

---

Recherche en éducation n°92/01

**L'enseignement à distance en mutation :  
Diagnostic et perspectives en Communauté française de Belgique**

---

Promoteurs de la recherche : Christian Depover (UMH), Marc Romainville (FUNDP)  
et Bruno De Lièvre (UMH)

Chercheurs : Amaury Daele (FUNDP), Emmanuelle Libon (FUNDP)  
et Fabienne Winckel (UMH)

---

Aout 2003

# Table des Matières

<b><u>TABLE DES MATIÈRES</u></b> .....	<b>2</b>
<b><u>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES</u></b> .....	<b>4</b>
<b><u>AVANT-PROPOS</u></b> .....	<b>6</b>
<b><u>INTRODUCTION</u></b> .....	<b>7</b>
<b><u>1. Rappel de quelques éléments théoriques</u></b> .....	<b>7</b>
<b><u>2. Objectifs de l'étude et produits attendus</u></b> .....	<b>8</b>
<b><u>CHAPITRE 1 ENSEIGNEMENT À DISTANCE : CADRE DE RÉFÉRENCE</u></b> .....	<b>9</b>
<b><u>1. Contexte historique</u></b> .....	<b>9</b>
1.1. Première génération : l'enseignement par correspondance .....	9
1.2. Deuxième génération : l'enseignement télévisé et le modèle industriel.....	10
1.3. Troisième génération : le multimédia et les télécommunications .....	11
<b><u>2. Le contexte historique belge</u></b> .....	<b>11</b>
<b><u>3. Evolutions actuelles</u></b> .....	<b>12</b>
3.1. L'offre .....	12
3.2. La demande .....	13
<b><u>4. Les concepts</u></b> .....	<b>14</b>
<b><u>CHAPITRE 2 DIAGNOSTIC DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE</u></b> .....	<b>17</b>
<b><u>1. Démarche méthodologique</u></b> .....	<b>17</b>
1.1. Introduction .....	17
1.2. Etat des lieux de l'EAD en Communauté française : interviews d'experts.....	17
1.3. Prise d'informations auprès des apprenants de l'EAD : interviews d'apprenants.....	24
<b><u>2. Analyse des données recueillies auprès des experts</u></b> .....	<b>26</b>
2.1. Hautes Ecoles .....	26
2.2. Universités.....	31
2.3. Direction de l'Enseignement à Distance .....	37
2.4. Enseignement de Promotion Sociale.....	44
<b><u>3. Analyse des données recueillies auprès des apprenants</u></b> .....	<b>49</b>
3.1. Apprenants d'un enseignement totalement à distance.....	49
3.2. Apprenants d'un enseignement hybride .....	52
3.3. Diagnostic de synthèse .....	54

<b><u>CHAPITRE 3 SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE À L'ÉTRANGER ET EN COMMUNAUTÉ FLAMANDE DE BELGIQUE</u></b> .....	<b>55</b>
<b><u>1. Démarche méthodologique</u></b> .....	<b>55</b>
<b><u>2. France</u></b> .....	<b>55</b>
<b><u>3. Québec</u></b> .....	<b>63</b>
<b><u>4. Communauté flamande</u></b> .....	<b>69</b>
<b><u>5. Orientations européennes</u></b> .....	<b>73</b>
<b><u>CHAPITRE 4 PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE</u></b> .....	<b>75</b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b> .....	<b>78</b>
<b><u>ANNEXE 1 : PROTOCOLES D'INTERVIEWS ET QUESTIONNAIRES</u></b> .....	<b>80</b>
<b><u>ANNEXE 2 : RÉFÉRENCES</u></b> .....	<b>86</b>
<b><u>1. Ouvrages et articles de référence</u></b> .....	<b>86</b>
<b><u>2. Webographie</u></b> .....	<b>90</b>
<u>2.1. Belgique</u> .....	90
<u>2.2. France</u> .....	91
<u>2.3. Europe</u> .....	94
<u>2.4. Monde francophone</u> .....	95
<u>2.5. Monde</u> .....	96

# Liste des abréviations et acronymes

AID : Actions Intégrées de Développement (ASBL)  
Cefora : Centre de formation de la CPNAE  
CESS : Certificat d'Etudes Secondaires Supérieures  
CfB : Communauté française de Belgique  
CIME : Centre Interfacultaire des Médias de l'Education (FUNDP)  
CLEO : Charleroi-Lille Enseignement Ouvert (Formation organisée par l'ULB)  
CLI : Cours en Ligne  
CNAP : Cisco Networking Academy Program  
CNED : Centre National d'Enseignement à Distance (France)  
COMENIUS : Action du programme européen SOCRATES pour l'enseignement scolaire  
CPAS : Centre Public d'Aide Sociale  
CPNAE : Commission Paritaire Nationale Auxiliaire pour Employés  
CRef : Conseil des Recteurs francophones  
CTE : Centre des Technologies au service de l'Enseignement (ULB)  
DES : Diplôme d'Etudes Spécialisées  
EAD : Enseignement A Distance  
EFT : Entreprise de Formation par le Travail  
EI : Entreprise d'Insertion  
EQUAL : Nom d'un Programme d'Intérêt Communautaire (Communautés européennes)  
ERASMUS : Action du programme européen SOCRATES pour l'enseignement supérieur  
FOPA : Faculté Ouverte de Pédagogie pour Adultes (UCL)  
FOPES : Faculté Ouverte de Pédagogie de Politique Economique et Sociale (UCL)  
Form@HETICE : Formation et intégration des TIC pour les Hautes Ecoles  
FORMADIS : Formation à Distance (Projet inter-universitaire ULB-ULg)  
FPMs : Facultés Polytechniques de Mons  
FUCaM : Facultés Universitaires Catholiques de Mons  
FUNDP : Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix  
FUSL : Facultés Universitaires Saint-Louis  
HE : Haute Ecole  
HEC : Haute Ecole Commerciale  
HEMES : Haute Ecole Mosane d'Enseignement Supérieur  
IAG : Institut d'Administration et de Gestion de l'UCL  
ICHEC-ISC : Institut Catholique des Hautes Etudes Commerciales – Institut Supérieur de Commerce  
IEPS : Institut d'Enseignement de Promotion Sociale  
IEPSCF : Institut d'Enseignement de Promotion Sociale de la Communauté française  
IPEPS (ou IEPSP) : Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale  
IPM : Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (UCL)  
IPPJ : Institution Publique de Protection de la Jeunesse  
ISFSC : Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication  
ITN : Institut Technique de Namur (Communauté française)  
LabSET : Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique (ULg)  
Learn-Nett : Learning Network for Teachers and Trainers  
MET : Ministère de l'équipement et des Transports  
NTE : Nouvelles Technologies Educatives  
OISP : Organisme d'Insertion Socioprofessionnelle  
QCM : Question/Questionnaire à Choix Multiples  
SELOR : Bureau de sélection de l'administration fédérale  
SOCRATES : Programme d'action communautaire en matière d'éducation européen  
TIC : Technologies de l'Information et de la Communication  
TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education  
UCL : Université catholique de Louvain  
UER : Unité d'Enseignement et de Recherche  
ULB : Université Libre de Bruxelles  
ULg : Université de Liège  
UMH : Université de Mons-Hainaut

UTICEF : Utilisation des TIC dans l'Education et la Formation (DES organisé par les Universités de Strasbourg, de Mons-Hainaut et de Genève)  
WebCT : Nom d'une plate-forme d'enseignement à distance

# Avant-propos

La présente recherche a d'abord tenté de dresser un état des lieux des initiatives et des projets en matière d'enseignement à distance en Communauté française de Belgique au sein de quatre types d'institutions : les Universités, les Hautes Ecoles, l'enseignement de Promotion Sociale et la Direction de l'EAD de la Communauté française. Cette analyse fut réalisée en collaboration avec les acteurs concernés et a permis de déboucher sur des propositions de pistes d'action et des perspectives de développement de l'EAD en Communauté française. Ensuite, ces pistes d'action ont été mises en perspective par rapport au développement de l'EAD dans d'autres pays (France et Québec) et en Communauté flamande de Belgique. Cette recherche s'est également intéressée, sur base d'un nombre réduit d'entretiens, aux besoins des apprenants qui suivent un enseignement à distance.

Le présent rapport, après en avoir rappelé les objectifs, présente le cadre conceptuel de la recherche (chapitre 1). Un diagnostic approfondi de la situation actuelle de l'enseignement à distance en Communauté française sera ensuite proposé au chapitre 2. La démarche méthodologique sur laquelle ce diagnostic se fonde ainsi que l'analyse des données recueillies auprès des experts et auprès d'un petit nombre d'apprenants y seront également exposées. Dans le chapitre 3, nous proposerons une description détaillée de pratiques d'enseignement à distance dans des pays étrangers (France, Québec) et en Communauté flamande de Belgique. La dernière partie de ce rapport fera état des perspectives et des pistes d'action pour le développement de l'EAD en Communauté française.

# Introduction

Cette introduction vise tout d'abord à retracer, dans les grandes lignes, quelques éléments conceptuels importants du cadre de cette recherche. Les objectifs et les produits attendus sont ensuite rappelés.

## 1. Rappel de quelques éléments théoriques

La conception de l'EAD à laquelle nous nous référons tout au long de cette recherche s'appuie sur les composantes suivantes :

- un ensemble de matériels et de ressources principalement destinés à l'auto-apprentissage diffusés par voie postale ou électronique et recourant aux technologies médiatiques (papier, Cd-Rom, cassettes audio ou vidéo, cours en ligne...);
- un système de communication à distance et le plus souvent asynchrone permettant aussi bien l'accès à l'information et aux supports de cours que l'interaction avec les enseignants et les autres apprenants ou la communication avec l'institution, pour la gestion des inscriptions par exemple;
- un scénario d'apprentissage proposant des activités aux apprenants en fonction d'objectifs à atteindre et de compétences à acquérir;
- une équipe d'encadrement (enseignants, tuteurs...) dont la mission est d'accompagner les apprenants tout au long de leur processus d'apprentissage;
- des apprenants, physiquement éloignés de l'institution et de l'équipe d'encadrement (mais qui peuvent éventuellement les rencontrer ponctuellement), avec des caractéristiques propres et qui visent à obtenir un diplôme ou à perfectionner leurs compétences et leurs savoir-faire;
- une institution qui gère les inscriptions, diffuse les ressources et les supports de cours, gère leur qualité et valide les formations dispensées.

