait transformer la manière même d’acquérir les connaissances. C’est à son propos qu’on a affirmé, une fois de plus, que, libérés des tâches répétitives de transmission du savoir, enseignants et formateurs pourraient enfin se consacrer pleinement à de plus nobles activités, consistant à aider les apprenants à s’approprier ce savoir. C’est de lui qu’on a attendu « un changement profond de civilisation et de pédagogie », comme l’affirmait un discours de Claude Allègre, alors ministre de l’Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, en novembre 1997.

C’est à lui, en un mot, qu’on a attribué le pouvoir intrinsèque de « révolutionner » la formation. Le vocabulaire n’a pas changé, seul a changé l’outil dont il traite. Il semble que la règle de l’action soit l’oubli, sans lequel l’utopie de certaines déclarations serait plus flagrante. Ces discours ne sont pas les seuls, certes, mais ce sont eux qui fondent les politiques et les financements, et entraînent, lorsque les bilans révèlent l’écart entre fantasme

et réalité, des déconvenues parfois fatales quant à la poursuite des actions.

Au cours des dernières années, il n'était plus question, dans les grandes rencontres nationales et internationales sur les technologies éducatives, que de « virtuel » et de « e-learning » sur Internet. Universités « virtuelles », campus « virtuels », classes « virtuelles » étaient des sésames qui déclenchaient toujours l'intérêt des financeurs, parfois celui des apprenants... Il semble qu'un certain revirement se dessine, au moins en Amérique du Nord, et peut-être plus près de nous, mais les réseaux n'en apparaissent pas moins comme l'incontournable instrument d'une mondialisation (ou « globalisation », selon l'expression américaine) de la formation. En 2000, Internet reliait déjà un million et demi d'étudiants et de professeurs dans 108 pays, affirmait la banque d'affaires américaine Merrill Lynch, prédisant alors un fabuleux développement dans les quelques années à venir ^[1]. Ce gigantesque marché est actuellement dominé par les pays anglo-saxons, Canada anglophone et États-Unis surtout, qui exportent ainsi dans le monde entier non seulement leur langue et son vocabulaire ^[2], mais aussi des traditions pédagogiques et, par là même, une culture.

La France, parmi d'autres pays, tente, pour des raisons à la fois culturelles et économiques, de se positionner face à cette concurrence internationale en provoquant une accélération de la production de documents éducatifs multimédias et de formations en ligne. Des sites Internet français ou francophones, en nombre croissant, diffusent des informations sur les matériels et les formations disponibles, sur les publications et les événements relatifs aux technologies éducatives et aux ^{FOAD}, lancent des débats sur le sujet, proposent des connexions avec d'autres sites, etc. ^[3], et, pour certains, s'emploient à la promotion des fabricants et des opérateurs du secteur. Des incitations gouvernementales multiples s'efforcent de susciter une plus grande implication des structures éducatives face à Internet et des financements, tant nationaux qu'européens (nous avons évoqué le « plan eLearning » de la Commission européenne),

tentent de rattraper le retard stigmatisé par les politiques et les entrepreneurs. C'est dans cette stratégie que s'inscrivent les appels à projets « campus numériques » dont nous avons parlé au chapitre ^{vi}, qui visent à créer « des universités publiques en ligne » recrutant leurs étudiants bien au-delà des frontières.

Cependant, les données chiffrées sur la pénétration d'Internet en France sont peu convaincantes.

2 - Quelques réalités chiffrées en France

Après une forte poussée, la progression des équipements domestiques français semble ralentir légèrement. Fin 2001, un peu plus du tiers des foyers (8,7 millions sur 25 millions, soit 36,5 %) possédait un ordinateur, mais guère plus d'un sur cinq (21,3 %) était raccordé à Internet (ce chiffre est passé à 21,9 % en janvier 2002), parmi lesquels seulement 2,8 % en haut débit^[4] (bien que ce dernier taux soit en augmentation plus rapide que celui des équipements). En février 2002, moins du tiers (32,4 %) des Français âgés de 11 ans et plus déclaraient s'être connectés à Internet au cours du dernier mois, quel que soit le lieu de connexion (domicile, travail, autres lieux)^[5]. À cette date, les raccordements à Internet (tous usages confondus, domestiques et institutionnels) semblaient d'ailleurs stagner quelque peu : seuls 13 millions d'ordinateurs au total étaient connectés^[6] (dont 60 % dans le secteur institutionnel) et un certain « attentisme » du marché contrecarrait « l'envolée » imaginée l'année précédente.

Dans les établissements scolaires, après des tentatives réitérées, à l'efficacité au total assez relative, pour faire entrer l'ordinateur dans les classes et convaincre les enseignants d'introduire l'informatique dans leurs pratiques, l'équipement et le processus d'intégration d'Internet, qui font désormais l'objet de tous les efforts ministériels en matière de nouvelles technologies, s'opère avec une certaine lenteur. Seulement 40 % des écoles primaires étaient raccordées au réseau en 2001, avec un ordinateur pour 25 élèves ; les établissements d'enseignement secondaire l'étaient bien davantage (entre 90 et 98 % d'établissements raccordés)^[7], mais les ratios n'y étaient encore que d'un ordinateur pour 5 à 15 élèves^[8]. L'appropriation croissante d'Internet par les enseignants concerne surtout, comme pour

l'ensemble des internautes français, l'usage du courrier électronique ou la recherche personnelle d'informations, mais ne s'accompagne pas, sauf dans quelques disciplines, d'une égale familiarisation avec les usages de l'outil pour leurs enseignements.

En 1999, date du dernier sondage national sur ce thème, à peine plus d'un étudiant français sur deux déclarait utiliser un micro-ordinateur « au moins une à deux fois par semaine », dont seulement 60 %, soit 30 % de l'ensemble, en possédait un à domicile (pourcentage très variable en fonction de la discipline et du milieu social). Quant aux connexions à Internet, elles se faisaient surtout dans des lieux-ressources équipés^[9]. Des chiffres plus récents font état, dans certains secteurs de l'enseignement supérieur et parmi les étudiants à distance, de taux d'équipement et de connexion beaucoup plus importants, mais l'imprécision fréquente du mode de questionnement laisse planer un doute sur leur fiabilité^[10]. Le rapport d'Averous et Touzot (2002) signale, parallèlement, qu'un obstacle au développement des campus numériques réside dans le faible nombre des ordinateurs connectés à la disposition des étudiants dans la plupart des universités.

Quant aux entreprises, certains indices laissent à penser qu'en l'absence d'évaluation sérieuse des coûts et de l'efficacité de la e-formation, elles s'interrogent sur son bien-fondé et sur les « retours sur investissement » qu'elles peuvent en attendre. D'après une enquête réalisée par un éditeur de « solutions e-learning »^[11], 16 % des grandes entreprises françaises déclarent avoir eu recours à la e-formation en 2001 (une question étant peut-être de savoir ce qu'elles mettent précisément sous cette rubrique), mais la e-formation continue de ne pas y occuper plus de 5 % environ des actions de formation^[12], relatives surtout à l'informatique et à la bureautique et, dans une moindre mesure, aux langues vivantes.

D'après les études de marché réalisées au cours des dernières années par des organismes spécialisés (pas toujours

désintéressés et dont les résultats ne concordent pas forcément), l'usage d'Internet devrait se généraliser à très court terme et le marché de l'Internet éducatif se démultiplier rapidement. Ainsi, certaines prédictions faisaient encore récemment état d'un taux de pénétration domestique d'Internet de 85 % ^[13] escompté à la fin de l'année 2004 et 94 % des internautes actuels se déclareraient disposés à « utiliser Internet de plus en plus souvent » (il est à noter, toutefois, que la formation ne figure pas, dans ce sondage, parmi les usages les plus couramment envisagés) ^[14]. Ainsi encore, 73 % des grandes entreprises françaises déclarent souhaiter faire appel à la e-formation dans les deux années à venir ^[15].

Quand on sait que le budget total de la formation professionnelle est chaque année, en France, d'environ 22 milliards d'euros, touchant près de 4 millions de personnes, et que l'enseignement supérieur regroupe environ 2 millions d'étudiants, on imagine aisément les rêves de bénéfices commerciaux que peut faire naître, chez les industriels des réseaux, la perspective de voir s'accroître la part de marché consacrée à la e-formation – et les espoirs d'économies d'échelle qu'elle suscite dans le secteur public de la formation.

3 - La formation via les réseaux Intranets et Internet

Bien que la permanence des discours laisse présupposer une permanence de leur vanité et que les faits résistent, un certain infléchissement semble se dessiner. L'informatique, le multimédia et les réseaux ont trouvé une place, à côté des technologies précédentes, et peut-être plus solidement que ces dernières, dans le champ de la formation des adultes, en particulier dans les formations techniques et scientifiques et dans le champ des langues vivantes. Les cédéroms et les hypermédias l'emportent peu à peu sur les cassettes audio et vidéo, les visioconférences s'imposent, surtout pour des formations de haut niveau et dans le cadre de vastes projets européens qui font communiquer des universités de plusieurs pays. Les potentialités et les avancées d'Internet semblent indiscutables.

Un véritable potentiel ?

Dans le contexte français, Internet occupe, de fait, une place de plus en plus significative dans les dispositifs de formation, comme « vitrine » et comme support de produits et de services éducatifs. Au cours des dernières années, les organismes de formation qui s'adressent à un large public dispersé ont tous développé, pour faire connaître leur offre éducative, des sites Internet ^[16], sur lequel sont détaillés leur organisation, leurs activités, leurs programmes...

Plusieurs organismes y proposent, à titre d'exemple, quelques séquences de leurs supports pédagogiques ou des cours en ligne

qu'ils produisent. D'autres y dispensent une partie de leurs formations, l'utilisant comme moyen de diffusion ou de téléchargement de certains documents textuels, audiovisuels, informatique ou multimédias. Ainsi, les radios universitaires, ayant abandonné les ondes moyennes (*cf. supra*), diffusent en continu sur un site spécifique (« audiosup.net ») et leurs anciennes émissions, numérisées, peuvent être commandées et téléchargées via Internet. De même, des vidéos à caractère pédagogique (cours, conférences, documentaires...) peuvent être visionnées sur le site de « Canal U », sorte de « web télévision » universitaire ^[17]. D'autres encore ont ouvert des messageries électroniques et des forums destinés à faire communiquer apprenants et tuteurs et apprenants entre eux. Enfin, de plus en plus souvent, Internet donne accès, sur inscription, à des ensembles structurés de ressources pédagogiques, sur des plates-formes dédiées (cas du ^{CNAM}, du ^{CNED}, des Campus numériques, etc.). Dans les entreprises, les Intranets et Extranets ^[18] permettent d'ouvrir des sites de formation destinés à leurs salariés et utilisables sur les lieux de travail.

Quant aux éditeurs et distributeurs de produits éducatifs et d'environnements multimédias, ils voient dans le e-learning un moyen de démultiplier leur clientèle. Accessible de toute la planète par téléphone fixe ou mobile, un même cours, piloté et géré par un organisme de formation (ou plusieurs d'entre eux regroupés dans des consortiums), accompagné de documents pédagogiques et d'une évaluation en ligne et offrant diverses possibilités de communication à distance, peut, en effet, atteindre un public de plusieurs milliers (ou dizaines de milliers) de personnes, complètement dispersé géographiquement, totalement hétérogène aux plans sociologique et culturel.

Une myriade de sociétés privées et des établissements d'enseignement supérieur élaborent en permanence des « plates-formes » de e-formation, dont le nombre et les fonctionnalités ne cessent de croître. Mi-2002, on en comptait près de 200 sur le marché mondial ^[19], dont une trentaine étaient

utilisées en France. Elles permettent de diffuser des connaissances et des documents de toute nature : cours et ressources pédagogiques en ligne et/ou téléchargeables, tests et exercices autocorrigés... Elles autorisent une communication asynchrone : transmissions de documents, corrections de devoirs, messageries, forums... Certaines offrent également des possibilités de communication synchrone avec des acteurs institutionnels et, parfois, avec d'autres apprenants : *chats*, visioconférences, prise en main à distance du poste de l'apprenant, coproduction de documents, etc. Elles peuvent aussi contribuer à la gestion des inscriptions et des cursus. Nous ne développerons pas ici les aspects techniques de ces plateformes, qui ont donné lieu à des études comparatives sur des sites spécialisés.

Les possibilités de l'outil sont donc multiples, son originalité n'est plus à démontrer et sa capacité à enrichir, faciliter et dynamiser la situation de l'apprenant à distance est peu discutable. Nous avons évoqué l'accent largement mis sur l'« interactivité » du système, supposée modifier radicalement, non seulement l'accès aux connaissances, mais aussi la relation pédagogique et assurer ainsi une transformation qualitative des dispositifs de formation.

Cependant, derrière la question des prouesses technologiques, d'ailleurs souvent plus potentielles que réelles pour l'utilisateur confronté à d'incompréhensibles blocages qui le renvoient à son ignorance technologique (ce qui n'est pas l'idéal pour le placer dans une situation d'apprentissage, quel qu'en soit l'objet), se cache, en effet, la question fondamentale de savoir si ces mutations techniques suscitent véritablement des mutations pédagogiques. Et, si oui, à quelles conditions ? Ne retrouve-t-on pas bien souvent, mises en œuvre via ces outils techniques sophistiqués réputés porteurs d'une remise en cause des méthodes d'enseignement traditionnelles, les formes les plus classiques de transmission des connaissances ?

Internet, outil de mutations pédagogiques ?

Dans bien des cas, la pédagogie d'un cours sur le Net n'est guère différente de celle d'un manuel et la diffusion d'un cours en ligne, loin de faciliter l'accès aux connaissances et de transformer la relation enseignant-apprenant, entraîne tout simplement un transfert des coûts de l'organisme de formation, qui n'a plus à gérer et à expédier des kilos de papier, vers des apprenants qui, pour véritablement travailler sur leurs cours, doivent les imprimer et payer, pour cela, imprimante, encre, papier et frais de connexion.

Une visioconférence peut transmettre le cours le plus magistral qui soit ; les « forums » (débat en différés) et les *chats* (débat en direct), qui peuvent susciter des confrontations d'idées entre un grand nombre d'apprenants distants mus par les mêmes intérêts, peuvent aussi bien, et c'est le cas le plus fréquent, n'être investis que par un petit nombre de passionnés. Les échanges sont-ils toujours aussi immédiats et riches que la technique le permet et que les brochures le promettent ? La « granularisation » des contenus (découpage en « grains », unités de contenu aussi réduites que possible) s'accorde-t-elle avec la pédagogie constructiviste mise en exergue ?, etc. Toutes observations ou questions sur lesquelles nous possédons peu de données scientifiquement analysées.

Il serait pourtant fastidieux de lister toutes les publications consacrées depuis peu aux usages d'Internet pour la formation ^[20], sans même parler de celles qui traitent d'Internet en général. Beaucoup présentent de manière convaincante des dispositifs en cours d'élaboration, dont les usages ne sont encore que potentiels. D'autres décrivent des pratiques, parfois séduisantes, parfois encore très expérimentales ou, accessibles à des nombres très réduits d'apprenants, limitées quant à leur

portée. D'autres encore, s'adressant aux décideurs et opérateurs de formation, proposent des solutions concrètes en termes d'ingénierie. D'autres, enfin, plus rares, analysent le fonctionnement et les effets d'applications en vraie grandeur, étudiant en situation réelle les « rapports d'usage » (Vedel, 1994 ; Glikman, 1999 *b*) qui s'instaurent entre les apprenants et les dispositifs ainsi construits.

4 - Internet pour la formation et ses usagers

Nous reviendrons au chapitre ^{xiv} sur la situation des apprenants à distance, mais il serait vain de prétendre traiter d'Internet sans une première évocation des problèmes que rencontrent ses usagers dans le domaine de la formation. Ces derniers sont constamment invoqués dans les discours qui accompagnent l'essor de la e-formation. Cependant, leurs points de vue et leurs pratiques effectives passent souvent au second plan en regard des impératifs de production – comme bien souvent lorsque les exigences de l'action prédominent. Certes, les expérimentations initiales donnent couramment lieu à des évaluations, mais celles-ci sont souvent ponctuelles, réalisées auprès de publics sélectionnés artificiellement et/ou inscrits dans des disciplines qui impliquent de toute façon l'utilisation de moyens informatiques. En outre, elles portent plus souvent sur les performances techniques et les qualités ergonomiques des dispositifs mis en place que sur leur « usabilité » réelle dans un quotidien de formation.

De fait, les multimédias éducatifs, qu'ils soient disponibles en ligne ou sous forme de cédéroms et destinés à une formation à distance ou à une autoformation assistée dans des lieux-ressources, constituent d'abord des « produits » au sein desquels l'apprenant doit organiser son apprentissage par lui-même, même lorsque des conseils d'utilisation les accompagnent. En outre, le recours aux ^{NTIC} pour une formation, et notamment aux plus nouvelles d'entre elles, implique le plus souvent, de fait, trois apprentissages :

- celui, bien entendu, des contenus de la formation ;
- celui de la maîtrise du fonctionnement de l'outil ;

- celui de l'utilisation de l'outil dans un objectif d'apprentissage et d'échanges en relation avec cette formation, car tout moyen de communication fait appel à des modalités spécifiques à la fois d'appréhension et de mise en forme des messages et son usage éducatif relève de compétences bien différentes de celles requises dans un cadre professionnel ou de loisirs.

Cela signifie que, faute de consacrer les moyens nécessaires à satisfaire cette triple exigence, les dispositifs de formation, aussi techniquement performants soient-ils, ne peuvent répondre aux fonctions qui leur sont attribuées qu'auprès d'une petite proportion d'apprenants préalablement aptes à maîtriser l'ensemble de ces paramètres.

Nombreux sont, en effet, les opérateurs qui, le premier moment d'exaltation passé, découvrent que les changements de pratiques induits par les réseaux ne vont pas sans difficulté, que ce soit dans les entreprises ou à l'université. Les quelques recherches dans ce domaine soulignent le fait que les outils informatiques sont loin d'être « transparents » pour la plupart de leurs usagers et mettent en évidence les problèmes d'accès et d'appropriation non négligeables qu'ils peuvent présenter pour certains publics adultes (sans oublier bon nombre de formateurs). Elles montrent que tous les apprenants ne sont pas identiquement à même de gérer la masse d'informations véhiculée par le Web, de formuler des questions pertinentes et de les adresser par mail ou visioconférence à un tuteur inconnu, de communiquer utilement entre eux sur des forums ou des « chats », ou même d'échanger informellement avec leurs pairs sur des « cafétérias virtuelles ».

Plus les fonctionnalités du dispositif technologique sont nombreuses, plus l'apprentissage qu'il exige est difficile, plus son utilisation est complexe et plus le recours à une assistance tutorale est nécessaire. Les technologies ne font donc que renforcer ou cristalliser les problèmes d'encadrement et d'accompagnement présents dans toute formation, et plus encore quand elle est à distance : la sophistication des

« médiatisations techniques » ne pallie pas, bien au contraire, une insuffisance des « médiations humaines ».

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que les taux de réussite dans la plupart des e-formations demeurent aussi faibles, sinon plus faibles (nous n'avons pas trouvé de statistiques comparatives sur de larges échantillons), que dans les dispositifs traditionnels de formation à distance. « Pour rétablir l'égalité devant la réussite, le traitement qualitatif de l'hétérogénéité semble incontournable » concluait un rapport (Bataille *et al.*, 1998) élaboré en réponse à un appel d'offres du CNCRE (Comité national de coordination de la recherche en éducation). Or, mis à part des expérimentations ou des actions développées sur une échelle réduite, parfois à grand renfort de crédits internationaux, peu reproductibles, et moins encore susceptibles de conduire à des généralisations sous une forme identique, les e-formations sont bien souvent conçues dans un but de rentabilité économique. Elles ne peuvent satisfaire à cet objectif qu'au détriment de la part dévolue à la fonction tutorale, moyen privilégié de traitement des inégalités, mais aussi seul élément du dispositif dont le coût augmente avec le nombre des apprenants.

Malgré le peu de bilans généraux disponibles, l'hypothèse tend à se vérifier que les dispositifs de e-formation les plus efficaces, qui accusent le moins d'abandons et obtiennent des pourcentages élevés de réussite aux examens, c'est-à-dire ceux qui contribuent effectivement à une relative égalisation des chances, sont aussi ceux qui accordent à la fonction tutorale et au travail collaboratif entre apprenants au moins autant d'attention et de moyens qu'aux aspects techniques, sans pour autant en sophistiquer l'organisation à l'excès. Ce sont aussi ceux dans lesquels les taux d'encadrement sont les plus élevés et dont les tuteurs sont les mieux préparés à la maîtrise du dispositif technologique, les plus aptes à comprendre et à prendre en considération les spécificités et la diversité des besoins des adultes en formation, les plus habiles à animer des échanges tant pédagogiques qu'informels. Tout laisse à penser que ce sont également ceux dans lesquels le temps imparti à

cette fonction est le plus important et, ce qui est loin d'être négligeable quant à l'adhésion des tuteurs à leur mission, le mieux rémunéré.

5 - Le reflux ?

Il est sans doute trop tôt pour dire, dans ces conditions, si l'infléchissement apparent vers la généralisation de véritables usages de ces outils se confirmera, dans le contexte français, au-delà des brillantes expérimentations de quelques technologues et des tentatives enthousiastes de quelques formateurs, et entraînera de réelles mutations des pratiques de formation, ou s'il ne relève que d'un provisoire effet d'optique et d'espoirs marchands. Il semble toutefois qu'après les discours prophétiques qu'il a suscité, l'avenir du e-learning, ou du moins du e-learning intégral, soit en phase de reconsidération.

Nous avons déjà fait état des prédictions optimistes des prévisionnistes américains. Pour le moins hasardeuses, elles ont depuis lors été revues à la baisse, entraînant en particulier aux États-Unis, d'importantes déconvenues financières ^[21]. B. Blandin (2001), de retour d'un colloque en Floride, rapporte que le e-learning est désormais considéré avec suspicion aux États-Unis, pourtant réputés en avance dans le domaine, au profit de « solutions mixtes » (*blended solutions*) qui limitent les séquences d'autoformation sur Internet en les inscrivant dans des dispositifs fortement encadrés dans lesquels les situations de formation traditionnelles, en salle de classe, sont revalorisées. Il semblerait même, d'après les statistiques qu'il a pu obtenir, que le pourcentage consacré à ces dernières dans les formations en entreprise ait légèrement augmenté au cours des dernières années. Il raconte qu'interrogeant une responsable d'^{IBM} sur les raisons pour lesquelles l'entreprise avait renoncé à son intention de passer à 80 % de formation, il s'est entendu répondre : « Nous l'avons fait et nous avons vu les résultats... »

Les résultats, ce sont les énormes taux d'abandons et d'échecs constatés dans les dispositifs en ligne, dus en particulier au peu d'attrait des supports proposés, mais aussi à l'absence de

soutien pédagogique et de maîtrise des technologies par les apprenants potentiels. À l'heure où nombre de politiques (et d'industriels), encore imprégnés du « mythe américain », continuent de fustiger le retard en matière d'Internet, il semblerait donc que le modèle d'outre-Atlantique soit en reflux et qu'on en revienne aux « solutions mixtes » hybridant présence et distance, autrement dit à la fois ouvertes et à distance ^[22], intégrant Internet parmi les outils disponibles et utiles, sans plus se fier au « tout Internet ».

Le fait que le ^{CNPR}, centre de formation à distance dans le secteur agricole (*cf.* chapitre sur les organismes français), « ose » évoquer, sur son site Internet, les « mirages du tout e-learning » est peut-être un signe que ce reflux n'est pas loin d'atteindre la France et de freiner l'enthousiasme de beaucoup d'opérateurs des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont mis « la charrue avant les bœufs », c'est-à-dire, en l'occurrence, les outils avant la réflexion sur les usages et les pratiques des usagers.

Toutefois, ces quelques « retards à l'allumage » de l'explosion annoncée et les déceptions américaines ne remettent pas en cause les utilisations d'Internet pour la formation. Ce qu'ils remettent en cause, c'est la vision d'une formation entièrement fondée sur les réseaux et désormais ouverte à tous, au moindre coût, grâce à des produits en ligne. En d'autres termes, c'est sur le « service de formation » qu'ils nous invitent à mettre à nouveau l'accent.

Notes du chapitre

[1] ↑ Rapporté par le journal *Le Monde*, 2-3 juillet 2000.

[2] ↑ Les spécialistes français utilisent volontiers, parfois avec une certaine affectation, *just in time* pour « juste à temps », *on-line* et *off-line* pour « en ligne » et « hors ligne », *chat* pour « débat en direct » (le terme français recommandé est maintenant « causette »), *e-learning* pour « formation en ligne », etc.

[3] ↑ On peut citer, notamment, ALGORA, Le Préau, Thot, des sites du ministère de l'Éducation nationale (Educnet, Formasup, Educasup) et des différentes associations ou structures régionales ou nationales ou internationales impliquées dans le domaine (ARDEMI, FFFOD par exemple) – voir liste des sites Internet en annexe.

[4] ↑ Puissance exigée pour l'exploitation de toutes les fonctionnalités des plates-formes les plus performantes.

[5] ↑ Médiamétrie, *Les baromètres multimédia*, mars 2002.

[6] ↑ Baromètre Internet IDC France, *op. cit.*

[7] ↑ Selon qu'il s'agissait de collèges, de lycées techniques ou de lycées d'enseignement général.

[8] ↑ Source : « educnet.education.fr ».

[9] ↑ Enquête IPSOS/MEN de mars 1999 (*cf.* « Tout savoir sur les NTIC dans le supérieur ». *Vie universitaire*, n° 33, novembre 2000, p. 23).

[10] ↑ La question généralement posée (« Avez-vous accès à Internet ? ») ne renseigne guère sur le confort de cet accès : les ordinateurs personnels raccordés sont ainsi confondus avec les ordinateurs professionnels partagés et les possibilités de consultation dans un cybercafé ou dans un centre de documentation, ce qui ne correspond guère à des conditions équivalentes pour un usage régulier en formation.

[11] ↑ I-Progress, cité par ALGORA, consulté en mars 2002 (www.algora.org).

[12] ↑ Étude réalisée par l'OPQF en juin 2001, synthétisée par ALGORA, consulté en mars 2002 (www.algora.org).

[13] ↑ Baromètre Internet IDC France. Ralentissement de la croissance du marché global de l'accès Internet, Paris, 4 novembre 2001.

[14] ↑ Selon un sondage TSN Sofres réalisé en septembre 2001.

[15] ↑ I-Progress, cité par ALGORA, consulté en mars 2002 (www.algora.org).

[16] ↑ Le portail « Educnet.education.fr » donne accès à plusieurs d'entre eux.

[17] ↑ *Cf.* liste des adresses Internet en annexe.

[18] ↑ Les Intranets sont des sous-réseaux fermés sur Internet gérés par des entreprises et les Extranets sont des Intranets étendus à des filiales ou des sous-traitants.

[19] ↑ Source : Denys Lamontagne, *215 plates-formes de e-formation, plates-formes e-learning*, sur le site de Thot (<http://thot.cursus.edu>) consulté en août 2002 (ce même site n'en présentait, fin 2001, que 182).

[20] ↑ Les années 2000 et 2001 ont ainsi vu fleurir les ouvrages sur la e-formation (Gil, 2000 ; Parmentier et Arfaoui, 2001 ; Bellier, 2001), sans parler des innombrables articles qui traitent d'expériences menées dans ce domaine.

[21] ↑ Cf. *La Tribune*, 16 mai 2001 ; *01.net*, 30 juillet 2001.

[22] ↑ Comme le faisait remarquer avec satisfaction Jacques Bahry, président du Forum français pour la formation ouverte et à distance, lors de l'ouverture des 3^{es} rencontres du FFFOD qui se sont tenues les 5 et 6 mars 2002 (actes sur le site Internet du FFFOD).

Chapitre XII. Les centres de ressources et le « service » de formation

Parmi les moyens mis à la disposition des apprenants des formations ouvertes et à distance, les « centres de ressources », permettant l'accès à des ressources pédagogiques matérielles et humaines, occupent une place toute particulière. S'ils sont indissociables des formations ouvertes qui s'y déroulent en grande partie, nous avons vu que de nombreux organismes de formation à distance en disposent également, revendiquant ainsi leur ouverture et la possibilité pour les apprenants de se rencontrer, d'accéder aux outils techniques et à une assistance méthodologique et/ou pédagogique. Ces centres ont donc une fonction essentielle dans les dispositifs qui reposent largement sur des « produits » pédagogiques médiatisés (quel qu'en soit le support), celle de proposer à proximité des apprenants le « service » de formation sans lequel il n'est pas d'institution éducative. Il en existe actuellement, en France, plusieurs centaines, sinon plusieurs milliers, et leur nombre ne cesse de croître, mais ce terme recouvre en fait des réalités bien différentes en matière tant de modes d'organisation que de types d'offre ^[1].

