



**HAL**  
open science

## La "E-formation" entre globalisation des produits et pluralité des services

Viviane Glikman

► **To cite this version:**

Viviane Glikman. La "E-formation" entre globalisation des produits et pluralité des services. Colloque international 2001 Bogue - Globalisme et Pluralisme, Apr 2002, Montréal, Canada. edutice-00000082

**HAL Id: edutice-00000082**

**<https://edutice.hal.science/edutice-00000082>**

Submitted on 20 Oct 2003

**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.



## 2001 Bagues GLOBALISME et PLURALISME



Montréal, 24 au 27 avril 2002

### Viviane Glikman

Institut National de Recherche Pédagogique (INRP)  
FRANCE

## La "E-formation" entre globalisation des produits et pluralité des services

### NOTA BENE

---

**L'accès** aux textes des colloques panaméricain et 2001 Bagues est exclusivement réservé aux participants. Vous pouvez les consulter et les citer, en respectant les règles usuelles, mais non les reproduire. Le contenu des textes n'engage que la responsabilité de leur auteur, auteure.

**Access** to the Panamerican and 2001 Bugs' conferences' papers is strictly reserved to the participants. You can read and quote them, according to standard rules, but not reproduce them. The content of the texts engages the responsibility of their authors only.

**El acceso** a los textos de los encuentros panamericano y 2001 Efectos es exclusivamente reservado a los participantes. Pueden consultar y citarlos, respetando las pautas usuales, pero no reproducirlos. El contenido de los textos es unicamente responsabilidad del (de la) autor(a).

**O acesso** aos textos dos encontros panamericano e 2001 Bugs é exclusivamente reservado aos participantes. Podem consultar e cita-los, respeitando as regras usuais, mais não reproduzi-los. O conteúdo dos textos e soamente a responsabilidade do (da) autor(a).

## Colloque "2001 Bogues - Globalisme et pluralisme" (Montréal, avril 2001)

### La "E-formation" entre globalisation des produits et pluralité des services

Viviane GLIKMAN

L'éducation et la formation, souvent considérées, dans le contexte français, comme "rampes de lancement" de technologies de l'information et de la communication en émergence, ont rarement répondu, dans ces domaines, aux espoirs que mettaient en elles les décideurs ministériels et les industriels des télécommunications. C'est à propos de la plus récente des nouvelles technologies, le réseau Internet, que ces derniers ne cessent actuellement de déplorer le retard national, en général et dans l'enseignement en particulier.

#### Internet, ce "formidable outil"

L'appellation "formation ouverte et à distance", qui servait jusque récemment à marquer la modernité et les visées innovantes d'une action éducative en situation "non présenteielle", est en voie d'être supplantée par "E-formation" (ou, plus souvent même, par "E-learning"), signalant le recours - plus ou moins effectif - au réseau Internet. Il n'est désormais plus question, dans les grandes rencontres nationales et internationales qui rassemblent les promoteurs et les décideurs en matière de nouvelles technologies éducatives, que de "virtuel" : universités "virtuelles", campus "virtuels", classes "virtuelles" sont des sésames qui déclenchent toujours l'intérêt des financeurs, parfois seulement celui des apprenants...

Les discours sur la E-formation, ses avantages pédagogiques et son avenir économique, tout comme les déceptions qui pointent peut-être à l'horizon (nous y reviendrons), ne sont pas sans rappeler les phénomènes qui se sont produits à l'occasion des précédentes avancées techniques en matière d'information et de communication. Internet, cette nouvelle "nouvelle technologie", qui cumule les potentialités - et les enjeux industriels - de l'audiovisuel, de l'informatique et du multimédia, engendre en effet, sur la démocratisation de la formation, et de la société dans son ensemble, les mêmes discours incantatoires et lyriques que le premier dans les années 1960 et la seconde dans les années 1980 (Glikman, 1997).