Actuellement, on assiste à une « hybridation » des pratiques de l'EAD. D'une part, l'EAD intègre à ses cours des séances en présentiel afin de diversifier les modalités de relation pédagogique et d'augmenter la motivation des apprenants, et d'autre part, l'enseignement en présentiel offre, de plus en plus souvent, la possibilité aux étudiants de suivre certains cours à distance dans le but d'assurer un support pédagogique plus adapté à la diversité des publics qu'il est amené à prendre en charge.

Concrètement, cette évolution des pratiques d'enseignement vécues différemment par les opérateurs selon leur propre histoire (institution d'EAD ou institutions traditionnelles) conduit à des problématiques communes que nous voudrions interroger de plusieurs points de vue :

- Les apprenants : comment les préparer aux compétences et aux attitudes sollicitées par les méthodes de l'EAD (autodirection, autonomie mais aussi communication et collaboration...)?
- Les paradigmes d'apprentissage valorisés : quelles méthodes dans quels projets pédagogiques : EAD transmissif, support à l'auto-apprentissage ou à la collaboration... ?
- Le rôle des acteurs impliqués : quels rôles, quelles compétences, quelle formation des tuteurs mais aussi des auteurs de cours, des gestionnaires, des développeurs de ressources médiatiques... ?
- Le rôle des TIC (ou TICE – Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) et de leur impact sur l'ensemble du dispositif : de l'imprimerie, en passant par le multimédia, jusqu'aux environnements télématiques intégrés, comment ces technologies sont-elles mises en œuvre et quelle est leur influence sur l'apprentissage des étudiants ?
- L'articulation avec les formes d'enseignement traditionnel : de la ressource complémentaire, en passant par une réelle intégration avec alternance d'activités à distance et en présence en allant jusqu'au « tout à distance », quelles formes d'hybridation des dispositifs d'enseignement sont mises en œuvre ?

- La gestion des dispositifs : d'une planification rigoureuse à une régulation supposant ou non une participation des apprenants en passant par la gestion de la qualité de ces dispositifs et des cours, comment organiser, structurer et valider de tels dispositifs ?
- Le coût de ces dispositifs : comment analyser les investissements consentis et évaluer leur efficacité ?

Toutes ces dimensions ont été prises en compte pour réaliser un état des lieux des pratiques d'enseignement à distance en Communauté française de Belgique et dans le monde.

## 2. Objectifs de l'étude et produits attendus

Outre les objectifs généraux rappelés dans l'avant-propos, la recherche vise plus précisément à :

- faire le point sur l'état actuel des pratiques d'EAD en Communauté française de Belgique et plus spécifiquement dans les Universités, les Hautes Ecoles, la Direction de l'EAD de la Communauté française et l'enseignement de Promotion Sociale ;
- analyser les besoins actuels et futurs en matière d'EAD en Communauté française de Belgique ;
- analyser l'offre des différentes institutions et la façon dont celles-ci s'adaptent aux nouvelles demandes qui leur sont faites (nouveaux publics, nouveaux dispositifs pédagogiques...) ;
- proposer des pistes d'actions possibles d'un point de vue pédagogique et d'un point de vue organisationnel (collaborations entre institutions, stratégies de développement, initiatives possibles des responsables pédagogiques...). Ces pistes d'action sont mises en perspective par rapport aux initiatives étrangères.

Cette analyse a été réalisée en collaboration avec les acteurs concernés et a débouché sur la proposition de stratégies de développement de l'EAD en Communauté française de Belgique, identifiant notamment des actions pédagogiques à mener pour améliorer les méthodologies actuelles, pour développer la formation des enseignants, pour préparer les apprenants à cette forme d'enseignement, pour tenir compte du développement des TIC... mais aussi des actions stratégiques pour assurer la qualité et la pérennité des services ainsi que pour favoriser la collaboration et les synergies entre les différents acteurs.

# Chapitre 1

## Enseignement à distance : cadre de référence

### 1. Contexte historique

A ses débuts, au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'EAD ne connaissait d'autre forme que l'enseignement par correspondance, ce qui explique que les deux expressions furent longtemps considérées comme synonymes. Une meilleure compréhension de l'évolution actuelle de l'EAD nécessite un rappel des grandes étapes de son histoire. D'après Nipper (1989), l'EAD a connu trois générations.

#### 1.1. Première génération : l'enseignement par correspondance

En Europe, le premier établissement d'enseignement par correspondance proprement dit remonte à 1840. Isaac Pitman mit à profit le service des postes anglaises pour lancer un cours de sténographie par correspondance à Bath. Ensuite, la première école semble avoir été l'institution fondée par Charles Toussaint et Gustav Langenscheidt à Berlin en 1856. Leur institut déploya ses activités pendant plus de 80 ans pour fermer ses portes à la veille de la seconde guerre mondiale.

Aux Etats-Unis, le mouvement débuta en 1873 par la fondation à Boston de la Société d'encouragement à l'étude à domicile fondée par Anna Ticknor, fille d'un professeur d'Harvard, et la création, au cours de la même année, des services de cours par correspondance à l'Illinois Wesleyan University de Bloomington. Deux ans plus tard, 32 professeurs d'Universités américaines venus d'horizons divers fondèrent l'éphémère Correspondence University d'Ithaca. C'est toutefois William Rainey Hayer qui fut considéré aux Etats-Unis comme le « père » de l'enseignement par correspondance. Cet enseignant du Séminaire de théologie baptiste de Morgan Park dans l'Illinois a créé dès 1881 des cours par correspondance d'hébreu. Lorsqu'il devint président de la nouvelle Université de Chicago en 1892 après cinq années de professorat à Yale, il veilla à y organiser un département des études à domicile (Chicago Extension Department) qui poursuivit ses activités jusqu'en 1904. L'exemple de Chicago s'étendit rapidement à d'autres établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, à la veille de la première guerre mondiale, une douzaine de collèges et d'Universités dispensaient l'une ou l'autre forme d'instruction par correspondance.

Une nouvelle étape allait se dessiner au cours des années trente après qu'une Université officielle, celle de l'Etat du Nebraska eût entrepris à titre expérimental d'instituer des cours par correspondance en 1929. L'essor de l'enseignement par correspondance sous le patronage des Universités américaines s'explique par l'inaction des pouvoirs publics et des responsables de l'enseignement officiel dans ce domaine (Weinstock & al, 1976). Mais graduellement les Etats de l'Union ont été amenés à prendre en charge ce qui apparaissait comme un véritable service public.

Enfin, il faut citer également le rôle important qu'a joué le US Armed Forces Institute (U.S.A.F.I.) à partir de la seconde guerre mondiale en s'efforçant de donner aux citoyens appelés sous les armes les moyens de poursuivre leur formation.

L'enseignement par correspondance américain connut un succès immédiat, voici quelques chiffres qui mettent en évidence cette croissance spectaculaire du nombre d'étudiants dans ce mode d'enseignement : l'International Correspondence Schools avait déjà 18 400 inscrits en 1900. De 1905 à 1910, cet établissement enregistra à peu près 100 000 nouvelles inscriptions par an. L'extension se poursuivit par la suite, et en 1950, il y avait 143 000 inscrits par an. En 1961, la même école signalait

que plus de 7 millions d'élèves avaient suivi son enseignement depuis la fondation de l'institut (Weinstock & al, 1976). D'autres écoles privées furent fondées aux Etats-Unis à la fin du XIXème siècle.

Il semble qu'à l'origine de l'enseignement par correspondance se trouve la volonté de pallier les déficiences du réseau d'enseignement public ainsi que les inégalités choquantes caractérisant l'accès à l'éducation (Weinstock & al, 1976). Ainsi, dans la province de Victoria en Australie comme dans l'Etat de Dakota du Nord aux Etats-Unis, les cours par correspondance ont été conçus initialement comme un ersatz de l'enseignement public qui devait permettre respectivement aux épouses des gardes forestiers de pourvoir à l'instruction de leurs enfants et aux fermiers de faire des études de niveau secondaire malgré l'inexistence d'établissements scolaires à proximité de leur lieu de travail.

Entre-temps, l'enseignement par correspondance s'était aussi fortement développé sur le continent européen. En France, l'école Eyrolles, premier établissement privé d'enseignement par correspondance, vit le jour en 1877. Cette initiative privée s'inscrit dans un contexte économique et social marqué par un développement industriel remarquable dès la seconde moitié du XIXème siècle et du XXème siècle. En effet, l'industrie est en plein essor et c'est l'époque où commence à naître la classe moyenne, très sensible aux problèmes de formation de ses enfants. Aux Pays-Bas, on peut situer les débuts hésitants de cette nouvelle forme d'enseignement en l'an 1890 bien qu'elle n'ait réussi à s'implanter définitivement qu'au cours de la période 1919-1923. En Belgique, la création d'une des plus anciennes écoles existantes d'enseignement par correspondance, l'Institut l'Avenir, remonte à 1904. En Grande Bretagne, le Skerry's College fut fondé en Ecosse en 1880 pour la préparation des examens du Civil Service, l'établissement Foulks Lynch, fondé en 1884, et l'University Correspondence College de Cambridge (1887), la Parent's National Educational Union (P.N.E.U.), organisme créé en 1891 pour aider les parents à instruire eux-mêmes leurs enfants selon les principes pédagogiques formulés par Mason, et Wolsey Hall, institut d'Oxford dont la création remonte à 1894. Nous pouvons donc dire que l'enseignement par correspondance a connu un premier essor en Grande-Bretagne au cours des années 1880 à 1890. Son succès ouvrit la voie à l'exploitation commerciale de cette forme d'enseignement.