1 - Caractéristiques et disparité des centres de ressources

On parlait, il y a une vingtaine d'années, de « centres de ressources pédagogiques » pour désigner les lieux-ressources dédiés à la formation, mais il semble aujourd'hui acquis qu'un « centre de ressources » (tout court) est une « structure au service d'un projet pédagogique », dans le cadre d'un « système de formation centré sur l'individu », selon le titre d'un article de Schéhérazade Enriotti (1991), spécialiste du domaine à l'^{AFFPA}.

Les centres de ressources sont donc des espaces où se trouvent des ressources matérielles : salles de travail, équipement technologique, documents variés sur divers supports techniques. On y trouve aussi des ressources humaines : personnels d'accueil, conseillers techniques. Dans certains d'entre eux sont également présents des tuteurs et/ou des formateurs. Il s'agirait, par conséquent, de lieux offrant les moyens d'acquérir et de mettre en œuvre des stratégies d'accès au savoir et s'ouvrant de la sorte vers des catégories de population moins autonomes ou moins qualifiées que les publics habituels des bibliothèques et médiathèques. Leur maillage à travers le pays et les possibilités de mise en réseau devant rendre, à terme, tout document accessible à partir de tout lieu équipé, ils ont pour mission de rapprocher les outils de la formation des apprenants et de leur procurer des moyens de formation au plus près de leur domicile.

Selon les cas, ces centres sont spécialisés dans un domaine ou, s'intéressant à plusieurs disciplines, présentent un caractère généraliste. Ils peuvent être portés par une seule institution ou bien avoir été créés grâce à des partenariats entre plusieurs institutions, fonctionner de manière indépendante ou s'associer plus ou moins étroitement en réseaux, comme le ^{RUCA} ou ^{RANACLES} dans l'enseignement supérieur (*cf. supra*). Ils ont tantôt été impulsés au niveau national ou même international ; tantôt ils

doivent leur existence à un soutien régional ; tantôt encore, leur mise en place relève de la seule volonté de quelques acteurs locaux.

Les centres de ressources peuvent encore présenter d'autres disparités. Ils peuvent constituer des lieux de travail silencieux et solitaire ou bien des lieux de convivialité comme le préconisent nombre d'auteurs. Ils sont situés dans des établissements de formation initiale ou continue, des universités, des entreprises... Ils diffèrent aussi par leur implantation géographique, leurs modes de financement...

Le vocabulaire utilisé pour les désigner est également variable. Ils sont tantôt appelés « centres d'auto-apprentissage », tantôt « centres d'autoformation », « centres d'autoformation assistée » ou encore « centres d'apprentissage autodirigé », selon les idéologies plus ou moins directives de l'autoformation qui les inspirent. Certains collectionnent des outils de manière atomisée, d'autres sont organisés de telle sorte que se reconstitue la logique d'un dispositif de formation.

Quoi qu'il en soit, ils affichent, pour la plupart, les mêmes finalités : favoriser l'individualisation, voire la personnalisation, de la formation par le recours à divers supports choisis et agencés en fonction des particularités de chaque apprenant et constituer un espace éducatif susceptible de correspondre à des besoins diversifiés.

2 - Essais de typologie des centres de ressources

Quelques chercheurs ont essayé, à partir de l'analyse du fonctionnement de plusieurs centres de ressources, de mettre en évidence les facteurs qui les différencient. Nous donnons ci-après trois exemples de classifications ainsi élaborées.

Du libre-service éducatif au lieu de la formation

Pour tenter de comprendre dans quelle mesure les centres de ressources n'étaient qu'une forme modernisée des anciennes bibliothèques et médiathèques ou s'ils constituaient de « nouveaux lieux de formation », offrant des modalités nouvelles d'accès au savoir, nous avons entrepris, il y a quelques années, une tentative de typologie de ces centres construite sur trois critères relatifs à l'offre, observés dans le cadre d'exemples concrets empruntés au secteur des langues vivantes (Albero et Glikman, 1996).

Le premier critère concerne le volume et la nature des documents mis à disposition, d'un grand nombre de produits « grand public » à un nombre limité de produits conçus et sélectionnés en fonction du contenu et des objectifs d'une formation donnée. Le second se rapporte au statut et aux compétences des personnels qui interviennent auprès des usagers, de l'hôtesse au formateur. Le troisième, enfin, relève du type de public auquel le centre est accessible, du grand public aux seuls inscrits à un cursus bien identifié.

Trois types de centres de ressources ont été ainsi distingués, en fonction de leur degré d'inscription dans des dispositifs de formation :

- le « libre-service » éducatif, lieu de libre consultation de produits d'information ou de formation, sans contrôle ni assistance tutorale ;
- le « lieu d'assistance à la formation », complémentaire à d'autres modes de formation, en présentiel ou à distance, où un formateur ou un tuteur peuvent intervenir à la demande ;
- le « lieu de la formation », pivot du dispositif d'apprentissage, caractérisé par des pratiques d'autoformation assistée qui varient en fonction des acteurs en présence.

Le « libre-service » éducatif

Le centre de ressources « libre-service éducatif », peu différent d'une bibliothèque ou d'une médiathèque, propose un grand nombre de produits extrêmement divers et est ouvert à tous ceux qui souhaitent y accéder. Chacun y consulte les documents qui l'intéressent, à son gré, sans autres contraintes que celles qu'il s'impose lui-même. Il est simplement informé et orienté par des bibliothécaires et, si nécessaire, aidé dans le maniement technique des outils à sa disposition. C'est le cas, par exemple, de l'« Espace de langues » de la Bibliothèque publique d'information du Centre Georges-Pompidou, à Paris.

C'est donc plus comme lieu d'information, de consultation, mais aussi de formation en situation d'autodidaxie, que ce centre remplit sa fonction de lieu-ressource pour un large public. On peut donc globalement considérer que ce type de centre, en

théorie largement accessible, mais pour des activités en autoformation intégrale, s'adresse essentiellement à un public déjà habitué à organiser son travail sans accompagnement pédagogique, en un mot déjà très autonome.

D'une certaine manière, la fonction d'éducation « informelle » attribuée aux centres de ressources en libre consultation est très proche de celle de programmes de télévision à caractère informatif ou éducatif diffusés, sans lien avec un dispositif de formation structuré, sur des satellites qu'on a pu comparer à des « médiathèques volantes » ou aux émissions de ^{RTS/P}romotion, qu'un de leurs responsables qualifiait déjà, à la fin des années 1960, de « libre-service éducatif ». On retrouve aussi, dans cette approche de la formation, les ambitions « citoyennes » de France 5, « chaîne de la connaissance, de la formation et de l'emploi » (*cf. supra*).

Tout est à disposition, chacun se sert selon ses besoins et en « fait un libre usage, sans contrôle ni sanction » (Garnier, 1968). En d'autres termes, utilise et s'approprie qui peut. La question, justement, est de savoir qui peut s'approprier un savoir déconnecté de toute structure organisée de formation. L'offre éducative rencontre ici une société stratifiée dans laquelle les acquis antérieurs influent grandement sur l'appétence et les compétences à se former.

Le lieu d'assistance à la formation

Le centre de ressources « lieu d'assistance à la formation » est généralement réservé au public spécifique des lieux de formation dans lesquels il est implanté, par exemple des entreprises, des institutions de formation d'adultes, des universités. Dans ces dernières, il répond aux problèmes posés par la massification de l'enseignement supérieur et pallie, en fait, les manques de professeurs et/ou de locaux face à un

nombre toujours croissant d'étudiants. Les apprenants s'y rendent, sur prescription individuelle ou collective des enseignants, pour y approfondir les connaissances transmises pendant les cours. Dans ce cas, le centre de ressources a pour principale fonction de renforcer le travail pédagogique réalisé par ailleurs et de compléter un enseignement présentiel.

Les centres de ressources « lieux d'assistance à la formation » ne remettent guère en cause les schémas classiques. Le travail effectué dans ces centres est très proche du rituel « travail personnel », imposé à tout apprenant, du primaire à l'université, qui peut se faire au CDI de l'établissement scolaire, en bibliothèque, au centre de documentation de l'entreprise... mais aussi chez soi, si l'on possède les documents et les matériels nécessaires.

L'enseignement présentiel n'est pas seul, d'ailleurs, à recourir aux centres de ressources comme complément à d'autres formes pédagogiques. C'est peut-être dans les dispositifs de formation à distance *stricto sensu* que la fonction du centre de ressources comme lieu d'assistance à la formation est la plus immédiatement perceptible. Travaillant seul, souvent à domicile, sur des documents qui lui sont envoyés par l'institution auprès de laquelle il est inscrit, l'apprenant peut, dans le centre de ressources, trouver d'autres produits pédagogiques et/ou communiquer, en face à face ou en ligne, avec un tuteur. En outre, dans l'ordre du marché de la formation médiatisée, les produits sont de plus en plus coûteux et l'apprenant ne dispose pas toujours des matériels sophistiqués nécessaires pour les utiliser. Le centre de ressources devient alors le lieu indispensable où il peut accéder à ces supports.

Le lieu de la formation

Le cas de figure est différent du précédent, puisqu'il ne s'agit plus de cours complétés par un travail autonome individualisé, mais avant tout de temps d'autoformation assistée par un formateur. C'est dans le centre de ressources que s'opèrent les apprentissages, qu'ont lieu les échanges entre stagiaires, avec une personne-ressource et, éventuellement même, avec un formateur, en dehors des moments de regroupement.

Parfois, c'est la totalité du temps de la formation qui se déroule dans le centre de ressources. Les animateurs du centre sont alors des enseignants de la discipline, formés aux spécificités de l'autoformation. C'est le cas, par exemple, dans les centres d'autoformation en langues du Pôle universitaire européen de Strasbourg, où la formation de tous les étudiants non spécialistes en langues fait entièrement appel à une autoformation en centre de ressources.

À partir de là, c'est en fonction des objectifs des formateurs et du type d'assistance qu'ils apportent, en conséquence, aux apprenants que se jouent les distinctions. D'une aide pédagogique centrée sur le contenu à une aide centrée sur les méthodes de travail et d'apprentissage, d'un parcours prescrit (comme dans certains centres de langues d'entreprises privées) à un parcours élaboré par l'apprenant avec l'aide d'un conseiller (comme au centre de ressources en anglais du Conservatoire national des arts et métiers, à Paris), en passant par des parcours « personnalisés » et plus ou moins dirigés en fonction des caractéristiques et des demandes des apprenants (comme dans les APP, décrits au chapitre VI), le centre de ressources « lieu de la formation » décline des idéaux et des pratiques pédagogiques très divers (cf. *infra*, « une classification fondée sur degré de contrôle de l'apprenant sur sa formation »), mais, en tout état de cause, s'impose comme pivot du dispositif de formation.

On voit, d'ailleurs, poindre un nouveau modèle de centre, lieu complexe et multiforme, accueillant les différents types d'activités d'information et de formation décrits ci-dessus, dont la polyvalence pourrait, à terme, diluer l'offre éducative, mais

tout aussi bien l'enrichir, en ouvrant le monde de la formation sur son environnement.

Une analyse en référence aux courants de l'autoformation

De son côté, à partir de l'observation du fonctionnement d'^{APP}, Claude Debon-Thesmar (1995) distingue, en référence aux trois courants de l'autoformation (bio-cognitif, sociopédagogique et technico-pédagogique) proposés par Galvani (1991) également à propos des ^{APP}, trois modèles transférables à l'ensemble des centres de ressources définis comme des lieux de formation :

- « le modèle centré sur la socialisation », qui privilégie les aspects sociaux et psychologiques par rapport aux aspects cognitifs, qui développe des approches de formation transversales aux disciplines en insistant sur les activités collectives et où la dimension technologique est secondaire (proche du courant « socio-pédagogique » de Galvani) ;
- « le modèle centré sur le développement cognitif », fondé sur des logiques disciplinaires et de travail individuel, où le formateur occupe une place essentielle et où la dimension technologique est également peu importante (courant « bio-cognitif ») ;
- « le modèle centré sur les ressources technologiques », où la dimension « ressources pédagogiques » est centrale et où les individus sont relativement isolés face à des produits de formation, malgré la présence d'un formateur (courant « technico-pédagogique ») ; ce modèle rejoint en partie le « libre-service » éducatif, dans un espace moins vaste et malgré la présence d'une institution éducative.

Une classification fondée sur degré de contrôle de l'apprenant sur sa formation

Dernier exemple de typologie des lieux-ressources, Brigitte Albero (2000), à partir d'une analyse approfondie de centres de ressources « en contexte institutionnel » dans le domaine des langues vivantes, propose une catégorisation fondée sur le degré de contrôle que l'apprenant peut y exercer sur son parcours de formation. Elle met ainsi en évidence quatre « dominantes » des dispositifs observés, qui les inscrivent dans une continuité allant de pratiques très marquées par l'hétéroformation des systèmes traditionnels aux modes de fonctionnement les plus aptes à susciter et entretenir des processus d'autonomisation :

- dispositifs à dominante « prescriptive » qui se centrent sur l'acte de former ;
- dispositifs à dominante « tutorale », dans lesquels la transmission de connaissances est déléguée aux machines, pendant que les intervenants se concentrent sur un rôle de conseil et de guide ;
- dispositifs à dominante « coopérante » qui diversifient les types d'intervention pour s'adapter aux objectifs et aux capacités des apprenants ;
- dispositifs à dominante « autodirective » qui se centrent sur l'acte d'apprendre et sur l'apprenant, cherchant dès l'abord à susciter chez ce dernier la prise de décisions relative à son processus d'apprentissage et la prise en charge autonome de ses activités.

On pourrait sans aucun doute trouver d'autres modes de classification des centres de ressources, les quelques exemples ci-dessus ayant surtout pour objectif de montrer que les modes d'organisation et de fonctionnement de ces centres ne sont neutres ni du point de vue des idéaux pédagogiques et des objectifs qui animent les institutions porteuses et leurs acteurs, ni en termes de conséquences sur la nature des formations qui y recourent.

En tout état de cause, quels que soient leur diversité et le caractère plus ou moins novateur des pratiques qui s'y développent, l'existence des centres de ressources constitue un indéniable progrès en termes de formation à distance, ne serait-ce que dans la mesure où elle permet d'offrir aux publics de ces formations des possibilités supplémentaires d'accès à des ressources éducatives, à un service de proximité et, parfois, à des échanges interpersonnels. Il n'en reste pas moins, et la première catégorie observée par B. Alberro en témoigne, que l'accès à des centres de ressources est loin d'impliquer automatiquement « l'ouverture » des dispositifs de formation, au sens de leur souplesse et de leur adaptabilité aux besoins des apprenants.

3 - Les supports et les produits technologiques *versus* le service de formation

« Il ne faut pas confondre formations ouvertes, au sens où tous peuvent, en théorie, les recevoir et s'y inscrire, sans exigence préalable et formations accessibles à tous », écrivions-nous à propos de la télévision éducative, concluant, plus loin, que les programmes actuels « privilégient ceux qui ont déjà accès à la formation par d'autres moyens et savent déjà en tirer profit » (Glikman et Harrari, 1996).

De son côté, à propos de la médiathèque de langues du Centre Georges-Pompidou, Jean-François Barbier-Bouvet (1982) estimait que la vision de ces lieux de culture comme « espaces de promotion sociale » demeure mythique et revient à amalgamer « accessibilité virtuelle » et « pratique effective d'une population », ajoutant qu'« il ne suffit pas de proposer un bien pour que les utilisateurs qui se manifestent soient ceux à qui ce type de service fait le plus défaut, et dont la demande ne peut être satisfaite par d'autres moyens ».

Ces remarques peuvent aussi bien s'appliquer aux centres de ressources conçus sur le modèle du « libre-service éducatif », sans aucune assistance pédagogique, qu'aux médias et aux technologies mis sur le marché par des éditeurs de multimédias ou sur Internet par des organismes de formation. Nous sommes là dans un modèle de distribution éducative ou culturelle dans lequel, comme pour les autres biens et services, il est avéré que ce sont les nantis qui consomment le plus – et le mieux.

Une évolution commence à se dessiner uniquement lorsqu'un formateur ou un tuteur intervient de façon personnalisée pour aider l'apprenant à construire son travail et, plus encore, lorsqu'il

s'emploie à lui fournir les outils intellectuels et méthodologiques qui lui permettront de s'approprier sa démarche de formation. Néanmoins, si la présence d'un centre de ressources facilite la mise en œuvre d'une approche pédagogique de cette nature, celle-ci peut exister indépendamment de ce type de dispositif, de même que cette présence ne garantit nullement, nous l'avons signalé, une telle approche.

La position des apprenants « au centre du dispositif » et leur autonomie tant escomptée ne peuvent être confondues avec une totale autodidaxie face à des supports pédagogiques, telle qu'elle pourrait être conçue dans un système fondé sur la seule marchandisation de produits de formation. Un centre de ressources, des outils technologiques, des multimédias ou même un site Internet, en eux-mêmes, ne constituent pas davantage une panacée, ni une source de « révolution pédagogique », que la fameuse interactivité « fonctionnelle » d'Internet (*cf. supra*) n'implique effectivement la personnalisation de la formation. Quelles que soient les potentialités des technologies mises à disposition, la qualité des produits utilisés ou l'équipement d'un centre de ressources, rien de tout cela ne constitue, en soi, un service de formation.

Nous concluons, il y a quelques années, un article (Glikman, 1997) par les remarques suivantes :

« [...] Devant le développement quelque peu désordonné des matériels pédagogiques "multimédias" et des formations qui y recourent, il ne paraît pas inutile de rappeler que l'introduction des technologies éducatives a, jusqu'à présent, fonctionné sur le mode du balancier, avec les périodes d'engouement accompagnées de discours messianiques [...], suivies de périodes de rejet parce qu'elles n'avaient pas répondu aux espoirs exagérés qu'elles avaient suscités.

« Compte tenu [...] des tendances observées, les années à venir pourraient voir s'opérer une véritable appropriation des outils technologiques par les systèmes de formation d'adultes, les formateurs et les apprenants, mais cette évolution ne saurait

réellement se produire sans que soient remplies un certain nombre de conditions, liées à une approche réaliste de leur mise en œuvre et de la place qui leur est attribuée. Nous insisterons ici sur deux de ces conditions, qui nous semblent fondamentales.

« La première est qu'il faut cesser d'investir les technologies de l'information et de la communication du pouvoir magique de transformer, par leur seule existence, des modes de connaissance et des rapports à la formation dont elles ne sont qu'un instrument parmi d'autres, dont l'usage est conditionné par autant de facteurs économiques et sociologiques que les moyens traditionnels d'accès au savoir. Ces outils ne sont intrinsèquement porteurs que de changements techniques ; ils peuvent, certes, favoriser un renouvellement pédagogique, mais sous réserve que celui-ci soit souhaité par les opérateurs de la formation et les formateurs eux-mêmes. Seule une volonté de transformation de la relation formateur/formé et du rapport au savoir peut permettre aux technologies de "révolutionner" la pédagogie – ce qui peut aussi se faire sans elles.

« La seconde est que leurs indiscutables potentialités ne doivent pas occulter le fait que la formation est un service. Or, un service de formation efficace ne peut se contenter de commercialiser des contenus et des supports, même interactifs. Il doit pour le moins, au-delà des produits qu'il fournit, insérer les apprenants dans un contexte institutionnel et les inscrire dans des dispositifs aussi individualisés que possible, accordant une large place à la fonction tutorale et aux contacts entre pairs, et recréant ainsi le lien social indispensable à tout processus d'apprentissage.

« On peut supposer que, si cet équilibre entre produits éducatifs médiatisés et services de formation intégrant la dimension interpersonnelle et sociale n'est pas plus accompli que par le passé et si la prise en compte des usagers et de leurs représentations demeure peu effective, les nouvelles technologies disponibles, aussi prometteuses soient-elles, risquent à terme, une fois encore, d'être récusées faute d'avoir réalisé les ambitions démesurées dont elles auront été investies. »

Ces avertissements nous semblent demeurer valables dans les formations ouvertes et à distance, face à l'avalanche de nouveaux outils et de nouveaux dispositifs, dont chacun est plus sophistiqué et plus performant que le précédent, mais dont aucun n'est garant de son appropriation par les apprenants qui sont supposés l'exploiter. Les désillusions qu'Internet commence à susciter (*cf.* chap. ^{xi}) nous semblent également relever de cette analyse : après un enthousiasme démesuré, le balancier risque fort de repartir en sens inverse...

La e-formation ne pourrait échapper au sort des précédentes technologies qu'à la condition que l'outil technique y demeure à sa juste place de moyen parmi d'autres au service d'un apprentissage et que soit mis en œuvre l'ensemble des autres ressources susceptibles de lui permettre d'atteindre les objectifs affichés. Elle ne parviendra à satisfaire une demande massive et à connaître de la sorte, à terme, le succès commercial qu'en escomptent ses promoteurs que si elle s'accompagne, à côté d'une globalisation des produits éducatifs, de véritables services d'activation du dispositif et d'aide aux apprenants, personnalisés et diversifiés – et, par conséquent, plus coûteux qu'il n'y paraît, battant en brèche les économies d'échelle qu'elle est supposée permettre.

Soit la e-formation répondra à ces exigences, mais son prix de revient élevé la privera d'une bonne part de ses attraits pour des opérateurs tant publics que privés et son développement menacera de marquer le pas. Soit, à l'inverse, ce qui semble se profiler aux États-Unis, elle se contentera de mettre à disposition de ses usagers des produits d'autoformation de qualité souvent médiocre, mais elle compromettra ainsi son image, ce qui risquera fort d'avoir la même conséquence, car le marché connaîtrait sans doute alors des déboires identiques à ceux que rappelait utilement David F. Noble (2000) à propos de la formation à distance dans l'Amérique de la fin des années 1920, qui s'est déjugée pour avoir tenté de se développer à peu de frais.

Notes du chapitre

[\[1\]](#)  La section qui suit s'inspire d'un article publié par la revue *Études de communication* (Albero et Glikman, 1996) auquel elle emprunte librement quelques paragraphes.

Quatrième partie. Quelques problématiques des formations ouvertes et à distance

Chapitre XIII. Les FOAD et la fonction enseignante

Dans l'article introductif d'un dossier de revue consacré aux formations à distance, nous énonçons, avec H. Papadoudi, les deux caractéristiques étroitement liées qui fondent, selon nous, la problématique des FOAD : « La transformation de l'acte aussi bien d'enseigner (qui n'a, pour l'essentiel, plus lieu en face à face) que d'apprendre (dans lequel l'autonomie des formés est renforcée) » (Glikman et Papadoudi, 1995).

La transformation de l'acte d'enseigner a pour corollaire celle de la fonction enseignante et nous verrons d'abord, dans ce chapitre, les nouveaux rôles dévolus aux enseignants et formateurs dans les FOAD. Nous traiterons, dans le chapitre suivant, de la transformation de l'acte d'apprendre, qui renvoie, quant à elle, à des situations d'apprentissage en autoformation dite « assistée » ou « guidée » et exige une autonomie accrue de la part des apprenants.

La formation à distance ne supprime pas la fonction enseignante, mais elle la modifie en faisant appel à des modes pédagogiques différents de ceux qui président à la formation en présentiel. Nous examinerons successivement ce qui caractérise la spécificité de la fonction enseignante et les différents rôles qui sont ceux de l'enseignant dans les FOAD, en insistant sur un rôle essentiel, celui de « tuteur ».

1 - Spécificité des rôles de l'enseignant à distance

La distance, dans la _{FAD}, est certes celle de l'apprenant, mais c'est aussi celle de l'enseignant qui doit principalement exercer son activité sans avoir d'apprenants en face de lui.

La fonction enseignante dans la formation présentielle

Dans la formation présentielle, l'enseignant est l'intermédiaire, le médiateur entre les apprenants et le savoir. Les diverses activités liées à la fonction enseignante sont imbriquées et quasi exclusivement assurées par un acteur central, enseignant ou formateur. C'est lui qui détient et dispense les savoirs, évalue les acquis, anime les groupes d'apprenants. Le « triangle pédagogique » de Jean Houssaye (1992), qui relie l'apprenant (élève), le formateur (professeur) et le savoir représente cette situation.

L'enseignant ou le formateur en présentiel peut gérer son cours, au fur et à mesure de son déroulement, en fonction des réactions verbales et non verbales de son public. Dans le face-à-face pédagogique, les regards échangés, les mimiques d'intérêt ou de désintérêt, de fatigue ou d'incompréhension constituent autant d'informations qui lui parviennent et lui permettent d'ajuster son discours, compléter ses explications, reformuler... Il peut adapter le contenu et la progression de sa présentation en tenant compte des questions et des difficultés exprimées par les apprenants.

La fonction enseignante dans la formation à distance

En revanche, la formation à distance est caractérisée par l'absence physique du formateur, qui ne dispose donc pas de toutes ces informations et ne peut intervenir directement, en temps réel, auprès des apprenants pour répondre aux questions ou clarifier des notions mal comprises. La solitude de l'enseignant à distance, dont on parle peu, existe peut-être aussi, bien ou mal vécue, et plus ou moins compensée par un travail en équipe (*cf. infra*). Cette situation impose de repenser le rôle de l'enseignant et le mode de transmission des connaissances, ainsi que la relation pédagogique.

Des contenus médiatisés

Ainsi que le formulent F. Henri et T. Kaye (1985 *b*) :

« L'enseignement devient un *produit fini médiatisé* qui rejoint l'étudiant dans son cadre de vie. »

Outre la distance, un autre paramètre vient, en effet, modifier l'activité de l'enseignant dans ce type de formation. Il s'agit de la médiatisation des contenus à transmettre.

L'enseignant ou le formateur se trouve confronté à l'obligation de construire son cours et d'organiser la présentation des connaissances qu'il est chargé de transmettre en prévoyant, autant que faire se peut, les éventuels questionnements et problèmes de ceux qui l'utiliseront ensuite. Il doit donc posséder une connaissance préalable des caractéristiques, des besoins,

des difficultés et des pratiques d'apprentissage de ceux(celles) auquel(le)s le cours est destiné :

- qui sont les apprenants, quelles sont leurs expériences antérieures, leurs motivations, leurs niveaux et leurs objectifs de formation ? ;
- comment vont-ils apprendre et dans quelles conditions ?

Ces divers éléments, liés aux caractéristiques des apprenants et à la situation d'apprentissage à distance, sont développés dans le chapitre suivant.

Ce travail d'anticipation de l'ensemble des facteurs qui interviennent dans les activités d'apprentissage peut apparaître positivement comme « une obligation de retour aux sources du métier, à la pédagogie », comme l'affirme B. Blandin (1990). Néanmoins, les enseignants, généralement habitués à enseigner en présentiel, éprouvent souvent des difficultés à se plier à ces nouveaux modes d'exercice de leur profession et la mise à distance d'un cours n'est pas, pour eux, une activité naturelle, quelle que soit leur expérience dans les dispositifs traditionnels.

Un des obstacles sur lesquels bute la construction des campus numériques dans l'enseignement supérieur est lié à l'absence d'implication des enseignants universitaires dans ces projets. Le rapport d'Averous et Touzot (2002) impute cet état de fait à plusieurs facteurs : absence de reconnaissance administrative du temps réel consacré à l'élaboration des contenus, manque de support technique efficace dû aux faibles rémunérations offertes par la fonction publique aux personnels spécialisés, problème des droits d'auteurs toujours en suspens. Cependant, un autre rapport (Albero et Dumont, 2002) montre à quel point la plupart des enseignants du supérieur se sentent encore peu concernés par l'introduction des « nouvelles technologies » dans leurs enseignements et sont encore loin d'avoir le sentiment de les maîtriser suffisamment pour les substituer à la transmission de connaissances dans une relation présenteielle, qui représente

pour eux le fondement de leur métier, et pour s'engager dans des activités de création de supports technologiques ou dans un tutorat à distance.

Une communication médiatisée

La médiatisation porte d'abord sur la rédaction de cours écrits, mais elle concerne également les différents supports pédagogiques auxquels fait appel la formation à distance et chacun d'eux exige des modes de communication adaptés.

Une correction de devoir renvoyée par courrier doit être beaucoup plus précise que la correction d'un devoir rendu de la main à la main, avec des explications orales complémentaires. Un échange téléphonique ne peut utiliser les signaux visuels qui enrichissent un échange en face à face. Un courrier électronique implique des modalités particulières de rédaction...

Pour l'enseignant, tout comme pour l'apprenant, l'introduction d'outils technologiques de plus en plus sophistiqués s'accompagne à chaque fois de compétences nouvelles à acquérir.

