



**HAL**  
open science

## Préface

Viviane Glikman

► **To cite this version:**

Viviane Glikman. Préface. André-Jacques Deschênes; Martin Maltais. Formation à distance et accessibilité, Télé-université, pp.V-XIV, 2006, 978-2-7624-1936-8. hal-01402564

**HAL Id: hal-01402564**

**<https://hal.science/hal-01402564>**

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, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## PRÉFACE

L'avant-propos de cet ouvrage, dans lequel les auteurs se présentent eux-mêmes, invite à dire « je », ce dont le « je » qui écrit ici n'a guère l'habitude. Alors, juste une phrase à la première personne du singulier pour dire à quel point j'ai été flattée qu'ils s'adressent à moi pour demander une préface et, plus encore, heureuse de cette demande quand, au fur et à mesure des pages, il m'a semblé qu'il s'agit là d'une publication intéressante, originale et qui s'attaque aux vraies questions de la formation à distance.

Comment parler d'un livre dont la lecture a été aussi stimulante sans avoir l'air d'en faire un panégyrique de commande ? Peut-être, tout simplement, avant de m'attarder sur quelques remarques complémentaires, en tentant de mettre en évidence les raisons qui l'ont rendue telle. Ces raisons tiennent, pour partie, à la personnalité et aux mobiles des auteurs et, pour partie, à la sobriété de leurs propos, en regard des trop nombreux discours emphatiques sur ce thème.

Les auteurs en sont à la fois militants, praticiens et chercheurs.

Militants, oui. André-Jacques Deschênes et Martin Maltais sont explicitement mus par une conviction que nous sommes nombreux à partager, à savoir que la formation à distance relève du service public de l'éducation. Conviction également qu'elle est utile et nécessaire, sinon même indispensable, à une véritable démocratisation de la formation, c'est-à-dire à ce que la possibilité pour tous de se former « tout au long de la vie » soit autre chose qu'une vaine incantation. Pas de déclarations promotionnelles toutefois, ni langue de bois, ni affirmations grandiloquentes.

Adeptes des technologies numériques aussi, mais sans fanatisme, seulement pour ce à quoi elles peuvent servir et qui fonde ce travail : une plus grande accessibilité de la formation, puisqu'elles permettent de réduire au moins une distance, celle qui tient aux facteurs géographiques. Ils ne promettent pas monts et merveilles de nouveaux dispositifs soigneusement élaborés, parfois plus complexes qu'opportuns et plus attrayants pour les spécialistes que pour les étudiants. Le « y a qu'à... » de nombreux informaticiens n'est donc pas de mise, le « formidable » outil est remis à sa juste place, d'outil justement, et aucun logiciel novateur, aucune plate-forme inventive (mais à peine finalisée) ne viennent régler tous les problèmes.

Praticiens, certes. L'un et l'autre exercent à la Télé-université, au Québec, André-Jacques Deschênes depuis de nombreuses années, comme professeur, Martin Maltais, encore doctorant, depuis beaucoup moins longtemps. Mais nulle recommandation ou préconisation fondée, pour seule démonstration, sur une plus ou moins longue expérience, censée garantir d'une incontestable vérité.

Chercheurs, enfin, sans nul doute, refusant comme tels toute idée reçue et toute évidence. L'apprenant ne se retrouve pas miraculeusement « au cœur » d'un dispositif conçu pour lui, dans lequel il lui suffirait de s'engager avec résolution pour que s'estompent toutes les difficultés. Ils creusent, mettent à plat, reformulent des questions auxquelles on ne pensait plus, sans prétendre réinventer le monde. Ils s'appuient sur de nombreux travaux, et sur les leurs propres, pour s'efforcer de répondre aux multiples interrogations que soulève l'usage de la formation à distance.

Des travaux anglo-saxons, bien entendu, viennent à l'appui de leurs réflexions, mais aussi quel plaisir de constater que des Québécois connaissent et lisent les publications françaises du domaine. Et ils nous ont lus, davantage sans doute que la plupart d'entre nous, spécialistes français de la formation à distance, les lisons. Difficile de les prendre en défaut. Et si quelques « québécismes » empruntent des termes à la langue anglaise (« support » pour soutien, mais cet anglicisme ne fait-il pas son apparition dans le français hexagonal ? « compléter », transposé de *to complete*, pour réussir, mener à bien...), ils ont au moins le mérite de les franciser.