A la fin du XIXème siècle, dans un contexte de développement industriel et commercial important ayant besoin de main d'œuvre qualifiée, avec un enseignement traditionnel ne pouvant faire face à la demande et s'adapter rapidement au monde du travail, l'Amérique et l'Europe comptaient donc de nombreuses écoles privées d'enseignement par correspondance qui s'occupaient principalement de donner une formation professionnelle à domicile à de jeunes adultes (Weinstock & al, 1976).

## **1.2. Deuxième génération : l'enseignement télévisé et le modèle industriel**

Bien que les émissions éducatives soient utilisées aux Etats-Unis depuis la première moitié du XXème siècle (environ 1920 pour la radio et 1950 pour la télévision), ce ne sont devenus des composants habituels des cours d'éducation à distance qu'à partir de 1970, lorsque les télédistributeurs et les câbles de télévision se sont généralisés. A ce moment, l'audioconférence devenait de plus en plus populaire auprès de nombreuses Universités.

En 1969, le Gouvernement britannique crée l'Open University, la première Université ouverte utilisant des médias différents (surtout la radio et la télévision) dans les cours à distance et permettant à un plus grand pourcentage de la population de suivre des études d'un niveau plus élevé. Elle représente l'exemple type de l'EAD de la seconde génération car elle rationalise, industrialise et planifie en divisant les fonctions d'enseignant en différents rôles confiés à des personnes différentes : experts académiques auteurs de cours, pédagogues et techniciens réalisateurs de cours, tuteurs facilitant les progrès des apprenants, évaluateurs (Peters, 1967).

### 1.3. Troisième génération : le multimédia et les télécommunications

A la fin des années 1980, les progrès de la micro-informatique et des télécommunications permirent à l'EAD d'effectuer une nouvelle mutation. En effet, deux nouvelles formes de technologies firent leur apparition : le multimédia et les télécommunications. Utiliser le Cd-Rom signifie que des cours de grande taille (comprenant l'audio et la vidéo) peuvent être distribués de manière peu coûteuse aux étudiants. Le développement des télécommunications permet aux apprenants de dialoguer avec un tuteur et leurs pairs par visioconférence, par e-mail, via des forums, d'exploiter les ressources pédagogiques du web, de s'auto-évaluer en ligne... Nous aborderons plus longuement cette dernière génération de l'EAD dans le point développant les concepts liés à ce type d'enseignement.

Il est important de souligner que les formes d'EAD correspondent aux différentes générations qui co-existent dans le monde et même souvent au sein d'une même institution. Ainsi, l'EAD, qui a été longtemps limité à un seul média (la documentation écrite) et à un seul moyen de communication (la correspondance) a désormais accès à un très large éventail de ressources pédagogiques et techniques permettant de construire des scénarios pédagogiques variés.

Cette évolution des technologies a donné naissance à de nouveaux comportements pédagogiques dans lesquels le distant influe sur le présentiel et dans lesquels le présentiel modifie également les pratiques de l'enseignement à distance.

Il y aurait donc un rapprochement entre les deux types d'enseignement. L'enseignement en présentiel a ponctuellement recours à des dispositifs de l'enseignement à distance tandis que ce dernier intègre à ses cours des séances en présentiel afin de développer la relation pédagogique et d'augmenter la motivation des apprenants. L'enseignement en présentiel fait pour sa part appel à des pratiques pédagogiques qui introduisent la distance afin d'assurer un support pédagogique plus adapté à la diversité des publics qu'il est amené à prendre en charge.

Nous utiliserons l'expression d' « enseignement hybride » pour identifier ce développement de formes nouvelles d'enseignement. Les conséquences de cette hybridation de l'enseignement sur les comportements et les rapports humains sont nombreuses. Elles concernent aussi bien les rapports entre les enseignants que les rapports entre les enseignants et les apprenants et également entre les apprenants entre eux. Nous aborderons plus longuement ce sujet par la suite.

## 2. Le contexte historique belge

En Belgique, les cours par correspondance ont d'abord été organisés par des établissements privés. En 1904, la première école privée d'enseignement par correspondance l'Institut l'Avenir voit le jour. En 1923, il comptait plus de 10 000 élèves inscrits.

L'enseignement par correspondance resta dans le domaine du privé jusqu'à la signature du Pacte scolaire en novembre 1958 voulant notamment instaurer une politique scolaire orientée vers une démocratisation de l'accès à l'instruction. Dès lors, des réformes furent adoptées de 1957 à 1964, et c'est au nombre de celles-ci que figureront les premières mesures prises par le ministre de l'Instruction Publique en faveur de l'enseignement par correspondance public. La circulaire du 5 mars 1959 illustre bien cet état de fait, elle stipule la volonté de « mettre à disposition de ceux qui, malgré des conditions déplorables de santé, de situation économique ou sociale, ont la volonté de s'instruire et d'acquérir une promotion intellectuelle, sociale ou professionnelle, un enseignement qui soit adapté à leur situation ».

Un service expérimental de cours par correspondance est alors créé : il se limite aux matières enseignées dans l'enseignement secondaire inférieur traditionnel. Ces premiers cours se donnent à la fois en français et en néerlandais. En mars 1959, 310 élèves sont inscrits aux cours par correspondance.

L'initiative ministérielle de créer des cours par correspondance a rapidement inquiété les établissements d'enseignement par correspondance privés, considérant l'apparition du nouveau service ministériel comme une concurrence directe à leurs activités, et déloyale de surcroît, en raison de la gratuité de ses cours. Cette inquiétude amena un des établissements privés les plus importants, l'Institut l'Avenir, à introduire au Conseil d'Etat un recours en annulation de la décision ministérielle. C'est le début d'une longue bataille juridique au cours de laquelle cet institut privé s'est efforcé d'obtenir l'annulation du service du Ministère. Suite à ces événements, le Ministère fut contraint de régulariser le Service d'enseignement par correspondance en signant l'Arrêté Royal du 24 février 1961 qui créait un service de Cours par Correspondance au Ministère de l'Instruction Publique. Le service « expérimental » a dès lors étendu de plus en plus ses activités et attributions (il dispense des cours conformes aux programmes de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur et des cours préparatoires aux examens de l'Etat).

Ensuite, un projet de loi sur l'enseignement par correspondance fut approuvé par le Conseil des Ministres le 13 mars 1964 et déposé à la Chambre des Représentants le 26 avril. Après divers amendements, ce projet devient la Loi du 5 mars 1965 sur l'enseignement par correspondance, loi qui met un terme au débat sur le fondement juridique de l'initiative ministérielle.

Les réformes institutionnelles que connut la Belgique en 1976 entraînèrent un dédoublement des pouvoirs publics et c'est pourquoi l'actuelle Direction de l'EAD relève des compétences de la Communauté française. Ce n'est qu'en 1984 qu'un décret spécial de la Communauté française organise formellement l'« enseignement à distance ».

Ce bref historique relatif au développement de l'EAD en Belgique, et plus particulièrement la bataille juridique entre des instituts privés de formation et le Ministère de l'Education, met en exergue une des spécificités de notre pays en matière d'enseignement. En effet, l'article 24 §1 de la Constitution prévoit que « L'enseignement est libre; toute mesure préventive est interdite [...]. La communauté assure le libre choix des parents. » En Belgique, la liberté d'enseignement prévaut donc et c'est pourquoi il y a de nombreux réseaux d'enseignement présents dans le paysage éducatif. Les institutions privées ont également le droit de se positionner sur le « marché » de la formation. Etant donné cette liberté d'enseignement et l'impossibilité de mettre sur pied une politique centralisée en cette matière, une concurrence s'est installée entre les établissements privés et publics d'enseignement par correspondance. Dans les années 50, la législation organisant l'enseignement par correspondance belge a dû tenir compte de cette réalité et a en quelque sorte réduit fortement les prérogatives de ce service : pas de certification, pas de collaborations directes possibles avec d'autres établissements... Cette rivalité semble s'être fortement atténuée à présent dans la mesure où les opérateurs privés d'EAD ont perdu l'importance qu'ils avaient à cette époque.

Il existe également un service d'EAD en Communauté flamande. A partir de 1985, ce service a mis sur pied un partenariat avec l'Université Ouverte néerlandaise permettant aux apprenants flamands de suivre les cours dispensés par cette Université. En 1987, un consortium d'établissements d'enseignements supérieurs voit le jour. Depuis, ce service a connu de nombreuses évolutions...<sup>1</sup>

### 3. Evolutions actuelles

#### 3.1. L'offre

Rapidement reconnu comme une forme d'enseignement à part entière dans les vastes pays aux populations peu nombreuses dispersées (ex : Canada ou Australie), l'enseignement par correspondance a été longtemps perçu, notamment en Belgique, comme un enseignement de la « seconde chance » destiné à des apprenants ayant rencontré des problèmes dans l'enseignement traditionnel. A l'heure

---

<sup>1</sup> Pour plus de renseignements : <http://www.ond.vlaanderen.be>

actuelle, l'EAD est de plus en plus perçue comme un mode de formation complémentaire plutôt que concurrent à l'enseignement traditionnel.

L'EAD ne se limite plus aujourd'hui aux personnes empêchées de fréquenter l'établissement classique pour suivre une formation initiale (cette catégorie d'apprenants est même devenue une minorité). Mais comme le souligne Perriault (1996), la demande de formation s'est surtout accrue pendant le temps de la vie professionnelle, ce qu'illustre bien l'expression de « formation tout au long de la vie ». Les individus, comme les entreprises qui les emploient, se préoccupent aujourd'hui de l'évolution accélérée des métiers et de la nécessité d'adopter les compétences de ceux qui les exercent mais aussi des questions que cette évolution soulève en termes d'identification des compétences, de validation des acquis professionnels, de formations personnalisées...

De plus, le fait que l'EAD se trouve au cœur des préoccupations européennes (action e-learning) permet la promotion des offres de formation et le développement de services et de produits de formation de qualité. Actuellement, on peut observer une diversification des institutions offrant des formations en EAD. En effet, il y a de plus en plus d'institutions qui offrent un enseignement à distance utilisant des médias qui s'appuient sur une large variété de technologies.

