



HAL
open science

Les nouveaux territoires de la formation

Viviane Glikman, Hélène Papadoudi

► **To cite this version:**

Viviane Glikman, Hélène Papadoudi. Les nouveaux territoires de la formation. M ediaScope, 1995, Formations à distance : une réalité plurielle, 9. hal-01402534

HAL Id: hal-01402534

<https://hal.science/hal-01402534>

Submitted on 24 Nov 2016

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

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

Les nouveaux territoires de la formation

Viviane GLIKMAN, maître de conférences à l'Institut national de recherche pédagogique

Hélène PAPADOUDI, maître de conférences à l'université Nancy 2

La formation à distance (que nous abrègerons en « FAD » dans la suite de ce dossier) occupe, depuis plus de deux décennies, une place importante dans la littérature scientifique anglaise et nord-américaine. En revanche, en France, bien qu'occasionnellement évoquée à propos des technologies éducatives, elle a jusqu'à présent donné lieu à peu de publications spécifiques, mais il semble qu'une accélération du phénomène se dessine. Des rapports d'évaluation et des recommandations issues de missions officielles, l'organisation de rencontres et de colloques spécialisés et, très récemment, l'édition de quelques dossiers de revues montrent que la réflexion sur ce thème s'intensifie¹.

La création, en gestation depuis plus de deux ans et annoncée pour décembre 1994, de *La Cinquième*, chaîne « de la connaissance, de la formation et de l'emploi » (selon une des appellations variées qui lui ont été données au cours des mois) a contribué à alimenter le débat et a fait surgir de nombreux espoirs (dont on ne sait s'ils se réaliseront) de mise en visibilité et de débouchés nationaux, ainsi que de sources nouvelles de financement.

Une explication du relatif retard français réside sans doute dans le fait que les pratiques de FAD (souvent assimilées aux cours par correspondance) demeuraient peu visibles dans le contexte national, où les distances géographiques sont relativement faibles et où les lois sur la formation des adultes privilégient les modalités d'enseignement direct (cours, stages...), dit « face à face » ou, par un néologisme quelque peu jargonnant, « présentiel ».

Aujourd'hui, sous l'impulsion du développement des technologies de l'information et de la communication, de l'accroissement des besoins éducatifs liés à la situation socio-économique et des attentes en matière de formation à domicile ou sur le lieu de travail, les FAD deviennent un thème d'actualité et une activité en pleine expansion. Bien qu'encore très marginales dans l'ensemble du système éducatif, elles prolifèrent et se diversifient dans leurs formes, leurs objectifs et leurs publics, pénétrant tous les secteurs de la formation.

L'ambition de ce dossier n'est ni de décrire les nombreuses expériences en cours, ni de traiter la totalité des questions qui se multiplient au fur et à mesure que le champ se complexifie. Il s'agira, en portant un regard critique sur des dispositifs existants, de proposer des pistes de réflexion, d'analyse et d'action, de souligner quelques-unes des transformations de l'espace éducatif induites par l'essor de la FAD et de s'interroger sur le défi qu'elle représente à la fois pour le monde de l'éducation et celui des médias.

Nous ne débattons pas ici des variations sémantiques autour du concept de formation à distance (cours par correspondance, télé-enseignement, enseignement à distance, dispositif d'autoformation, formations multi-médias ou multimédia, apprentissages ouverts, flexibles, sur-mesure...). Ces différentes appellations et leur emploi, qui évoluent dans le temps, révèlent la pluralité et les actuelles mutations des pratiques. Précisons seulement que l'expression « formation à distance », choisie ici, nous semble mieux englober l'acte d'apprendre, porté par le formé, et celui d'enseigner, porté par l'institution et ses agents, que celle d'« enseignement à distance », sans doute plus courante en France.

¹ Cf. bibliographie indicative.

Il n'est pas, pour autant, facile de caractériser la FAD et de délimiter ses frontières. Souvent définie comme « un système mixte entre l'enseignement traditionnel et l'autodidaxie » ou comme « autodidaxie assistée », elle implique une séparation dans le temps et dans l'espace entre les activités d'apprentissage et de transmission des connaissances. Elle ne se confond, toutefois, ni avec l'« autodidaxie intégrale »², ni avec le seul usage de produits éducatifs, qu'ils soient ou non multimédias, dans la mesure où elle suppose une communication entre les apprenants, d'une part, les institutions éducatives et leurs acteurs, d'autre part.

Nous avons ainsi structuré ce dossier autour de deux grandes caractéristiques communes à tous les systèmes de formation à distance et intimement liées entre elles : l'existence d'un dispositif de médiatisation et 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).

C'est aussi autour de ces deux dimensions que s'organise l'analyse de Louis Porcher qui, soulignant les avantages et la place grandissante des médias dans les auto-apprentissages, s'interroge sur le rôle nouveau de l'enseignant dans ces dispositifs. Les enjeux organisationnels, technologiques et pédagogiques qui sous-tendent les problèmes ainsi abordés sont étudiés par Tony Bates, à propos des pratiques de formation à distance au Canada.