Formation à distance (FAD), notion faussement évidente que, comme tout un chacun, A.-J. Deschênes et M. Maltais tentent de définir, avant d'explorer les voies d'accès à ses programmes.

C'est une définition toute simple, et qui s'efforce de s'écarter des sentiers battus des trois unités, de temps, de lieu et d'action, qu'ils nous soumettent : la formation à distance, c'est ce qui rapproche... Incompréhension au départ : comment peut-on définir la distance par la proximité ? Réaction première de refus du paradoxe : en formation comme dans n'importe quel domaine, la distance ne rapproche pas, elle éloigne. Elle rend plus difficilement accessible. Or, c'est d'accessibilité justement qu'il s'agit ici. Mais que rapproche-t-elle, au fait ? Le savoir de l'apprenant. Ah !... Dans ce cas, cela mérite réflexion...

Il est vrai que la formation à distance supprime un intermédiaire, l'enseignant. L'apprenant est alors directement confronté aux diverses ressources proposées par l'organisme de formation. Comment peut-il se les approprier ? Nous savons bien que l'autodidaxie intégrale, le « self-service » éducatif dont parle Pierre Mœglin<sup>1</sup>, ne fonctionne que dans de rares cas. C'est alors que cet ouvrage prend tout son sens : à quelles conditions, demande-t-il, ces ressources sont-elles accessibles à l'apprenant ?

Quel sens, d'ailleurs, donner à cette « accessibilité » ? Elle ne se réduit pas ici au simple équipement informatique, même avec un ordinateur puissant et connecté à Internet. Elle est envisagée à trois niveaux, s'inscrire, poursuivre, réussir, trois niveaux qui concernent tous les étudiants, examinés en fonction de la manière particulière dont ils s'appliquent aux études à distance.

Enfin, la distance n'est pas, pour les auteurs, qui reprennent en cela une proposition de Geneviève Jacquinet, uniquement géographique (ou spatiale), elle est, aussi temporelle, technologique, psychosociale, économique et pédagogique... et ce sont ces différentes approches qui guident leur analyse. Seules les distances géographique et temporelle sont inhérentes à la formation à distance et toutes affectent, à des degrés variés, l'ensemble des apprenants, mais c'est la relation spécifique qu'entretiennent avec elles les étudiants à distance qui est considérée.

Pour le reste, il convient maintenant de laisser au lecteur, en espérant lui en avoir donné l'envie, le plaisir de découvrir par lui-même cette écriture à quatre mains, au fil de pages qui se lisent aisément, scandées par des citations parfois surprenantes, toujours pertinentes.

---

<sup>1</sup> Mœglin P. (1998), « Entre service et self-service », in Mœglin P., dir., *Industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, CNDP, pp. 107-131.

Le lecteur québécois, naturellement, mais aussi les autres lecteurs francophones, y retrouveront les préoccupations universelles de ceux qu'interpelle l'image de la FAD encore persistante, pas seulement en Europe semble-t-il, de pis-aller, réservé à ceux qui ne peuvent faire autrement car trop d'obstacles s'opposent à ce qu'ils empruntent la « voie royale » de l'enseignement en présence.

Comment éviter quelques références à la situation de la formation à distance en France ? La création d'une grande université à distance, telle qu'il en existe dans de nombreux pays et dont l'Open University britannique est probablement un des plus fameux exemples (suivi de près, pour les francophones, par la Télé-université), aurait peut-être permis, dans le contexte français, de lutter contre cette image négative. En revanche, elle aurait aussi estampillé « formation permanente » les diplômes délivrés, aboutissant ainsi, dans une société élitiste, à les déprécier par rapport à ceux de la formation initiale (actuellement, quel que soit le mode d'obtention du diplôme, seul le nom de l'université qui l'a attribué figure sur l'attestation). Toujours est-il que l'idée en a été émise sans jamais être concrétisée.