C'est le "formidable outil" ("l'outil idéal de la liberté et de la culture", proclamait une publicité du fournisseur d'accès "Club Internet") sur lequel misent maintenant les technologues de l'éducation, fortement encouragés par des pouvoirs publics en quête de solutions économiquement acceptables pour lutter contre l'échec scolaire et élever le niveau de qualification de la population adulte.

C'est désormais d'Internet qu'on déclare qu'il transforme la manière même d'acquérir les connaissances. C'est à son propos qu'on affirme maintenant que, libérés enfin des tâches répétitives de transmission du savoir, enseignants et formateurs pourront se consacrer pleinement à de plus nobles activités, celles d'aider les apprenants à s'approprier ce savoir. C'est de lui qu'on attend "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 attribue le pouvoir intrinsèque de "révolutionner" la formation. Le vocabulaire n'a pas changé, seul a changé l'outil dont il traite et il semble que la règle de l'action soit l'oubli, sans lequel l'utopie de certaines proclamations serait sans doute 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.

En quoi Internet représente-t-il un facteur de globalisation des produits éducatifs ? En quoi la pluralité des services disponibles constitue-t-elle la pierre d'achoppement des dispositifs de formation qui font appel au Net ? Telles sont les interrogations à propos desquelles nous tenterons d'apporter ici quelques éléments de réflexion.

#### Le marché de l'Internet éducatif

### *Une expansion rapide...*

Bien que la permanence des discours laisse présupposer une permanence de leur vanité, un infléchissement certain se dessine et il serait vain de nier les potentialités et les avancées d'Internet dans le champ de la formation.

A côté des visioconférences qui s'imposent surtout pour des formations de haut niveau et dans le cadre de vastes projets européens faisant communiquer des universités de plusieurs pays, Internet occupe une place de plus en plus significative dans les dispositifs de formation. Il sert de "vitrine" et de moyen de téléchargement pour des programmes de radio et de télévision éducatives<sup>1</sup>. Il informe sur l'offre de formation et, surtout, de plus en plus fréquemment, donne accès à des ensembles structurés de ressources pédagogiques.

Les Intranets et Extranets<sup>2</sup> permettent aux entreprises d'ouvrir des sites de formation destinés à leurs salariés et utilisables sur les lieux de travail. D'après une enquête réalisée par un éditeur de "solutions e-learning"<sup>3</sup>, 16% des grandes entreprises françaises déclarent avoir eu recours à la E-formation en 2001.

Les institutions de formation qui s'adressent à un large public dispersé sont, quant à eux, de plus en plus nombreux à développer des sites Internet<sup>4</sup> pour présenter leurs activités, dispenser certaines formations ou séquences de formation et proposer des échanges entre apprenants et entre apprenants et tuteurs.

D'après les études de marché réalisées 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 ses applications éducatives se démultiplier rapidement.

Ainsi, certaines prédictions font état d'un taux de pénétration domestique d'Internet de 85%<sup>5</sup> 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)<sup>6</sup>. Ainsi encore, 73% des grandes entreprises françaises déclarent souhaiter faire appel à la E-formation dans les deux années à venir<sup>7</sup>.

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 quatre millions de personnes, et que l'enseignement supérieur regroupe environ deux millions d'étudiants, on imagine aisément les espoirs de bénéfices commerciaux que peut faire naître chez les opérateurs privés 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.

Lors du premier "World Education Market", qui s'est tenu à Vancouver, au Canada, en mai 2000<sup>8</sup> et qui visait à favoriser tous les échanges commerciaux dans le domaine des supports technologiques de formation, les prévisionnistes américains annonçaient que le marché international du "E-knowledge" serait multiplié par cinq d'ici 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).

---

<sup>1</sup> Ainsi, par exemple, les radios universitaires diffusent en continu sur un site spécifique ("audiosup.net") et leurs anciennes émissions, numérisées, peuvent être commandées et téléchargées à partir de ce site.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> I-Progress, cité par Algora, consulté en mars 2002 (www.algora.org.).