Toujours au niveau global, le panorama chiffré que Sophie Brunet dresse des systèmes français de FAD met en évidence l'hétérogénéité des institutions, des modes de financement, des publics. Il montre aussi que la réduction des coûts de la formation, attendue de la mise en place d'un dispositif de FAD, est souvent illusoire, au moins à court terme.

Les acteurs de la FAD : apprenants, tuteurs, enseignants

La FAD se fonde, certes, sur la motivation des apprenants, les responsabilise et les autonomise, mais elle les laisse aussi seuls, et parfois désarmés, face à un savoir qu'ils doivent acquérir, à des outils qu'ils doivent gérer, à un processus qu'ils doivent mener à terme. Cette démarche, difficile et nouvelle pour beaucoup d'entre eux, ne va pas sans heurts. Or l'attention de la recherche se porte plus souvent sur les dispositifs et les problèmes liés à la conception des contenus et des outils de la FAD que sur les usages et les points de vue des formés : ceux qui écrivent sur la FAD sont aussi, bien souvent, ceux qui la conçoivent et l'organisent. C'est pourquoi deux articles sont consacrés au vécu des apprenants et à leurs conceptions de la formation (Louise Marchand), ainsi qu'à l'influence de leur personnalité et de leurs représentations dans la poursuite ou l'abandon d'une formation (Brigitte Almudever).

La nature des liens établis entre l'apprenant et le système peut aussi fortement influencer la réussite d'un parcours de formation à distance. Un nouvel acteur émerge, le tuteur, dont la fonction, souvent sous-estimée, est essentielle, par la qualité du suivi qu'il peut assurer et de la communication qu'il peut contribuer à instaurer entre l'institution et les formés, et entre formés, notamment lorsque cette communication transite par la télématique (Anne Vicher, Christine Heulot et Carmen Compte).

Mis en cause dans leurs modes de fonctionnement habituels, nombre d'enseignants et de formateurs se défient de ces nouveaux systèmes qu'ils ressentent comme une menace. En tout état de cause, la pratique de la FAD s'accompagne d'une transformation de leur rôle et de leur identité professionnelle et les conduit au minimum à devoir améliorer leurs compétences de

² Ainsi, selon nous, le personnage que Sartre décrit dans *La Nausée* est autodidacte, certes, mais l'apprentissage auquel il s'astreint ne relève pas d'une formation à distance.

communicateurs, même dans les situations (telles que le *Télé-Amphi*) qui ne font que médiatiser le face à face traditionnel de la salle de classe (Jeannine Guivarc'h *et al.*).

Des dispositifs de communication médiatisée

Télévision, télématique, audio et vidéo-conférences... interviennent dans la FAD. Le choix des outils et la production des matériels didactiques, comme la définition des rôles des acteurs, sont fortement conditionnées par les conceptions pédagogiques sous-jacentes, de même que, réciproquement, les pressions liées aux nouvelles technologies influent fortement sur les options pédagogiques. Il s'avère, une fois de plus, que les outils ne révolutionnent pas la relation pédagogique, comme le démontre Tony Bates à propos du Canada.

Les programmes de télévision inscrits dans des dispositifs de FAD, diffusés par les chaînes hertziennes de nombreux pays, se trouvent de plus en plus confrontés à des exigences en terme d'audience qu'ils ne parviennent pas toujours à satisfaire (Ludwig Graf). Ils trouvent place sur le câble ou le satellite, souvent à l'échelle internationale, à travers des projets pilotés par de grandes institutions européennes (Conseil de l'Europe, Communautés européennes) ou par des associations plurinationales fondées sur des partenariats inter-institutionnels, dont les enjeux et les perspectives sont d'ordre culturel ou économique autant qu'éducatif... D'autres difficultés surgissent alors, qui ont constitué une cause, parmi d'autres, du dysfonctionnement de l'expérience Europace (Jean-Joseph Scheffknecht).

Si l'offre de FAD est soumise à la pression économique (marché des technologies, marché de la formation) et si la conception et la distribution de ses produits empruntent de plus en plus aux modèles industriels, c'est néanmoins la qualité du service et ses capacités d'adaptation à la demande qui en assurent l'efficacité (Sylvie Allix et Jacques Perriault).

Les institutions de FAD ne se contentent donc plus des cours par correspondance, ni même des médias unidirectionnels et, retrouvant l'importance du lien social, organisent des activités de proximité. Les institutions traditionnelles, de leur côté, développent, pour certaines parties de leur cursus, des formes médiatisées de communication. Des systèmes « hybrides » naissent ainsi et s'installent, dans le monde de l'entreprise comme celui de l'éducation (Élisabeth Fichez et Éric Delamotte).