Aujourd'hui, de nouveaux dispositifs pour la formation intégrant des techniques innovantes de communication s'élaborent un peu partout. Contrairement à ce qui a été fait dans le passé, ces systèmes n'opposent plus présence et distance, mais intègrent les deux. Tout se passe comme si un processus d'hybridation entre présence et distance était en train de se développer (Turner, 1992 et Serres, 1992, cités par Perriault, 1996). L'enseignement traditionnel utilise des moyens de l'EAD tandis que ce dernier fait un pas significatif vers les pratiques de l'enseignement présentiel, dans la mesure où il suscite de plus en plus des moments de regroupement (physique ou virtuel).

Dans la littérature, ce type d'enseignement est défini comme étant un enseignement hybride (ou mixte) misant sur un dosage équilibré :

- d'auto-apprentissage individuel (supports classiques, multimédias, Internet...);
- de travail en groupes partiellement auto-gérés;
- d'activités présentielles (exposés magistraux, discussions...).

Le dosage sera évidemment variable d'un programme ou d'un cours à l'autre, notamment selon la situation et la disponibilité des apprenants à qui l'on s'adresse. Que la dominante soit présentielle ou à distance, l'expérience accumulée montre l'importance, pour la motivation des apprenants et l'efficacité de l'acquisition des compétences visées, d'un minimum de contact direct de l'apprenant avec l'enseignant/le tuteur ainsi qu'avec les autres apprenants.

### **3.2. La demande**

La demande de formation à distance est également en pleine mutation. Trois raisons principales semblent modifier la demande de formation à distance. La première renvoie, comme on l'a vu précédemment, à l'évolution du marché du travail. La seconde trouve son origine dans les nouveaux contenus de formation demandés par le public car le changement rapide des techniques de production provoque, dans bien des entreprises, des demandes en formation pour lesquelles il n'y a pas d'offres suffisantes. La troisième est liée à l'évolution de l'attitude et du comportement du public à l'égard de l'EAD.

A cela s'ajoute certainement une pression économique et sociale liée au développement rapide des technologies de l'information et de la communication.

## 4. Les concepts

Il est difficile de définir avec précision ce qu'est l'EAD tant sont variés les dispositifs possibles et les publics visés. Cependant, en observant les définitions de l'EAD exprimées par des auteurs comme Peters (1973), Moore (1986), Keegan (1990)<sup>2</sup> ou Henri et Kaye (1985), nous pouvons relever différentes caractéristiques de ce type d'enseignement.

Au niveau de l'organisation, on peut mettre en évidence que l'EAD constitue un système d'enseignement et d'apprentissage qui accorde une grande importance à l'ensemble des procédures pédagogiques, des moyens, des matériels didactiques et des médias qui permettent aux apprenants de se former sans l'intervention immédiate et permanente d'un enseignant. Plus spécifiquement, l'EAD amène l'enseignant à anticiper davantage qu'en présentiel les difficultés pouvant être rencontrées par les étudiants et à concevoir dès le départ des modalités particulières pour y pallier. Un tel enseignement voit l'apprenant et l'enseignant séparés dans l'espace et/ou dans le temps. Il existe toutefois des interactions possibles entre l'enseignant et l'apprenant via l'utilisation de différents médias comme l'imprimé, les documents audiovisuels, les moyens de communication électroniques ou autres.

Au niveau des apprenants à distance, ces derniers doivent redéfinir leur rapport au savoir et utiliser, dans le cadre d'un modèle autodidactique, les ressources didactiques et d'encadrement. En effet, l'apprenant est autonome et responsable de son apprentissage.

Afin de différencier certaines notions relatives à l'EAD, nous nous appuyerons sur les différentes composantes d'un EAD définies ci-dessus.

Les matériels pédagogiques et les modalités de communication utilisés permettent de différencier des notions comme l'enseignement par correspondance, la classe virtuelle et le e-learning. En effet, **enseignement et cours par correspondance** sont deux termes qui constituent un héritage de l'histoire déjà longue de l'EAD dont ils rappellent explicitement les débuts ainsi que le fonctionnement le plus classique de ce mode de formation. Ces dispositifs délivrent par courrier, sur inscription, des documents pédagogiques correspondant aux contenus d'un cursus déterminé, et offrent au minimum un service de correction des exercices proposés lorsqu'ils sont transmis par l'apprenant.

La **classe virtuelle** peut soit désigner le groupe d'individus inscrits à un cursus de formation à distance et qui vont être amenés à interagir entre eux et/ou avec leur formateur tout au long de leur apprentissage, soit désigner un dispositif de formation à distance synchrone répliquant dans le virtuel le concept de classe physique.

Le **e-learning**, quant à lui, dépasse le cadre de l'EAD, il s'agit d'un concept de formation dans lequel la technologie (« e » pour électronique) intervient dans tous les aspects de l'activité de la formation. De plus, toutes les caractéristiques pédagogiques et organisationnelles de l'EAD peuvent ne pas être présentes dans l'e-learning. En effet, dans certains cas, un dispositif de e-learning peut se limiter à la mise en ligne de ressources délivrées à un groupe d'apprenants.

Les spécificités concernant l'apprenant à distance et le scénario pédagogique permettent de distinguer **l'apprentissage ouvert et à distance** qui correspond à l'anglais **Open and Distance Learning**. Cette expression concrétise un changement de conception pédagogique. En effet, elle manifeste un recentrage sur l'apprentissage et sur l'apprenant bien plus que sur le processus d'enseignement. Elle est associée habituellement à l'intégration des TIC dans les activités d'apprentissage.

---

<sup>2</sup> Les définitions de Peters (1973), Moore (1986) et Keegan (1990) sont citées dans *What is Distance Education? Defining the Concepts and Terms Which Have Characterized the Field*. Document consulté le 27/02/2002 à l'URL : <http://www.distance-educator.com/index1a101600.phtml>

De même, l'expression **Université ouverte** est généralement utilisée pour désigner des Universités à distance (Open University anglaise, Open Universiteit néerlandaise...) dont l'une des vocations a été longtemps de proposer un enseignement de la « seconde chance » ouvert aux personnes qui, pour des raisons diverses, n'ont pas eu la possibilité de bénéficier d'une formation universitaire présentielle (Peraya & Mc Cluskey, 1995). **L'enseignement ouvert** désigne un système d'enseignement échappant aux contraintes (organisationnelles, « scolaires ») du système traditionnel, notamment en prenant en compte les particularités des différentes composantes du système d'enseignement. L'enseignement ouvert se définit comme une approche multiforme : multi-publics, multi-niveaux, multi-partenariats, multi-disciplinaires, multi-objectifs, multi-méthodes, multi-médias et multi-modes. Cette modalité d'enseignement développée dans le cadre de la formation permanente peut inclure la formation à distance mais ne se limite pas à celle-ci.

Le concept de **communauté d'apprentissage** peut désormais s'appliquer à l'EAD grâce aux environnements technologiques qui utilisent diverses infrastructures de réseaux pour rejoindre et réunir les apprenants afin qu'ils puissent travailler et apprendre en collaborant. Mais ce ne sont pas les médias et les technologies qui sont les principaux signes distinctifs des communautés d'apprentissage ; c'est plutôt la philosophie et la pédagogie que l'on applique au développement de ces environnements. Riches en ressources et centrés sur l'apprenant, ces lieux virtuels misent sur la communication de groupe, synchrone et asynchrone, sur la participation, sur le partage et sur l'entraide.

En pratique, la communication à distance peut se faire selon deux modes. Le premier mode de communication est le mode synchrone décrivant une situation de formation en ligne durant laquelle l'apprenant est en contact simultané (temps réel) avec son formateur ou les autres apprenants et peut échanger avec eux au moyen de « chat », d'outils de partage d'application, de « tableau blanc partagé » ou encore de système de visioconférence. Le second mode de communication est qualifié d'asynchrone c'est-à-dire qu'il permet l'échange avec les autres apprenants ou avec le tuteur via des dispositifs de communication ne nécessitant pas une connexion simultanée. Il peut s'agir, par exemple, de forums de discussion, d'échange par e-mail...

Les termes de « **campus virtuel** » et d' « **Université virtuelle** » sont des notions fort proches car elles font appel toutes les deux aux technologies de la communication et de l'information et proposent un encadrement spécifique aux apprenants.

Les campus virtuels désignent des dispositifs intégrant des ressources variées accessibles en ligne et des possibilités de communication asynchrone tels que la messagerie électronique et les forums de discussion, parfois des rendez-vous en temps réel de type « chat ». Ces dispositifs tentent de recréer une Université par la métaphore du campus avec toutes ses fonctionnalités : administration des cursus, inscriptions, informations administratives, cours en ligne, contacts apprenants / enseignants, bibliothèque et centre de ressource en ligne, échanges entre apprenants, échanges entre enseignants... Un campus virtuel offre des possibilités pour la gestion administrative des apprenants, pour la production des ressources pédagogiques, pour le suivi des formations ainsi que pour l'évaluation et pour l'orientation. Le campus virtuel tente de privilégier une pédagogie de construction des connaissances par les apprenants à travers diverses tâches (Paquette et al., 1996). L'apprenant a une large part de responsabilité face à son apprentissage. Le campus met à sa disposition un environnement riche qui offre des ressources lui permettant d'apprendre à sa manière, en fonction de ses besoins et de ses objectifs.

L'expression « Université virtuelle » est également utilisée dans le monde des universités liées à des entreprises (Corporate University) pour désigner des dispositifs de formation intégrés à l'entreprise qui s'appuient sur les nouvelles technologies afin de préparer une offre de formation de haut niveau utilisée pour le développement de ses ressources humaines. L'entreprise voit dans la création de ces nouveaux dispositifs un moyen de renforcer la culture maison et de signifier l'appartenance à une certaine « élite ». Il est vrai que les premières Universités virtuelles ont eu souvent pour cible les managers à fort potentiels.

Au cours de son histoire, la formation à distance s'est donc développée à travers une diversité de pratiques. Enseignement par correspondance, apprentissage ouvert, classe virtuelle et communauté d'apprentissage sont autant de modalités d'EAD qui ont vu le jour et qui ont toujours cours aujourd'hui.