<sup>4</sup> Le portail "Educnet.education.fr" donne accès à plusieurs d'entre eux.

<sup>5</sup> Baromètre Internet IDC France. *Ralentissement de la croissance du marché global de l'accès Internet*. Paris, 4 novembre 2001.

<sup>6</sup> Selon un sondage TSN Sofres réalisé en septembre 2001.

<sup>7</sup> I-Progress, cité par Algora, consulté en mars 2002 (www.algora.org.).

<sup>8</sup> Le deuxième s'est également tenu à Vancouver et le troisième à Lisbonne, au Portugal, en mai 2002.

... mais moins fulgurante que prévu

Ces prévisions, pour le moins optimistes, ont depuis lors été revues à la baisse, entraînant en particulier aux États-Unis d'importantes déconvenues financières<sup>9</sup>. En France, la progression des équipements domestiques semble ralentir légèrement et l'appropriation d'Internet par la sphère éducative est encore limitée.

Fin 2001, un peu plus du tiers des foyers français (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, parmi lesquels seulement 2,8% en haut débit<sup>10</sup> (bien que ce dernier taux soit en augmentation plus rapide que celui des équipements). A cette date, les raccordements à Internet semblaient d'ailleurs stagner quelque peu : seuls 13 millions d'ordinateurs au total étaient connectés<sup>11</sup> 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'intégrer 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<sup>12</sup>), mais les ratios n'y étaient encore que d'un ordinateur pour 5 à 15 élèves<sup>13</sup>. L'appropriation croissante d'Internet par les enseignants, comme d'ailleurs par l'ensemble de la population française, concerne surtout 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<sup>14</sup>. 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<sup>15</sup>.

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. La E-formation continue de ne pas y occuper plus de 5% environ des actions de formation<sup>16</sup>, relatives surtout à l'informatique et à la bureautique et, dans une moindre mesure, aux langues vivantes.

Malgré ces quelques "retards à l'allumage" de l'explosion annoncée, Internet n'en apparaît pas moins comme l'incontournable instrument d'une mondialisation (ou "globalisation", selon l'expression américaine) de la formation.

---

<sup>9</sup> Cf. *La Tribune*, 16 mai 2001 ; *01.net*, 30 juillet 2001.

<sup>10</sup> Puissance exigée pour l'exploitation de toutes les fonctionnalités des plates-formes les plus performantes.

<sup>11</sup> Baromètre Internet IDC France, *op. cit.*

<sup>12</sup> Selon qu'il s'agissait de collèges, de lycées techniques ou de lycées d'enseignement général.

<sup>13</sup> Source : "educnet.education.fr".

<sup>14</sup> Enquête IPSOS/MEN de mars 1999 (cf. "Tout savoir sur les NTIC dans le supérieur". *Vie Universitaire*, n° 33, nov. 2000, p. 23).

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> Etude réalisée par l'OPQF en juin 2001, synthétisée par Algora, consulté en mars 2002 (www.algora.org.).

## **Internet et la globalisation des produits éducatifs**

Cet essor du Web, associé à l'internationalisation des systèmes de télécommunications, favorise en effet largement la globalisation de l'offre de formation : accessibles de toute la planète par téléphone fixe ou mobile, les produits éducatifs deviennent exportables dans le monde entier, pour le plus grand profit de leurs fabricants et éditeurs. 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 ainsi atteindre un public de plusieurs milliers (ou dizaines de milliers) de personnes, complètement dispersé géographiquement, totalement hétérogène aux plans sociologique et culturel. En 2000, Internet liait déjà un million et demi d'étudiants et de professeurs dans 108 pays, affirmait la banque d'affaires américaine Merrill Lynch<sup>17</sup>, prédisant alors un fabuleux développement de ce phénomène dans les quelques années à venir.