Ainsi, dans une formation à distance synchrone, dans le cadre de téléconférences, le mode de communication est bien différent de celui qui prévaut dans une salle de cours ou un amphithéâtre. Guivarc'h *et al.* (1995), par exemple, ont analysé, à partir d'une expérience de « Télé-Amphis » (téléconférences assistées par ordinateur), les changements dans les modes de relations enseignant-étudiant qu'implique l'utilisation de ce dispositif technique. L'enseignant est appelé, non seulement à travailler en collaboration avec d'autres personnes, spécialistes de l'image, de la bureautique, assistants techniques sur le site de réception de la téléconférence, mais aussi à développer des compétences communicatives spécifiques et originales qui vont

consister à transformer en événement social, en rencontre conviviale, des relations que la distance (et en l'occurrence l'absence d'image) risque de rendre « froide et déshumanisée ».

Une remise en question du « maître » ?

L'audiovisuel éducatif, en son temps, nous l'avons dit, avait suscité bien des méfiances de la part des enseignants, qui le percevaient comme un concurrent potentiel. « La machine ne remplacera jamais le maître », ont-ils affirmé, d'abord à propos de la télévision, puis à propos de l'ordinateur, s'élevant contre les tentatives d'usages palliatifs des médias, mais aussi contre l'introduction dans un enseignement présentiel d'outils dont ils n'avaient guère appris à exploiter les possibilités éducatives en termes de complémentarité avec leur propre rôle.

Si les enseignants de la formation initiale s'approprient lentement ces outils, si ceux des universités commencent à y recourir, les formateurs d'adultes, quant à eux, y ont été très vite confrontés et les ont intégrés plus facilement que l'école. On peut, d'ailleurs, faire l'hypothèse que le milieu des formateurs d'adultes est plus flexible que celui des enseignants, parce qu'ils sont d'origines professionnelles et de statuts plus variés, mais aussi parce que l'emploi y étant moins assuré, il y est davantage nécessaire de se plier aux injonctions institutionnelles et à la pression du marché.

Il ne s'agit plus seulement, aujourd'hui, de faire appel aux technologies comme « auxiliaires pédagogiques », outils au service de l'enseignant. Avec le développement des formations à distance et des formations ouvertes, avec la multiplicité et la complexité accrue des technologies auxquelles elles recourent, nombre de formateurs se trouvent, de fait, depuis plusieurs

années, confrontés à une crise d'identité professionnelle, liée à une remise en question de leur métier, voire de leur emploi.

Dans l'industrie, les outils techniques remplacent de plus en plus souvent les ouvriers, réduisant le nombre des emplois. En est-il de même pour les formateurs ? Un cours à distance va-t-il permettre de se passer de l'enseignant ? Ces questions inquiètent bon nombre de ceux dont le rôle principal était jusqu'à présent de transmettre des connaissances. On fait état de grèves, aux États-Unis, chez des enseignants universitaires non titulaires auxquels il était demandé de produire des cours à distance et qui craignaient de devenir inutiles et d'être licenciés après avoir ainsi transmis leur savoir.

À cela, deux réponses. Premièrement, la « révolution des technologies » n'est sans doute pas aussi menaçante pour le corps des formateurs que celle de la machine à tisser de Jacquard l'a été, au début du ^{XIX^e} siècle, pour les ouvriers tisserands, même si elle risque d'apparaître comme telle à entendre certaines affirmations totalitaires des tenants des « formidables pouvoirs » éducatifs des NTIC.

Christiane Guillard, alors présidente de la FIED et vice-présidente de l'Université Paris X, était probablement assez proche de la vérité lorsqu'elle déclarait en 1996 :

« [...] malgré les angoisses de certains enseignants qui craignent de se voir dépossédés de leurs tâches par les machines, le rôle du formateur demeure essentiel. Il le demeure sur le plan de la conception du produit, car qui mieux que le formateur pourrait déterminer les éléments à intégrer dans un produit de formation pour que ce dernier soit exhaustif et correct sur le plan de la connaissance ? Il le demeure aussi sur le plan de l'utilisation du produit, car le formateur est le seul à pouvoir jouer auprès de l'utilisateur le rôle que jouait Socrate auprès de ses disciples et à faire du consommateur-éponge un individu critique... » [\[1\]](#)

En effet, d'une part, les spécialistes de la discipline restent les détenteurs des connaissances indispensables à la production des contenus et, d'autre part, « la médiatisation des savoirs par la seule médiatisation technique », pour reprendre une formule de Monique Linard (1996), relève sans doute davantage d'un mythe futuriste, tantôt marchand, tantôt naïf, que d'une réalité à moyen terme. Les expériences d'introduction des technologies dans la formation montrent, en effet, en permanence, nous l'avons constaté à propos d'Internet et du reflux du e-learning aux États-Unis, la fonction irremplaçable dans un processus d'apprentissage de la relation humaine interpersonnelle et, comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, de l'existence d'un « service » autour des « produits » disponibles.

Deuxièmement, il n'en reste pas moins que le rôle des formateurs est amené à se transformer, du fait de l'extension de ces nouveaux modes de formation. Si le métier demeure, il se modifie profondément, exige des reconversions, au moins partielles, de ceux qui l'exercent, et implique des changements identitaires qui demeurent problématiques. La formation des formateurs, non seulement aux outils techniques, mais aussi aux spécificités des dispositifs d'apprentissage qui y font appel, devient alors une dimension fondamentale de la mise en œuvre des FOAD.

Nous verrons ci-dessous les nouveaux rôles que les formateurs sont amenés à remplir dans les formations ouvertes et à distance et les nouvelles compétences que celles-ci exigent d'eux.

Nouveaux rôles et nouvelles compétences

Plusieurs auteurs ont traité de cette question. Leurs observations et leurs conclusions varient parfois, mais elles s'accordent à souligner la multiplicité des rôles attribués aux enseignants et aux formateurs et l'étendue des compétences diverses dont ils doivent faire preuve dans l'exercice ainsi renouvelé de leur profession.

Du formateur à « l'homme (la femme) - orchestre » ?

Blandin (1990) liste ainsi les nouvelles compétences exigées des enseignants et formateurs dans ces nouveaux dispositifs :

- « posséder une culture technique » ;
- « savoir communiquer » ;
- « se doter de méthodes » de travail en équipe, de gestion du dispositif ;
- « savoir capitaliser » les outils, les connaissances et les savoir-faire disponibles ;
- « savoir médiatiser » les connaissances, les mettre en forme d'une manière adaptée au média utilisé ;
- « savoir construire un système de formation multimédia », qui relève de ce qu'on nomme aujourd'hui « l'ingénierie de la formation » ;
- « savoir conduire un projet », le planifier, le mettre en place, le gérer...

Il recense également les fonctions qu'ils doivent assurer, de manière variable selon le mode de fonctionnement des dispositifs considérés :

- « médiateur », intermédiaire entre les concepteurs des systèmes de formation et les apprenants qui les utilisent ;
- « animateur de formation individualisée », s'adressant à chaque individu et non plus à un groupe ;
- « tuteur », chargé de faciliter les apprentissages dans la formation à distance ;
- « producteur de matériaux pédagogiques ».

De son côté, Geneviève Jacquinot (1993 *a*) insiste sur les qualités qu'exigent les formations médiatisées de tous ceux qui les utilisent : « efficacité », « flexibilité » et « capacités d'adaptation ». Ce sont celles qu'elles requièrent, notamment, des formateurs qui interviennent dans ce cadre. Certes, idéalement, les formateurs doivent sans doute posséder ces qualités dans tous les cas, mais elles sont ici plus indispensables encore et se concrétisent de manière spécifique. Dans les dispositifs médiatisés, les formateurs doivent donc faire preuve :

- d'efficacité, pour acquérir la maîtrise des outils technologiques, les repérer et les prescrire à bon escient ;
- de flexibilité, pour devenir animateur, tuteur, guide, conseiller, travailler en équipe plus que par le passé avec d'autres formateurs ou d'autres professionnels, accepter un discours pédagogique ou une mise en forme didactique issus d'autres que lui, s'inscrire dans un rythme d'enseignement différent ;
- de capacités d'adaptation, pour accepter l'évolution de son métier et l'exercer dans ses diverses dimensions, désormais multiples.

Henri et Kaye (1985 a) définissent deux grandes étapes dans la mise en œuvre des formations à distance :

- « la conception d'un matériel didactique et d'un environnement pédagogique approprié » ;
- « la diffusion de ce matériel et la mise en place de cet environnement ».

Ces deux étapes, très distinctes dans les dispositifs de formation à distance fondés sur des procédures industrielles, moins séparées dans des dispositifs plus « artisanaux », existent néanmoins dès qu'il n'y a plus coprésence du formateur et des apprenants. Elles apparaissent, d'ailleurs, dans la citation de Christiane Guillard ci-dessus, quand, affirmant la pérennité de la fonction de formateur, elle en précise la nécessité tant au plan de la conception que de l'utilisation du produit.

Nous retiendrons, pour les examiner plus en détail dans ce chapitre, ces deux fonctions déterminantes des formateurs (ou enseignants) dans les FOAD, celle de concepteur de matériels pédagogiques, qui relève de la première étape, et celle de « tuteur », qui appartient à la seconde, que ces fonctions soient ou non assurées par les mêmes personnes.

L'enseignant-concepteur : du « maître » à l'équipe de production

Soulignant que le métier d'enseignant ne doit plus uniquement être un « métier d'artisan solitaire », F. Henri (1985) précise :

« Spécialistes de la matière à enseigner, didacticiens, technologues de l'éducation, spécialistes des médias sont rassemblés pour accomplir les tâches qui, traditionnellement, sont réservées à une seule personne : l'enseignant. »

Chacun sait qu'il ne suffit pas d'être compétent dans une discipline donnée pour « faire passer » les connaissances qu'on possède. Tout étudiant s'est trouvé confronté à des enseignants savants, mais peu « pédagogues ». Art ou technique selon les théories (et peut-être les deux), la pédagogie intervient, en effet, dans la transmission des savoirs, que ce soit en présentiel ou à distance. Toutefois, dans le face-à-face d'une classe, c'est dans le verbal, dans le gestuel, dans les activités proposées, dans les « auxiliaires pédagogiques » utilisés, etc. que s'exprime cette pédagogie.

Dans la ^{FAD}, c'est aussi le spécialiste de la discipline qui est chargé de déterminer les contenus à transmettre, de les structurer et de les formuler, parfois mais pas toujours, assisté de spécialistes de l'éducation et de rédacteurs. La « pédagogie à distance » fait donc appel à une réflexion sur le mode d'exposition des contenus à transmettre, en adaptant le choix et l'articulation de ces contenus à la spécificité des supports chargés de les véhiculer, de manière à permettre la réalisation de ressources didactiques efficaces. Or, les enseignants ou formateurs n'ont pas acquis ces compétences au cours de leur formation et ils n'ont généralement pas l'habitude de les mettre en œuvre.

La mise en forme des contenus proposés, quel qu'en soit le support, joue aussi un rôle important dans l'appréhension et l'acquisition des connaissances. Cependant, savoir manier une caméra ou connaître le langage « html » pour être capable de transcrire son cours sur Internet ne sont que des aspects très secondaires et même parfois inutiles (dès lors que des techniciens sont à leurs côtés) des capacités requises des formateurs à distance. En outre, la diversité et le renouvellement constant des supports médiatisés qui interviennent dans la ^{FAD} ne

leur permettent guère de parvenir à les maîtriser dans leur ensemble. D'autres acteurs doivent donc intervenir.

Choisir des supports pertinents et les organiser de manière cohérente dans un dispositif multi-ressources relève de l'ingénierie pédagogique, mais ce ne sont pas les seules tâches qui incombent aux praticiens de la ^{FAD}. Publier un manuel, réaliser un document audiovisuel, élaborer un logiciel informatique, un multimédia, construire un site Internet, toutes ces activités relèvent d'expertises différentes et de métiers différents. Même si enseignants et formateurs s'initient aux différents médias et technologies utilisés, ils ne peuvent tout assurer par eux-mêmes. Éditeurs, graphistes, maquettistes, réalisateurs et équipes de production avec des spécialistes de l'image et du son, techniciens des télécommunications, informaticiens, ingénieurs « système » et ingénieurs « logiciels », designers... toutes ces spécialités, parmi d'autres, sont donc indispensables pour concevoir, produire et diffuser des matériels didactiques médiatisés.

Les spécialistes des contenus, enseignants, formateurs, ne sont plus alors que des membres d'une équipe, à la composition variable en fonction des besoins, chargée de « médiatiser » des contenus de la manière la plus appropriée, en fonction du public visé.

Diverses expériences ont montré, en outre, que la réalisation indépendante et successive des étapes nécessaires, telle qu'elle se pratique dans certains modèles « industrialisés » de formation, aboutissait rarement à des produits pédagogiquement satisfaisants. Il s'agit donc véritablement, au-delà du travail d'une équipe, d'un *travail d'équipe* coordonné et collaboratif auquel doivent se plier les enseignants impliqués dans des activités de formation à distance, ne serait-ce qu'au premier niveau de leur intervention, celui de la production.

2 - La fonction tutorale

La fonction enseignante, dans l'étape de diffusion de la formation, devient une fonction de médiation et d'aide à l'apprentissage. Il ne s'agit plus de dispenser un savoir, mais de guider les apprenants dans leur démarche, de les conseiller dans l'utilisation des supports pédagogiques, de les orienter, de les accompagner... C'est cet ensemble d'activités que nous regroupons ici sous le terme de « fonction tutorale ».

Une grande disparité des contextes d'exercice de la fonction tutorale

Il est intéressant de noter qu'en français, le terme « tuteur » a trois définitions :

1. a.

une personne chargée de surveiller les intérêts d'un mineur non émancipé ou d'un « incapable » majeur ;

2. b.

une tige soutenant une jeune plante ;

3. c.

une personne chargée d'aider un apprenant.

Cette troisième acception du mot « tuteur », qui ne figure d'ailleurs pas encore dans tous les dictionnaires usuels, est relativement récente en France. Elle est issue, ici encore, de l'anglais, où le terme « *tutor* » existe de longue date. Il y est apparu, semble-t-il, au ^{xviii}^e siècle, où un corps spécifique avait été constitué dans les universités pour jouer un rôle d'orientation et de conseil auprès des étudiants.

En Grande-Bretagne, *tutor* est, en fait, fréquemment utilisé dans le cadre de la formation des adultes et de l'*open learning*, où il correspond au terme français « formateur ». Il y désigne, d'après « le Jarvis », dictionnaire anglais des termes usités en éducation et en formation : « Un enseignant, quelqu'un qui instruit. Le tutorat est souvent une fonction d'enseignement plus personnalisée, c'est-à-dire en face à face ou en petits groupes » (Jarvis, 1990). Il y a toutefois aussi conservé, dans le cadre de la formation à distance, son sens premier signifiant toute personne chargée de fournir un soutien aux apprenants.

En France, la fonction de tuteur est présente dans divers contextes de formation, où elle correspond à des réalités et à des modes d'intervention différents.

- Dans les établissements scolaires, le tuteur est soit un enseignant, soit un élève plus avancé dans son cursus scolaire, chargé d'apporter aux élèves une aide pédagogique et éducative individualisée ^[2].

- Dans la formation professionnelle et, notamment, dans les « formations en alternance » (formations alternant des périodes de cours dans une institution éducative et des périodes de travail en entreprise), le tuteur est une personne chargée au sein de l'entreprise de suivre le déroulement de la formation.

L'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991 donne la définition suivante de l'activité des tuteurs dans les contrats d'insertion en alternance : « Le tuteur a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer, de guider les jeunes pendant leur séjour dans l'entreprise, ainsi que de veiller au respect de leur emploi du

temps. Il assure également, dans les conditions prévues par le contrat, la liaison entre les organismes de formation et les salariés de l'entreprise qui participent à l'acquisition, par le jeune, de compétences professionnelles ou l'initient à différentes activités professionnelles. » Le tuteur peut alors être rattaché à l'organisme de formation mais, le plus souvent, il fait partie du personnel de l'entreprise. Une abondante littérature a été consacrée à la fonction tutorale dans le contexte de la formation professionnelle ^[3].

- À l'université, face à la massification et à la diversité du public étudiant et pour tenter de remédier aux taux d'échecs particulièrement élevés observés dans les premiers cycles, la fonction de tuteur a été créée récemment afin d'aider les étudiants, surtout débutants, à organiser leur travail et à gérer leur parcours de formation. C'est ce qu'on appelle parfois le « tutorat méthodologique ». Les tuteurs sont alors des étudiants plus avancés dans leurs parcours universitaires, rémunérés sur vacations.

Le *Bulletin Officiel* du 31 octobre 1996 définit ainsi la mission du tuteur à l'université : « Aider au travail personnel de l'étudiant, aider au travail documentaire, donner son appui aux techniques d'auto-évaluation, permettre d'établir des relations de proximité entre les étudiants et leurs professeurs. » Ainsi, le tutorat à l'université aurait essentiellement pour fonction de venir « compléter l'intervention magistrale de l'enseignant de façon à favoriser la maîtrise de connaissances et l'apprentissage d'une méthodologie du travail intellectuel » (Annoot, 1996). L'observation du travail des tuteurs universitaires montre toutefois que leurs interventions ne concernent pas seulement les méthodes de travail, mais aussi, à la demande des étudiants, le contenu même des cours.

Les pratiques tutorales dans la formation des adultes

Globalement, en formation d'adultes, le tuteur est chargé d'intervenir pour faciliter la démarche d'apprentissage et assurer un suivi pédagogique. Il a un rôle d'accompagnateur, de guide, de personne-ressource. Il doit à la fois faciliter le transfert des connaissances et aider l'apprenant dans son processus personnel d'apprentissage et d'assimilation de ces connaissances. Selon les apprenants et la nature de leurs demandes, les activités concrètes liées à la fonction tutorale sont donc très diverses.

Une recherche à laquelle nous avons participé de 1997 à 2000, soutenue par le programme européen Socrates et intitulée ^{ATLASS} (*Supporting Adult Learners To Achieve Success* - Aider les apprenants adultes à réussir), portait sur les fonctions d'aide et de conseil aux apprenants dans les dispositifs de formation d'adultes en Angleterre, en France et en Allemagne ^[4]. À partir d'entretiens en profondeur auprès de tuteurs et d'apprenants, elle a permis de dégager quelques constantes relatives à la fonction tutorale, présentées ci-après.

Les dimensions de la fonction tutorale

Cette recherche a mis en évidence neuf grandes dimensions de la fonction tutorale qui se retrouvent à la fois dans les formations présentielles, dans les formations ouvertes et dans les formations à distance.

L'orientation

L'orientation, qui peut prendre place avant, pendant et après la formation, et qui vise à aider les apprenants à trouver leur voie et à prendre des décisions, présente une double dimension : l'orientation en matière de formation qui porte sur l'information relative aux différents cours et sur le choix des cours les plus adaptés au projet des apprenants et l'orientation professionnelle qui concerne l'information relative aux métiers et aux carrières et des conseils sur les étapes nécessaires pour y parvenir.

L'aide didactique

L'aide didactique est centrée sur le contenu du cours. Elle implique d'aider les apprenants à comprendre ce contenu en lui expliquant son sens général ou certains de ses éléments. Elle peut, par exemple, consister à expliquer, en mathématiques, comment procéder à certains calculs ou, en langue vivante, à préciser des règles de grammaire.

L'aide méthodologique

L'aide méthodologique concerne les méthodes d'apprentissage et les problèmes d'ordre métacognitif. Elle consiste à conseiller les apprenants sur comment étudier et comment organiser leurs études de la manière la plus efficace possible. En font donc partie l'« apprendre à apprendre », le planning des études et des révisions, etc.

L'aide psychologique

L'aide psychologique renvoie à l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes. Elle consiste à les aider à avoir confiance en eux et à entretenir leur motivation. Elle peut permettre de revaloriser des apprenants qui doutent d'eux-mêmes, de leur travail, des résultats qu'ils peuvent obtenir. Elle comporte une dimension affective, consistant à manifester aux apprenants sympathie et compréhension, à se montrer chaleureux à leur égard et à prouver qu'on se préoccupe d'eux et de leurs études.

L'aide sociale et personnelle

Elle est centrée sur les besoins pratiques et matériels des apprenants et concerne les problèmes qu'on peut appeler « périphériques » qui, sans être directement liés aux apprentissages, influent sur les capacités de concentration et le maintien de la motivation. Ces besoins matériels peuvent tout aussi bien concerner le logement, les finances, la santé, etc. L'institution éducative est souvent impuissante dans tous ces domaines, mais des partenariats avec d'autres organismes ou associations à caractère social peuvent permettre d'orienter vers ces structures les apprenants en difficulté. Dans certains dispositifs gérés par le ministère de l'Éducation nationale et s'adressant à des publics en difficulté, le terme « accompagnement » est très spécifiquement réservé à cet aspect du soutien aux apprenants.

L'aide structurelle

L'aide structurelle concerne les réponses apportées par l'institution éducative aux besoins des apprenants, en termes d'accès à la formation ou aux ressources pédagogiques. Elle peut consister à faciliter la garde des enfants ou l'organisation des transports en commun pour accéder à un cours en présentiel ou à des regroupements. Dans la ^{FAD}, elle porte aussi, par exemple, sur l'accès aux services administratifs par des aménagements horaires et, surtout, sur la mise à disposition de lieux-ressources de proximité.

L'aide technique

L'aide technique est relative à l'appropriation des matériels et des logiciels. Elle est d'autant plus nécessaire que les matériels utilisés sont sophistiqués et que les apprenants sont peu accoutumés à les utiliser dans un objectif professionnel ou personnel.

L'aide spécialisée

L'aide spécialisée concerne des besoins spécifiques, comme des remédiations à une dyslexie, à l'illettrisme, l'apprentissage de la langue pour des étrangers ou des immigrés, etc.

L'aide par l'organisation d'un travail collectif

Il s'agit d'aider à la formation de binômes ou de petits groupes d'apprenants qui peuvent se rencontrer, travailler ensemble et s'entraider. Encourager les apprenants à échanger leurs adresses ou leurs numéros de téléphone est insuffisant dans ce cadre, une aide véritable consistant à mettre en place les moyens de ces échanges et à les organiser, au moins au départ ou en partie. Cette dimension, souvent évacuée, est cependant fondamentale.

Vers une modélisation

Cette recherche nous a, par ailleurs, permis de proposer une typologie des modes d'exercice de la fonction tutorale fondée sur deux facteurs. Le premier se rapporte à la nature du soutien que les tuteurs estiment devoir apporter et apportent effectivement aux apprenants (selon que celui-ci recouvre essentiellement des aspects didactiques et méthodologiques ou prenne en compte les dimensions psychologiques et affectives et les problèmes matériels, personnels et sociaux). Le second facteur relève de la manière dont ils assurent ce soutien, selon que les tuteurs adoptent une posture tutorale plutôt « réactive » (tendance à se contenter de répondre aux demandes explicites des apprenants, sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà) ou plutôt « proactive » (tendance à prendre l'initiative de proposer un soutien et des conseils et à s'appliquer à faire émerger des demandes).

Ce travail a également conduit à identifier les variables explicatives des différences observées entre les différentes pratiques tutorales (idéologie des dispositifs institutionnels dans lesquels exercent les tuteurs, formation première et expérience professionnelle de ces derniers, satisfaction et enjeux par rapport à l'emploi occupé).

Enfin, il a abouti à une modélisation de la mise en œuvre de la fonction tutorale (modèles « fonctionnel », « affectif », « pédagogique » et « holistique et personnalisé »), en regard des besoins diversifiés des apprenants, montrant la nécessaire adaptation de cette fonction aux spécificités de chacun, éventuellement dans le cadre d'une équipe d'accompagnement, chaque tuteur n'étant pas obligatoirement polyvalent ^[5].

La fonction tutorale dans la formation à distance

Dans la ^{FAD}, le rôle des tuteurs consiste donc principalement, face à un cours préalablement conçu, qui ne peut tenir compte de chaque individu, à adapter l'enseignement aux attentes, aux besoins et aux capacités des apprenants et à les aider à résoudre les divers problèmes qu'ils sont susceptibles de rencontrer au cours de leur formation.

En fait, dans la formation à distance comme dans la formation présentielle, alors que seule une forte proactivité alliée à un soutien de type holistique peut favoriser la persévérance des moins armés, l'institution et ses tuteurs négligent trop souvent, volontairement ou involontairement, les dimensions du soutien qui ne relèvent pas directement d'apports didactiques ou méthodologiques et beaucoup de formateurs ou tuteurs adoptent une posture réactive, se contentant de répondre aux questions formulées par les apprenants. Dans les dispositifs à distance, l'absence de face-à-face physique formateur-apprenant rend plus aléatoire encore, pour les formateurs, l'exercice des autres fonctions d'aide et plus malaisée, pour les apprenants, la formulation de leurs demandes, surtout si elles relèvent de problèmes périphériques.

En outre, les formateurs-tuteurs, chargés d'assurer l'aide aux apprenants ne sont pas, pour la plupart, rompus à l'usage des technologies informatiques ou d'une plate-forme de formation. Pour certains d'entre eux, l'appropriation de l'outil présente de vraies difficultés et beaucoup constatent que la médiatisation (« chronophage ») provoque une démultiplication de leur temps de travail (souvent sans contrepartie financière).

Ainsi, à propos d'une e-formation universitaire privilégiant le travail collaboratif, Bonamy *et al.* (2001) insistent sur le fait qu'une telle innovation « modifie la nature de la relation entre le dispositif et l'apprenant, en particulier dans l'exploitation du temps et de l'espace, de la relation formateurs-apprenants, et du cadre institutionnel ». Ils soulignent non seulement les difficultés vécues par les apprenants comme par les formateurs contraints, eux aussi, d'apprendre et de développer de nouvelles pratiques, mais également l'investissement en temps exigé des deux groupes d'acteurs impliqués dans le projet, et relèvent la nécessité d'une formation technique et méthodologique préalable pour les uns comme pour les autres.

La répartition des rôles

Dans des structures de formation à distance fondées sur la division du travail entre la phase de conception et de réalisation du dispositif et la phase de diffusion, comme, par exemple, la Télé-Université au Québec ou le CNED en France, les enseignants-concepteurs ne sont présents qu'au moment de la conception du cours, tuteurs et correcteurs prenant ensuite le relais.

Ils n'occupent donc qu'une place secondaire dans la relation que peut entretenir l'apprenant avec l'institution de formation. Il leur arrive d'intervenir, notamment lorsque le tuteur leur transmet des questions et des difficultés des apprenants par rapport au cours. Ils peuvent alors en modifier le contenu ou clarifier

certaines aspects des supports médiatisés qu'ils ont conçus. Cependant, la plupart du temps, ils n'interviennent pas dans l'étape de diffusion.

Dans ce cas, ce sont les tuteurs qui ont un rôle d'intermédiaires, de « médiateurs », entre les apprenants, d'une part, l'institution et ses enseignants, d'autre part. En revanche, dans des organismes de moins grande taille, il arrive qu'enseignant-concepteur et tuteur soient une seule et même personne.

Des appellations variées

Selon les dispositifs de formation et les contextes, plusieurs termes sont employés pour désigner les acteurs en charge de cette fonction tutorale. Si le vocable « tuteur » est sans doute le plus général et le plus utilisé dans la formation à distance, il est parfois accompagné d'un autre terme qui en précise le champ d'intervention. Ainsi, certains dispositifs opèrent une distinction entre le « tuteur-référent » (ou « formateur-référent »), chargé de guider l'apprenant à travers l'ensemble de son parcours de formation et le « tuteur-matière » qui, en revanche, apporte une aide didactique spécifique.

D'autres vocables sont également employés pour désigner ces diverses « personnes-ressources » susceptibles d'aider l'apprenant, en lui donnant les informations dont il a besoin pour mener à bien sa formation.

On trouve ainsi, dans des formations ouvertes sur site, la notion « d'accompagnateur local », chargé d'aider les apprenants sur des problèmes techniques ou méthodologiques rencontrés au cours de leurs activités dans des antennes locales de l'organisme de formation, tandis que le formateur, distant et éventuellement contacté via un réseau, sera davantage chargé de préciser des éléments liés au contenu de l'enseignement.

Dans d'autres dispositifs, mais c'est plus rare, il sera question de « facilitateurs » ou encore, pour désigner la personne chargée de répondre à toute question urgente que peuvent se poser les apprenants, de « dépanneurs », etc.

Des statuts mal définis

Les statuts du tuteur, tout comme ses appellations, varient en fonction des dispositifs de formation à distance. Il peut, nous l'avons dit, s'agir des spécialistes de la matière qui ont conçu les cours. Il peut aussi s'agir d'enseignants ou de formateurs employés à plein temps ou à temps partiel par l'organisme de formation, d'enseignants ou de formateurs appartenant à l'Éducation nationale et détachés ou relevant d'autres organismes de formation, dont l'activité principale consiste à enseigner en présentiel et qui assurent une fonction tutorale dans la formation à distance en plus de cette activité principale, sur la base de contrats horaires par exemple. Ce peut enfin être des étudiants plus avancés ou toute personne embauchée (à plein temps, à temps partiel ou sur vacations) pour assurer cette fonction, quelles que soient ses activités par ailleurs.