# Chapitre 2

## Diagnostic de l'enseignement à distance en Communauté française de Belgique

### 1. Démarche méthodologique

#### 1.1. Introduction

La méthode utilisée tout au long de la recherche est essentiellement qualitative. Elle vise, au travers de l'expression de l'opinion de différents experts et de leur analyse, à établir un diagnostic et à dégager des perspectives en ce qui concerne l'enseignement à distance en Communauté française de Belgique. Notre approche répond à deux principes de base. Elle est :

- **systemique.** Pour comprendre la dynamique envisagée nous avons pris en compte et articulé les points de vue de chacun des niveaux concernés par l'EAD : les étudiants, les enseignants, les dispositifs de formation et les institutions ;
- **constructiviste.** Les résultats de la recherche seront une création issue d'une interaction entre le chercheur et les acteurs de l'EAD.

L'approche adoptée est constructiviste. « Dans une perspective constructiviste, les réalités existent sous la forme de constructions mentales multiples et spécifiques fondées socialement et expérimentalement, dépendantes dans leurs formes et leurs contenus des personnes qui les ont construites. » (Charlier, 1998).

Cette approche exige, encore davantage que toute autre, l'explicitation par le chercheur de ses questions de recherche, de sa méthodologie et de son cadre conceptuel.

Nous avons mené à la fois des interviews d'experts de l'enseignement à distance en Communauté française, des interviews d'apprenants suivant des formations totalement à distance et d'autres des formations « hybrides » (articulant présence et distance) et des interviews d'experts de pays étrangers (France, Québec) ainsi que de la Communauté flamande de Belgique.

#### 1.2. Etat des lieux de l'EAD en Communauté française : interviews d'experts

La méthode utilisée s'inspire de la méthode Delphi qui fut développée dans les années 50 par O. Helmer et N. Dalkey. Elle consiste en une succession d'interviews qui s'élaborent progressivement en se basant les unes sur les autres.

Cette méthode a pour but de dégager non seulement des convergences d'opinions et des consensus sur des sujets précis mais aussi des propositions émanant de ces consensus. Les avis récoltés convergent alors, tout en s'enrichissant mutuellement. Bien entendu, les divergences d'opinions des différents acteurs sont également importantes à relever et à analyser.

Nous l'avons adaptée à notre démarche, d'abord pour amorcer un dialogue avec des experts de l'enseignement à distance, puis pour dégager les points de vue convergents et divergents de ceux-ci. Nous avons, grâce à cette méthodologie, pu mettre en évidence un consensus sur plusieurs points importants, qui nous a ensuite permis de dégager des pistes d'action concernant l'enseignement à distance en Communauté française de Belgique.

Nous avons repris et adapté la méthode Delphi aux besoins de notre recherche en l'articulant autour des étapes décrites ci-après en fonction des deux années d'étude.

#### *a) Définition du problème*

Il s'agit d'une étape fondamentale. Elle détermine la suite de l'enquête. Le problème posé ainsi que les objectifs à atteindre doivent être formulés clairement et précisément de telle manière qu'ils soient transparents aux yeux des acteurs rencontrés. Plusieurs objectifs caractérisent la recherche en cours :

- elle vise à faire le point sur l'état actuel des pratiques d'EAD en Communauté française de Belgique plus précisément dans les Universités, les Hautes Ecoles, la Direction de l'enseignement à distance de la Communauté française et l'enseignement de Promotion Sociale ;
- elle vise à analyser les besoins actuels et futurs en matière d'EAD en Communauté française de Belgique dans ces quatre types d'institution ;
- elle vise à analyser l'offre des différentes institutions et la façon dont celles-ci s'adaptent aux nouvelles demandes qui leurs sont faites (nouveaux publics, nouveaux dispositifs pédagogiques,...) ;
- elle vise à proposer des pistes d'actions possibles d'un point de vue pédagogique et d'un point de vue organisationnel (collaborations entre institutions, stratégies de développement, initiatives possibles des responsables pédagogiques...). Ces pistes d'action sont ensuite mises en perspective par rapport aux initiatives prises dans d'autres pays d'Europe et en Amérique du Nord.

#### *b) Préparation du guide d'interview et du questionnaire*

Deux méthodes spécifiques de collecte de données ont été utilisées. La première fut l'interview. Les interviews que nous avons menées étaient semi-dirigées, c'est-à-dire que les questions préparées visaient à orienter l'entretien avec les experts, servaient de point de repère à la discussion. L'élaboration des questions doit se faire selon certaines règles, elles doivent être précises, quantifiables et indépendantes. Le type d'information recherché fut le principal critère de conception des questions. Pour aborder la réalité de l'EAD, leur rédaction a été basée sur six dimensions interdépendantes se plaçant tour à tour du point de vue des enseignants, des gestionnaires de formation, des apprenants et des institutions. Pour rendre compte de la dynamique existant entre ces points de vue, il s'agissait de prendre en compte et d'articuler chacune de ces dimensions. Elles sont présentées ci-dessous (Il est à noter que la sixième dimension « publics-cibles » n'est abordée ici que du point de vue des experts rencontrés. Elle sera plus détaillée lorsque nous parlerons des interviews des apprenants de l'EAD).

La seconde méthode utilisée fut le questionnaire d'enquête. Les questions posées dans ces questionnaires adressés aux directions des Hautes Ecoles et des établissements de Promotion Sociale étaient avant tout d'ordre factuel. L'objectif était d'établir un recensement, à un moment donné, des initiatives de mise en œuvre des méthodes de l'EAD dans les enseignements.

Les protocoles d'interview et les questionnaires utilisés pour la collecte des données sont présentés en annexe du présent rapport de recherche.

## SIX DIMENSIONS POUR LE RECUEIL ET L'ANALYSE DES DONNEES

### **Dimension 1 : Modalités de gestion administrative**

1. Contexte organisationnel (gestion de l'organisation, stratégies et modalités d'inscription des apprenants, modalités d'envoi du matériel aux apprenants...)

Ce point concerne spécifiquement l'organisation administrative (organigramme) des services proposés aux étudiants (inscription, suivi administratif, rôles des différents services...). Nous reprendrons ici la description qui en est faite par les personnes interviewées en nous référant aussi aux documents officiels présentant les institutions et leur organisation en ce qui concerne l'EAD.

2. Objectifs et origine (historique) de la forme d'organisation adoptée

La manière d'organiser et de répartir les tâches au sein de l'institution a bien souvent une origine historique ou s'inscrit dans une réflexion explicite menée au niveau de l'institution dans son ensemble. Cette origine de la forme d'organisation est importante dans la mesure où elle détermine en grande partie les perspectives émises par les acteurs en termes de développement de l'institution et de stratégies d'introduction d'innovations techniques ou pédagogiques. Il s'agit ici donc de la vision qu'ont les acteurs de ce qu'est et sera dans un avenir proche leur institution et comment ils justifient cette vision.

3. Ressources administratives (matérielles et humaines)

Nous entendons par « ressources administratives » les différents services, qu'ils soient humains ou matériels, mis à la disposition de l'institution elle-même et des enseignants ou responsables pédagogiques pour mener à bien leurs missions ; par exemple le matériel mis à la disposition des enseignants pour réaliser leurs cours ou les services internes à l'institution qui peuvent prendre en charge l'édition de cours, le travail administratif ou le support technique.

4. Financement

Nous reprenons ici les différents modes de financement, souvent très variés en ce qui concerne leur origine, interne ou externe à l'institution y compris les inscriptions ou minerval, pour soutenir les coûts de fonctionnement et de développement de l'institution par rapport à l'EAD.

5. Cadre légal

Tout ce qui concerne le cadre légal du fonctionnement de l'EAD dans les institutions est décrit dans cette catégorie. Les besoins exprimés par les acteurs sont également repris.

### **Dimension 2 : Organisation et gestion pédagogique**

1. Composition de l'équipe pédagogique et rôles

Ce point reprend la composition des équipes pédagogiques (enseignants, tuteurs, soutiens techniques...) et la répartition des rôles au sein de celles-ci.

2. Modèle pédagogique et types d'activités

De façon plus ou moins explicite, les acteurs rencontrés se réfèrent à des modèles pédagogiques pour concevoir les activités d'apprentissage proposées aux apprenants. Ce sont ces modèles que nous reprenons ici avec des exemples d'activités conçues pour les apprenants.

3. Conception et organisation de l'accompagnement des apprenants

Ce point concerne le tutorat (accompagnement pédagogique) mais aussi toute autre forme d'accompagnement des apprenants, que ce soit par les pairs ou par des intervenants externes à l'institution (experts, institutions partenaires...).

4. Formation des enseignants et des tuteurs

Nous reprenons ici les initiatives prises pour la formation initiale ou continue des enseignants et du personnel accompagnant les étudiants dans les formations à distance.

5. Ressources mises à la disposition des apprenants (techniques, matérielles, humaines...)

De nombreuses ressources sont proposées aux étudiants dans l'EAD en plus de leur accompagnement pédagogique. Nous les décrivons dans ce point.

6. Evaluation des apprenants

Les méthodes d'évaluation des étudiants sont mises en relation avec les objectifs des activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Ceci concerne les stratégies et les procédures d'évaluation des apprentissages et les technologies mises en œuvre dans ce cadre.

7. Certification

Nous décrivons ici les perspectives de certification des formations à distance recensées ou à défaut, leur reconnaissance formelle ou informelle, de même que les perspectives en la matière. Cette catégorie est à mettre en lien avec la 1.5 qui concerne le cadre légal.

## 8. Qualité des cours

Ce point concerne les stratégies et les méthodes d'évaluation de la qualité des cours et des formations dispensés à distance.

### **Dimension 3 : Insertion de l'EAD dans l'institution**

#### 1. Politique institutionnelle en matière d'EAD et objectifs officiels

Nous nous référons ici aux politiques et objectifs des institutions en matière d'EAD, qu'ils soient écrits ou officiellement exprimés par leurs responsables.