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. Fin 2001, on en comptait près de deux cents sur le marché mondial, dont une trentaine étaient utilisées en France<sup>18</sup>. Elles autorisent de plus en plus souvent, outre l'accès aux contenus de formation, aux ressources afférentes et à des communications asynchrones, le suivi et la gestion de la formation, ainsi que des échanges synchrones avec les formateurs et entre apprenants (visioconférences, "chats"...).

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<sup>19</sup>, mais aussi des traditions pédagogiques et, par là-même, une culture.

La France, pour des raisons à la fois culturelles et économiques, tente donc de se positionner face à la concurrence internationale, surtout nord-américaine, en provoquant une accélération de la production de documents éducatifs multimédias et de formations en ligne. Des incitations gouvernementales multiples s'efforcent de susciter une plus grande implication des structures éducatives face à Internet et des financements, tant nationaux qu'europeens, tentent de rattraper le retard stigmatisé par les politiques et les entrepreneurs.

Un appel à projets du ministère de l'Éducation nationale a présidé, en 2000-2001, à la construction de partenariats interuniversitaires aboutissant au dépôt de 117 projets, dont 66 ont été retenus, et un appel similaire a été lancé en 2002. Ils s'attachent à la réalisation de "campus numériques", avec pour objectif, à terme, de créer "des universités publiques en ligne" recrutant leurs étudiants bien au-delà des frontières, tout comme la Télé-Université du Québec tente d'élargir son implantation dans l'espace francophone.

En France comme ailleurs, la "E-formation" apparaît donc aujourd'hui à la fois comme un mode de formation très prometteur et comme un secteur d'activité économique en pleine expansion. On pourrait en déduire, un peu hâtivement, qu'elle permettra de résoudre tous les problèmes d'accès à la formation, si ne subsistaient certaines incertitudes quant à son efficacité pédagogique. Pour comprendre ces incertitudes, un détour est nécessaire par les recherches menées sur les caractéristiques des publics d'apprenants à distance, leurs pratiques et les difficultés qu'ils rencontrent.

## **Les publics de la E-formation**

Les usagers 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

---

<sup>17</sup> Rapporté par le journal *Le Monde*, 2-3 juillet 2000.

<sup>18</sup> Source : Thot, *182 plates-formes de E-formation*, consulté en décembre 2001 (<http://thot.cursus.edu>).

<sup>19</sup> Les spécialistes français utilisent volontiers, parfois avec une certaine affectation, "just in time" pour "juste à temps", "on-line" et "off-ligne" pour "en ligne" et "hors ligne", "chat" pour "débat en direct" ("causette", disent parfois les Québécois), "E-learning" pour "formation en ligne", etc.

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 toutes façons 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.

Parmi les multiples publications consacrées à Internet, beaucoup de celles qui s'intéressent à ses usages pour la formation présentent de manière convaincante des dispositifs encore en cours d'élaboration. D'autres décrivent des débuts de mise en œuvre, parfois séduisants, parfois aussi très limités quant à leur portée. Moins nombreux et relativement récents, au moins dans le secteur de la formation, sont les travaux qui analysent le fonctionnement et les effets d'applications en vraie grandeur, étudiant en situation réelle les "rapports d'usage" (Vedel, 1994 ; Glikman, 1999) qui s'instaurent entre les apprenants et les dispositifs ainsi construits.

#### *Les apprenants face aux dispositifs médiatisés de formation à distance*

Les nouveaux supports sont réputés 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),
- leur interactivité, autorisant, d'une part, une individualisation des rythmes et des parcours, grâce à une libre circulation dans la totalité des produits disponibles (textes, images et sons), et, d'autre part, des échanges rapides ou même simultanés susceptibles de contribuer ou d'aider aux apprentissages - à condition, bien entendu, que le matériel disponible le permette, mais aussi que le dispositif pédagogique le prévoie.

Or nous avons vu que, dans le contexte français, la pénétration et l'appropriation des outils techniques sont encore relativement limitées. L'aide "interactive" aux apprentissages pose, quant à elle, des problèmes que le seul progrès technologique est impuissant à traiter.