La fonction tutorale ne renvoie donc pas directement à des professionnels de l'encadrement ou de la formation dont les rôles seraient clairement identifiés et qui se distingueraient par des domaines d'activité ou d'intervention déterminés. Du fait sans doute du caractère récent de cette fonction, les tuteurs ont rarement reçu une formation spécialisée et ne sont pas régis par un statut spécifique. L'absence d'un cadre réglementaire définissant le statut de tuteur contribue, de fait, au flou qui accompagne leurs fonctions.

De plus, l'existence de tuteurs occasionnels dont les diplômes et les rémunérations sont généralement moindres que ceux des enseignants et des formateurs permanents permet, pour les

opérateurs de la formation à distance, qu'ils soient publics ou privés, de limiter les prix de revient et de réaliser d'importantes économies. Or, fournir un service de formation efficace implique de proposer une orientation préalable à l'inscription, de faire appel à des « équipes tutorales » susceptibles de répondre, à travers des modalités diverses, à la variété des besoins des apprenants et de considérer les personnels en charge du soutien, non comme des « sous-profs », mais de les former, de les payer et de les reconnaître en conséquence.

Enfin, les enseignants de la formation initiale ou les tuteurs occasionnels n'ont pas tous une connaissance très précise des publics adultes, ce qui peut parfois influencer sur la qualité du soutien qu'ils sont susceptibles d'apporter aux apprenants à distance en formation continue.

Un débat autour de la fonction tutorale

Beaucoup d'organismes de ^{FAD} fonctionnent, nous l'avons dit, sur un modèle hiérarchisé et la fonction tutorale est y nettement différenciée de la fonction de conception des cours, réservée aux professeurs.

Dans une telle approche de la formation à distance fondée sur la différenciation des rôles, même lorsque le tuteur est un formateur à qui l'institution confie des tâches d'animation de groupe, de soutien et de suivi individualisé des apprenants, il doit se concentrer sur son rôle de « passeur » et il n'est supposé ni intervenir dans l'élaboration du matériel didactique, ni se positionner comme dispensateur de connaissances : « Les supports pédagogiques doivent, *a priori*, remplir complètement la fonction de transmission des savoirs. Ce qui est attendu, c'est

davantage un soutien pour enrichir l'expérience vécue par les apprenants qu'un soutien purement cognitif » (Jézégou, 1998).

Carmen Compte, interviewée à propos de « Télé-Langues », une expérience de formation continue à distance destinée à des enseignants en langues vivantes de collèges et lycées, insiste sur la nécessité de bien distinguer les rôles de chaque intervenant : « Il était impératif de distinguer clairement le rôle du tuteur de celui d'enseignant, voire de formateur. Le tuteur, même s'il avait aussi pour tâche dans cette expérience pilote de nous signaler, à nous concepteurs, les difficultés rencontrées par les formés, dans le maniement de ce nouveau module, ne devait pas redevenir un professeur et réexpliquer le cours... parce que l'objectif était d'autonomiser les apprenants, de les inciter à se prendre en charge, à prendre des initiatives, à s'auto-évaluer, bref à apprendre à apprendre. » ^[6]

Toutefois, il s'avère que certaines tâches qui incombent aux tuteurs, telles que l'aide à la navigation dans les dispositifs médiatisés et la correction des travaux d'étudiants, s'avèrent peu aisées à assumer lorsque les tuteurs n'ont pas été impliqués dans la conception des cours.

On constate en particulier que, lorsque les tuteurs n'ont pas participé à l'élaboration du produit et à sa mise en forme, parfois complexe, sur des supports technologiques qu'ils ne maîtrisent pas toujours parfaitement, il arrive qu'ils se repèrent eux-mêmes difficilement dans le dispositif de formation et éprouvent d'autant plus de difficultés à guider les apprenants dans leur utilisation de ces moyens.

Une approche plus intégrée des rôles considère donc que, pour que les supports et les méthodes pédagogiques soient les plus pertinents possible et que la qualité de l'étape de diffusion soit optimale, il est nécessaire que les concepteurs assurent également la fonction de tuteurs ou que, du moins, concepteurs et futurs tuteurs se concertent pour construire ensemble le matériel didactique, ce qui est en fait rarement le cas.

Notes du chapitre

[1] ↑ Intervention de Christiane Guillard à la Table Ronde « Le multimédia au service de la formation et du français langue étrangère : perspectives et conditions de développement », in Chevalier (éd.), 1996.

[2] ↑ Sur ce contexte de la fonction tutorale, on peut se reporter à l'article « Tuteur » du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Cros, 1998).

[3] ↑ On peut, par exemple, citer un dossier de la revue *Actualité de la formation permanente*, assez ancien, mais toujours valable, consacré à ce thème (Gérard, coord., 1992).

[4] ↑ Les institutions partenaires du projet étaient respectivement la NFER (Fondation nationale anglaise pour la recherche en éducation), l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) et le LSW (Institut de Westphalie du Nord pour l'école et la formation des adultes). Cette recherche a donné lieu à une première publication (Stoney, Glikman et Wack, 1999), qui concerne le vocabulaire et les concepts utilisés dans les trois pays concernés en matière d'aide à l'apprenant. Un rapport final sera publié, en anglais, par la NFER : Glikman Viviane, Stoney Sheila et Wack Otto George, *Supporting Adult Learners 2. Which Learners ? Which Providers ? Which Models of Support ?* (Aider les apprenants adultes 2. Quels apprenants ? Quels tuteurs ? Quels modèles de soutien ?).

[5] ↑ L'ensemble de ces résultats, ainsi qu'une typologie des apprenants, est développé dans un article de la revue *Éducation permanente* (Glikman, 2002).

[6] ↑ Cf. article « Tutorat, une autonomie assistée », in Glikman et Papadoudi (1995).

Chapitre XIV. Apprendre à distance ou la « fonction apprenante »

Ce chapitre a pour but de donner une idée générale de l'ensemble des facteurs qui caractérisent les rapports que les apprenants des formations ouvertes et à distance entretiennent avec leur formation et des questions que soulève cette situation particulière d'apprentissage. Il abordera d'abord les motivations à la formation et la question des abandons, avant de s'attarder sur la situation d'apprenant à distance et de conclure sur une tentative de typologie des rapports d'usage que les apprenants usagers entretiennent avec leur formation dans les dispositifs de

1 - À propos des motivations

Les publics de la formation à distance sont très variés. Cette hétérogénéité se retrouve sur le plan des caractéristiques sociodémographiques, déjà évoquées, comme sur celui de l'origine sociale, de l'expérience scolaire et professionnelle et des aspirations personnelles et professionnelles. Ces différences influent largement sur la manière dont les apprenants vivent leur parcours de formation et dont ils s'approprient les différentes composantes du dispositif qui leur est proposé. Parmi les facteurs de différenciation des apprenants adultes, les raisons pour lesquelles ils se sont inscrits en formation occupent une place importante. Il faut cependant distinguer, d'une part, les motifs de l'entrée en formation, dont beaucoup sont valables aussi bien pour les formations en présentiel que pour les formations ouvertes et à distance, et, d'autre part, les raisons qui les ont conduits, ou les ont contraints, à choisir la formation à distance.

Les motifs de l'entrée en formation

Selon les individus, les motivations à la formation sont de nature différente. Philippe Carré (2001) distingue dix motifs d'entrée en formation qu'il regroupe en fonction de leur caractère « intrinsèque » (lié au fait même d'être en formation) ou « extrinsèque » (lié aux objectifs de la formation) et du fait qu'ils reflètent principalement un désir d'apprendre ou un désir de participer à des activités collectives. Parmi ces dix motifs, ceux liés à la participation à des activités collectives ne peuvent guère convenir à des apprenants à distance. En revanche, ils peuvent

conduire à des formations ouvertes, dans lesquelles les possibilités de contacts sont plus importantes.

Sans reprendre en détail chacun de ces motifs, nous rappellerons ici les plus courants d'entre eux dans le champ de la formation à distance, en les illustrant par des citations extraites d'entretiens avec des apprenants adultes inscrits en formation ouverte et à distance, entretiens menés dans le cadre de recherches conduites à l'^{INRP}, sur les points de vue des usagers de la ^{FAD}.

On retrouve ici des motivations qui sont classiquement celles des adultes en formation. Certains, sortis du système scolaire sans diplôme suffisant pour trouver un travail, sont en recherche d'emploi et la formation représente, pour eux, un passage obligé vers une qualification préalable à une embauche. D'autres sont en situation de reconversion professionnelle suite à la perte de leur emploi. D'autres encore, qui ont un emploi plus ou moins stable, souhaitent améliorer leurs compétences et/ou leur situation professionnelle – ou y sont contraints par l'évolution de leur profession. D'autres enfin suivent une formation, surtout dans une perspective de développement personnel et d'enrichissement culturel.

Quelles que soient les raisons qui les conduisent à entreprendre une formation, la notion de « seconde chance » est très prégnante chez de nombreux apprenants adultes, notamment ceux qui ont vécu des situations d'échec scolaire ou qui, pour des raisons d'ordre social, familial ou financier, ont dû interrompre leur formation initiale plus tôt qu'ils ne l'auraient souhaité, comme l'exprime cet homme jeune qui prépare le ^{DAEU} à distance, dans l'espoir de poursuivre des études supérieures :

« C'est comme si on me donnait une deuxième chance...
C'est comme si on me disait : "Oubliez ce qui s'est passé, là, vous voyez, vous avez la possibilité..." »

Trouver ou retrouver un emploi

La formation a été, nous l'avons dit, au cours de la longue période de crise économique, une manière, pour les chômeurs, d'augmenter leurs chances d'employabilité :

« Pour moi, c'est un peu dans l'espoir de changer de direction que je prépare l'entrée à l'Université, parce que mes recherches d'emploi dans le secteur auquel j'appartenais se sont révélées infructueuses. »

Ainsi, cette ancienne secrétaire, que l'introduction des ordinateurs a déqualifiée et qui se forme à la bureautique dans le but de retrouver un emploi équivalent à celui qu'elle occupait auparavant, explique :

« Ça fait un an et demi que je suis au chômage, licenciée de mon ancien poste... Chaque fois, je suis bloquée au niveau de l'informatique pour trouver un travail... Il me fallait absolument cette formation. »

Pour ces chômeurs, l'inscription en formation ouverte ou en formation à distance résulte rarement d'un choix, mais le plus souvent d'une information ou d'une proposition de formation de l'^{ANPE} ou d'un service d'aide aux demandeurs d'emploi :

« C'est la mission locale qui m'a indiqué l'^{APP} », déclare une jeune femme de 25 ans qui, après plusieurs « petits jobs », est à la recherche d'une formation débouchant sur une véritable qualification.

Conforter ou améliorer sa situation professionnelle

L'importance du nombre des chômeurs très qualifiés inquiète ceux qui occupent un emploi auquel ils se sont formés « sur le

tas », sans posséder les titres correspondants, et qui craignent de se voir supplantés par de jeunes diplômés.

Ainsi, cet homme de 31 ans, depuis longtemps informaticien dans une grande entreprise et parvenu à ce poste sans les diplômes habituellement requis, a entrepris une formation pour se mettre au niveau de ses collègues :

« Je ne côtoyais que des ingénieurs, j'avais des responsabilités qui étaient normalement celles des gens qui avaient Bac + 2, + 3 ou même + 4... Moi, je n'avais que le Bac et je me suis dit qu'il allait peut-être falloir obtenir un peu plus comme diplôme... »

Pour beaucoup, il s'agit donc d'obtenir les diplômes correspondant à un métier qu'ils exercent déjà, sans en posséder le statut, faute de reconnaissance académique. C'est aussi le cas, dans l'enseignement supérieur à distance, d'un grand nombre d'enseignant(e)s qui, par manque de titres, occupent des emplois d'auxiliaires :

« C'est très frustrant de ne pas avoir ces fameux diplômes... C'est vital aujourd'hui... Passer les concours n'est possible que si vous avez certains diplômes. »

Ce désir de reconnaissance institutionnelle correspond souvent à des espoirs d'amélioration d'une situation financière :

« J'essaie d'obtenir un statut d'éducateur spécialisé... Il y a une différence au niveau du salaire qui n'est pas négligeable... »

Améliorer sa situation professionnelle peut aussi impliquer un changement d'employeur et de travail. C'est le cas de cette femme de 32 ans qui, lasse d'être surveillante en internat, prépare le diplôme d'accès à l'Université :

« Je veux entreprendre des études supérieures, parce que je ne veux ni être coiffeuse, ni bouchère... Ma seule possibilité de changer de travail, c'est de passer par la formation. »

Dans tous les exemples ci-dessus, qu'il s'agisse de trouver un travail, d'accéder à un emploi de niveau supérieur ou de faire correspondre un statut professionnel au métier exercé, l'obtention d'un diplôme constitue l'objectif final de la formation. Cette possibilité n'existe toutefois que dans des dispositifs de formation structurés et reconnus comme tels, qui préparent à des diplômes nationaux ou homologués au niveau national. Lorsque la formation est assurée au sein des entreprises, elle ne se rencontre que rarement. Le problème est alors celui de la reconnaissance, par une promotion professionnelle, associée à une augmentation salariale, des nouvelles compétences ainsi acquises.

Nous n'avons d'ailleurs évoqué ci-dessus que des apprenants dont l'entrée en formation résulte d'une démarche personnelle, sinon volontaire (ce qui n'est pas toujours le cas pour les chômeurs). Un certain nombre d'entrées en formation sont aussi dues, pour des salariés en activité, à des pressions plus ou moins fortes de la part de leur hiérarchie. Elles peuvent ainsi être assimilées au désir de conforter ou d'améliorer sa situation professionnelle, mais elles s'apparentent davantage, en réalité, à la crainte de perdre l'emploi occupé et s'accompagnent souvent d'une moindre conviction dans la poursuite des études que la réalisation d'un projet personnel.

Un développement personnel

À côté de ces motivations d'ordre « extrinsèque », relatives aux débouchés de la formation, d'autres motivations relèvent d'objectifs « intrinsèques », plus personnels et moins liés à l'univers professionnel, un désir d'épanouissement et d'enrichissement individuel, en dehors de toute utilité immédiate et concrète :

« Je ne sais pas ce que je vais faire avec mon diplôme, si je l'obtiens... je n'en ai pas vraiment besoin. »

Ainsi, cette retraitée de 62 ans est très enthousiaste à l'idée de pouvoir enfin suivre des études sur un sujet qui l'a longtemps intéressée :

« J'ai eu quarante ans d'activité et, après avoir cessé de travailler, je me suis dit qu'il fallait que je fasse quelque chose, et comme l'informatique me passionne, j'ai voulu en faire. »

Tous ne sont pas aussi âgés et, pour de plus jeunes également, il s'agit souvent de la recherche d'une revalorisation personnelle, d'une meilleure image d'eux-mêmes, comme pour cet homme de 38 ans qui prépare le DAEU à distance :

« Je suis un gros frustré des études, c'est vrai, le fait de ne pas avoir pu continuer plus loin, ça m'a toujours ennuyé quelque part. »

Il s'agit alors d'un défi qu'on se lance à soi-même ou d'une revanche qu'on désire prendre sur un passé scolaire vécu comme un échec, du fait d'une orientation insatisfaisante ou de l'obligation d'arrêter trop tôt des études, ainsi que l'exprime cette femme de 45 ans :

« De ne pas avoir réussi au niveau scolaire, on n'en est pas très fier... Je voulais réussir ce que j'avais loupé quand j'étais plus jeune. Je n'ai pas réussi mon orientation et c'est quelque chose que j'ai toujours regretté. Je voulais avoir ma revanche en essayant d'obtenir le DAEU. »

Les raisons de l'inscription en formation à distance

Les principales raisons d'inscription en formation à distance sont depuis longtemps, nous l'avons vu au chapitre I, l'éloignement géographique des institutions éducatives, l'incapacité physique de s'y rendre ou des contraintes ayant pour conséquence des problèmes d'emploi du temps et une indisponibilité durant les heures de cours.

Ces contraintes peuvent être d'ordre professionnel, par exemple pour des salariés qui ne souhaitent pas informer leur entreprise de la poursuite de leurs études ou dont l'entreprise ne peut pas ou ne veut pas les libérer pour suivre une formation. Elles peuvent aussi être familiales, en particulier pour des femmes qui doivent s'occuper de leurs enfants.

Toutes ces raisons, que l'on peut regrouper sous le terme général d'« empêchement », occupent toujours une place importante dans le choix, qu'on peut alors qualifier de « par défaut », de la formation à distance. En effet, ce choix ne relève alors pas véritablement d'une libre décision, dans la mesure où il est dicté par des contraintes externes, liées à la distance ou au temps.

Cependant, la FAD et, plus encore, les formations ouvertes peuvent aussi être choisies pour des raisons plus pédagogiques, parce qu'elles permettent l'adaptation des contenus, des outils, des rythmes d'apprentissage, des parcours de formation, etc., aux capacités et aux attentes des apprenants, qu'elles facilitent l'individualisation de la formation et favorisent l'autonomisation... Elles sont souvent mieux adaptées à la demande que l'enseignement présentiel pour ceux qui rejettent le modèle « scolaire », parfois synonyme d'échec, et pour lesquels, ainsi que nous l'avons souligné dans le premier chapitre, elles peuvent apparaître non plus comme un « pis-aller », mais comme une alternative satisfaisante à l'enseignement traditionnel.

En effet, certains apprenants, qui ont connu des expériences scolaires peu satisfaisantes et ont gardé une image négative des formes d'enseignement traditionnelles, hésitent à « retourner sur

les bancs de l'école ». Cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne s'attendaient pas *a priori* à retrouver des modes de fonctionnement scolaires et qu'ils ne sont pas, au départ, désorientés par les nouvelles formes d'apprentissage proposées, mais qu'ils découvrent peu à peu leur intérêt et y trouvent un regain de motivation, en particulier dans certaines formations ouvertes, que ce soit grâce à un soutien plus important, comme cette femme de 45 ans, qui prépare le ^{DAEU} à distance : « Le plus fort, je trouve, dans leur pédagogie, c'est que c'est la pédagogie de la réussite, alors que dans le système scolaire normal, partant de la maternelle jusqu'à la fac, c'est plus la politique de la sélection », ou bien grâce à une relation différente au savoir, ainsi que l'explique une jeune femme inscrite dans un ^{APP} : « J'étais très fâchée avec l'esprit de l'Éducation nationale, c'est pas du tout mon truc... moi ce que j'aime bien ici, c'est l'autoformation, il n'y a pas de système de notation, c'est de l'autoévaluation. »

En fait, autant une formation médiatisée et à distance peut rebuter certains apprenants, autant elle en satisfait d'autres. Christiane Guillard (*in* Chevalier, 1996) raconte comment, en tant que vice-présidente chargée des études à Paris X, elle a fait en ce domaine « deux expériences rigoureusement opposées » :

« Dans le cadre de la dernière campagne d'inscription, le rectorat de Paris avait essayé de répondre au surnombre de la demande en Histoire en prévoyant une cinquantaine d'inscriptions au Centre d'enseignement à distance de l'université. J'ai été obligée de faire face à 48 psychodrames, sur le mode : "Il n'est absolument pas question que je sois livré(e) à moi-même en face de documents que je serais incapable d'assumer seul(e)." Toutes les assurances que j'ai pu leur donner sur l'environnement pédagogique offert par les stages, les rencontres téléphoniques, la convivialité informatique ont été inutiles ; les larmes ont eu raison de l'obstination du rectorat et les étudiants ont été inscrits sur site... En revanche, dans les discussions menées actuellement dans le cadre des états généraux de l'Éducation, des utilisateurs forcenés et enthousiastes des

cédéroms disponibles à la bibliothèque réclament la totalité des enseignements de l'université sous cette forme. »

On observe parfois que les apprenants à distance réussissent mieux, pour une même formation, que des étudiants en présentiel, et l'on en tire parfois des conclusions sur l'efficacité des outils, qui serait supérieure à celle des enseignements en face à face. C'est sans doute vrai dans certains cas, plus particulièrement d'ailleurs dans les formations hybrides, mais les recherches sur ce thème montrent surtout que la plupart des apprenants à distance, notamment dans l'enseignement supérieur, sont des adultes qui ont décidé d'entreprendre une formation continue et sont mus par des motivations souvent plus fortes que celles des étudiants qui poursuivent des études sur la lancée de leur formation initiale, sans y attacher la même importance.

Il n'en reste pas moins que les bilans sur les dispositifs de formation d'adultes, et plus encore sur les dispositifs à distance, bien que peu publiés, continuent de mettre en évidence les cortèges d'abandons et d'échecs qui accompagnent la plupart d'entre eux.

2 - Le problème des abandons

Bien qu'il soit difficile de citer des références, car ces informations sont rarement publiées (sinon dans des rapports internes et confidentiels), la plupart des bilans, quels que soient les supports utilisés, continuent de faire état de fortes déperditions dans la plupart des dispositifs de formation à distance. Il est banal que celles-ci atteignent les deux tiers des inscrits. Ces taux d'abandon et d'échec montrent à l'évidence une très relative efficacité des dispositifs de ^{FAD}. Les seules formations qui échappent à ces statistiques implacables sont celles qui accordent une attention particulière à l'encadrement des apprenants, consacrant des moyens importants au tutorat, à l'organisation de regroupements et à l'accessibilité de centres de ressources disposant d'intervenants compétents.

Les opérateurs de la formation à distance qui attendent de leur activité une rentabilité financière se trouvent ainsi face à une double contrainte. Ils sont partagés entre tenter, pour améliorer leur efficacité et leur image de marque, de mettre en place des moyens en termes techniques (outils de communication), structurels (regroupements, lieux-ressources) et humains (tutorat), qui augmentent d'autant les coûts ou, pour les faire baisser, de limiter ces services. Or les abandons les minorent, puisqu'ils diminuent les dépenses liées au suivi des apprenants ^[1]. Cela revient à dire, dans le contexte français, que, lorsque les prix reviennent et les tarifs d'inscription sont calculés en tenant compte d'une faible assiduité des inscrits et sur la base de frais de fonctionnement et d'un personnel de tuteurs et de correcteurs réduits en conséquence, ceux qui abandonnent paient pour ceux qui persévèrent ! En Amérique du Nord, il semble que, dans certains cas, des modalités de remboursement des frais d'inscription soient prévues en cas d'abandon précoce.

Les apprenants, quant à eux, lorsqu'on les interroge sur les raisons de leur abandon d'une formation à distance, mettent très fréquemment en avant les problèmes liés à des obstacles matériels, de l'ordre du manque de temps (ou de la difficile gestion du temps) et des contraintes professionnelles et familiales. Ces causes sont, bien entendu, réelles, mais insuffisantes à expliquer l'ampleur du phénomène.

Le fait est que les enquêtes s'appuient le plus souvent sur des questionnaires adressés par correspondance ou via le réseau. Elles souffrent des biais inhérents à ce mode d'investigation, relatifs non seulement aux faibles taux de réponse et à la représentativité discutable des répondants, mais aussi à la nature des réponses obtenues, souvent de l'ordre du déclaratif et du convenu. Peu d'enquêtes qualitatives, fondées sur des entretiens individuels en profondeur, sont réalisées auprès des apprenants à distance, du fait même de la distance qui les sépare des sources de diffusion de la formation et de leur dispersion géographique qui rendent coûteuse toute rencontre physique. Elles permettent, en revanche, de constater que l'argument du manque de temps, notamment, même s'il est fondé (*cf. infra*), est parfois plus secondaire qu'il n'y paraît, et font ressortir des causes de démotivation et de renoncement plus profondes.

Le « décrochage », pour reprendre une expression québécoise, est souvent dû à des erreurs d'orientation, à des problèmes d'adaptation à un mode d'apprentissage auquel les inscrits à distance n'ont pas été préparés et dont ils ne soupçonnaient pas les exigences, à des difficultés de compréhension des activités exigées qui conduisent à douter de soi et de sa capacité à poursuivre des études, à un sentiment d'insécurité lié à l'impossibilité de se confronter à d'autres. Le degré d'implication des apprenants dans leurs études est certes important pour entretenir une motivation, mais l'isolement ressenti face aux outils, aux contenus, aux méthodes de travail et, surtout, face au manque de contacts directs avec l'institution, ses formateurs et les autres apprenants, même s'il n'est pas toujours explicitement

évoqué comme cause d'abandon, se lit aisément comme tel. Nous y reviendrons à propos du « lien social ».

Les technologies constituent, assurément, des sources potentielles de facilitation des apprentissages, et certains sites Internet s'efforcent de recréer une certaine convivialité, mais, malgré les discours emphatiques de certains de leurs promoteurs, les échanges virtuels sont loin de tout régler et font souvent surgir des difficultés d'accès et/ou d'appropriation, analysées notamment par Bélisle et Linard (1996), qui viennent s'ajouter aux autres problèmes.

3 - La situation de formation

« Quand étudier rime avec liberté... »

Ce slogan utilisé par la Télé-Université du Québec donne certes une image très positive de la situation de l'apprenant à distance. Au quotidien, cette liberté rime aussi bien souvent avec désarroi ou démobilitation.

Après avoir regardé de plus près deux des facteurs d'abandon les plus fréquemment évoqués par les apprenants eux-mêmes, les problèmes de temps et d'isolement, nous aborderons ce qui, pour eux, est au cœur de la situation de formation à distance : l'autoformation et l'autonomie qu'elle implique, avant de conclure sur l'importance des relations tutorales et du lien social.

La question du temps

Beaucoup d'inscrits avaient préjugé du temps dont ils disposeraient pour suivre leurs études et se retrouvent, plus ou moins rapidement, incapables de satisfaire à toutes leurs obligations :

« Lorsque je me suis inscrit, j'ai essayé de mener de front ces études et mon changement de travail, mais j'ai tenu trois mois. J'ai abandonné parce que ça demandait trop de travail et que j'avais du mal à me rendre disponible. »

Quand la formation est prise en charge, partiellement ou en totalité, par l'entreprise dans le cadre de la législation sur la formation professionnelle continue, l'employeur assure les frais d'inscription et accorde de plus ou moins grandes facilités

d'emploi du temps au salarié concerné, à condition que celui-ci consacre également à ses études une partie de son temps libre. Ce partage du temps lié à la formation entre employeur et salarié, le « co-investissement », largement favorisé par le développement des ^{FOAD} et qui peut apparaître comme un retrait par rapport à la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, est de plus en plus souvent pratiqué. Il peut aplanir quelques difficultés, mais ne règle pas l'ensemble des problèmes :

« Je suis quelques cours hors temps de travail, mais mon employeur m'a aussi payé des cours de jour, ce qui permet justement de se libérer du temps pour le soir et d'être plus disponible pour travailler à partir de ces cours... Cela dit, il faut également être présent sur le lieu de travail et, bien que mes chefs soient conscients des difficultés que ça représente, je dois rester disponible pour le travail courant. »

Cependant, plus encore que le manque de temps, la gestion du temps d'études est une question essentielle. Une formation présentielle impose un rythme, par la régularité des cours, le travail à effectuer d'une séance à l'autre, les contrôles éventuels au fur et à mesure de l'enseignement... Si certaines formations ouvertes s'appliquent à créer des rythmes, c'est peu le cas de la plupart des formations à distance. Hormis la demande de l'institution éducative de respecter des délais déterminés à partir d'un calendrier fixant des dates de regroupements ou de remise de travaux, les apprenants à distance ne se voient imposer aucun repère temporel ^[21]. C'est donc à eux qu'incombe la responsabilité d'organiser leur temps de formation et de planifier les moments consacrés à leur vie professionnelle, à leur vie personnelle, familiale et sociale, à leurs loisirs et à leur apprentissage. Ils doivent eux-mêmes se contraindre à établir et à respecter un programme de travail :

« Je m'impose de travailler tous les jours, je me fais des plannings pour la semaine, parce que si je m'y mets quand j'ai envie ou quand j'ai du temps, ça risque de n'être pas souvent... »

Un rythme de travail est d'autant plus difficile à s'imposer que tout le processus s'opère face à soi-même, certes librement, comme l'affirme la Télé-Université, mais aussi solitairement.

La question de l'isolement

La formation à distance implique surtout des séquences d'apprentissage durant lesquels l'apprenant travaille seul chez lui, sur son lieu de travail ou dans un lieu-ressource, face à des cours imprimés, des livres ou un ordinateur.