#### 2. Pourcentage de cours à distance

L'EAD est une activité périphérique dans la plupart des institutions visitées qui concentrent la majeure partie de leurs activités de formation en présentiel. Nous essayons de savoir quelle est la proportion de cours ou de formation dispensés à distance et l'évolution de ce pourcentage dans le temps.

#### 3. Types de formations

Ce point concerne spécifiquement l'offre de formation à distance des institutions. Nous reprenons aussi les éventuels besoins de nouvelles formations à développer, tels qu'exprimés par les acteurs rencontrés.

#### 4. Partenariats

Les partenariats et les collaborations entre institutions, entre différents services d'une institution ou entre personnes sont décrits ici, que ce soit pour le développement de cours, la formation des enseignants ou la mutualisation de ressources techniques.

#### 5. Plus-value et réinvestissement

Les développements pédagogiques et techniques réalisés dans les institutions peuvent se mesurer aux coûts investis en termes de finances et de temps. Les personnes interrogées sont aussi bien conscientes des retours sur investissement et des retombées sur d'autres formations ou activités au sein de leur institution. C'est ce que nous décrivons dans ce point.

### **Dimension 4 : Stratégies de développement de l'EAD au sein de l'institution**

#### 1. Perspectives de développement d'un point de vue organisationnel

#### 2. Perspectives de développement d'un point de vue pédagogique et technologique

Cette dimension décrit la façon dont les acteurs interrogés se projettent dans l'avenir, quelle vision de l'avenir ils ont pour le développement des pratiques d'EAD dans leur institution que ce soit d'un point de vue organisationnel (développement de services institutionnels et gestion des ressources humaines) ou d'un point de vue pédagogique (développement de dispositifs, usages des technologies...).

### **Dimension 5 : Rôles des technologies**

#### 1. Médias utilisés

Nous listons simplement dans cette catégorie les types de média utilisés et les technologies mises en œuvre dans l'institution que ce soit pour l'administration ou dans le cadre des cours et formations dispensés. Il s'agit d'une catégorie descriptive à mettre en lien avec la suivante.

#### 2. Usages pédagogiques des médias et complémentarités entre ceux-ci

Nous repérons ici la façon dont les technologies sont intégrées dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire à quel moment elles sont utilisées et pour faire quoi. Cette catégorie est différente de la catégorie 2.2 (modèles pédagogiques et types d'activités) dans la mesure où elle ne reprend que le contexte général de l'usage d'une technologie et pas la description précise des activités proposées aux étudiants. Une attention particulière est aussi portée sur la façon dont les technologies sont mises en complémentarité au sein des activités.

#### 3. Raisons et arguments dans les choix des médias

Les choix des technologies pour l'enseignement et l'apprentissage résultent souvent de décisions mûrement réfléchies au sein des institutions en concertation avec les acteurs. Mais parfois, ces choix sont opérés plus spontanément en fonction des connaissances particulières des enseignants usagers ou des opportunités. Les raisons et arguments invoqués pour justifier ces choix seront donc classés ici.

### **Dimension 6 : Publics-cibles**

#### 1. Caractéristiques des apprenants (âges, contexte de vie et de travail, parcours scolaire antérieurs...)

Nous reprenons ici les caractéristiques d'entrée des apprenants telles que décrites par les personnes interrogées.

## 2. Motivations des apprenants

Plus spécifiquement, nous reprenons ici les motivations des apprenants au départ de leur entrée dans une activité d'apprentissage à distance (leurs attentes) ainsi que ce qui les motive en cours d'activité. Cette catégorie pourra être mise en lien avec la catégorie 2.5 qui concerne les ressources mises à la disposition des apprenants.

## 3. Difficultés rencontrées par les apprenants

Cette catégorie concerne les problèmes rencontrés par les apprenants qu'ils soient d'ordre pédagogique ou organisationnel.

## 4. Taux de réussite, d'échec et d'abandon et raisons

Ces taux seront décrits dans cette catégorie. Bien souvent ils ne sont pas connus avec précision, une approximation est opérée avec parfois une comparaison par rapport à l'enseignement en présentiel. Le plus intéressant ici seront les raisons invoquées par les personnes interrogées pour les expliquer.

### *c) Sélection des experts*

On présuppose que les experts ont une connaissance approfondie du domaine qui est le leur et qu'ils peuvent en conséquence donner une bonne estimation de la situation et de ses développements possibles. Cependant, d'un point de vue strictement méthodologique, nous considérons aussi que les données recueillies constituent un matériau bien spécifique. En effet, ces experts sont des personnes très impliquées dans le domaine de l'EAD soit parce qu'ils exercent des responsabilités au sein de leur institution, soit parce qu'ils sont mandatés par leur institution pour s'exprimer sur l'EAD ou maintenir une veille à ce sujet. Notre matériau exclut donc de fait des opinions de personnes réticentes voire hostiles par rapport à l'EAD. Il convient donc, dans la présentation de nos analyses, de garder à l'esprit ce statut particulier de nos données.

Indépendamment de ses titres, de sa fonction ou de son niveau hiérarchique, l'expert a été sélectionné pour sa capacité à envisager les problèmes abordés. Deux critères sont alors entrés en ligne de compte lors du choix de ceux-ci : leur niveau d'expertise et leur degré d'implication par rapport à la problématique traitée. Nous avons donc sélectionné quatre types d'experts proches de la problématique de l'enseignement à distance : des responsables administratifs et politiques, des responsables et acteurs pédagogiques, des gestionnaires administratifs et des apprenants (rencontrés lors de la seconde année). Des experts ont été choisis respectivement pour représenter :

- **les Hautes Ecoles** (neuf personnes ont été rencontrées dans des Hautes Ecoles, parmi elles un directeur-président, trois enseignants, deux directeurs de département pédagogique, un chef de projet et une conseillère pédagogique et un accompagnateur pédagogique. Toutes ces personnes travaillent dans six Hautes Ecoles différentes représentant les trois réseaux (libre confessionnel et non-confessionnel, officiel, officiel subventionné – provincial et communal). Elles sont impliquées de près dans des projets et des initiatives de développement de pratiques EAD au sein de leur école et dans ce contexte se connaissent pour la plupart entre elles) ;
- **les Universités** (quatorze personnes ont été rencontrées dans huit institutions universitaires différentes en Communauté française. Parmi elles, neuf personnes sont des enseignants et cinq sont chargées de la direction ou de la coordination d'un centre de ressources technologiques et pédagogiques au sein de leur Université. Parmi ces cinq dernières personnes, quatre ont des charges de cours complémentaires. Enfin, huit des quatorze personnes interrogées ont été membres de la troisième commission du Conseil des Recteurs francophones (CRef) ayant pour mission de définir les perspectives pour les Universités en matière d'EAD. Le rapport de cette commission a été remis au CRef en mars 2002) ;
- **l'Enseignement de Promotion Sociale** (sept personnes occupant des fonctions diverses au sein de l'enseignement de Promotion Sociale ont été interviewées. Trois personnes ont été choisies en raison de leur fonction dans l'organisation pédagogique et administrative de l'enseignement de Promotion Sociale. Quatre autres personnes ont été interviewées en raison de leur implication dans un partenariat entre l'enseignement de Promotion Sociale et le département de formation à distance de la Région wallonne) ;
- **la Direction de l'EAD de la Cfb** (douze personnes travaillant à la Direction de l'EAD de la Cfb furent interviewées. Ces personnes représentaient aussi bien l'organisation administrative que pédagogique de la Direction).

#### *d) Premier contact : interviews et questionnaires*

La problématique et les objectifs de la recherche ont tout d'abord été présentés aux participants. Chaque expert a été rencontré individuellement.

Sur base de notre prise de notes durant les entretiens, nous avons rédigé des comptes rendus où nous réorganisons les informations données par les personnes selon les différents axes de la discussion. Chaque expert interviewé a validé le compte rendu de sa rencontre avec l'équipe de recherche par retour de courrier électronique. Des corrections, des ajustements, des commentaires additionnels nous ont été renvoyés. Parfois, plusieurs aller-retour entre eux et nous ont été nécessaires pour aboutir à une version finalisée qui allait être utilisée pour l'étape d'analyse.

Le traitement confidentiel des données des experts et de leur opinion a été et sera garanti, non seulement pour préserver leurs propositions, leur vision de l'innovation pédagogique ou organisationnelle et leur positionnement, mais également parce qu'il est crucial que notre démarche puisse se dérouler dans un climat de confiance et de sécurité pour tous.

#### *e) Analyse de contenu*

Nous avons effectué un découpage des informations obtenues lors des interviews en unités de sens en fonction de catégories. Cette analyse s'est composée en trois phases : une phase « divergente » qui consiste à recueillir un maximum d'informations auprès des acteurs (voir ci-dessus) et à enregistrer ces informations en vrac dans des catégories pré-établies (les dimensions d'analyse décrites plus haut), suivie d'une phase « convergente » qui consiste à trier ces informations et à les synthétiser par type d'institution pour obtenir une vue d'ensemble des problèmes rencontrés par les acteurs à un moment donné. La troisième phase constitue une prise de recul qui tente de rendre compte de la maturation des opinions des experts et de dégager des actions possibles à réaliser à partir des informations recueillies. Elle a été réalisée dans le cadre de la deuxième année de l'étude.

La question du sens des données est tout à fait centrale dans l'analyse de contenu. Il ne s'agit pas de classer les éléments d'un discours en fonction de leur occurrence mais en fonction du sens que leur auteur leur donne au sein du discours, donc par rapport à un contexte et des circonstances.

Parallèlement, cette démarche est vue comme un processus de négociation entre les chercheurs et les acteurs de terrain qui ont tous une vision différente de la réalité qu'ils vivent et qui est traitée. La négociation permet à chacun de s'exprimer et de participer à son niveau au processus de prise de décision. Dans cette perspective de négociation, il est tout à fait indispensable que la collecte d'informations s'inscrive dans une discussion et un débat dans le temps, même à distance et de façon asynchrone.