Le débat entre partisans d'une grande institution universitaire de formation à distance et défenseurs de la coexistence de nombreux services de FAD, éventuellement organisés en réseau, dans les universités traditionnelles s'est aujourd'hui un peu calmé en France, avec la victoire des seconds. Des dispositifs dits « sur-mesure », principalement destinés à apporter des ressources complémentaires aux étudiants en présence, ont suscité de nombreux outils pédagogiques, dans des disciplines diverses. Cependant, bien que fort utiles - nous n'en doutons pas - au fonctionnement des universités submergées par la massification de l'enseignement supérieur et parfois porteurs, dans ce cadre, d'innovations pédagogiques, ils n'ont guère été insérés dans des systèmes de FAD. Des appels d'offres ministériels ont permis, financement à l'appui, de constituer des consortiums universitaires autour de la notion de « campus numériques ». Si certains modules peuvent ainsi être suivis hors des locaux universitaires, peu de ces campus ont toutefois abouti à une offre structurée de cursus complets à distance. Il n'est pas certain qu'y parviennent davantage les récentes « universités numériques thématiques » (actuellement Médecine et, en cours de construction, Droit et Gestion), qui ne sont pas des universités à proprement parler puisque, ici encore, il s'agit uniquement de contenus d'enseignement en ligne proposés par les universités existantes.

La formation « ouverte et à distance » (FOAD) est venue brouiller les cartes, car est désormais intronisée telle toute formation faisant appel aux médias et aux technologies et offrant, par là même, une certaine souplesse d'utilisation. Le « e-learning » (nous ne sommes pas non plus à l'abri des anglicismes que, qui plus est, nous ne parvenons même pas à franciser, l'expression « e-formation » ne s'imposant guère !) s'applique désormais, dans les documents européens, à l'ensemble des formations recourant à l'informatique ou aux réseaux numériques, y compris des activités menées à l'intérieur des établissements scolaires...

Confusion des genres, imprécision du vocabulaire, tout cela ne favorise pas une identification claire et un essor de la FAD proprement dite, celle qui permet de poursuivre ou de reprendre des études à des enfants handicapés ou éloignés des établissements d'enseignement et, surtout, à des adultes que des contraintes matérielles empêchent de se rendre dans des lieux de formation ou que le rejet des formes « scolaires » conduit à opter pour ce mode d'apprentissage.

Au moment où la Télé-université, jusqu'à présent autonome, est rattachée à l'Université du Québec à Montréal et où se développent des formations « bimodales » et « mixtes », combinant présence et distance dans un même cursus ou un même cours (celles que les Français appellent « ouvertes » ou « sur-mesure »), on peut espérer qu'un tel amalgame ne se produira pas dans la communauté universitaire québécoise.

Cela n'empêche pas d'imaginer (ou de rêver) un modèle idéal où, par imprégnation réciproque, s'instaurerait une convergence ou un continuum entre formation en présence et formation à distance, passant par les diverses associations possibles de ces deux modes de formation, entre lesquelles chaque étudiant pourrait choisir à sa convenance l'organisation de ses apprentissages. L'enseignement en présence peut s'enrichir de l'apport des nouvelles technologies (on parle parfois, en France, de « présentiel enrichi »), à la condition expresse que ne leur soit pas seulement attribué un rôle palliatif, visant à compenser un manque d'enseignants et de locaux - auquel cas les technologies, anciennes comme nouvelles, ont toujours manqué leur but. De même, la formation à distance a tout à gagner à intégrer, en plus des échanges virtuels, des rencontres en présence qui consolident le sentiment d'appartenance à une communauté éducative et, par conséquent, participent au renforcement d'un lien social.

Néanmoins, du fait des pesanteurs de l'enseignement traditionnel, confortées par les penchants naturels des professeurs, pour la plupart peu accoutumés et peu enclins à enseigner à distance, les outils conçus pour enrichir le présentiel - qui polarisent les énergies et les budgets - sont, nous l'avons dit, rarement intégrés dans des FAD. Le risque est grand, dès lors, de voir stagner l'offre universitaire de réelles formations à distance, ce qui n'est pas loin d'être aujourd'hui le cas en France, au moins en termes de nombre d'étudiants, et de perdre de vue sa nécessité sociale, de même que la spécificité psychologique, affective, sociologique et symbolique de la situation d'apprentissage à distance.