Loin d'un lieu de formation, il est également loin des formateurs et des tuteurs, dont il peut rarement recevoir une aide au moment précis où il rencontre des difficultés. Pour beaucoup, le manque d'une présence familière et régulière d'un formateur à l'écoute de leurs problèmes se révèle difficile à accepter :

« Ce qu'il me faudrait, c'est ce soutien que j'avais l'année dernière avec le professeur d'anglais, elle prenait cinq minutes avec nous et on discutait sur les points du cours qu'on n'avait pas compris. Mais là, cette année, je me sens complètement noyé, j'arrive pas à émerger, je ne sais pas du tout où je vais. Honnêtement, j'en suis au point de me demander si je ne vais pas tout arrêter... J'aurais dû choisir les cours du soir... »

L'apprenant à distance est loin aussi des autres apprenants et ne peut guère les rencontrer pour échanger avec eux et se comparer à eux. L'idée qu'on se forme dans la confrontation avec autrui est ici battue en brèche par la solitude des apprentissages à distance. Cependant, le travail en binôme qui s'instaure parfois constitue un moyen efficace pour lutter contre cet isolement, non pas tant en termes d'aide sur le contenu, mais d'entraide psychologique et de soutien moral, les

rencontres avec l'autre encourageant à maintenir le rythme de travail et incitant à persévérer :

« À Noël, j'allais décrocher, je n'étais pas assez motivée. Depuis cette année, on travaille à deux, c'est important, on se remotive... on a vite fait de se laisser aller, finalement, en formation à distance. »

L'environnement familial constitue également un soutien important, lorsqu'il manifeste sa solidarité (ce qui n'est pas toujours le cas), que ce soit par une aide à l'assimilation des contenus : « Moi, j'ai deux membres de ma famille qui ont fait les grandes écoles. Ils m'ont aidé pour réviser, pour travailler les mathématiques et ils m'ont permis de comprendre tout ça », ou par une aide à caractère plus moral et psychologique : « J'ai deux filles qui passent leur bac cette année et un mari qui prend aussi des cours, qui suit une formation au CNAM, donc l'ambiance est au travail à la maison. »

L'autoformation

Depuis le début de cet ouvrage, nous définissons la situation de formation à distance comme une situation d'auto-apprentissage ou d'autoformation. Si l'auto-apprentissage peut être simplement défini par le fait d'apprendre seul à l'aide de divers moyens autres qu'un enseignant en présentiel, l'autoformation, terme bien souvent utilisé comme synonyme, est une notion plus complexe, qui semble porteuse d'une forte connotation idéologique, et a donné lieu à une abondante littérature scientifique (dans laquelle les écrits de J. Dumazedier - 1995, 1996, 2002 - continuent d'occuper une place de premier plan).

Distinguée par Gaston Pineau (1985) de l'« hétéroformation » (formation par les autres) et de l'« écoformation » (formation par l'environnement), l'autoformation (formation par soi-même et,

d'après certains auteurs, « pour soi-même ») connaît, en effet, diverses acceptions. Il n'est pas dans notre objet de développer les variations sur ce terme, dont le sens diffère selon les contextes et les auteurs, jusqu'à donner lieu à ce que Philippe Carré (1992) a appelé « la galaxie de l'autoformation » et longuement analysé comme telle.

Nous retiendrons, ici, simplement :

- d'une part, la différence déjà signalée au chapitre 1 entre autoformation en lien avec une institution éducative et autodidaxie, indépendante de toute structure institutionnelle de formation ;
- d'autre part, le fait que, dans les FOAD, cette autoformation consiste à apprendre à l'aide de supports pédagogiques mis à disposition ou recommandés par l'organisme de formation et qu'elle est alors, dans la plupart des cas, définie comme « accompagnée », « assistée » ou « guidée », du fait du soutien tutoral apporté par l'organisme.

La situation d'autoformation place l'apprenant dans une situation inhabituelle par rapport à son expérience de formation initiale en présentiel. Elle exige de lui qu'il organise lui-même ses activités d'apprentissage, qu'il recherche par lui-même des informations complémentaires à celles qui lui sont fournies, qu'il s'impose une discipline personnelle quant à son temps et ses rythmes de travail (*cf. supra*), qu'il s'auto-évalue, qu'il accepte un relatif isolement – en un mot, qu'il devienne autonome. On peut alors définir l'autoformation comme « processus d'autonomisation » du sujet apprenant.

« Soyez autonomes »

Sans entrer davantage dans les multiples aspects de l'apprentissage autonome et de l'autonomie, nous nous en tiendrons ici aux définitions de base des dictionnaires et accepterons que, l'« autonomie » étant « le droit pour un individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet » (*Petit Robert*, 2000), un apprenant autonome est : « Quelqu'un qui a la capacité d'apprendre de manière indépendante et de choisir le mode d'apprentissage le plus approprié à ses objectifs » (Jarvis, 1990). En d'autres termes : « En matière d'éducation, l'autonomie consiste pour l'élève à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et à apprendre à s'auto-évaluer » (Leselbaum, 1998).

L'apprenant autonome est donc celui qui prend en charge son propre apprentissage, décide par lui-même de ses objectifs et des stratégies qu'il utilise pour les atteindre (choix des parcours de formation, des modes, des lieux et des rythmes des apprentissages, des supports et des ressources pédagogiques, etc.) et qui juge par lui-même de sa progression.

« Soyez autonomes » est, par conséquent, une injonction paradoxale, centrale dans la problématique des formations ouvertes et à distance. En effet, si l'autonomie relève du pouvoir de soi sur soi-même, elle ne peut ni se décréter, ni encore moins s'imposer. Or, d'une certaine manière, l'apprentissage à distance oblige à être autonome, qu'on en ait ou non le désir, puisqu'il requiert de « prendre en mains » sa formation, de « se débrouiller seul ». Une telle exigence peut, selon les apprenants, apparaître comme un impératif pénible ou comme l'occasion d'une victoire sur soi :

« La différence, c'est que maintenant j'ai choisi, et si ça marche, ça sera grâce à moi... »

Cette autonomie, qui doit naturellement être relativisée dans le cadre des contraintes inhérentes aux formations institutionnalisées et diplômantes, n'est, en effet, pas spontanément mise en œuvre par tous les apprenants (*cf., infra*, Essai de typologie des rapports d'usage dans les FOAD) : « Si

l'autonomie est enrichissante pour qui en fait preuve avant d'entrer en formation, elle est dévalorisante pour beaucoup de stagiaires fragiles, dans la mesure où elle confirme des incapacités à se prendre en charge, déjà constatées antérieurement et souvent sources d'échecs répétés » constate C. Battaglia (1999), responsable de la formation à distance à l'Université de Nantes.

Une question fondamentale, sous-jacente à la citation ci-dessus, porte alors sur la manière dont l'institution éducative, ses responsables, ses formateurs et ses tuteurs considèrent l'autonomie des apprenants : prérequis sans lequel l'accès à la formation est illusoire ou processus qui doit faire partie des objectifs de la formation, sinon même constituer son but premier.

C'est alors aux formateurs et aux tuteurs qu'il appartient d'accompagner et de faciliter cette démarche, tout en jouant un rôle de soutien lorsque celui-ci s'avère nécessaire : « Les apprenants adultes ont à la fois besoin que les enseignants reconnaissent leur capacité à se débrouiller seuls et à assumer des responsabilités importantes, mais ce besoin coexiste avec un autre besoin de dépendance qui peut apparaître comme un abri à des moments critiques » (Knowles, 1990).

L'autonomie n'exclut donc pas, bien au contraire, la nécessité d'un accompagnement et d'une assistance, qui conduit à se référer, en matière de FOAD, à la notion d'« autoformation assistée ».

L'accompagnement : rapport aux tuteurs et au tutorat

Il suffit de lire les descriptifs des organismes de FOAD présentés dans le chapitre VI pour voir que, dans tout dispositif de formation

à distance, l'accompagnement tutoral existe *en théorie*. En pratique, une observation récurrente est qu'une proportion relativement faible des inscrits (entre 15 % et 30 %, selon les dispositifs) recourt spontanément aux moyens mis à disposition pour le tutorat, quels qu'ils soient, et moins encore quand ce tutorat n'est proposé qu'à travers une médiatisation ^[3].

Après une enquête menée auprès de ses étudiants, C. Battaglia encore soulignait « l'intérêt porté par les stagiaires à l'égard de toutes les formules d'assistance mises au point (tutorat téléphonique, sessions en présentiel...) », ajoutant : « ... plus qu'une fascination, on constate une méfiance importante à l'égard des supports multimédias. Les outils de communication engendrent un intérêt très relatif de la part des apprenants, alors que les spécialistes rivalisent d'ingéniosité pour les rendre de plus en plus performants et raffinés... » (Battaglia, 1999).

De même, le responsable de la FAD au CNAM notait « ... certaines réticences de la part d'apprenants en difficulté, mais qui préfèrent attendre une rencontre avec le formateur plutôt que d'être confrontés aux contraintes que constitue l'expression d'un problème via un média, même ergonomique (courrier électronique, téléphone...) », concluant sur ce thème que les regroupements, comme moyen de dialogue sur les difficultés rencontrées et les travaux en cours, étaient « plébiscités par plus de 80 % des apprenants » (Meyer, 1999).

Ainsi encore, dans une formation aux télécommunications, un enseignant s'adressait en visioconférence interactive à plusieurs centres répartis sur le territoire à partir d'un studio, lui-même voisin d'une salle de classe dans laquelle étaient regroupés les apprenants de la région. Nous avons alors constaté que les apprenants admettaient mal, tout en le comprenant intellectuellement parce que cela préservait l'égalité de tous, de n'être autorisés à communiquer avec cet enseignant que par l'intermédiaire de la technique, pourtant performante (la rencontre dans le couloir, à la sortie du cours, était alors vivement recherchée).

Beaucoup d'apprenants estiment cependant très important et rassurant de savoir qu'un tutorat à distance est disponible et qu'ils peuvent éventuellement y recourir, même lorsqu'ils ne le font pas. Au total, on constate que les apprenants qui s'adressent le plus aisément aux tuteurs se rencontrent, justement, parmi ceux dont l'autonomie est la plus affirmée (*cf. infra*, Essai de typologie des rapports d'usage dans les ^{FOAD}). Considérant le soutien mis à leur disposition comme un moyen, parmi d'autres, de construire leurs apprentissages, ils n'hésitent pas à avoir recours à ceux dont ils estiment que le rôle est de les aider à résoudre leur difficultés :

« Quand j'ai des questions à poser, j'appelle le tuteur. Et si je n'arrive pas à le joindre du premier coup, je recommence. C'est important d'être aidé quand on en a besoin... et c'est normal... »

En revanche, les apprenants qui éprouvent le plus de difficultés avec leur formation sont aussi ceux qui osent le moins s'adresser aux tuteurs, soit qu'ils craignent de « déranger » : « Le problème c'est qu'il n'a pas trop le temps et puis moi, je le dis honnêtement, est-ce que c'est par timidité ou pas, j'ose pas trop le déranger... », soit, surtout, qu'ayant du mal à identifier précisément les problèmes qu'ils rencontrent, ils hésitent à formuler leurs incertitudes et leurs doutes, de crainte d'un rejet, semblable peut-être à ceux qu'ils ont parfois rencontrés en formation initiale : « J'ose pas téléphoner dans le sens où je me sens tout petit par rapport à mes lacunes, je me dis qu'on me demande un niveau de classe terminale, alors je ne sais pas si on ne va pas m'envoyer paître au téléphone. »

La corrélation entre recours aux tuteurs et réussite aux études est très récemment confirmée par une enquête auprès d'étudiants à distance en sciences de l'éducation ^[4]. Cela ne signifie pas que tout étudiant qui recourt au tutorat réussit, ni que réussissent seulement les étudiants qui recourent à des tuteurs, d'autres facteurs entrant en jeu, à la fois dans le fait de s'adresser à un tuteur (ainsi que l'illustrent les pratiques du

groupe des « marginaux » dans la typologie ci-après) et dans la réussite aux examens.

Cette « interaction » avec un formateur, mais aussi avec d'autres apprenants, essentielle dans un processus de formation et que peuvent (parfois) permettre les formations ouvertes, est difficile dans la formation à distance, quelle que soit la disponibilité des tuteurs ou l'existence de regroupements (auxquels il n'est pas toujours aisé de participer). Les nouvelles technologies, avec leur potentiel d'« interactivité », sont certes déterminantes dans ce cadre, mais leurs énormes possibilités d'apprentissage « coopératif » et « collaboratif » (le second donnant aux apprenants une moindre dépendance que le premier par rapport au formateur – cf. Henri et Lundgren-Cayrol, 2001) ne doivent pas être l'arbre qui cache la forêt des problèmes de communication auxquels se heurtent de nombreux apprenants à distance. Au-delà de toutes les technologies disponibles, c'est la question du lien social qui est posée, question clé de tout processus d'apprentissage, en particulier à distance.

Les médias et la question primordiale du « lien social »

Les regrets quant au manque de rapports avec des formateurs et d'autres apprenants, formulés par nombre d'apprenants adultes dans les dispositifs médiatisés, montre que contacts et échanges y demeurent rares, même dans le cadre des formations ouvertes. Un exemple extrême est fourni par une observation dans un centre de ressources, qui fait état d'apprenants se tournant le dos, face à des ordinateurs alignés le long des murs, et tentant de communiquer avec des enseignants lointains. Dans d'autres circonstances, deux apprenantes assises l'une près de l'autre, dans un centre de ressources en autoformation,

travaillant en bureautique sur le même logiciel, ont cru chacune jusqu'à la fin de leur formation, et en le regrettant, être seule à apprendre à utiliser ce logiciel.

Ces exemples montrent l'importance de la dimension de la fonction tutorale que nous évoquions au chapitre précédent et qui consiste à organiser un travail collectif, avec ou sans les réseaux, car ces derniers, répétons-le, bien qu'interactifs en théorie, ne conduisent pas, par leur seule existence, à l'établissement de relations interpersonnelles de socialisation ou d'entraide. Les échanges et les collaborations que permettent les formations en ligne constituent, pour les apprenants à distance, un progrès significatif par rapport à des échanges surtout postaux, mais leur concrétisation exige un véritable travail d'animation.

En effet, nous l'avons dit, les apprenants ne sont souvent pas à même d'exploiter – ou apprécient peu et évitent – les contacts par l'intermédiaire des technologies et, jusqu'à nouvel ordre, dans la plupart des cas, ils apparaissent insuffisants, insatisfaisants. Les relations en face à face sont très valorisées et la présence physique de l'autre continue de représenter une aspiration permanente. En un mot, l'« interactivité technique », même « intentionnelle », et les échanges virtuels se substituent difficilement à une « interaction humaine » directe et sensible.

Lorsque des binômes se sont créés et fonctionnent, c'est généralement grâce à une inscription commune avec quelqu'un que l'on connaît déjà, à des relations professionnelles avec un autre apprenant, à des rencontres dans un lieu-ressource pour les formations ouvertes ou au hasard d'un regroupement (beaucoup plus rarement « sur le Web ») en formation à distance.

De plus en plus nombreux sont les chercheurs qui constatent, en fait, que la dynamique d'autonomisation ne peut s'effectuer qu'à travers des événements de l'ordre du « lien social » (Alava, 2000), au sens des échanges avec autrui, mais aussi à celui du rapport à soi, rapport aux autres, rapport à la société. Au-delà de

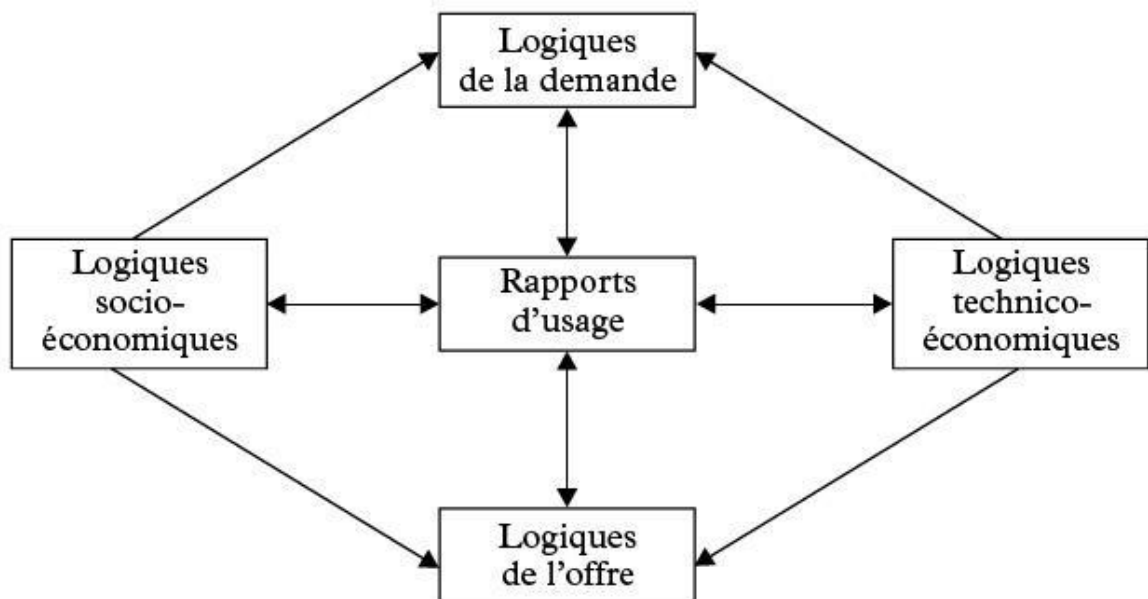
la demande explicite de présence physique, celle-ci n'est donc pas la condition suffisante d'un lien social : c'est au niveau symbolique que ce dernier est recherché. La formation est un moyen de se construire et de s'affirmer, face à soi-même, mais aussi d'être reconnu dans une communauté, communauté restreinte des pairs, communauté élargie des rapports professionnels et sociaux.

Or ce lien social, fondé sur le sentiment d'appartenance à une communauté éducative, n'est que peu activé dans la formation à distance et il ne suffit pas, pour le soutenir, d'ouvrir un forum ou un *chat* sur une plate-forme numérique. Ce n'est que lorsqu'elle parviendra à intégrer cette dimension fondamentale, à « supprimer l'absence » – selon la belle formule de G. Jacquinot (1993 *b*) qui préconise de transformer cette absence en qualité en l'intégrant dans des systèmes hybrides ou « mixtes » – que la FAD cessera réellement d'apparaître comme un « pis-aller », un moyen marginal d'apprendre, réservé à ceux qui ne peuvent faire autrement, pour ouvrir au plus grand nombre l'accès à la « société cognitive ».

4 - Essai de typologie des « rapports d'usage » dans les FOAD

Une recherche qualitative que nous avons menée, de 1995 à 1998, à partir d'entretiens en profondeur auprès d'adultes, de niveau égal ou inférieur au baccalauréat, inscrits dans divers dispositifs médiatisés de formation à distance, émanait d'une interrogation sur les « usagers réels » des FOAD, tels qu'ils négocient communément avec les dispositifs qui leur sont proposés, en regard de leur « usager prescrit », c'est-à-dire tel qu'il existe dans les représentations des opérateurs et qu'il s'incarne dans la conception de l'offre éducative. Elle partait d'une approche en termes de « rapports d'usage », caractérisés comme lieu d'interaction entre plusieurs logiques, technique et sociale, d'une part, d'offre et de demande, de l'autre, approche illustrée par le schéma suivant (schéma adapté de Vedel, 1994, p. 28-29).

Schéma des interactions à l'œuvre dans les « rapports d'usage »



En matière de formation, les « logiques de la demande » se rapportent aux représentations, aux motivations et aux attentes des apprenants pour les contenus, les modes d'organisation et les « débouchés » d'un enseignement. Elles sont influencées à la fois par le contexte socio-économique (situation de l'emploi, recherche d'une qualification, d'une promotion...) et par les pratiques médiatiques (rapport individuel et collectif aux technologies, coûts d'utilisation). Les « logiques de l'offre » correspondent à la manière dont les organismes de formation conçoivent les enseignements qu'ils proposent. Des facteurs d'ordre socio-économique (structures et acteurs du système éducatif, concurrence, besoins professionnels...) et technico-économique (diffusion de l'innovation, pressions industrielles, coûts de production...) les déterminent également.

Il s'agissait donc dans cette recherche, à travers une approche à dominante sociologique, d'étudier les relations que les étudiants entretiennent avec les dispositifs médiatisés de formation ouverte et à distance et de nous interroger sur leurs motivations, leurs représentations et leurs attitudes, leurs degrés de liberté, leurs capacités d'intervention, etc., face à ces dispositifs, cherchant de la sorte à mettre en évidence l'influence de la médiatisation sur la manière dont ils gèrent leur parcours de formation et dont ils perçoivent et construisent le sens de leurs pratiques.

Après avoir permis de déterminer un certain nombre d'éléments qui influent sur les rapports d'usage qui s'instaurent entre les usagers apprenants et les dispositifs de ^{FOAD} dans lesquels ils sont engagés, cet travail a mis en évidence de fortes disparités entre ces « usagers réels », ouvrant ainsi, dans un second temps, sur un essai de typologie.

Remarques préalables

Deux remarques s'imposent au préalable. La première est relative à la hiérarchisation des thèmes spontanément abordés par les interviewés et aux contenus généraux des discours sur ces thèmes. La seconde concerne le choix de la formation ouverte et à distance comme modalité d'apprentissage.

a) Priés de s'exprimer au sujet de leur formation et de tous les aspects qui leur paraissent importants à ce sujet, les interviewés parlent d'emblée, spontanément, de leurs motivations à se former et de leurs attentes. Dominent ici divers aspects que nous avons développés dans la partie sur les motivations (désir d'affirmation et de revalorisation personnelles, accompagné d'un désir de revanche sur un passé d'échec scolaire, ou sentiment de frustration sociale ou professionnelle). Viennent ensuite les problèmes d'ordre méthodologique, inhérents à l'autoformation, souvent exprimés en termes de difficultés à planifier son temps, à suivre le programme, à ordonner ses activités... (problèmes traités dans la partie sur la situation de formation).

Dans la logique de leur discours, les interviewés associent fréquemment ces problèmes à des problèmes d'ordre relationnel. C'est alors qu'intervient la question de l'isolement, constamment présente. Les interviewés se plaignent très fréquemment de ne pas avoir assez de contacts, de ne pas assez échanger avec les formateurs, les autres apprenants... Même lorsqu'ils déclarent ne pas souhaiter se retrouver dans une situation de classe et même lorsque des possibilités de contacts existent, le sentiment d'isolement par rapport aux autres et à la masse des connaissances à acquérir... est présent et insistant, surtout dans les formations entièrement à distance. Ce n'est pas toujours strictement rationnel : les apprenants souhaitent des échanges, mais ne prennent pas l'initiative d'entrer en relation avec un tuteur, contradiction qui n'est qu'apparente, nous le verrons plus loin.

Quand à l'usage des technologies, il n'intervient qu'en quatrième position. Un point commun s'attache à toutes les technologies : du livre à Internet, elles sont toutes porteuses d'une dimension affective, positive ou négative, et les notions de

désir, de plaisir ou, au contraire, de gêne ou de rejet participent fortement des représentations qui leur sont liées. Cependant, les technologies informatiques ne peuvent être totalement assimilées aux outils plus socialement appropriés, tels que les cassettes-son, la vidéo ou le téléphone. Les cassettes-son sont acceptées par tous et banalisées dans le cadre des enseignements de langues. La télévision, qui montre l'enseignant, donne un sentiment de moindre isolement (Vergon, 1999), mais s'avère difficile à exploiter en direct et tous ne savent pas programmer un magnétoscope, même lorsqu'ils en possèdent un, ni regarder une émission avec un objectif d'apprentissage (Glikman et Lumbroso, 1999). Le téléphone, souvent proposé pour la fonction tutorale, permet des échanges synchrones, mais demeure intimidant pour beaucoup ; en outre, le tutorat téléphonique n'est accessible qu'à heures fixes et soumis à l'encombrement des lignes ; il est, au total, peu utilisé, même si, rappelons-le, beaucoup d'apprenants estiment très important de savoir qu'il existe et qu'il constitue une possibilité de recours.

Les « nouvelles » technologies, l'informatique et ses dérivés, quant à elles, suscitent des représentations et des pratiques spécifiques, liées à leur image de modernité, élément de séduction et/ou d'inquiétude (les étudiants, dans ce domaine, diffèrent peu de leurs enseignants). Elles sont, certes, perçues comme contribuant à enrichir le matériel pédagogique (CD-ROM) ou à faciliter la communication à distance (courrier électronique), mais elles représentent également un obstacle et/ou un facteur d'inégalité : ne pas les posséder oblige les apprenants à se rendre aux heures ouvrables dans des lieux où elles se trouvent, faute de quoi certaines fonctionnalités de la formation leur demeurent inaccessibles, et ne pas les maîtriser est ressenti comme dévalorisant.

Ainsi, le tutorat via le courrier électronique n'est guère plus utilisé que le tutorat téléphonique, d'abord parce que la plupart des apprenants ne disposent pas d'Internet à domicile, mais aussi parce que formuler une demande par écrit implique d'avoir défini avec précision le problème que l'on rencontre et la

question que l'on souhaite poser, ainsi que de ne pas être bloqué par des difficultés de rédaction (il en est de même avec le fax), ce qui est rarement le cas pour ceux qui maîtrisent mal la situation d'autoformation.

Toutefois, si la nécessaire utilisation de ces nouveaux moyens, lorsque le dispositif l'exige, présente des difficultés pour des publics qui n'y sont pas accoutumés, il arrive aussi qu'elle constitue un élément d'intérêt, dans la mesure où la familiarisation avec l'informatique est perçue comme un bénéfice secondaire non négligeable de la formation.

b) La formation à distance a été adoptée pour des raisons d'ordre matériel, liées au manque de disponibilité (exigences professionnelles, présence d'enfants) ou, plus rarement, préférée au retour dans une situation de type « scolaire » (*cf. supra*), mais la présence de technologies (qu'elles soient ou non « nouvelles ») n'est jamais énoncée comme un facteur de choix, en tout cas dans notre échantillon. L'inscription dans un dispositif plus ou moins médiatisé de formation ouverte et à distance ne résulte, en fait, d'une décision circonstanciée que dans une minorité de cas. Il s'agit souvent d'un choix par élimination, parfois après d'autres tentatives décevantes, qui s'effectue en fonction de l'information limitée dont disposent les apprenants, information obtenue par l'intermédiaire de relations personnelles ou professionnelles, assez rarement d'un service spécialisé.

Nombre d'interviewés, néanmoins, n'auraient pu s'inscrire à des formations « présentiels », en face à face, du fait des contraintes évoquées ci-dessus. Il se confirme donc que, choisies par nécessité, les formations ouvertes et à distance ouvrent effectivement vers des publics qui n'y accéderaient pas si la présence était exigée. Toutefois, leur médiatisation ne résout qu'une partie des difficultés, et certaines de ces dernières, liées à la nécessité d'une présence, continuent de poser problème (participer aux regroupements, travailler en centres de ressources, obtenir des informations administratives...).

Les éléments qui influent sur les rapports d'usage

Ces préalables établis, on constate que cinq critères essentiels entrent ainsi en jeu dans les rapports d'usage aux formations médiatisées. Deux d'entre eux concernent l'apprenant en tant qu'individu social et caractérisent son rapport à la formation. Il s'agit de l'intensité des motivations à la formation et de l'adaptation à un apprentissage autonome.

a) Les motivations à la formation, non pas tant dans leur nature que dans leur intensité, sont liées au sens que les apprenants accordent à cette activité, à leur degré d'implication, à leurs attentes en termes de débouchés professionnels ou de satisfaction personnelle et au sentiment de nécessité ou d'urgence par rapport à l'aboutissement de leur cursus.

Le sentiment d'urgence et/ou de nécessité est à mettre en relation avec le projet individuel et, généralement, avec une pression économique ou professionnelle. Il correspond à deux situations très contrastées. Il se rencontre, en effet, à la fois chez des apprenants qui ont des objectifs précis et sont déterminés à les atteindre et chez des apprenants en recherche d'emploi, parfois chômeurs de longue date, sans objectif précis et souvent peu ou non qualifiés, pour lesquels l'obtention d'un emploi présente néanmoins un caractère vital.

Un moindre sentiment d'urgence et/ou de nécessité se rencontre chez des apprenants relativement satisfaits de leur activité professionnelle, qui ne sont pas soumis à des pressions économiques. Il peut également correspondre à différentes situations : chômeurs dont les sources de revenus sont suffisantes et pour qui trouver un travail n'est pas essentiel, salariés qui aimeraient améliorer leur situation professionnelle, sans pour autant rejeter leur emploi du moment, personnes pour qui suivre des études répond à un désir un peu flou de « changer

quelque chose dans leur vie », sans vision claire des changements attendus.

b) L'adaptation à un apprentissage autonome s'accompagne de l'acceptation d'une situation d'autoformation plus ou moins assistée, différente de la situation scolaire déjà expérimentée.

Une plus ou moins forte adaptation à un apprentissage autonome se traduit par une plus ou moins grande aptitude à prendre en charge son propre apprentissage, à organiser son travail et à tirer profit des ressources éducatives de toutes natures, disponibles dans le dispositif de formation ou dans l'environnement familial, professionnel, personnel. Cette adaptation peut avoir été préalable à l'entrée en formation ou acquise au cours du processus de formation, ce qui explique que nous ayons préféré la formulation « adaptation à un apprentissage autonome » à celle de « capacité d'autonomie ».