Notre démarche a cherché à identifier des problèmes à résoudre, des nécessités à rencontrer, des décisions à prendre et des actions à mener, du point de vue des experts. Elle a permis à chacun de s'exprimer et de participer à la recherche de manière active.

Suite à l'analyse de contenu, nous avons réalisé directement une synthèse interprétative des données pour chaque type d'institution. Les données recueillies via les questionnaires ont été codées de la même façon et intégrées lors de l'écriture des synthèses. Pour chaque type d'institution, nous avons ensuite rédigé un « diagnostic » reprenant les points les plus marquants ressortant des données, plus précisément les difficultés, les ressources et les projets et actions existant.

Nous nous sommes ensuite efforcés de mettre en évidence les synergies et les complémentarités entre ces types d'enseignement. Ce qui a permis de dégager des perspectives et des actions à mener en ce qui concerne les différents types d'enseignement concernés par cette étude.

#### *f) Présentation aux experts d'un document de synthèse*

Cette présentation ne nécessite pas la présence en un même lieu des experts. Il s'agit donc d'une consultation individuelle de chacun d'entre eux qui permet d'éviter les inconvénients de l'interaction entre personnes (conflits de pouvoir, de personnes).

La lecture de nos analyses par les experts interrogés et leurs commentaires ont apporté des informations importantes au cours de la seconde année de recherche. L'ouverture du débat dans le temps a permis aussi de tenir compte des contextes et des circonstances qui sont en constante mutation à l'heure actuelle.

Cette étape permet notamment aux experts, s'ils le désirent, de réviser leurs jugements antérieurs. En fonction de l'avis des autres (la synthèse est anonyme), on peut modifier, faire évoluer son point de vue et en arriver ainsi à une certaine forme de consensus sans passer par l'échange direct entre les personnes rencontrées.

#### *g) Second contact : interviews et questionnaires*

Les experts, informés des résultats de la première analyse des données, ont été amenés à fournir de nouvelles réponses. Ce second contact fut basé sur les perspectives d'avenir tirées des résultats de la première enquête. Il a permis de recadrer les différentes questions posées et de rendre compte de la maturation des opinions individuelles en fonction du point de vue des autres.

A ce stade de la démarche, seules les personnes rencontrées lors de la première année ont été recontactées. Elles ont reçu la partie du rapport final de première année qui concernait leur institution. Certaines d'entre elles ont répondu à un questionnaire écrit tandis que les autres ont participé à une seconde interview. Chaque expert interviewé a validé le compte rendu de sa rencontre avec l'équipe de recherche par retour de courrier électronique.

Le protocole d'interview et le questionnaire utilisés pour la collecte des données sont repris en annexe du présent rapport de recherche.

#### *h) Analyse de contenu*

Les données recueillies (comptes rendus des interviews et questionnaires remplis) ont été traitées avec la même méthode d'analyse de contenu que celle utilisée lors de la première année de la recherche (voir ci-dessus – premier contact). Nous avons ensuite étudié les réponses obtenues en vue de dégager un consensus vers l'élaboration de réponses communes, mais aussi de rendre compte de la dispersion éventuelle des opinions de chacun.

Afin de faciliter l'analyse, à partir des comptes rendus d'interview validés, nous avons classé les unités de sens du discours des experts interviewés dans des catégories organisées en trois dimensions, correspondant à trois grandes perspectives dégagées lors de la première année de la recherche : les collaborations entre institutions, l'hybridation des enseignements et l'aménagement de lieux de rencontres et d'échanges. Cette manière de procéder nous a permis de révéler des consensus latents et de faire état des divergences d'opinions entre experts.

Les données recueillies via les questionnaires ont été classées de la même façon et intégrées lors de l'écriture des synthèses. Des liens entre les catégories ont également été pointés dans notre analyse. Nous avons ensuite rédigé une synthèse reprenant les points les plus marquants ressortant des données, plus précisément les actions à envisager pour chaque type d'institution en les présentant sous forme de scénarios possibles.

#### *i) Elaboration d'une synthèse intégrée*

Les résultats obtenus sont mis en forme dans le présent rapport de recherche. Ils sont présentés de manière intégrée en ce sens que le lecteur trouvera ici un seul document par type d'enseignement reprenant toutes les données recueillies lors des différentes étapes de la recherche. Ces données sont réorganisées en plusieurs dimensions, à savoir : la certification, les collaborations, les sources de financement, les échanges de pratiques et les modalités et pratiques d'enseignement. Ce classement facilitera ensuite la mise en perspective des données avec les informations recueillies à l'étranger (cfr chapitre 3).

Le principal avantage de cette manière de procéder réside dans le fait que les experts rencontrés ont pris part de manière très active à la recherche. Ils ont été impliqués à chaque étape de l'étude, de façon importante, ce qui augmente la validité de cette étude.

### **1.3. Prise d'informations auprès des apprenants de l'EAD : interviews d'apprenants**

#### *a) Critères de choix des apprenants rencontrés*

Dans le cadre de cette recherche, nous avons rencontré douze apprenants issus de deux types de dispositifs d'enseignement à distance différents. Six d'entre eux suivent une formation totalement à distance et six un enseignement de type hybride.

Pour les apprenants qui suivent un programme totalement à distance, nous avons contacté la Direction de l'enseignement à distance de la Communauté française. Nous leur avons demandé de catégoriser leur public. Ils ont proposé 6 « catégories » d'apprenants :

- les apprenants désirant passer des examens au jury d'Etat ;
- les publics accompagnés par une EFT, CPAS, AID... ;
- les détenus ;
- les professeurs en formation continue : les travailleurs en formation en cours de carrière ;
- les enfants suivant un enseignement primaire ;
- les apprenants désirant se préparer à un concours administratif.

Dans le but de rendre compte de la diversité du public fréquentant la Direction de l'enseignement à distance de la Communauté française, nous avons décidé de rencontrer un apprenant de chacune de ces catégories.

Pour les apprenants qui suivent un enseignement de type hybride (articulant présence et distance), nous avons rencontré des apprenants issus de trois formations différentes :

- deux étudiants inscrits à un DES en Technologie de l'Education et de la Formation. Ce DES s'adresse aux porteurs d'un diplôme universitaire de deuxième cycle ou d'enseignement supérieur de type long, quel que soit le domaine d'études. Cette formation se réalise en une année et se compose d'activités à distance jumelées avec des séances en présentiel.
- deux étudiants inscrits au cours de biomécanique au sein du Département Pédagogique d'une Haute Ecole. Ce cours s'inscrit dans la formation initiale de futurs régents en éducation physique. Il se compose d'activités à distance (avec pour support la plateforme Acolad) et de séances de régulation en présentiel.
- deux étudiants inscrits au cours de recherche sur internet dans une Haute Ecole. Ce cours s'adresse aux troisièmes années de régendats scientifiques. Il s'est déroulé sur un semestre. La première séance et deux séances de régulation se sont déroulées en présentiel, tandis que les apprentissages eux-mêmes se sont faits à distance.

#### *b) Collecte des données*

Notre démarche de collecte des données se fonde sur la méthode d'analyse des besoins de formation décrite notamment par Bourgeois (1991). Cet auteur propose d'adopter une démarche constructiviste qui cherche d'une part à analyser les besoins dans le discours des personnes interrogées et d'autre part à considérer le besoin comme une construction mentale et sociale de la réalité qui, en tant que telle, est sujette à négociation. Ceci signifie que notre démarche a cherché à identifier des

problèmes à résoudre, des nécessités à rencontrer, des décisions à prendre et des actions à mener, du point de vue des apprenants.

Comme lors de la première année, une méthode spécifique de collecte de données a été utilisée. Il s'agit de l'interview. Les interviews que nous avons menées étaient semi-dirigées, c'est-à-dire que les questions préparées visaient à orienter l'entretien avec les personnes et servaient de point de repère à la discussion.

Lors des interviews d'experts de l'EAD en Communauté française, six dimensions interdépendantes ont été prises en compte pour analyser la réalité de l'EAD (elles sont détaillées plus haut).

La prise d'informations auprès des apprenants dont il est question ici correspond au traitement de la sixième dimension de notre approche, à savoir la dimension « publics-cibles ». L'analyse a été réalisée selon cinq catégories d'analyse détaillées ci-dessous :

- **Caractéristiques des apprenants** (âge, contexte de vie et de travail, parcours scolaire antérieur...) : nous reprenons ici les caractéristiques individuelles des apprenants telles que décrites par les personnes interrogées ;
- **Motivations des apprenants** : plus spécifiquement, nous reprenons ici les motivations des apprenants au départ de leur entrée dans une activité d'apprentissage à distance (leurs attentes) ainsi qu'en cours d'activité ;
- **Vécu des apprenants** : cette catégorie décrit la manière dont les apprenants vivent quotidiennement leurs apprentissages, la manière dont ils s'organisent... ;
- **Difficultés rencontrées par les apprenants** : cette catégorie concerne les problèmes rencontrés par les apprenants qu'ils soient d'ordre pédagogique ou organisationnel ;
- **Réussite, échec, abandon et raisons** : cette catégorie concerne les raisons invoquées par les apprenants pour expliquer leurs réussites, échecs ou abandons éventuels.

Ces catégories ont servi de point d'ancrage pour réaliser le guide d'interview utilisé lors de notre rencontre avec les apprenants. Ce guide est présenté en annexe du présent rapport de recherche.

### *c) Analyse des données*

Les données recueillies auprès des apprenants ont été analysées à l'aide de la méthode d'analyse de contenu utilisée précédemment. Cette méthode générale est définie par Bardin comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (1983, p. 43).

Il s'agit ici d'identifier des situations décrites par les personnes interviewées et pouvant aider à la compréhension de leur vécu en matière d'EAD.

Sur base de notre prise de notes durant les entretiens, nous avons rédigé des comptes rendus où nous avons classé les unités de sens du discours des apprenants dans les catégories décrites plus haut (sur lesquelles reposaient les différents axes de la discussion). Nous avons alors réalisé une synthèse interprétative des données concernant chaque catégorie d'analyse.