Sauf exception, les taux de réussite, dans ce type de dispositif, tout comme dans les dispositifs traditionnels de formation à distance, demeurent faibles. Bien qu'il soit ici 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 forts pourcentages d'abandons et d'échecs. Il est banal que ceux-ci atteignent les deux-tiers des inscrits.

Les enquêtes menées auprès des apprenants 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 réponses et à la représentativité discutable des répondants, mais aussi à la nature des réponses obtenues, souvent de l'ordre du déclaratif et du convenu. Les principaux facteurs d'abandons et d'échecs y apparaissent comme liés à des données matérielles, de l'ordre du manque de temps et des contraintes professionnelles ou familiales. Ces causes sont bien entendu réelles, mais insuffisantes à expliquer l'ampleur du phénomène.

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 font, en revanche, ressortir l'importance du degré d'implication des apprenants dans leurs études, mais aussi du sentiment d'appartenance à une communauté éducative, sentiment rarement présent dans ce mode de formation. L'isolement ressenti face aux outils, aux contenus, aux méthodes de travail et, surtout, face à l'institution, à ses formateurs et aux autres apprenants n'est pas toujours explicitement évoqué comme cause d'abandon, mais se lit aisément comme tel. Le lien social, au sens de l'image de soi dans le rapport à un groupe de référence, indissociable de tout processus de formation, n'est que peu activé et son absence pèse lourdement sur les résultats.

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. Cependant, apprendre avec les nouvelles technologies ne consiste pas

seulement à s'approprier un contenu, mais implique également d'accéder aux machines, de maîtriser leur fonctionnement et, plus encore, de savoir les utiliser dans un objectif de formation et de communication en relation avec cette formation, ce qui relève de compétences bien différentes de celles mises en œuvre pour une utilisation dans un cadre professionnel ou de loisirs.

Les quelques recherches dans ce domaine soulignent le fait que les outils informatiques sont loin d'être "transparents" pour la plupart de leurs usagers. Elles montrent que tous les apprenants ne sont pas identiquement à même de gérer la masse d'informations véhiculée le Web, de formuler des questions pertinentes et de les adresser par mail ou visioconférence à un tuteur distant, 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" (distinction empruntée à Linard, 1995).

#### *La diversité des "rapports d'usage"*

Une enquête qualitative que nous avons menée, de 1995 à 1998, à partir d'entretiens en profondeur auprès d'adultes 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 a mis en évidence de fortes disparités entre ces "usagers réels", permettant la construction d'une typologie des apprenants (Glikman, 2002) dont nous n'évoquerons ici que les deux types extrêmes.

Quelques-uns, relativement peu nombreux quel que soit le dispositif étudié, fortement motivés, déterminés à réussir, autonomes et indépendants, 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 proposées par les institutions éducatives ou présentes dans leur environnement personnel ou professionnel. Ce sont, tout naturellement, ceux qui abandonnent le moins et réussissent le mieux aux examens, mais aussi ceux qui prennent le plus l'initiative de communiquer avec les autres apprenants et de s'adresser aux tuteurs<sup>20</sup>.

Les autres, dont les compétences d'autoformation s'avèrent moindres, se révèlent plus ou moins désarmés face à la gestion de leurs activités d'apprentissage et de la quantité d'informations disponibles, à la maîtrise de la machine et des "environnements" informatiques, ainsi qu'à l'utilisation de ces supports pour un apprentissage structuré et une communication éducative efficace malgré la distance. Ce sont, en même temps, ceux qui recourent le moins au tutorat, car ils n'osent pas et/ou ne savent pas comment exprimer leurs demandes.

---

<sup>20</sup> La corrélation entre recours aux tuteurs et réussite aux études est très récemment confirmée par une enquête auprès d'apprenants à distance en Sciences de l'éducation (DEA de Stéphanie GASC, en cours au laboratoire CIVIIC de l'université de Rouen).