Trois autres critères sont relatifs aux technologies :

1. c.

la familiarité des apprenants avec les technologies, dans leur vie quotidienne et dans leur vie professionnelle ;

2. d.

la place des technologies dans le projet éducatif, c'est-à-dire l'existence ou non d'un rapport direct entre elles et le contenu de la formation (une formation en informatique ou en comptabilité implique l'utilisation d'ordinateurs, alors qu'une formation littéraire n'y fait qu'éventuellement appel) ;

3. e.

la place des technologies dans le dispositif, c'est-à-dire le fait que les apprentissages exigent ou non leur emploi, selon la redondance ou la non-redondance de ces fonctions avec

celles d'autres ressources et l'importance des contenus ou des fonctions qu'ils véhiculent.

Quatre grands types d'apprenants

Le croisement des critères ci-dessus, et principalement des deux premiers, a permis la construction d'une typologie dans laquelle s'inscrit l'ensemble des apprenants interviewés et dans laquelle les variables sociodémographiques classiques, telles que le sexe, l'âge, le niveau d'études ou l'activité professionnelle interviennent peu.

Quatre grands types d'apprenants ont ainsi pu être construits, confortés par leur similitude avec une typologie des apprenants adultes établie dans le cadre de la recherche européenne « ATLASS » dont nous avons déjà présenté quelques résultats, au chapitre précédent, à propos de la fonction tutorale, tous types de dispositifs confondus ^[5]. Cependant, alors que cette dernière se référait uniquement aux deux premiers critères (motivations et adaptation à un apprentissage autonome) pour les mettre en relation avec les pratiques en matière d'aide et de conseil, l'apport dans les types ci-dessous des critères liés aux technologies (familiarité avec les outils et place de ces outils dans le projet éducatif et le dispositif) permet de décrire les rapports d'usage qui s'établissent avec la formation médiatisée, en fonction des situations et des dispositifs considérés.

Les « déterminés »

Les « déterminés », peu nombreux, sont caractérisés par leur ferme intention d'atteindre les objectifs précis qu'ils se sont fixés, qu'il s'agisse d'améliorer ou de conforter leur situation professionnelle ou de démarrer enfin une carrière après une vie quelque peu désordonnée et désormais insatisfaisante. Dans tous les cas, ils acceptent la situation d'autoformation, et même y adhèrent, qu'ils l'aient choisie en connaissance de cause ou qu'ils y aient été contraints et s'y soient adaptés. Autonomes et indépendants, ils disposent des compétences métacognitives et du bagage intellectuel qui leur permettent de gérer efficacement leur temps et leur travail personnel, de s'approprier les outils techniques et de recourir à bon escient aux diverses ressources matérielles et humaines accessibles. Ce sont, tout naturellement, ceux qui abandonnent le moins et réussissent le mieux aux examens, mais aussi ceux qui, sachant identifier leurs difficultés et leurs interrogations, n'hésitent pas à faire appel au tutorat (même à distance) en cas de besoin, de manière souvent très utilitaire, et à échanger avec d'autres apprenants, qu'ils aident volontiers. Ce sont, en fait, ceux qui correspondent le mieux à l'image de l'apprenant idéal tel que se le représentent les concepteurs de la formation à distance (l'« usager prescrit »).

Lorsqu'il s'agit d'un dispositif fortement médiatisé, ils sont, pour la plupart, accoutumés à manier un ordinateur ou disposés à acquérir cette compétence. Lorsque le contenu de la formation est en rapport avec l'informatique, ils naviguent sans véritable problème dans un univers technologique, acceptant comme provisoires et inévitables les éventuelles défaillances du système. Lorsqu'il s'agit d'un dispositif peu médiatisé, ils ne font appel aux médias disponibles qu'en fonction de leurs besoins, de leur propre inclination, liée à leurs pratiques habituelles de ces moyens, et des qualités intrinsèques des produits proposés (qu'ils n'hésitent pas à critiquer, le cas échéant). Ils jugent ces outils « pratiques », estiment qu'ils apportent un « confort » et une indiscutable facilitation. Ils les utilisent en tant que de nécessité, aussi bien pour la formation proprement dite que pour la recherche d'information ou la fonction tutorale.

Les « désarmés »

À l'opposé des précédents, les « désarmés » se recrutent surtout, mais pas uniquement, parmi les apprenants d'un faible niveau d'études. Beaucoup d'entre eux sont chômeurs ou occupent des emplois occasionnels ou à temps partiel. Le sentiment d'urgence qu'ils éprouvent est lié à la nécessité économique vitale à laquelle ils sont confrontés, qui est de trouver un emploi ou un emploi mieux rémunéré que celui qu'ils occupent ou qu'ils ont précédemment occupé. Ils ont des difficultés à fonctionner en situation d'autoformation, à « se prendre en main », à gérer leurs activités d'apprentissage et à utiliser les ressources éducatives.

Ils sont généralement peu accoutumés à utiliser les outils informatiques, que ce soit au quotidien ou, plus encore, pour se former. Leur capacité à apprendre passe par une revalorisation personnelle, alors que, dans les formations médiatisées, leur fréquente absence de maîtrise de la machine et des « environnements » informatiques, leurs errements dans la quantité d'informations disponibles et leur inquiétude dès qu'intervient un problème technique leur renvoie d'eux-mêmes une image négative. Ils se révèlent démunis face à l'utilisation de ces supports pour un apprentissage structuré et une communication éducative efficace malgré la distance.

Consommateurs passifs, parfois désorientés, d'une formation qu'ils ont entreprise en mesurant mal ses implications, ils s'attendaient à un modèle plus scolaire (même lorsque celui-ci a été synonyme d'échec par le passé), avec des enseignants plus présents et un mode d'organisation des apprentissages plus structuré. Intimidés face aux formateurs et, souvent, aux autres apprenants qu'ils imaginent mieux armés qu'eux-mêmes, ils communiquent peu avec leurs pairs et, maladroits à formuler leurs questions, ce sont ceux qui recourent le moins spontanément au tutorat, car ils n'osent pas et/ou ne savent pas

comment exprimer leurs demandes, d'autant plus que celles-ci porteraient souvent sur des problèmes périphériques (psychologiques, personnels, sociaux...) qu'ils hésitent à formuler. Dans ces conditions, les regrets (ou même les critiques) qu'ils émettent par rapport au manque d'encadrement et à l'absence d'échanges ne vont pas de pair avec des tentatives pour y remédier, surtout par l'intermédiaire de moyens technologiques, d'où l'apparente contradiction que nous avons soulignée plus haut entre désir des contacts interpersonnels et absence de provocation de ces contacts.

Les « marginaux »

Les « marginaux », ainsi nommés parce qu'ils étudient « en marge » du cadre institutionnel proposé, s'ils ressemblent aux « déterminés » par leur adaptation à un apprentissage en autoformation et par leur acceptation des outils technologiques lorsqu'ils sont nécessaires, s'en distinguent par une attitude plus indépendante face à l'institution. Ils trouvent des modalités personnelles pour organiser leurs activités d'apprentissage et accéder à diverses ressources éducatives et ne recourent guère au tutorat, ni en face à face, ni à distance, soit qu'ils apprécient de travailler seuls, soit qu'ils trouvent le soutien dont ils ont besoin auprès de parents, amis ou autres apprenants.

On constate que certains d'entre eux ont essayé de s'adresser aux tuteurs, mais ont été déçus par les réponses obtenues et n'ont poursuivi leur formation que grâce à leur ténacité. Quelques-uns ont alors trouvé une solution alternative dans leur entourage ou, souvent, dans un travail en binôme avec un autre apprenant. Ce type d'apprenant est intéressant à analyser pour deux raisons. D'une part, il met en évidence l'importance du travail en binôme (ou à plusieurs). D'autre part, il apporte, en creux, des informations sur des groupes d'apprenants très difficiles à interviewer et particulièrement nombreux dans les

formations d'adultes, les « abandonnants ». On peut, en effet, faire l'hypothèse qu'une proportion non négligeable de ces derniers s'est trouvée dans la même situation, sans rencontrer la solution de remplacement qui leur aurait permis de persévérer.

Cette indépendance par rapport à l'institution de formation permet de comprendre pourquoi, ainsi que nous l'avons signalé dans la partie de ce chapitre consacrée aux rapports des apprenants avec les tuteurs, certains apprenants réussissent fort bien à l'examen alors qu'ils ont été peu présents dans les diverses activités proposées au cours de la formation ou dans les échanges tutoraux accessibles sur les plates-formes de formation à distance.

Les « hésitants »

Qu'ils aient des objectifs précis, mais ne soient pas totalement convaincus de leur bien-fondé, ou que leurs objectifs demeurent flous, le dernier type, les « hésitants », comme leur nom l'indique, ne souhaitent pas véritablement s'impliquer dans leurs études. Ils ressemblent aux « désarmés » par leurs faibles compétences d'autoformation, mais leur rapports d'usage à la formation sont différents, du fait d'une absence de sentiment d'urgence quant à la réussite de leurs études. Certains d'entre eux se cherchent à travers la (ou les) formation(s) qu'ils suivent, changeant facilement d'orientation et surtout séduits par le fait de découvrir de nouvelles connaissances, sans idée précise des débouchés qu'ils en attendent ; on trouve en particulier, dans ce groupe, des mères de famille qui reprennent des études après avoir élevé leurs enfants, sans forte nécessité économique, et des retraité(e)s désireux de se prouver leurs capacités à continuer d'apprendre. D'autres placent leurs priorités existentielles (famille, vie privée, occupation professionnelle ou autre) ailleurs que dans une formation qu'ils suivent par contrainte et/ou sans grande conviction.

Beaucoup d'hésitants, tout comme les « désarmés », maîtrisent mal l'usage des nouvelles technologies ou s'en préoccupent peu, sauf lorsqu'elles font partie de leurs centres d'intérêt, et si, également comme les « désarmés », il s'adressent peu aux tuteurs, c'est pour des raisons différentes : pour eux, recourir à leur soutien impliquerait une réciprocité, sur le mode du « contre-don »^[6], consistant à s'engager davantage dans leurs études et dans leur rôle d'apprenant, ce qu'ils ne souhaitent pas véritablement.

Bien entendu, entre les « types idéaux » décrits ci-dessus, divers degrés d'appropriation et d'usage des technologies existent, liés à la nature des médias auxquels le dispositif fait appel, mais aussi, en partie, à l'âge des apprenants (les plus jeunes étant généralement plus disposés à se former au maniement des outils informatiques) et, surtout, au stade où ils ont été saisis dans le processus de formation. En effet, contrairement à ce que pourrait laisser penser cette typologie, forcément figée (c'est la règle du genre, qui permet de comprendre des états davantage que de saisir des changements), il va de soi que les apprenants qui ont permis de la construire ont été caractérisés à l'instant *t* de l'entretien, mais qu'ils ne sont pas dans des situations immuables. Si ces types sont présents à chaque moment dans un dispositif de formation médiatisé, l'appartenance d'un individu à un type est la résultante d'une histoire de vie qui se poursuit, et le moment observé s'inscrit dans un processus dynamique.

Si l'on estime que le type « déterminés » constitue une forme d'aboutissement, au moins partiel, de ce processus, puisqu'il est caractérisé par l'autonomie dans une communauté, il s'agit de s'interroger sur les éléments susceptibles de favoriser l'autonomisation et la mobilisation nécessaires à la rupture du cercle vicieux dans lequel se trouvent les « désarmés » ou à la prise d'une décision par les « hésitants », la fonction de la formation pouvant être justement de provoquer cette évolution.

Tous les dispositifs de ^{FOAD}, quel que soit leur degré de « médiatisation technique » ou de « médiation humaine »,

accueillent en permanence ces quatre types d'apprenants. Si les uns parviennent à mener à bien leur projet quelles que soient les modalités pédagogiques, un dispositif très médiatisé, peu encadré et requérant une large autonomie conduit donc d'autres apprenants à une situation d'abandon ou d'échec. En revanche, ces derniers peuvent retrouver une certaine assurance et apprécier la formation technologique complémentaire dont ils ressentent l'intérêt pour un futur emploi, à condition que l'accent dominant soit mis sur une assistance individualisée, où le groupe de pairs est présent et où les formateurs, exerçant leur « devoir d'ingérence » (Poisson, *in* Carré *et al.*, 1997), assurent un rôle tout autant de soutien psychologique que d'aide à l'appropriation des outils.

En ce qui concerne les outils technologiques, on constate, globalement, que les apprenants négocient avec l'offre technologique, dans les limites de la latitude accordée par le dispositif, en fonction de leurs caractéristiques sociologiques et individuelles. L'appropriation des outils dans les formations ouvertes et à distance est d'autant plus forte que les apprenants sont préparés à une situation d'autoformation, qu'ils sont coutumiers de leur usage dans d'autres contextes et que le contenu de la formation est en relation directe avec ces moyens (informatique, comptabilité...). Elle est d'autant moindre que les apprenants sont peu coutumiers de l'usage de ces moyens dans d'autres contextes, que le contenu de la formation en est éloigné (formations littéraires...), qu'ils sont peu préparés à une situation d'autoformation et que le dispositif offre une faible assistance individualisée.

Les technologies fonctionnent donc comme les autres ressources du dispositif de formation, utiles pour ceux que leurs antécédents prédisposent à savoir s'en servir, superflues pour ceux qu'elles n'intéressent pas (lorsque le mode d'organisation du dispositif permet la mise en œuvre de stratégies d'évitement), représentant un obstacle supplémentaire pour ceux qui éprouvent déjà des difficultés avec les ressources traditionnelles. Leur usage, aussi bien en tant qu'outils d'information qu'en tant qu'outils de communication, dépend

largement autant de contraintes matérielles et culturelles que celui des moyens traditionnels – ce qui est plus rarement remis en cause pour ces autres moyens, moins soumis à la pression industrielle. Elles n'échappent pas à la reproduction des biais déjà démontrés à propos des plus anciennes, comme l'audiovisuel. Leur « transparence » n'est qu'illusoire et, faute d'une attention très spécifique portée à ceux de leurs usagers qui ne possèdent pas les pré-requis nécessaires pour en tirer le meilleur parti, elles tendent à favoriser avant tout les favorisés et à « faire pleuvoir là où c'est mouillé ».

Il se confirme que les technologies en elles-mêmes ne créent pas l'autonomie, mais la requièrent en tant que préalable, et ce n'est que par l'acquisition de comportements autonomes que les apprenants peuvent tirer parti des potentialités des outils techniques, comme de la formation dans son ensemble. Il n'est donc peut-être pas inutile de répéter une fois de plus, face aux discours récurrents sur les « formidables » pouvoirs des technologies, que la pédagogie prime sur le technique.

Cet essai de typologie représente un exemple, parmi d'autres, de recherche sur les dispositifs de ^{FOAD}. Les pistes d'évaluation sur ces dispositifs, comme les pistes de recherche, sont multiples. Les unes et les autres feront l'objet de notre dernier chapitre.

Notes du chapitre

[1] ↑ « Il a souvent été remarqué que les promoteurs de formation ouverte réalisaient des gains surtout sur les abandons en cours de formation, c'est-à-dire sur le fait que les stagiaires n'exécutent pas la totalité des travaux », écrivait en 1993, dans une parenthèse qui fit à l'époque grand bruit, Jean-Pierre Duzert, alors directeur au CNED du Centre de Vanves (Duzert, 1993).

[2] ↑ Sur ce thème, cf. notamment Perriault (1998).

[3] ↑ Cette constatation a récemment été corroborée par une recherche auprès d'auditeurs en formation à distance au CNAM (Debon, 2002).

[4] ↑ DEA de Stéphanie GASC, en cours au laboratoire CIVIC de l'Université de Rouen.

[5] ↑ Cette typologie des apprenants est également présentée, accompagnée de tableaux synthétiques, en regard de la typologie des tuteurs et des modèles d'exercice de la fonction tutorale issus de cette recherche européenne, dans un article précité, de la revue *Éducation permanente* (Glikman, 2002).

[6] ↑ Selon la formule de Marcel Mauss à propos des processus rituels d'échanges (prestations et contre-prestations, c'est-à-dire « dons » et « contre-dons ») qui gouvernent les rôles sociaux et structurent symboliquement les sociétés, en Polynésie et dans certaines tribus indiennes traditionnelles (cf. M. Mauss, « Essai sur le don », in *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950).

Chapitre XV. L'évaluation et la recherche sur les FOAD

En théorie, si le but de l'évaluation est de porter un jugement (pédagogiquement ou scientifiquement) étayé visant à des décisions quant à la poursuite d'une action, celui de la recherche est de faire progresser la connaissance. Néanmoins, les recherches dites « appliquées » ou « finalisées » ont incontestablement des dimensions évaluatives, et l'évaluation, de son côté, lorsqu'elle porte sur les outils ou les dispositifs, dépasse souvent ses objectifs premiers et apporte des éléments de compréhension des phénomènes. Les « expérimentations » (terme très couramment employé, mais qui recouvre des pratiques extrêmement variées), quant à elles, participent de cette double dimension. Recherche et évaluation ont donc des points communs, s'informent mutuellement et se complètent. C'est en partie pour marquer la différence dans leurs finalités, mais surtout pour des raisons liées aux approches que nous souhaitons présenter, que nous avons maintenu la distinction entre ces deux domaines et leurs objets.

1 - L'évaluation

Lorsqu'on parle d'évaluation à propos d'un dispositif de formation, il convient tout d'abord de distinguer trois niveaux d'évaluation :

- l'évaluation des personnes et des acquis, qui consiste à porter un jugement sur les savoirs, les savoir-faire et, parfois, les savoir-être des apprenants ;
- l'évaluation des outils, qui concerne les moyens techniques mis en œuvre, leur fonctionnement, leurs apports respectifs ;
- l'évaluation des dispositifs que l'on peut définir comme « la mise en œuvre d'un ensemble d'outils scientifiques pour analyser le fonctionnement et les effets d'une action, afin de confronter les résultats obtenus aux objectifs visés ».

Nous insisterons surtout, ici, sur cette troisième dimension de l'évaluation, car les deux premières présentent peu de spécificités, que l'on considère la formation présentielle ou la formation à distance. L'évaluation des dispositifs de ^{FOAD}, en revanche, trouve sa spécificité dans la spécificité même des structures institutionnelles et pédagogiques qui les proposent.

L'évaluation des personnes

Dans les dispositifs formels de formation à distance, la validation des acquis est très similaire à celle qui existe dans la formation traditionnelle : devoirs corrigés au fur et à mesure de la formation, examens finaux.

Les problèmes spécifiques à la formation à distance sont, ici, surtout de trois ordres :

- les délais de corrections, dont se plaignent en permanence les apprenants, et auxquels remédie peu à peu l'introduction de moyens de communication plus rapides que le courrier postal (fax, messageries électroniques) ;
- la nature des corrections, toujours jugées incomplètes, imprécises, insuffisamment explicites, puisque aucune explication orale ne peut venir les approfondir et les justifier ; ici encore l'introduction des technologies numériques pourra peu à peu permettre d'améliorer cette situation, en introduisant des possibilités de contacts entre correcteurs et apprenants, sauf, bien entendu, dans le cas des examens ;
- la rupture entre la situation de formation à distance, individuelle, souvent à domicile, et la situation d'examen en présentiel et collective.

Dans les formations ouvertes visant à l'autonomisation des apprenants, une importance toute particulière est attachée à l'auto-évaluation, pour permettre à ces derniers de juger de leurs progrès et les aider dans leur processus de prise de contrôle sur leur propre formation.

En fait, les résultats quantitatifs de l'évaluation des personnes constituent un des éléments d'évaluation des dispositifs, permettant d'analyser les taux d'abandon, de réussite et d'échec et d'estimer ainsi un aspect de l'efficacité du dispositif, en termes de résultats formels.

L'évaluation des outils

Tous les différents aspects de la médiatisation des dispositifs de formation à distance (outils d'information et de communication) peuvent faire l'objet d'évaluations, à la fois quant à leur fonctionnement technique, leur validité pédagogique, leur appropriation par les apprenants.

En revanche, les études sur l'efficacité comparative des divers médias et technologies mis en œuvre aboutissent rarement à des résultats fiables, les autres éléments du contexte (modes d'organisation de la formation, modalités d'exercice de la fonction tutorale, etc.) qui entrent en jeu dans un dispositif de ^{FAD} constituant généralement des facteurs déterminants quant à leur mode d'utilisation.

L'évaluation des dispositifs

Évaluer un dispositif de formation consiste d'abord à prendre conscience que l'évaluation, comme la formation, est un métier qui requiert des compétences spécifiques et qu'il ne suffit pas de poser aux acteurs de l'action les questions que l'on se pose en tant que responsable de cette action pour obtenir des résultats valides.

Seul le recours à un spécialiste, souvent psychologue ou sociologue, peut donc permettre :

- d'opérer un passage des objectifs de l'action à des objectifs d'évaluation et de comprendre ce qui est évaluable et ce qui ne l'est pas ;
- de décider, en fonction des objectifs dont on souhaite contrôler la réalisation, les éléments sur lesquels portera l'évaluation : apprenants et acteurs institutionnels (décideurs, gestionnaires, opérateurs,

enseignants/formateurs...), objectifs et principes pédagogiques, contenus (fond et mise en forme), modalités de validation des acquis, modalités d'organisation administrative et spatiale, supports et technologies utilisés, coûts, environnement institutionnel et social... ;

- de choisir les outils scientifiques qui seront mis en œuvre pour le recueil et le traitement des informations nécessaires à cette évaluation, outils empruntés, pour la plupart, aux méthodes et aux techniques (qualitatives et quantitatives) des sciences sociales : entretiens, questionnaires, observations, analyses de contenu et analyses statistiques.

Quelques objets d'évaluation des dispositifs de FOAD

Cette évaluation peut se situer avant le début de l'action de formation, durant son déroulement ou après.

L'évaluation *a priori*, avant le début de l'action de formation

Avant l'action, elle peut permettre de préciser les objectifs. On peut ainsi rattacher à l'évaluation *a priori* du dispositif, des éléments qui relèvent de l'analyse des besoins :

- programmation de la formation (opportunité d'un cours, détermination de la (ou des) matière(s) à enseigner en fonction des besoins en formation exprimés par les

« clients » potentiels ou analysés à partir des données du marché de l'emploi) ;

- élaboration du dispositif (détermination du contenu du cours, de son niveau, choix de la méthode pédagogique, des médias à utiliser, de la mise en forme...).

Cette évaluation avant l'action peut aussi concerner le processus d'élaboration qui a présidé à son élaboration et à sa mise en œuvre : étude du projet, repérage des acteurs impliqués et de leurs rôles respectifs, suivi de la mise en place de l'action, identification des influences agissant sur les divers aspects du projet et de leurs effets sur le dispositif final, mise en regard de ce dernier avec ses objectifs initiaux, etc.

On peut enfin rapprocher de l'évaluation *a priori* la validation des produits destinés à être utilisés par les apprenants (par des « pré-tests » auprès des publics concernés) et les expérimentations qui visent à valider soit des produits et des environnements informatiques, soit le dispositif dans son ensemble. Ces dernières sont souvent proches, toutefois, d'une mise en œuvre de l'action sur une échelle réduite et les indications qu'elles fournissent sont alors en partie comparables à celles de l'évaluation au cours de l'action.

L'évaluation au cours de l'action

Pendant l'action, l'évaluation peut permettre de « rectifier le tir » et d'améliorer l'adaptation des différents éléments du dispositif aux publics et aux objectifs, sur le mode de l'approche systémique (on parle alors d'évaluation « formative »).

Quantitative, elle porte sur le nombre et les caractéristiques des publics inscrits (caractéristiques socioprofessionnelles, socio-démographiques, mais aussi caractéristiques en relation avec la

formation et la matière enseignée, comparaisons public potentiel / public inscrit, etc.).

Qualitative, elle s'intéresse aux motivations et attentes des apprenants, à leurs représentations de la formation, à leurs stratégies d'apprentissage, à leurs opinions (degré de satisfaction, bénéfices ou lacunes ressenties), à leurs attitudes et leurs modes d'appropriation ou de non-appropriation du dispositif et de ses différentes composantes (contenus, supports, ressources, etc.) et, éventuellement, à l'évolution de ces différents éléments, au fur et à mesure de la formation, par des études dites « longitudinales », c'est-à-dire renouvelées à différents moments clés. Elle s'intéresse aussi aux acteurs institutionnels de la formation (responsables, formateurs, tuteurs, personnels administratifs...), à l'image qu'ils ont de leurs fonctions et à leurs pratiques, etc.

L'évaluation après l'action

Après l'action, ou à la fin d'une étape, elle permet d'en dresser un bilan (on parle alors d'évaluation « sommative » ou « finale »).

Elle concerne les effets de la formation, qui doivent être rapportés aux objectifs de départ : assiduité des apprenants, taux et causes des abandons, taux de réussite, acquisitions de connaissances, mais aussi modifications d'attitudes et de comportements, effets sur le devenir professionnel et personnel des apprenants.

Elle s'intéresse également aux effets de la mise en place du dispositif sur l'institution productrice de la formation et sur ses acteurs, et, éventuellement, s'il s'agit d'une action d'envergure, sur le système de formation dans son ensemble, sans oublier d'analyser les effets non escomptés, ou marginaux, de l'action.

Si un dispositif à distance succède à une action de formation traditionnelle, une évaluation comparative de son efficacité par rapport aux méthodes antérieures peut être tentée, au moins en termes de taux de réussite et de coûts.

Enfin, une évaluation financière du « coût de la formation », souvent indispensable à des décisions sur sa poursuite, doit tenir compte non seulement du nombre d'individus touchés (coût de l'heure/individu), mais aussi des résultats obtenus aux autres niveaux ci-dessus.

Quoi qu'il en soit, toute action de formation, et en particulier les formations à distance, devrait donner lieu à une évaluation, non seulement en termes de bilans positifs, permettant de rassurer les financeurs sur le bien-fondé de leurs investissements, mais aussi afin d'en analyser les effets, les aspects positifs et les lacunes ou les défauts, de façon à apporter les modifications nécessaires pour une meilleure adaptation aux besoins des apprenants et pour une plus grande efficacité.

2 - La recherche sur les formations ouvertes et à distance

Comme l'évaluation, la recherche sur la formation à distance est présente à plusieurs niveaux.

Jusque récemment, de nombreuses recherches portaient sur les attitudes et comportements des apprenants face à la formation et à l'autoformation, quelle que soit la nature du dispositif considéré, en tenant peu compte des questions liées à la médiatisation. D'autres s'intéressaient aux médias et aux technologies, dans l'enseignement présentiel ou dans les formations ouvertes et à distance, mais concernaient des objets techniques considérés isolément (informatique, télématique, fax, téléconférences, etc.). D'autres encore portaient sur le dispositif global, mais davantage en termes de structuration de l'offre de formation que d'interrelation entre les usagers et cette offre. Rares étaient celles qui mettaient en relation l'ensemble de ces paramètres.

L'intérêt croissant porté par les institutions éducatives aux formations ouvertes et à distance, notamment dans l'enseignement supérieur, entraîne néanmoins, depuis quelques années, un développement significatif des travaux de recherche menés dans ce champ, tant en ce qui concerne les caractéristiques et l'efficacité des dispositifs mis en œuvre que leurs conditions d'appropriation par les apprenants.

Notons qu'il n'existait, jusque récemment en France, aucune revue scientifique spécialisée dans laquelle serait aisément accessible l'essentiel des travaux de recherche menés sur la formation à distance. Ces travaux sont donc surtout disponibles au gré des numéros spéciaux thématiques publiés par des revues qui traitent d'éducation, de formation ou de communication ou dans le cadre d'actes de colloques centrés sur

ce thème ou sur des thèmes qui l'intègrent. Au moment où nous rédigeons ce texte, une revue intitulée *Distances et savoirs* est en cours de préparation. Il existe, en revanche, plusieurs publications nord-américaines dans ce domaine, telles que *Distance Education* ou *The American Journal of Distance Education* (anglophones), *Distances* (québécois et francophone), *Journal of Distance Education* / *Revue de l'enseignement à distance* (canadien et bilingue), etc.