Pas plus que les technologies, la FAD n'est une panacée, mais elle doit aussi cesser de n'être tantôt qu'un pis-aller pour ceux qui, handicapés, géographiquement éloignés des centres d'enseignement, trop occupés par leurs activités professionnelles ou familiales, ne peuvent pas se déplacer pour assister aux cours, tantôt qu'un moyen d'économiser sur les salaires d'enseignants et les locaux. Au lieu de multiplier les expérimentations, il faut maintenant capitaliser et réinvestir les résultats de la recherche et des pratiques dans l'élaboration des projets. Il ne s'agit plus uniquement d'adapter un cours « présentiel », mais d'inventer de nouvelles formes d'accès aux savoirs aisément mobilisables, généralisables et adaptées à la situation de distance, aux publics, aux objectifs de formation, aux besoins sociaux.

Bibliographie indicative

Ouvrages et articles

Bates Anthony W. (éd.). *Media and Technology in European Distance Education, Proceedings of the EADTU workshop on Media, Methods and Technology*. Heerlen, Pays-Bas: European Association of Distance Teaching Universities, 1990.

Caspar Pierre (dir.). *Le savoir à portée de la main. La conduite des projets de formation multi-médias*. Paris : Éditions d'Organisation, 1991.

"Enseignement/apprentissage à distance". *BULAG (Bulletin de linguistique générale et appliquée, Université de Besançon)*, n° spécial 1993.

"Enseignement et formation. Enjeux et perspectives du développement des médias". *Bulletin de l'IDATE*, Montpellier, n° 35, 1989.

Glikman Viviane, Baron Georges-Louis, "Médias, multi-médias, 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*, Paris, INRP, n° 24, 1991, pp. 63-93.

Glikman Viviane, "Formation à distance", in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.

Harry Keith, *Enseignement à distance en Europe occidentale : bibliographie sélective et annotée des ouvrages disponibles*, Berlin, CEDEFOP, 1986.

Henri France, Kaye Anthony (dir.), *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Presses de l'Université du Québec/Télé-Université, 1985.

Jacquinet Geneviève, « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance ». *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 102, janv.-fév.-mars 1993, pp. 55-67.

Jacquinet Geneviève (dir.). « Nouvelles technologies et formation ». *MédiaScope*, CRDP de Versailles, n° 5, sept. 1993, pp. 30-110.

Kaye Anthony (dir.). « L'enseignement à distance : thèmes fondamentaux ». *Perspectives*, Unesco, vol. XVIII, n° 1, 1988, pp. 41-108 ; « L'enseignement à distance : du projet aux réalisations ». *Perspectives*, vol. XVIII, n° 2, 1988, pp. 195-268.

Lehnisch Jean-Pierre. *Enseignement à distance et formation professionnelle continue*. Paris : ESF, 1980.

« Media in Distance Education ». *EMI (Education Media International)*, Kogan Page, Grande-Bretagne, vol. 27, n° 4, décembre 1990.

Papadoudi Hélène, « L'enseignement à distance et la formation des enseignants en France », in *Instruzione a distanza*, C.U.D.-Technodid, Rome, n° 8-9, 1993, pp. 71-84.

Peraya Daniel, Hässig Claus, *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, 1993.

Perriault Jacques (dir.). « L'enseignement à distance ». *Sciences et Techniques éducatives*, Paris : Hermès, vol. 1, n° 1, 1994, pp. 159-272.

Publics, contenus et media de l'enseignement à distance. Actes du séminaire 1986-1987. Paris : CNED, 1988.

Stratégie de formation professionnelle continue à distance dans une Europe ouverte. Colloque européen au Conseil de l'Europe (Strasbourg, 27-28 juin 1990). Paris : ministère de l'Éducation nationale/CNED, s.d.

Quelques rapports

Agnel Jean (dir.). *Formations ouvertes et à distance : la situation en France. Étude réalisée pour la Commission des Communautés européennes*. Paris : ORAVEP, 1994.

Apprentissage (L') ouvert et à distance dans la Communauté européenne. Bruxelles : Commission des Communautés Européennes, 1991.

Duhamel Olivier. *Pour une université ouverte, conclusions à Monsieur Lionel JOSPIN*. Paris : juin 1990, multigr.

Monographies d'opérations de formation ouverte et à distance dans cinq régions françaises. Montpellier : Cahiers d'Atena, n° 5, 1993.

Papadoudi Hélène. *Questions de droits d'auteur et de droits d'utilisation du matériel pédagogique.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1991.

Perriault Jacques. *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, mai 1990.

Quéré Maryse. *Vers un enseignement supérieur sur mesure.* Paris : ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, direction générale des Enseignements supérieurs, 1994.

Seabright V., Nicolmann F. (éd.). *Distance Education in Europe. Studies and Recommendations by the Council of Europe* : Amsterdam, Saturn, Conseil de l'Europe, 1992.

Serres Michel (dir.). *Mission sur l'université à distance. Rapport au Premier ministre.* Paris : 1992, multigr.