Quelques mots encore des technologies, si performantes, dont disposent maintenant les concepteurs de cours et les étudiants. De ce point de vue, la fin du XXe siècle a marqué un tournant. Internet représente bien une révolution technologique, dont le principal avantage est vraisemblablement, au-delà d'une interactivité fonctionnelle<sup>2</sup>, de permettre la communication avec un tuteur et avec d'autres étudiants et l'organisation de travaux collaboratifs. Il contribue ainsi à la construction du lien social évoqué plus haut, ce à quoi ne parvenaient guère les supports classiques de la FAD (imprimé, audiovisuel, courrier, téléphone).

Les mythes persistent cependant, qui ont accompagné les premiers médias pour la formation, mythes de leur facilité d'appropriation, de leur transcendance pédagogique, de leur efficacité intrinsèque, de leur universalité, etc. Lors d'un récent séminaire sur ce que les Français appellent les « TICE » (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation), Larry Cuban, l'auteur de « Salle de classe contre

---

<sup>2</sup> Celle qui permet de naviguer librement dans un corpus composé de cours, d'exercices, de ressources complémentaires, etc. et que Serge Pouts-Lajus et Eric Barchechath opposaient, en 1990, à l'interactivité « intentionnelle » ("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, pp. 155-157).

ordinateur : vainqueur la salle de classe»<sup>3</sup>, exposait ce qui, de son point de vue, constitue le principal biais des recherches sur ce thème : l'adhésion, pas toujours consciente, de nombreux chercheurs à l'idéologie qui veut que la possibilité d'accès aux machines implique l'usage et que de ce dernier résulte l'efficacité.

L'équipement informatique se répand indiscutablement, même si le processus est plus lent dans la vieille Europe qu'en Amérique du Nord, mais il ne suffit pas d'être équipé, ni même de savoir utiliser un ordinateur ou naviguer sur Internet pour savoir apprendre avec ces moyens. Nous avons déjà souligné (et Monique Linard mieux encore<sup>4</sup>) que l'écart est grand entre se servir d'un média (qu'il s'agisse de la télévision ou de l'ordinateur) pour se distraire ou s'informer et l'utiliser pour apprendre, ce qui implique trois apprentissages simultanés : celui du contenu, celui du maniement de la machine et celui de l'utilisation de ses fonctionnalités dans un objectif de formation.

Enfin, parmi les ressources dont disposent les étudiants, il faut aussi insister sur le tutorat. Les concepteurs de dispositifs à distance ont beau jeu de constater qu'une faible proportion des apprenants s'adresse aux tuteurs. Ils devraient se garder d'en déduire qu'il s'agit là d'une fonction secondaire. Pour quelles raisons si peu d'apprenants recourent-ils au tutorat ? Des causes, rarement révélées par les classiques questionnaires, se font jour dans les études qualitatives fondées sur des entretiens en profondeur auprès d'étudiants : la crainte de « déranger », de poser de « mauvaises » questions, des hésitations à faire part de problèmes d'ordre métacognitif présumés résolus à un niveau élevé de formation, une certaine inaptitude à identifier et à formuler leurs difficultés et leurs incertitudes ou, plus banalement, à communiquer par l'intermédiaire des outils techniques. Or, on constate que, hormis quelques « indépendants », qui réussissent par eux-mêmes ou en s'appuyant sur leur environnement personnel ou professionnel, ceux qui ne s'adressent pas ou peu aux tuteurs sont aussi ceux qui utilisent mal l'ensemble des ressources mises à leur disposition et, finalement, abandonnent ou échouent.

Les tuteurs ont de multiples fonctions de médiation à remplir auprès des étudiants. Nous en avons traité ailleurs<sup>5</sup> et nous ne doutons pas que les auteurs de cet ouvrage, qui s'y intéressent également, lui consacreront bientôt une autre publication. Nous ne mettrons donc ici l'accent que sur trois aspects de ces fonctions.