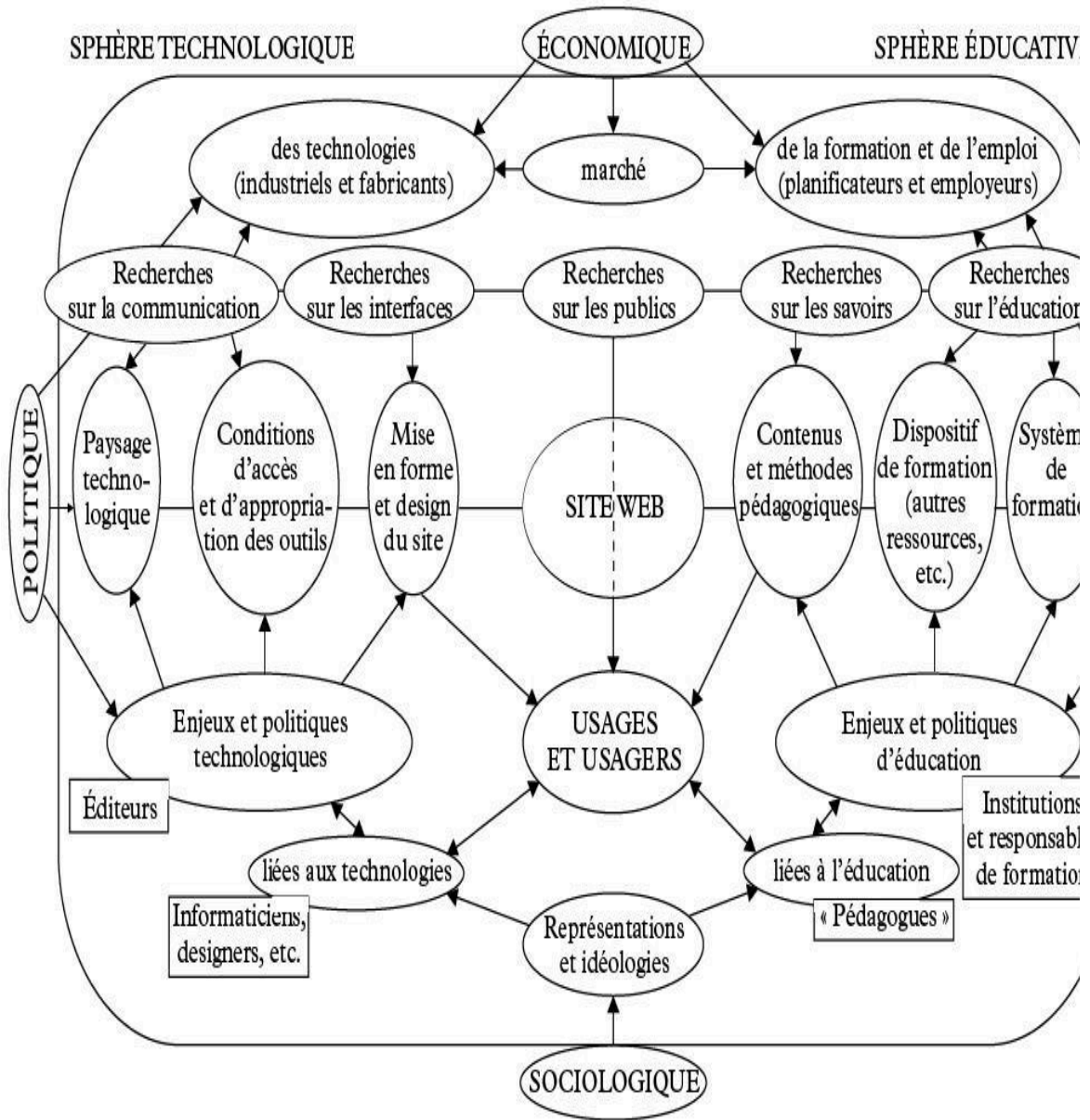
Tous les textes sur les FOAD ne sont toutefois pas des textes scientifiques. Beaucoup d'entre eux sont d'ordre « praxéologique », visant à des recommandations en termes d'action, d'autres se contentent de décrire un dispositif ou un autre et d'en détailler les qualités, sans tricherie, mais sans distance critique par rapport à l'action, surtout lorsque leurs auteurs sont, en fait, les concepteurs ou les opérateurs des dispositifs qu'ils présentent. La vigilance du lecteur est alors, comme dans tous les domaines de la recherche, indispensable pour faire la part des exposés subjectifs et des analyses qui tendent à l'impartialité.

Un livre entier ne suffirait pas à évoquer l'ensemble des travaux de recherche sur la formation à distance, les formations ouvertes et les nouvelles technologies, en France et, surtout, en Amérique du Nord. Les laboratoires universitaires qui s'y intéressent sont nombreux, que ce soit en sciences de l'éducation, en sciences de l'information et de la communication, en psychologie et sociologie, en sciences cognitives, en informatique, bien entendu... et dans les différentes disciplines qui recourent à ces modes de formation et à leurs supports techniques. Les chercheurs qui s'y consacrent sont productifs... Plutôt que de tenter (vainement, à coup sûr) de présenter une image exhaustive de leurs différentes orientations d'expérimentation et de recherche, il nous a semblé plus intéressant de tenter de construire un schéma aussi large que possible pour replacer ces recherches dans les objets et les interactions qu'elles étudient.

Le schéma ci-contre tente donc de resituer l'ensemble des orientations de recherche susceptibles d'éclairer les différentes

dimensions des ^{FOAD} dans les contextes technologique et éducatif qui englobent ces dispositifs.

Schéma d'analyse des contextes technologique et éducatif d'un dispositif de formation à distance



Ce schéma complexe exige sans doute un guide de lecture que nous proposerons avant d'en tirer des conclusions sur les axes de recherches ouverts dans le domaine des ^{FOAD} et des technologies sur lesquelles elles s'appuient.

Nous sommes partie, au centre du schéma, d'un support technologique et pédagogique, un site Internet de formation (on pourrait de la même manière choisir d'autres supports, émissions de télévision éducative, produit multimédia hors ligne, etc.), pour montrer que la recherche sur un support ne peut se contenter d'étudier ce seul support sans prendre en compte les contextes beaucoup plus larges dans lesquels il est mis en œuvre. Ces contextes relèvent de deux espaces, la sphère technologique et la sphère éducative, et s'inscrivent dans trois dimensions, le politique, l'économique et le sociologique, dont nous verrons plus loin les niveaux d'intervention.

Dans la sphère technologique, un site de formation sur Internet présente (ligne centrale du schéma) des caractéristiques de mise en forme et de design (aspect de l'écran, proportion de textes, d'images et de sons, couleurs, iconographie, mode de navigation, etc.). Il est également soumis à des conditions d'accès concernant le site lui-même (il peut être ouvert à tous, ou partiellement ou en totalité réservé à des inscrits) et le matériel exigé (ici un ordinateur connecté, parfois à haut débit) et liées à l'appropriation sociale de l'outil. Enfin, il correspond à ce que nous avons appelé le « paysage technologique » (en référence au « paysage audiovisuel »), c'est-à-dire à la situation de la technologie concernée dans le contexte national (ou international), largement répandue ou, au contraire, peu développée, en concurrence ou non avec d'autres technologies, faisant ou non l'objet d'incitations ministérielles, etc., tout cela fortement influencé, bien entendu, par des options politiques.

Au même niveau, dans la sphère éducative, le site de formation Internet véhicule des contenus (formatifs ou informatifs) dont la présentation est soumise aux méthodes pédagogiques adoptées par leurs concepteurs et auteurs. L'ensemble s'inscrit dans un dispositif de formation qui présente un certain nombre de caractéristiques en termes d'institution, d'objectifs, de mode d'organisation, d'utilisation d'autres supports et ressources pédagogiques, etc. (on peut ici se référer au schéma du chapitre v : « Les composantes d'un dispositif de ^{FOAD} »). Ce dispositif lui-même fait partie d'un système de formation plus global, en

l'occurrence les FOAD, englobées dans le système national de formation, qui, tout comme le « paysage technologique », est modelé par des choix politiques.

Des facteurs économiques, en haut du schéma, influent sur l'ensemble. Ils sont liés aux marchés, marché des technologies dans lequel interviennent les industriels et les fabricants (pour la sphère technologique), qui agissent sur le paysage technologique, mais subissent les effets du politique, et marché de la formation et de l'emploi (pour la sphère éducative), qui relève des planificateurs de la formation et des employeurs, qui agissent sur le paysage éducatif, tout en étant également influencés par le politique.

En bas du schéma, le champ du sociologique met en évidence les représentations et les idéologies, liées aux technologies (dans la sphère technologique) et liées à l'éducation et à la formation (dans la sphère éducative). Les représentations et les idéologies liées aux technologies, qui s'incarnent notamment chez les informaticiens, les designers et l'ensemble des concepteurs techniques, s'articulent avec les enjeux et les politiques en matière de technologies portés par les éditeurs (au sens large), qui eux-mêmes influent sur le paysage technologique, tout en étant à leur tour influencés par le politique. Les représentations et les idéologies liées à l'éducation et à la formation, portées par les « pédagogues », marquent les enjeux et les politiques éducatives des institutions et des responsables des dispositifs de formation, qui influent à leur tour sur le système de formation, mais subissent aussi l'influence du politique.

L'ensemble des éléments de la ligne centrale suscitent des usages en s'adressant à des usagers (nous n'avons pu faire apparaître toutes les flèches sur le schéma), qui eux-mêmes participent des représentations et des idéologies liées aux technologies et à la formation.

Chaque cercle ou carré de ce schéma, sans doute incomplet (mais que chacun peut compléter à sa guise), chaque

interrelation entre les cercles ou les carrés peut faire l'objet de recherches. Nous en avons fait apparaître quelques principales orientations dans la partie supérieure du schéma.

Les recherches sur les publics, au centre, s'intéressent aux usagers et aux usages du support considéré, sous divers aspects (caractéristiques, pratiques, représentations, motivations, rapport à la formation et aux technologies, etc.).

Dans la sphère technologique se trouvent les recherches sur les outils et sur les interfaces (mais aussi sur les images, l'ergonomie des écrans, etc.), qui concernent ce que nous avons appelé la mise en forme et le design du site, et les recherches sur la communication qui portent aussi bien sur les conditions d'accès au produit et aux matériels exigés que sur l'appropriation sociale de ces matériels et sur le paysage technologique sous ses différents aspects (logiques de construction de l'offre, aspects historiques, économiques, sociologiques...).

Dans la sphère éducative apparaissent les recherches sur les savoirs, c'est-à-dire les recherches à caractère didactique, mais aussi les recherches qui privilégient une approche cognitive, socio-cognitive et psycho-cognitive, très en vogue actuellement sous le nom de « cognitique », s'intéressant notamment aux relations entre nouvelles technologies et acquisition des connaissances. Enfin, dans cette même sphère, les recherches sur l'éducation traitent des dispositifs de formation (leurs différentes composantes, les effets de l'introduction des supports technologiques sur ces dispositifs, sur leurs acteurs et sur les institutions qui les portent, etc.) et concernent aussi les divers aspects du système éducatif (statistiques variées, analyse des politiques éducatives et des idéaux qui les sous-tendent, relations formation-emploi...). Il faudrait encore ajouter tout un éventail de recherches existantes ou possibles et riches d'informations, que nous n'avons pu faire figurer sur le schéma, relatives aux relations entre les deux sphères et à leurs influences réciproques.

Le champ des recherches sur les FOAD est donc immense et nous en avons très certainement omis des aspects non négligeables. Certaines orientations de recherche sont actuellement plus développées que d'autres. Dans le contexte français, il nous semble que, si les recherches sur la nature de l'offre technologique, ses processus de construction et ses enjeux sont relativement bien représentées, de même que celles sur les effets des technologies sur les apprentissages et les structures éducatives, celles sur les usagers et les usages sociaux des technologies pour la formation demeurent peu investies, malgré quelques avancées au cours des dernières années. Il y a là du « grain à moudre »...

Conclusion

Comment conclure dans un terrain aussi peu stable, où, lorsque les résultats des recherches sont publiés, la technologie dont ils traitent est déjà dépassée et les dispositifs qu'ils analysent sont déjà supplantés par d'autres, dont on affirme qu'ils n'ont aucun point commun avec les précédents tant leurs performances sont incomparables ?

Peut-être en revenant aux fondements de la formation des adultes et des formations ouvertes et à distance. Leur but premier était de réduire les inégalités face à l'éducation et aux qualifications, pour que progresse la société dans son ensemble. Leurs transformations successives ne visent, idéalement, qu'à les rendre plus performantes. Il arrive cependant que la fascination des outils supposés aider à ces améliorations l'emporte sur les finalités affichées et que l'on confonde progrès technique et progrès pédagogique. Il arrive aussi que l'univers industriel et marchand, qui présente l'indiscutable intérêt de dynamiser un secteur public souvent lent à réagir, prenne le pas sur les objectifs de la formation, dans une perspective plus commerciale que généreuse.

De l'individualisation à la personnalisation de la formation, de l'auto-apprentissage à l'autonomisation des apprenants par l'autoformation, des échanges par courrier à l'interactivité synchrone, de révolutions pédagogiques en renversements de paradigmes, la formation à distance a tenté, au cours de son histoire récente, de faire oublier ses lacunes par rapport au présentiel et, même, d'apparaître comme plus moderne et plus riche de sens, en un mot comme préférable. Elle fonctionne, au niveau des discours, aussi bien sur des intentions humanistes que sur des mythes vendeurs et oscille, au niveau des pratiques, entre des modes de médiatisation très classiques et des expérimentations sophistiquées, mais rarement généralisées.

Il n'est pas contestable que les « nouvelles » technologies présentent des avantages en termes d'élargissement de la diffusion des connaissances, donc du point de vue des « enseignements », et, même si beaucoup d'enseignants et de formateurs hésitent à se soumettre à leurs lois, elles sont aujourd'hui incontournables. Du point de vue des apprentissages, une question centrale est de savoir si, comme les précédentes, du livre à la télévision éducative, elles continueront de favoriser une minorité déjà privilégiée plus encore qu'elles ne contribueront à démocratiser le savoir, ou si leur appropriation progressive permettra aussi aux moins favorisés d'en bénéficier à part égale. À moins que cette appropriation ne soit pas encore accomplie quand d'autres nouvelles « nouvelles » technologies viendront frapper à la porte du monde de la formation et relancer le mécanisme...

En d'autres termes, les ^{FAD}, les ^{FOAD} et autres « solutions mixtes » participeront-elles à réduire les « fractures » de la société, comme l'affirment quelques prophètes, ou, au contraire, ne feront-elles que s'y conformer ?

Toutes questions dont la réponse ne peut aujourd'hui relever que de l'optimisme ou du pessimisme. Cela dépendra en partie, nous avons essayé de le montrer, non des technologies elles-mêmes, mais de la manière dont seront conçus et organisés les dispositifs qui y recourent, de leurs principes pédagogiques, de l'attention qu'ils porteront aux apprenants et à l'activation du lien social dans les communautés éducatives.

La recherche a sans nul doute un rôle à jouer dans ce devenir, en mettant en lumière les évolutions mais aussi les permanences qui, au-delà des outils et des modes, régissent l'univers de la formation, en soulignant les éventuelles dérives tout autant que les éléments positifs, en aidant les acteurs à décoder les processus à l'œuvre et à tirer profit, sans les surestimer, des potentialités sans cesse renouvelées des supports techniques.

Bibliographie

- A_{GNEL} Jean (dir.) (1994), *Formations ouvertes et à distance : la situation en France. Étude réalisée pour la Commission des Communautés européennes*, Paris, O_{RAVEP}.
- A_{LAVA} Séraphin (dir.) (2000), *Autoformation et lien social*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- A_{LAVA} Séraphin (dir.) (2000), *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- A_{LBERO} Brigitte (2000), *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan.
- A_{LBERO} Brigitte et D_{UMONT} Bernard (2002), *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoin des enseignants*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de la Recherche, disponible sur le site www.educnet.education.fr.
- A_{LBERO} Brigitte et G_{LIKMAN} Viviane (1996), « Les centres de ressources : du libre-service éducatif au lieu de la formation. L'exemple des "espaces-langues" », *Études de communication*, n° 19 (« Formation et espaces d'innovation »), p. 17-32.
- A_{LLIX} Sylvie et P_{ERRIAULT} Jacques (1995), « Faire du "sur-mesure" en quantités industrielles », in V. Glikman et H. Papadoudi (dir.), « Formations à distance : une réalité plurielle », *Médiascope*, n° 9, p. 98-105.
- A_{NNOOT} Emmanuelle (1996), *Les formateurs face aux nouvelles technologies*, Paris, Éd. Orphys, coll. « Autoformation et enseignement multimédia ».
- *Audiovisuel et multimédia appliqués à l'enseignement. Les actes (6, 7 et 8 juillet 1995)*, Paris, I_{DECAM}, 1996.
- A_{UTHIER} Michel et L_{ÉVY} Pierre (1992), *Les arbres de connaissances*, Paris, La Découverte, coll. « Essais ».
- « Autoformation en chantiers (L') » (1995), *Éducation permanente*, n° 122.

- AVEROUS Michel et TOUZOT Gilbert (dir.) (2002), *Campus numériques : enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance. Rapport de mission à l'attention du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de la Recherche et de la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale*. Disponible sur le site www.educnet.education.fr, consulté en juillet 2002.
- BARBARANT Jean-Claude (1997), *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives. Rapport présenté au nom de la section des Affaires sociales*, Paris, Conseil économique et social.
- BARBIER-BOUVET Jean-François (1982), *Babel à Beaubourg : l'autodidaxie linguistique à la BPI*, Paris, Centre Georges-Pompidou, BPI, p. 9-28.
- BARCHECHATH Éric et POUTS-LAJUS Serge (1990), « Sur l'interactivité », postface à K. Crossley et L. Green, *Le design des didacticiels. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs*, Paris, ACL Éditions, p. 155-157.
- BARON Georges-Louis et BRUILLARD Éric (1996), *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris, PUF, coll. « L'Éducateur ».
- BATAILLE Michel et al. (1998), *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*, Université de Toulouse II, CREFI.
- BATES Anthony W. (ed.) (1990), *Media and Technology in European Distance Education, Proceedings of the Workshop on Media, Methods and Technology*, Heerlen (Pays-Bas), European Association of Distance Teaching Universities.
- BATES Antony W. (1995), *Technology, Open Learning and Distance Education*, Londres-New York, Routledge, 1995.
- BATES Antony W. (2000), *Managing Technological Change. Strategies for College and University Leaders*, San Francisco (États-Unis), Jossey-Bass Publishers.
- BATTAGLIA Christian (1999), « Regards d'usagers sur l'enseignement à distance : questions autour de l'autonomie des apprentissages », in V. Glikman (éd.), *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP, p. 51-58.

- BÉLISLE Claire et CERRATTO Teresa (1996), *Téléprésence en formation. Téléform. Rapport final présenté à la Région Rhône-Alpes*, Écully, IRPEACS-CNRS.
- BÉLISLE Claire et LINARD Monique (1996), « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? », *Éducation permanente*, n° 127 (« Technologies et approches nouvelles en formation »), p. 19-47.
- BELLIER Sandra (2001), *Le e-learning*, Paris, Éditions Liaisons.
- BERNARD Michel (1999), *Penser la mise à distance en formation*, Paris, L'Harmattan.
- BLANDIN Bernard (1990), *Formateurs et formation multimédia. Les métiers, les fonctions, l'ingénierie*, Paris, Éditions d'Organisation.
- BLANDIN Bernard (1999), « La formation ouverte et à distance. État des lieux début 1999 », *Actualité de la formation permanente*, n° 160, mai-juin, p. 18-28.
- BLANDIN Bernard (2001), « Le e-learning aux États-Unis : enquête en Floride », *Ressources*, n° 63, juin-juillet. Article disponible sur le site www.algora.org, consulté en juillet 2002.
- BONAMY Joël, CHARLIER Bernadette et SAUNDERS Murray (2001), « Produire la qualité dans la diversité : comment un réseau de formation produit sa qualité », *Éducation permanente*, n° 147, 2^e trim., p. 131-139.
- CANDOR Serge et DUCHAINE Jean (1999), « Les émissions interactives du CNED. Perceptions des usagers en formation », in V. Glikman (dir.), *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP, p. 59-64.
- CARRÉ Philippe (1992), *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation française.
- CARRÉ Philippe, MOISAN André et POISSON Daniel (1997), *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».
- CARRÉ Philippe (1998), Article « Autodidaxie », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p. 95-96.

- CARRÉ Philippe (dir.) (2001), *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».
- CASPAR Pierre (dir.) (1991), *Le savoir à portée de la main. La conduite des projets de formation multimédias*, Paris, Éditions d'Organisation.
- CASPAR Pierre (dir.) (1998), *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation*, Paris, Éditions d'Organisation.
- CEDEFOP (2002), *E- learning et formation en Europe. Une enquête sur l'utilisation de l'apprentissage électronique dans la formation et le développement professionnel dans l'Union européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CHEVALIER Yves (dir.) (1996), « Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère », *Ateliers, Cahiers de la Maison de la Recherche*, Université Charles-de-Gaulle - Lille III, n° 9, 2 t.
- COHEN Michèle, EWENCZYK Solange et FERRANDON Marie-Christine (dir.) (1994), « Les télévisions éducatives », *CinémAction TV*, n° 9, Corlet/Télérama/CNDP/IZI, avril.
- Collectif de Chasseneuil (2001), *Accompagner des formations ouvertes. Conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».
- Commission des Communautés européennes (1991), *L'apprentissage ouvert et à distance dans la Communauté européenne. Mémoire*. Bruxelles/Luxembourg, ECSC-EEC-EAECV.
- CORMIER et al. (1976), *L'apprenant adulte dans un système multimédias de formation à distance*, Québec, Institut national de la recherche scientifique.
- CRESSON Édith et FLYNN Padrag (1995), *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CRINON Jacques et GAUTELLIER Christian (2001), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, Retz.
- CROS Françoise (1998), Article « Tuteur », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998.
- CROSSLEY Kel et GREEN Les (1990), *Le design des didacticiels. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques*

interactifs, Paris, ^{ACL} Éditions.

- D^{AVIES} Gordon et T^{INSLEY} David (eds) (1995), *Open and Distance Learning : Critical Success Factors [Accès à la formation à distance : clés pour un développement durable]*, Proceedings, International Conference, Geneva 10-12 October, Erlangen, ^{FIM}.
- D^{EBON-THESMAR} Claude et R^{EBONDY} Marie-Jeanne (1992), *Multimédia et nouvelles professionnalités en formation*, Paris, ^{CNAM}.
- D^{EBON-THESMAR} Claude (1995), « Les ^{APP}, des dispositifs de formation individualisée », in C. Debon-Thesmar, R. Orofiamma et R. Wittorski, *Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité - le cas des ^{APP}*, Paris, ^{CNAM/MÉDIAS}.
- D^{EBON-THESMAR} Claude, O^{ROFIAMMA} Roselyne et W^{ITTORSKI} Richard (1995), *Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité - le cas des ^{APP}*, Paris, ^{CNAM/MÉDIAS}.
- D^{EBON} Claude (2002), « Ressources techniques et ressources humaines en formation individualisée à distance : leurs rôles dans les apprentissages et le pouvoir d'autodirection des apprenants », Colloque 2001. *Bogues : globalisme et pluralisme* (Montréal, Canada, 24-27 avril 2002), actes en cours de publication.
- D^{EBRET} Dominique (1998), « Internet : outil de formation ? », *Actualité de la formation permanente*, n° 156, septembre-octobre, p. 82-88.
- D^{ECAIGNY} Théo (1970), *Technologie éducative et audiovisuel*, Bruxelles/Paris, Labor/F. Nathan.
- D^{ECEUNINCK} Julien, D^{ELAMOTTE} Éric et P^{AYEUR} Alain (1994), « Des industries culturelles à l'industrialisation de la formation », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 33, p. 71-94.
- D^{ELACROIX} Michel (1985), *L'« Open University »*. *Objectifs théoriques, réalisations pratiques*, thèse de doctorat d'État, Université Paris III.
- Délégation à la formation professionnelle (1990), *Formations multimédias. Élémentaire, mon cher Watson !*, Paris, La Documentation française.
- Délégation à la formation professionnelle (1992), *Formations multimédias. La formation dont vous êtes le héros. Actes du*

Colloque européen des 4, 5 et 6 avril 1990, Paris, La Documentation française.

- D_{ELORS} Jacques (1996), *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Odile Jacob.
- D_{EMAIZIÈRE} Françoise et D_{UBUISSON} Colette (1992), *De l'_{EAO} aux _{NTF}. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Ophrys, coll. « Autoformation et enseignement multimédia ».
- D_{ENISE} Michel, G_{UERCHON} Martine et M_{ASSACRET} Michel (coord.) (1999), « Dossier : La formation ouverte et à distance », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, CIEP/CNDP, n° 23, septembre.
- D'_{HALLUIN} Chantal (dir.) (1993), *Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'_{ESEU} en enseignement à distance en 1991-1992*, Lille, CUEEP/USTL, *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 22.
- D'_{HALLUIN} Chantal (dir.) (2001), *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*, Lille, CUEEP/USTL, *Cahiers d'études du CUEEP*, n° 43.
- D_{IEUZEIDE} Henri (1985), « Les enjeux politiques », in F. Henri et A. Kaye (1985), *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Presses Universitaires du Québec / Télé-Université, p. 29-59.
- D_{UBAR} Claude (1986), *La formation professionnelle continue en France (1970-1980)*, Paris, Aux Amateurs de livres.
- D_{UCHAINE} Jean et B_{ELLET} Jean-Claude (1994), « Les vidéotransmissions interactives du _{CNED} », *Sciences et techniques éducatives*, Paris, Hermès, vol. 1, n° 2, p. 237-259.
- D_{UDEZERT} Jean-Pierre (1993), « "Formations ouvertes" : le rapport coût-efficacité », *Leader* (revue du _{CNED}), mars-avril, p. 16-22.
- D_{UDEZERT}-D_{ELBREIL} Marie-José (1994), « Usage du télécopieur : une nouvelle relation pédagogique dans l'enseignement à distance », in J. Perriault (dir.), « L'enseignement à distance », *Sciences et techniques éducatives*, vol. 1, n° 2, p. 155-165.
- D_{UHAMEL} Olivier (1990), *Pour une université ouverte, conclusions à M. Lionel Jospin*, Paris, multigraphié.
- « Éducation : la révolution ? » (2001), *Sciences humaines*, hors-série n° 32 (« La société du savoir »), mars-avril-mai, p. 44-61.

- D_{UMAZEDIER} Joffre (1995), « Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui », in G. Pineau (dir.), « L'autoformation en chantiers », *Éducation permanente*, n° 122, p. 243-256.
- D_{UMAZEDIER} Joffre (1996), « Autoformation et médiations éducatives », in P. Portelli (dir.), « Médiations éducatives et aides à l'autoformation », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, Université de Caen, vol. 29, n° 1-2, 1996, p. 21-42.
- D_{UMAZEDIER} Joffre (2002), *Penser l'autoformation*, Paris, L'Harmattan.
- É_{GLY} Max (1984), *Télévision didactique. Entre le kitsch et les systèmes du troisième type ?*, Paris, Édilig.
- E_{NRIOTTI} Schéhérazade (1991), « Le centre de ressources : une structure au service d'un système de formation centré sur l'individu », *Le Journal de la formation continue et de l'EAO*, n° 252, janvier, p. 10-14.
- « Enseignement, formation et nouvelles technologies » (1997), *Dossiers de l'audiovisuel*, INA, septembre-octobre, n° 75.
- « Enseignement/apprentissage à distance » (1993), *BULAG (Bulletin de linguistique générale et appliquée)*, Université de Besançon, numéro spécial.
- E_{URYDICE} (2001), *TIC@Europe.edu. Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens*, Bruxelles, Commission européenne, disponible sur le site www.eurydice.org.
- « F_{AD}. La formation à distance : structures, didactiques et perspectives » (1994), *Dialogues et cultures*, F_{IPF} (Fédération internationale des professeurs de français), n° 38.
- F_{ICHEZ} Élisabeth (dir.) (1993), « Éducation, formation : le temps de l'industrialisation ? », *Études de communication*, n° 14.
- F_{ICHEZ} Élisabeth (coord.) (1994), *La notion de bien éducatif : services de formation et industries culturelles. Actes du Colloque international (Roubaix, 14-15 janvier 1994)*, Lille III, IUP, Infocom/SFSIC.
- F_{ICHEZ} Élisabeth et D_{ELAMOTTE} Éric (1995), « L'intégration de la distance et du présentiel : phénomène marginal ou levier de transformation ? », in V. Glikman et H. Papadoudi (dir.),

- « Formations à distance : une réalité plurielle », *Médiascope*, n° 9, p. 106-113.
- FICHEZ Élisabeth et DECEUNINCK Julien (eds) (2000), *Industries éducatives : situation, approches, perspectives*. Lille, Université Charles-de-Gaulle-Lille III.
 - « Formation supérieure à distance. Vers un réseau francophone » (1987), *Idées*, vol. VI, n° 1, novembre 1987.
 - GALVANI Pascal (1991), *Autoformation et fonction des formateurs. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les ateliers pédagogiques personnalisés*, Lyon, Chronique sociale.
 - GARNIER Roland (1968), « RTS/promotion (éducation des adultes, télévision) », *Bulletin de la Radio-Télévision scolaire*, n° 74, octobre, p. 64.
 - GAURON André (1983, 1988), *Histoire économique et sociale de la V^e République*, Paris, La Découverte, 2 t.
 - GÉRARD Françoise (coord.) (1992), « La fonction tutorale », *Actualité de la formation permanente*, n° 119, juillet-août, p. 19-108.
 - GIL Philippe (2000), *E-formation. NTIC et reengineering de la formation professionnelle*, Paris, Dunod.
 - GLIKMAN Viviane et BARON Georges-Louis (1991), « Médias, multimédias, technologies et formation à distance. Quelques éléments pour l'histoire d'un concept et une analyse de sa réalité au début des années quatre-vingt-dix », *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, p. 63-93.
 - GLIKMAN Viviane (dir.) (1993), « La télévision pour la formation », *Actualité de la formation permanente*, n° 123, mars-avril, p. 11-66.
 - GLIKMAN Viviane (1995), « Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une non-politique », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 110, p. 63-74.
 - GLIKMAN Viviane et PAPADOUDI Hélène (1995), « Les nouveaux territoires de la formation », in V. Glikman et H. Papadoudi (dir.), « Formations à distance : une réalité plurielle », *Médiascope*, n° 9, p. 25-29.