### *La fonction tutorale et les échanges entre pairs*

Qu'il s'agisse d'animer le dispositif, de répondre aux questions clairement énoncées par des apprenants autonomes ou d'aider les autres à progresser et, si possible, à s'autonomiser, le champ d'intervention de la fonction tutorale, au sens large du terme, n'est donc pas moindre dans les dispositifs médiatisés et dans la E-formation que dans les dispositifs traditionnels. Une étude européenne<sup>21</sup> a montré que les besoins des apprenants adultes en termes d'aide à la formation sont multiples et hétérogènes (Glikman, 2000) :

- aide à l'orientation et au choix du contenu, du niveau et du mode d'organisation de la formation,
- aide didactique, centrée sur les contenus du cours,
- aide méthodologique, concernant les aspects métacognitifs et l'organisation concrète du travail,
- aide psychologique et affective, apportant un soutien moral et motivationnel et une valorisation de l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes,
- aide sociale et personnelle, centrée sur des problèmes pratiques et matériels, périphériques aux études mais fondamentaux quant à leur poursuite<sup>22</sup>,
- aide relative aux structures institutionnelles, qui concerne les problèmes d'accès aux services administratifs, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux éventuels de regroupement, etc.,
- aide technique, qui porte sur l'appropriation des matériels et des logiciels,
- aide spécialisée, qui concerne des besoins spécifiques (remédiations à une dyslexie, à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour des étrangers ou des immigrés, etc.),
- aide par l'organisation d'un travail collectif, souvent oubliée mais essentielle, dans laquelle il s'agit d'encourager, par tous les moyens disponibles, la mise en place et la dynamique d'échanges et de travaux collaboratifs entre apprenants, en face-à-face ou à distance.

Alors que seule une forte proactivité alliée à un soutien de type holistique peut favoriser la persévérance des moins armés, beaucoup de formateurs ou tuteurs adoptent une posture réactive, se contentant de répondre aux questions formulées par les apprenants, et se limitent aux aides didactiques et méthodologiques. 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 ne relèvent pas d'une relation pédagogique traditionnelle. En outre, les formateurs-tuteurs, chargés d'assurer l'aide aux apprenants ne sont pas, pour la plupart, rompus à l'usage 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 provoque une démultiplication de leur temps de travail (souvent sans contrepartie financière).

A propos des apprenants, une observation récurrente est qu'une proportion relativement faible des inscrits (entre 15% et 30%, selon les dispositifs) recoure 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. Alain Meyer (1999), observant des adultes inscrits à des cours à distance du CNAM (Conservatoire National des Arts-et-Métiers), 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" (pp. 74-75).

---

<sup>21</sup> Projet "ATLASS" (*Supporting Adult Learners To Achieve Success*), initié en 1997 dans le cadre du programme Socrates, qui s'est appuyé sur un partenariat européen (INRP pour la France, NFER pour l'Angleterre et LSW pour l'Allemagne) pour étudier les représentations et les pratiques des apprenants et des différents personnels en charge des fonctions tutorales, afin de définir des modèles de soutien et d'analyser leur degré de pertinence en fonction des contextes et des publics.

<sup>22</sup> Dans certains dispositifs gérés par le ministère de l'éducation et s'adressant à des publics en difficulté, le terme "accompagnement" est réservé à cet aspect du soutien aux apprenants.

De son côté, Christian Battaglia (1999), responsable de formations à distance à l'université de Nantes, soulignait, après une enquête menée auprès de ses étudiants, "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..." (p. 52).

On pourrait penser que l'appropriation des outils techniques a évolué depuis lors. Cependant, en 2001, à propos d'une E-formation universitaire privilégiant le travail collaboratif, Bonamy *et al.* 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" (p. 132). Ils soulignent les difficultés vécues par les apprenants aussi bien que par les formateurs contraints, eux aussi, d'apprendre et de développer de nouvelles pratiques, ainsi que 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 pluralité des services**

"Pour rétablir l'égalité devant la réussite, le traitement qualitatif de l'hétérogénéité semble incontournable" concluait un rapport (Bataille et al., 1998, p. 176) 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, et 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 et ne satisfont 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.