Le premier se situe au plan pédagogique. Lorsqu'ils rédigent des cours à distance, les enseignants, sachant que leurs collègues auront accès à ces écrits, ont tendance à faire assaut d'érudition pour prouver, à eux-mêmes et aux autres, qu'ils sont vraiment experts en la matière, ce qui engendre souvent des cours trop denses ou d'un niveau trop élevé pour les étudiants auxquels, théoriquement, ils s'adressent. Les tuteurs doivent alors adapter les contenus à leurs destinataires par des explications complémentaires et, si possible, surtout lorsque les auteurs n'exercent pas aussi une

---

<sup>3</sup> Cuban L. (1993), « Computer Meets Classroom : Classroom Wins » (*Teachers College Record*, vol. 95, n° 2, pp. 185-210), traduit en français in G.L. Baron, dir. (1997) « Les nouvelles technologies : permanence ou changement ? », *Recherche et Formation*, n° 26, pp. 11-29.

<sup>4</sup> Linard M. (2002), « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Éducation permanente*, n° 152, pp. 143-155.

<sup>5</sup> En 2002, dans la revue *Éducation permanente* (cf. bibliographie en fin d'ouvrage) et dans Bastard B. et Glikman V. (2004), « L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du CNAM », *Distances et Savoirs*, vol. 2, n° 2-3, pp. 255-280.

fonction de tuteur et n'ont donc pas de relations directes avec les étudiants, répercuter les difficultés rencontrées et suggérer des améliorations.

Le second répond à un besoin rarement formulé et tout aussi rarement satisfait car trop souvent jugé inutile, sinon même déplacé, du moins à l'université, celui de la manifestation d'une sympathie active, traduite non seulement dans une certaine cordialité, mais aussi dans un soutien psychologique, affectif et motivationnel. Ce dernier est, en effet, essentiel pour les étudiants dont la détermination est incertaine et même la solidité du projet personnel et/ou professionnel, qui mobilise nombre d'apprenants à distance, ne suffit pas toujours à le rendre superflu.

Le troisième aspect relève de la nécessité d'aider les étudiants à « apprendre à apprendre à distance », qui dépasse l'habituelle aide méthodologique à l'usage des ressources pédagogiques. En effet, puisque l'activité d'apprentissage n'est pas seulement une activité cognitive (mais aussi sociale, sensible, symbolique, etc.), apprendre à distance diffère significativement d'apprendre en présence ou même en autoformation dans un centre de ressources. Or, il ne s'agit pas, pour la plupart des étudiants à distance, issus d'une scolarité traditionnelle, d'une démarche familière et aisée ; nombre d'entre eux, qui s'inscrivent pour la première fois, ne réalisent pas au premier abord les exigences qu'elle impose. Cette troisième dimension de la fonction tutorale consiste donc à faciliter l'adaptation à un apprentissage autonome, auquel beaucoup d'apprenants ne sont pas préparés, quel que soit, par ailleurs, leur degré d'autonomie personnelle ou professionnelle. Cette réalité est parfois difficile à faire admettre dans l'enseignement supérieur, où l'autonomie éducative, tout comme les compétences métacognitives, est ordinairement, et souvent à tort, estimée acquise.

Le contexte socio-économique (précarité des emplois, instabilité des carrières professionnelles, complexité accrue des métiers) provoque une croissance de la demande sociale en matière de formation et le progrès technique entraîne un perfectionnement permanent des outils disponibles. L'un et l'autre concourent au développement de la FAD et de ses supports, dont la progression est donc assurée, malgré quelques aléas, à deux conditions :

- que les niveaux de formation moins élevés ne soient pas négligés ou marginalisés au profit des formations universitaires, plus valorisées, auxquelles sont consacrés plus de moyens et où la recherche est statutairement plus représentée ;
- et, surtout, qu'il demeure des chercheurs assez indépendants pour se distancier des expérimentations techniques et de la conception pédagogique, afin de se consacrer à mettre en évidence aussi bien les avancées et les potentialités que les faiblesses ou les erreurs des dispositifs globaux mis en œuvre dans le cadre des formations à distance.

Viviane Glikman  
Maître de conférences Inrp/Cnam  
Paris, Québec, été 2005