- GLIKMAN Viviane et PAPADOUDI Hélène (dir.) (1995), « Formations à distance : une réalité plurielle », *Médiascope*, n° 9, p. 23-115.
- GLIKMAN Viviane et HARRARI Michèle (1996), « Médias de masse et formation à distance des adultes faiblement scolarisés », in V. Glikman et G.-L. Baron (dir.), *Technologies nouvelles et éducation. Quatre années de résultats de recherches à l'INRP (1991-1994)*, Paris, INRP, p. 17-25.
- GLIKMAN Viviane (1997), « Quand les formations d'adultes "surfent" sur les nouvelles technologies », in G.-L. Baron (dir.), « Les nouvelles technologies : permanence ou changement ? », *Recherche et formation*, n° 26, p. 99-112.
- GLIKMAN Viviane (1998 a), Article « Formation à distance », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, p. 462-467.
- GLIKMAN Viviane (1998 b), Article « Télévision éducative », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2^e éd. mise à jour et augmentée), Paris, Nathan, p. 1041-1045.
- GLIKMAN Viviane (dir.) (1999 a), *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*, Paris, INRP.
- GLIKMAN Viviane (1999 b), « Formations à distance : au nom de l'utilisateur », *Distances*, Conseil québécois de la formation à distance, vol. 3, n° 2, automne, p. 101-117.
- GLIKMAN Viviane et FICHEZ Élisabeth (2000), « D'Éducable à la BPS : acteurs et enjeux du téléchargement de programmes audiovisuels », in É. Fichez et J. Deceuninck (eds), *Industries éducatives : situation, approches, perspectives*, Lille, Université Lille III, coll. « UL3 Travaux et recherches ».
- GLIKMAN Viviane (2002), « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines », *Éducation permanente*, n° 152, p. 55-69.
- GUIVARCHÉ Jeannine, MUCCHIELLI Alex et SEGUIN Jean (1995), « La redéfinition du rôle d'enseignant et les conditions de la réussite pédagogique », in V. Glikman et H. Papadoudi (dir.), « Formations à distance : une réalité plurielle », *Médiascope*, n° 9, p. 55-63.

- H_{ELLOUIN} Valérie (coord.) (1999), « Internet : nouveaux horizons pour la formation », *Actualité de la formation permanente*, n° 163, novembre-décembre, p. 41-95.
- H_{ENRI} France (1985), « La formation à distance : définition et paradigme », in F. Henri et A. Kaye (dir.), *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Presses Universitaires du Québec / Télé-Université, p. 5-28.
- H_{ENRI} France et K_{AYE} Anthony (dir.) (1985 a), *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Presses Universitaires du Québec / Télé-Université.
- H_{ENRI} France et K_{AYE} Anthony (1985 b), « Enseignement à distance - apprentissage autonome », in *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Presses Universitaires du Québec / Télé-Université.
- H_{ENRI} France et L_{UNDGREN-CAYROL} Karin (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- H_{OTTE} Richard (1998), *Modélisation d'un système d'aide multi-expert pour l'apprentissage coopératif à distance*, Doctorat de l'Université de Paris VII.
- H_{OUSSAYE} Jean (1992), *Le triangle pédagogique*, Berne, P. Lang.
- J_{ACQUINOT} Geneviève (1985), *L'école devant les écrans*, Paris, ESF.
- J_{ACQUINOT} Geneviève (1993 a), « Quand il n'est plus possible de faire du neuf avec du vieux », in G. Jacquinot (dir.), « Nouvelles technologies et formation », *Médiascope*, n° 5, septembre, p. 30-33.
- J_{ACQUINOT} Geneviève (1993 b), « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP, n° 102, janvier-février-mars, p. 55-67.
- J_{ACQUINOT} Geneviève (dir.) (1993 c), « Nouvelles technologies et formation », *Médiascope*, n° 5, septembre, p. 29-110.
- J_{ACQUINOT} Geneviève (1995), « Supprimer l'absence », *Éducatons*, n° 1, décembre 1994 - janvier 1995, p. 14-17.
- J_{ACQUINOT} Geneviève (dir.) (1996), *Ressources éducatives et systèmes de formation*, Dijon/Paris, ENESAD-CNERTA/GREP.

- J_{ARVIS} Peter (1990), *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Londres/New York, Routledge (1^{re} éd., 1937).
- J_{ÉZÉGOU} Annie (1998), *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, L'Harmattan, coll. « Défi-formation ».
- K_{AYE} Anthony (dir.) (1988), « L'enseignement à distance », *Perspectives*, Unesco ; « Thèmes fondamentaux », vol. XVIII, n° 1, p. 41-108 ; « Du projet aux réalisations », vol. XVIII, n° 2, p. 195-268.
- K_{EEGAN} Desmond (1997), *Distance Training in the European Union*, Bruxelles, Communautés européennes.
- K_{NOWLES} Malcolm (1990), *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'Organisation.
- K_{UPERHOLC} Jean et M_{OR} Alain (1993), *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Paris, Éditions Liaisons.
- L_{AFFITTE} Pierre et T_{RÉGOUËT} René (1993), *L'accès au savoir par la télévision. Propositions du Sénat pour la future chaîne d'accès au savoir*, Paris, Sénat/Economica.
- L_E M_{EUR} Georges (1998), *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*, Sainte-Foy (Québec) / Lyon, Les Presses de l'Université Laval / Chronique sociale.
- L_{EFRANC} Robert (1985), *De l'audiovisuel auxiliaire aux systèmes multimédias d'enseignement. Le cas du système français d'enseignement supérieur à distance*, thèse de doctorat d'État, Université de Paris V - René-Descartes.
- L_{EHNISCH} Jean-Pierre (1980), *Enseignement à distance et formation professionnelle continue*, Paris, ESF.
- L_{EHNISCH} Jean-Pierre (1980), *L'enseignement à distance*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- L_{ESELBAUM} Nelly (1998), Article « Autonomie », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- L_{EPLÂTRE} Françoise (dir.) (1998), « Formations ouvertes et à distance : enjeux et perspectives », *Actualité de la formation permanente*, n° 156, septembre-octobre, p. 37-91.

- LEPLÂTRE Françoise (dir.) (1998), « Formations ouvertes et à distance : pratiques et expériences, *Actualité de la formation permanente*, n° 157, novembre-décembre, p. 26-91.
- LINARD Monique (1995), « La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre », in G. Davies et D. Tinsley (eds), *Open and Distance Learning : Critical Success Factors (Accès à la formation à distance : clés pour un développement durable)*, *Proceedings. International Conference, Geneva 10-12 October*, Erlangen, FIM, p. 46-55.
- LINARD Monique (1996), *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 2^e éd.
- LINARD Monique (1996), « Nouvelles technologies et formation », *Sciences humaines*, hors-série n° 12 (« Éduquer et former »), p. 70-73.
- LOCHARD Jean (1995), *La formation à distance ou la liberté d'apprendre*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LOCKWOOD F. (éd.), (1995), *Open and Distance Learning today*, Londres, Routledge.
- MACKENZIE Norman, POSTGATE Richmond et SCUPHAM John (1977), *Études ouvertes. Systèmes d'instruction postsecondaire à distance*, Paris, UNESCO.
- MARCHAND Louise (1994), *Conception de l'apprentissage chez les apprenants adultes qui suivent des cours à distance*, doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII.
- MARCHAND Louise (1997), *L'apprentissage à vie*, Montréal, Chenelière-McGraw-Hill.
- MARCHAND Louise, LOISIER Jean et BERNATCHEZ Paul-Armand (2002), *Guide pratique des apprentissages en ligne auprès de la Francophonie pancanadienne*, Montréal, REFAD (Réseau d'enseignement francophone à distance au Canada).
- MAROT Jean-Claude et DARNIGE Anne (1996), *La téléformation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 3168.
- « Media in Distance Education » (1990), *EMI (Education Media International)*, Kogan Page, Grande-Bretagne, vol. 27, n° 4, décembre.
- « Médiations éducatives et aides à l'autoformation » (1996), *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE,

Université de Caen, vol. 29, n° 1-2.

- M_{EYER} Alain (1999), « Les usagers des formations à distance du CNAM en Pays de la Loire », in V. Glikman (éd.), *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers*, op. cit., p. 67-77.
- M_{O EGLIN} Pierre (1994), *Le satellite éducatif. Média et expérimentation*, Paris, CNET, Réseaux.
- M_{O EGLIN} Pierre (dir.) (1998), *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, CNDP.
- *Monographies d'opérations de formation ouverte et à distance dans cinq régions françaises* (1993), Montpellier, *Cahiers d'Atena*, n° 5, 1993.
- M_{OORE} M. (1995), « Trends, direction and needs from a US perspective », in F. Lockwood (ed.), *Open and Distance Learning today*, Londres, Routledge.
- N_{OBLE} David F. (2000), « Le lourd passé de l'enseignement à distance », *Le Monde diplomatique*, avril 2000.
- N_{ORA} Simon et M_{INC} Alain (1978), *L'informatisation de la société. Rapport à Monsieur le Président de la République*, Paris, Seuil.
- OCDE (2001), *Cyberformation. Les enjeux du partenariat*, Paris, OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- O_{LLIVIER} Bruno (1992), *Le tutorat dans l'enseignement à distance : perspectives et pistes de réflexion*, Paris, INRP^{TECNÉ}, doc. 93-014.
- O_{ROFIAMMA} Roselyne (1993), *Les dispositifs de formation multimédia et l'évolution de l'acte d'apprendre*, Paris, CNAM/MÉDIA.
- P_{APADOUDI} Hélène (2000), *Technologies et éducation : contribution à l'analyse des politiques publiques*, Paris, PUF, coll. « Éducation et formation ».
- P_{ARMENTIER} Christophe et A_{RFOUI} Fouad (2001), *Tout savoir pour e-former. De la loi de 1971 au e-learning*, Paris, Éditions d'Organisation.
- P_{ERAYA} Daniel et H_{ÄSSIG} Claus (1993), *Conception et production de matériel d'enseignement à distance. Étude comparative des pratiques de la FernUniversität (D) et de l'Open Universiteit*

(NL), Université de Genève, *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*, n° 75.

- P_{ERIN} Pascal et G_{ENSOLLEN} Michel (éd.), (1992), *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences*, Paris, CENT/ENST/La Documentation française.
- P_{ERRIAULT} Jacques (1981), *Mémoires de l'ombre et du son. Une archéologie de l'audiovisuel*, Paris, Flammarion.
- P_{ERRIAULT} Jacques (1990), *Tracer les chemins de l'éducation à distance dans une Europe élargie. Rapport au Conseil de l'Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle.
- P_{ERRIAULT} Jacques (1996), *La communication du savoir à distance. Autoroutes de l'information et télé-savoirs*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducation et formation ».
- P_{ERRIAULT} Jacques (1998), « La question de la temporalité dans les enseignements à distance », in M.-N. Sicard et J.-M. Besnier (dir.), *Les technologies de l'information et de la communication : pour quelle société ? Actes du Colloque des 28, 29, 30 avril 1997*, Université de Technologie de Compiègne, p. 143-149.
- P_{ERRIAULT} Jacques (1994), « Éditorial », *Sciences et Techniques éducatives*, vol. 1, n° 2 (« L'enseignement à distance »), p. 159-161.
- P_{ERRIAULT} Jacques (dir.) (1994), « L'enseignement à distance », *Sciences et techniques éducatives*, Paris, Hermès, vol. 1, n° 2, p. 159-272.
- P_{IERRE} Évelyne et al. (1982), *Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans*, Paris, INA/La Documentation française.
- P_{INEAU} Gaston (1985), « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro- et l'écoformation », *Éducation permanente*, n° 78-79, p. 25-39.
- P_{OUTS-LAJUS} Serge et R_{ICHÉ-MAGNIER} Marielle (1998), *L'école à l'heure d'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, coll. « Pédagogie ».
- P_{OYET} Françoise (1998), « Une réflexion sur le multimédia dans les logiciels éducatifs », *Antilles et Guyane Éducation*, Centre départemental de documentation de la Guadeloupe, n° 3, 15 p.

- P_{OYET} Françoise (2000), « CCI : les nouvelles technologies d'information et de communication au service de l'individualisation », *Actualité de la formation permanente*, n° 164-165, janvier-avril, p. 102-109.
- *Propositions pour l'enseignement de l'avenir élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France* (1985), Paris, Collège de France.
- *Publics, contenus et media de l'enseignement à distance. Actes du séminaire 1986-1987* (1987), Paris, C_{NED}.
- Q_{UÉRÉ} Maryse (1994), *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction générale des Enseignements supérieurs.
- R_{ABARDEL} Pierre (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- *Rapport de la commission Enseignement supérieur ouvert et à distance dans la Communauté européenne* (1991), Bruxelles, Commission des Communautés européennes.
- S_{AMIER} Henry (dir.) (2000), « L'université virtuelle », *Les Cahiers du numérique*, Paris, Hermès, vol. 1, n° 2.
- S_{EABRIGHT} V. et N_{ICOLMANN} F. (éd.), (1992), *Distance Education in Europe. Studies and Recommendations by the Council of Europe*, Amsterdam, Saturn, Conseil de l'Europe.
- S_{ERRES} Michel (1991), *Le Tiers-Instruit*, Paris, François Bourin.
- S_{ERRES} Michel (dir.) (1992), *Mission sur l'université à distance. Rapport au Premier ministre*, Paris, multigraphié.
- S_{OUCHON} Marc (dir.) (1997), *Actes du Colloque international « Les échanges européens de Besançon. (Se) former à distance à l'apprentissage et à l'enseignement des langues (Besançon, 14-15 novembre 1995)*, Besançon, Université de Franche-Comté / F_{IED}.
- S_{OUCHON} Michel et G_{UILLOU} B. (1983), « Éducation et formation », in *Images pour le câble. Programmes et services des réseaux de vidéocommunication*, C_{NET}/I_{NA}/La Documentation française, p. 193-215.

- S_{TONEY} Sheila, G_{LIKMAN} Viviane et W_{ACK} Otto Georges (1999), *Supporting Adult Learners, 1 : A Comparison of Concepts and Terms and their Usage in the Adult Education Systems of England, France and Germany [Aider les apprenants adultes, 1 : Une comparaison des concepts et termes et leur usage dans les systèmes anglais, français et allemand d'éducation des adultes]*, Slough (Grande-Bretagne), NFER.
- « Technologies et approches nouvelles en formation » (1996), *Éducation permanente*, n° 127.
- T_{ANGUY} Lucie (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.
- T_{ERROT} Noël (1983), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Édilig.
- T_{HÉRY} Gérard (1994), *Les autoroutes de l'information*, Paris, La Documentation française.
- T_{HOMAS} Régine (1997), *Formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone et lusophone*, Paris, Secrétariat d'État à la Coopération, Direction du développement, Sous-direction de l'Éducation, de la Recherche et de la Culture.
- « Tutorat, une autonomie assistée » (1995), interviews d'Anne Vicher, Christine Heulot et Carmen Compte par Hélène Papadoudi, in V. Glikman et H. Papadoudi (dir.), « Formations à distance : une réalité plurielle », *Médiascope*, n° 9, p. 64-70.
- V_{ALÉRIEN} Jean, G_{UIDON} Jacques et W_{ALLET} Jacques (2002), *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne. État des lieux dans les pays francophones fin 2001*, Paris, RESAFAD/Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADPF).
- V_{AN DEN BRANDE} M. (1993), *Flexible and Distance Learning*, New York, John Wiley.
- V_{EDEL} Thierry (1994), « Introduction à une sociopolitique des usages », in A. Vitalis (dir.), *Médias et nouvelles technologies. Pour une sociopolitique des usages*, Rennes, Apogée.
- « Vers le mammoth virtuel ? L'école et les NTIC » (2001), *Terminal*, L'Harmattan, nouvelle série n° 83, automne.

- VIVET Martial et GOUARDÈRES Guy (dir.) (1995), « L'enseignement sur mesure dans les universités françaises », *Sciences et techniques éducatives*, Paris, Hermès, vol. 2, n° 4 (numéro hors série).

Les sigles utilisés dans cet ouvrage

ADPSB	Association pour le développement de la promotion sociale en Bretagne
AFNOR	Association française de normalisation
AFPA	Association nationale de formation professionnelle des adultes
ANCED	Association nationale des centres d'enseignement à distance (en Espagne)
ANIFRMO	Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre
APP	Atelier de pédagogie personnalisée
ARDEMI	Association pour la recherche et le développement de l'enseignement multimédia informatisé (région Rhône-Alpes)
BBC	<i>British Broadcasting Company</i> (Compagnie de diffusion britannique – télévision publique)
BPS	Banque de produits et de services (de France 5, chaîne hertzienne « du savoir, de la formation et de l'emploi »)
CCRTVU	Université centrale par la radio et la télévision de Chine

CDI	<i>Compact Disk interactif</i> (Disque compact interactif)
CD-ROM (ou cédéroms)	<i>Compact Disk - Read Only Memory</i> (Disque compact à mémoire morte)
CERCA	Centre d'étude et de recherche de la coopération agricole
CFCA	Centre français de la coopération agricole
CFPPA	Centre de formation professionnelle et de promotion agricole
CHANED	Chambre syndicale nationale d'enseignement à distance
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNDP	Centre national de documentation pédagogique
CNEC	Centre national d'enseignement par correspondance (ancien nom du CNED)
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CNEFAD	Centre national d'enseignement et de formation à distance (de l' AFPA)
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNTE	Centre national de télé-enseignement (ancien nom du CNED)
CPNR	Centre national de promotion rurale

CSA	Conseil supérieur de l'audiovisuel
CTU (ou CTEU)	Centre de télé-enseignement universitaire
CUEEP	Centre université-économie d'éducation permanente
CURE	Centre universitaire de ressources éducatives
DAEU	Diplôme d'accès aux études universitaires
DETC	<i>Distance Education and Training Council</i> (Conseil pour l'éducation et la formation à distance, aux États-Unis)
DFP	Délégation à la formation professionnelle
DGEFP	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
DRTEFP	Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
EFODL	<i>European Federation for Open and Distance Learning</i> (Fédération européenne pour la formation ouverte et à distance)
EAD	Enseignement à distance
EADTU	<i>European Association of Distance Teaching Universities</i> (Association européenne des universités à distance)
EAO	Enseignement assisté par ordinateur

EDEN	<i>European Distance Education Network</i> (Réseau européen d'éducation à distance)
EIL	École de l'industrie laitière
ENIC	École nouvelle d'ingénieurs en communication
ETI	Émissions de télévision interactives (du CNED)
FAD	Formation à distance
FFFOD	Forum français pour la formation ouverte et à distance
FIED	Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance
FNEPL	Fédération nationale de l'enseignement privé laïc
FOAD	Formations ouvertes et à distance
FORE	Formations ouvertes et ressources éducatives
FPA (centres)	Centres de formation professionnelle accélérée
GEMME	Groupement d'intérêt scientifique pour l'enseignement supérieur sur mesure médiatisé
GRETA	Groupement d'établissements
HTML	<i>HyperText Markup Language</i> (Langage hypertexte utilisé sur Internet)

ICDE	<i>International Council for Distance Education</i> (Conseil international pour l'éducation à distance)
ICDL	<i>International Centre for Distance Learning</i> (Centre international pour l'apprentissage à distance, au Royaume-Uni)
IMC	<i>International Management Centres</i> (Centres internationaux de management, au Royaume-Uni)
INFFO (centre)	Centre d'information sur la formation continue
INRP	Institut national de recherche pédagogique
INTEC	Institut national des techniques économiques et comptables (CNAM)
INTIF	Institut francophone des nouvelles technologies de l'information et de la formation
IPN	Institut pédagogique national (ancien nom du CNDP)
IPT (plan)	Plan « informatique pour tous »
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
NTE	Nouvelles technologies éducatives

NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
ODL	<i>Open and Distance Learning</i> (Apprentissage ouvert et à distance)
ODLQC	<i>Open and Distance Learning Quality Council</i> (Conseil pour la qualité de l'apprentissage ouvert et à distance, au Royaume-Uni)
OFRATEME	Office français des techniques modernes d'éducation (ancien nom du CNDP)
ORAVEP	Observatoire des ressources pour la formation
ORTF	Office de radiodiffusion-télévision française
OTEN	<i>Open Training and Education Network</i> (Réseau d'éducation et de formation ouvertes, en Australie)
OU	<i>Open University</i> (au Royaume-Uni)
PST	Promotion supérieure du travail
RANACLES	Rassemblement national des centres de langues et d'enseignement supérieur
RDF	Radiodiffusion française (ancien nom de l' ORTF)
RESAFAD	Réseau africain de formation à distance
RTF	Radiodiffusion-télévision française (ancien nom de l' ORTF)

RTS

Radio-télévision scolaire

RUCA

Réseau universitaire des centres
d'autoformation

SIMFI

Système interactif multimédia pour la
formation individualisée (action du CUEEP)

SSVH

Statens Skola for Vuxna Harnosand (École
d'État pour adultes d'Harnosand, en Suède)

TELUQ

Télé-Université du Québec (au Canada)

TFS

Télé-formation par satellite (action de l'AFPA)

TIC

Technologies de l'information et de la
communication

TICE

Technologies de l'information et de la
communication pour l'éducation

TPR

Télé-promotion rurale

UNED

*Universidad Nacional de Educacion a
Distancia* (Université nationale d'éducation
à distance)

UNISAT

Université par satellite

USTL

Université des sciences et technologies de
Lille

VTI

Vidéo-transmissions interactives (ancien
nom des ETI du CNED)

WEM

World Education Market (Marché mondial
de l'éducation)

Quelques adresses de sites Internet

AFPA

<http://www.afpa.fr>

ALGORA - Formation
ouverte et réseaux
(ex-ORAVEP)

<http://www.algora.org>

Amphis de France
5

<http://www.univ-nancy2.fr/Amphis/>

APP (site de IOTA +)

<http://app.algora.org>

ARDEMI

<http://www.ardemi.fr>

Audiosup.net (FAD -
radio)

<http://audiosup.net.u-paris10.fr>

AUPELF-UREF (Association
des universités
partiellement ou
entièrement de
langue française)

<http://www.aupelf-uref.org>

Canal U

<http://www.canal-u.education.fr/>

Centre Inffo
(Information sur la
formation
continue)

<http://www.centre-inffo.fr>

CNAM (formation à
distance)

<http://www.cnam.fr/FOD>

CNED

<http://www.cned.fr>

CNEFAD

<http://www.cnefad.com>

^{CQFD} (Conseil
québécois de la ^{FAD})

<http://cqfd.telug.quebec.ca>

^{CRU} (Comité
Réseaux des
universités)

<http://www.cru.fr/EAD/>

CUEEP

<http://cueep.univ-lille1.fr>

^{EFODL} (European
Federation for
Open and Distance
Learning)

<http://www.ef-odl.org>

EduFrance
(Agence pour
l'accès à
l'enseignement
supérieur français)

<http://www.edufrance.fr>

FFFOD

<http://fffod.org>

FIED

<http://telesup.univ-mrs.fr>

GEMME

<http://gemme.univ-lyon1.fr>

^{GRAF} (Groupe de
recherche sur
l'autoformation en
France)

<http://membres.lycos.fr/autograf/>

ICDL

<http://icdl.open.ac.uk>

INRP

<http://www.inrp.fr>

INTIF

<http://www.intif.francophonie.org/fad/>

Le Préau (site
d'information sur
les TICE et la e-
formation)

<http://www.preau.asso.fr>

Ministère de
l'Éducation
nationale et
établissements
publics rattachés

<http://www.education.fr>

Educnet (site du
ministère sur les
TICE, la FOAD, etc.)

<http://www.educnet.education.fr>

Educasup (site du
ministère sur les
technologies pour
l'enseignement
supérieur

www.educasup.education.fr

Formasup
(ressources et
formations
proposées par les
établissements
d'enseignement
supérieur et le CNED)

<http://www.formasup.education.fr>

ORAVEP

Voir ALGORA

OTE (Observatoire
des technologies

<http://www.ote-europe.net>

éducatives en
Europe)

RESAFAD

<http://www.edusud.org>

Sources d'Europe
(Centre
d'information sur
l'Europe)

<http://www.info-europe.fr>

Thot (site
d'information sur
les ^{TICE} et la e-
formation)

<http://thot.cursus.edu/>

World Education
Market (Marché
mondial de
l'éducation)

<http://www.wemex.com>

Table of Contents

[Page de titre](#)

[Copyright](#)

[Présentation](#)

[Table des matières](#)

[Introduction](#)

[Première partie. Définitions et contexte](#)

[Chapitre I. Éléments pour une définition des formations ouvertes et à distance](#)

[1 - Un espace et un temps différents](#)

[2 - Une médiatisation importante](#)

[3 - Un lien avec une institution éducative](#)

[4 - Des publics spécifiques](#)

[5 - Quelques précisions sur la notion de formation à distance](#)

[Chapitre II. Le contexte historique des FOAD en France](#)

[1 - De l'invention du timbre-poste à la Seconde Guerre mondiale](#)

[2 - De la Libération à la crise économique : les Trente Glorieuses \(1945-1975\).](#)

[3 - Les temps de crise économique \(1975-2000\).](#)

[4 - À l'aube du XXIe siècle](#)

[Chapitre III. Nouvelles formulations, nouvelles réalités](#)

[1 - Une floraison de vocables](#)

[2 - Essai de clarification](#)

[Chapitre IV. Quelques rapports officiels](#)

[1 - Le « rapport Duhamel »](#)

[2 - Le « rapport Serres »](#)

[3 - Le « rapport Quéré »](#)

[4 - Le « rapport Barbarant »](#)

[5 - Le rapport « Campus numériques »](#)

[Deuxième partie. Les formations ouvertes et à distance en France et à l'étranger : données statistiques et organismes](#)

[Chapitre V. La diversité des organismes de formation ouverte et à distance](#)

[1 - Des critères classiques de différenciation](#)

2 - Une classification fondée sur les modalités de fonctionnement de la formation

3 - Les composantes d'un dispositif de FOAD

Chapitre VI. Les FOAD en France : données chiffrées et principaux organismes

1 - Panorama général des FOAD en France

2 - Les principaux organismes français de FOAD

3 - La France dans le contexte international

Chapitre VII. Les FOAD à l'étranger

1 - En Europe

2 - Les FOAD dans le reste du monde

Chapitre VIII. Quelques exemples d'organismes de FOAD à l'étranger

1 - Exemples européens

2 - Dans le reste du monde

Troisième partie. Les supports et les ressources des formations ouvertes et à distance

Chapitre IX. Du support papier à Internet

1 - Le vocabulaire

2 - Avant les technologies numériques

3 - Les premières technologies numériques : informatique et télématique

4 - Les outils du tutorat à distance

5 - Les réseaux numériques et leur « interactivité »

Chapitre X. Le temps des télévisions éducatives

1 - Remarques préalables

2 - La télévision pour la formation à distance en France

3 - Les télévisions éducatives étrangères

Chapitre XI. La vague Internet

1 - La fascination du Web

2 - Quelques réalités chiffrées en France

3 - La formation via les réseaux Intranets et Internet

4 - Internet pour la formation et ses usagers

5 - Le reflux ?

Chapitre XII. Les centres de ressources et le « service » de formation

1 - Caractéristiques et disparité des centres de ressources

2 - Essais de typologie des centres de ressources

3 - Les supports et les produits technologiques versus le service de formation

Quatrième partie. Quelques problématiques des formations ouvertes et à distance

Chapitre XIII. Les FOAD et la fonction enseignante

1 - Spécificité des rôles de l'enseignant à distance

2 - La fonction tutorale

Chapitre XIV. Apprendre à distance ou la « fonction apprenante »

1 - À propos des motivations

2 - Le problème des abandons

3 - La situation de formation

4 - Essai de typologie des « rapports d'usage » dans les FOAD

Chapitre XV. L'évaluation et la recherche sur les FOAD

1 - L'évaluation

2 - La recherche sur les formations ouvertes et à distance

Conclusion

Bibliographie

Les sigles utilisés dans cet ouvrage

Quelques adresses de sites Internet