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" et les "chats", qui visent à susciter des confrontations d'idées entre un grand nombre d'apprenants distants mus par les mêmes intérêts, peuvent aussi, et c'est le cas le plus fréquent, n'être investis que par un petit nombre de passionnés ; les échanges sont loin d'être toujours aussi immédiats et riches que la technique le permet et que les brochures le promettent, etc.

Malgré le peu d'évaluations disponibles, l'hypothèse tend à se vérifier que les dispositifs de E-formation les plus efficaces, qui accusent relativement peu 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.

### **Conclusion**

La E-formation ne peut échapper au sort des précédentes technologies qu'à condition que l'outil technique ne soit pas investi, par sa seule existence, du pouvoir magique de transformer les modes d'accès au savoir et les rapports

à la formation et que soient mis en oeuvre les moyens 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, donc pluralistes - 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 toutes ces exigences, mais son prix de revient important 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, 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 qu'a rencontrés la formation à distance dans l'Amérique de la fin des années 1920 et que rappelle utilement David F. Noble (2000).

Si un équilibre n'est pas trouvé entre une rentabilité rapide des produits et des investissements conséquents dans les services d'accompagnement, l'accès de tous à un savoir universel et la résorption de la "fracture numérique", tant prônés, ne seront que des arguments promotionnels vides de réalité et l'explosion tant attendue des usages éducatifs du réseau Internet ne correspondra qu'à un provisoire effet d'optique, provoquant la déception de tous les espoirs économiques qui s'y rattachent.

### Références bibliographiques

- BATTAGLIA C. (1999). "Regards d'usagers sur l'enseignement à distance : à propos d'un DAEU", in : V. GLIKMAN, éd., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*. Paris, INRP, pp. 51-58.
- BATAILLE M. 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, 184 p.
- BONAMY J., CHARLIER B. et SAUNDERS M. (2001). "Produire la qualité dans la diversité : comment un réseau de formation produit sa qualité". *Éducation Permanente*, n° 147, 2e trim., pp. 131-139.
- GLIKMAN V. (1997). "Quand les formations d'adultes 'surfent' sur les nouvelles technologies". *Recherche et formation*, n° 26, pp. 99-112.
- GLIKMAN V. (1999). "Formations à distance : au nom de l'utilisateur". *Distances*, Conseil Québécois de la Formation à Distance, vol. 3, n° 2, automne, pp. 101-117.
- GLIKMAN V. (2000). "Fonction tuteur ? Du vocabulaire aux modèles de mise en oeuvre", in : *Chantiers, publics et métiers de l'enseignement à distance au seuil de l'an 2000. Actes des Deuxièmes entretiens internationaux sur l'enseignement à distance des 1er et 2 décembre 1999*. Tome 2. Poitiers, CNED, pp. 375-378.
- GLIKMAN V. (2002). "Les étudiants face aux médiations technologiques dans les formations ouvertes et à distance", in : *Cinquième colloque européen sur l'autoformation : "Université ouverte - enseignement supérieur et autoformation" (Barcelone, 16-18 décembre 1999)*. Paris, l'Harmattan, sous presse.
- LINARD M. (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. Proceedings. International Conférence, Geneva 10-12 October*. Erlangen, FIM, pp. 46-55.
- MEYER A. (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. Journée d'étude du 28 novembre 1997*. Paris, INRP, pp. 67-77.
- NOBLE D. F. (2000). "Le lourd passé de l'enseignement à distance". *Le Monde diplomatique*, avril 2000.
- VEDEL T. (1994). "Introduction à une socio-politique des usages", in : A. VITALIS, dir., *Médias et nouvelles technologies. Pour une socio-politique des usages*. Paris, Ed. Apogée.