## 2. Analyse des données recueillies auprès des experts

### 2.1. Hautes Ecoles

Le contexte organisationnel des Hautes Ecoles est relativement récent dans la mesure où le regroupement des écoles existantes a eu lieu en 1996. Plusieurs établissements d'un même réseau et d'une même région se sont regroupés en une même entité. Les Hautes Ecoles sont donc organisées en départements (ou catégories) et sur plusieurs implantations géographiques ce qui les apparente, dans leur fonctionnement, aux Universités avec des services centraux généraux et des départements relativement autonomes.

#### *a) Reconnaissance des compétences et certification*

Certaines Hautes Ecoles organisent des formations dites de type long donnant lieu à une certification de niveau universitaire. Entre ces Hautes Ecoles et celles organisant uniquement des formations de type court, les enjeux ne sont pas toujours les mêmes. En effet, « le type long » est très proche des universités et est organisé comme tel.

Il existe un certain « flou législatif » quant à l'organisation de cours ou de formations à distance par les Hautes Ecoles. Ceci se traduit par différentes questions émises par les personnes interrogées :

- Toutes institutions confondues (Hautes Ecoles, Universités, Promotion Sociale...) et d'un point de vue légal (organisation et certification) quelles formations supérieures dispensées (partiellement) à distance sont diplômantes actuellement en Communauté française ?
- L'organisation de formations à distance demanderait un aménagement du cadre de travail des Hautes Ecoles (reconnaissance du temps investi pour scénariser les cours, pour accompagner les étudiants à distance ; organisation d'un système de tutorat dans les cours ; accès à un matériel informatique performant pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants...). Quelles possibilités existent ?
- En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, les programmes actuels insistent sur l'utilisation des TIC de façon large mais n'abordent pas en tant que telles les méthodes EAD. Le récent CAPAES ne contient pas ce volet, qui est laissé à l'appréciation des institutions qui l'organisent. Les TIC et les méthodes de l'EAD ne doivent-elles pas être considérées comme une priorité pour ces formations d'enseignants ?
- Dans les Hautes Ecoles, l'organisation de cours et de formations entièrement à distance ne se heurterait-elle pas à l'obligation de présence aux cours pour les étudiants ? Et qu'en est-il de la présence à l'école des enseignants, pourraient-ils prester certaines heures de cours à domicile ?

L'évaluation des étudiants à distance ou pour des activités se déroulant à distance suscite également quelques remarques de la part des personnes interrogées :

- Certaines pensent que l'évaluation des étudiants dans un cours à distance devrait se faire de façon traditionnelle. Les compétences informatiques de chaque étudiant seraient mises ainsi de côté dans l'appréciation.
- D'autres estiment que l'évaluation dans l'EAD est sensiblement différente par rapport à l'enseignement en présentiel. Il faudra donc prévoir une formation spécifique pour les professeurs.
- D'autres encore pensent que l'évaluation peut se faire pour une part à distance et pour une autre part en présence.

Au sein des Hautes Ecoles, la question de la certification ne se pose pas vraiment en tant que telle puisque les activités d'enseignement à distance sont organisées dans le cadre de programmes déjà reconnus. Une question se pose tout de même. Elle concerne le cadre de travail des Hautes Ecoles en ce qui concerne l'EAD : une Haute Ecole pourrait-elle vraiment organiser une formation diplômante entièrement à distance, avec toutes les questions de minerval, d'encadrement des étudiants, de reconnaissance du diplôme... que cela suscite ? Un flou légal existe visiblement à ce niveau.

En ce qui concerne la qualité des cours et des activités s'organisant à distance, il semble encore fort tôt pour tirer des enseignements des quelques expériences restreintes qui ont déjà eu lieu. Les

enseignants demandent en tout cas systématiquement l'avis de leurs étudiants via un questionnaire écrit. Selon les personnes interrogées, la qualité des cours dépend de plusieurs facteurs qu'il faudra améliorer d'année en année : la formation initiale et continue des enseignants de l'enseignement supérieur, le développement du design pédagogique des cours, le matériel informatique et les logiciels ou plates-formes d'EAD disponibles pour les étudiants et les enseignants... et donc les investissements humains et financiers consentis pour développer l'EAD. La plupart des personnes s'accordent à penser aussi que c'est de la qualité des formations (à distance) que dépendra leur accréditation dans un marché européen et le positionnement des Hautes Ecoles sur ce marché.

### *b) Collaborations*

D'une manière générale, des collaborations paraissent intéressantes à tous les experts contactés. Les collaborations entre institutions de même type permettraient une certaine coordination et une diminution de l'offre éparpillée, tandis qu'il semble que des collaborations entre institutions de types différents (Enseignement de Promotion Sociale, Direction de l'EAD de la Communauté française) pourraient être intéressantes plutôt du point de vue méthodologique que des contenus. Une des missions des Hautes Ecoles étant de faire de la recherche appliquée, la collaboration avec les Universités est intéressante et importante. Celles-ci ont en effet une grande expérience dans ce domaine. Une dynamique peut être acquise par la voie de telles collaborations. Mais il est important de commencer « petit », sur base volontaire, pour que les collaborations ne soient pas senties comme « imposées » par l'extérieur.

Les difficultés auxquelles les Hautes Ecoles sont confrontées sont principalement d'ordre organisationnel. Si les Hautes Ecoles se disent satisfaites du matériel dont elles disposent, elles sont beaucoup plus réservées quant à l'encadrement humain lié à l'utilisation des technologies. D'après les personnes rencontrées, seules des expériences fructueuses permettront de convaincre les institutions de l'intérêt de collaborations. Plusieurs expériences ont ainsi porté leurs fruits : Formadis vise l'accompagnement de projets d'usage des TIC et de mise en place d'activités d'apprentissage à distance. Il s'adresse aux enseignants universitaires comme aux enseignants des Hautes Ecoles. Ceux-ci sont accompagnés tout au long de leur travail par les équipes de deux universités. D'autre part, Form@HETICE propose aux enseignants des catégories pédagogiques des Hautes Ecoles de collaborer avec les Universités pour se former aux nouvelles technologies et les introduire dans leurs activités d'enseignement. Ces collaborations extérieures doivent aussi s'accompagner de collaborations internes entre les différents départements et les enseignants eux-mêmes. Un des objectifs du projet Form@HETICE est d'ailleurs d'encourager, par le biais des départements pédagogiques, le dialogue au sein des Hautes Ecoles en encourageant les personnes ressources (1/10 à 3/10 d'équivalent temps plein par Haute Ecole) à organiser des formations et un soutien à leurs collègues, à gérer l'accès aux salles informatiques... Cet encadrement est jugé encore insuffisant par les personnes interrogées et existe rarement dans les autres départements.

Dans tous les cas de collaboration fructueuse, il semble important qu'au départ les personnes (les initiateurs du projet) se connaissent et aient envie de travailler ensemble. Mais également que le point de départ de collaborations soit la création d'un projet commun. Malheureusement, les expériences montrent que le côté administratif et financier des collaborations est souvent lourd (coordination entre les participants, organisation générale du travail, dissémination des résultats...). Cela pourrait dissuader certaines bonnes volontés...

Certains experts rencontrés pensent qu'il est primordial de laisser à chacun le temps de dégager ses propres lignes de conduites, de faire ses propres essais erreurs avant de se lancer dans des collaborations de grande envergure. Un danger serait effectivement de se sentir « imposer » des manières de faire de l'extérieur. C'est fort de cette cohésion interne que des collaborations externes pourront porter leurs fruits.

De nombreux projets sont réalisés par des enseignants seuls. Ces enseignants développent de façon « artisanale » un site web, un Cd-Rom, une activité à distance supportée par exemple par un

forum ou le courrier électronique... Ils demandent ponctuellement de l'aide aux personnes ressources. Les rôles qu'ils peuvent remplir alors sont ceux de l'enseignant (expert contenu, concepteur d'activités d'apprentissage...), du tuteur individuel des étudiants (accompagnateur pour les étudiants en difficulté, suivi des stages ou des projets de mémoire...), du support technique (formation technique des étudiants, organisation de l'accès des étudiants à un ordinateur...)... Les partenariats sont vus par ces personnes comme étant très intéressants, voire même essentiels dans ce domaine (valorisation des apports de chacun, les échanges sont souvent porteurs d'idées intéressantes...).

La plupart des personnes interrogées soulignent un changement important intervenant au niveau des enseignants lorsqu'ils intègrent les technologies dans leurs cours ou qu'ils développent des activités à distance. Il s'agit du travail en équipe, que ce soit au niveau de la préparation des cours, de l'encadrement des étudiants ou de l'évaluation. Dans ce cadre, il est important de rassembler les ressources humaines plutôt que de les disperser. Il faut également souligner l'importance du travail en équipe en insistant sur le temps à investir pour qu'une équipe fonctionne bien et pour arriver à une certaine compréhension mutuelle pour partager les réflexions et les pratiques.

### *c) Modalités de financement*

La disparité est très grande d'une Haute Ecole à l'autre si l'on considère les stratégies de recherche de financements et l'origine des subsides pour des projets EAD. Dans beaucoup d'écoles, les enseignants qui veulent réaliser un projet le font « avec les moyens du bord » c'est-à-dire en y consacrant personnellement beaucoup de temps (formation technique personnelle, création de documents électroniques, mise en place d'outils en ligne...) et éventuellement en étant épaulé par un collègue de la même discipline ou par des personnes ressources de l'école.

Aucune école visitée n'a développé de politique claire en matière d'EAD (sauf une qui vise à développer des cours en e-learning et une autre qui a initié un groupe de travail sur la question) et donc pas de budget précis. Pour expliquer ce fait, les personnes interrogées évoquent le nombre d'initiatives des enseignants encore peu nombreuses et restreintes et le fait qu'il existe un flou juridique par rapport à l'organisation d'EAD par les Hautes Ecoles (inscription des étudiants, présence obligatoire aux cours...). Dans certaines écoles, en fonction des demandes ponctuelles des enseignants, une aide peut leur être attribuée en plus des ressources techniques et humaines déjà disponibles. Plusieurs écoles néanmoins, dans le cadre de partenariats avec des institutions d'enseignement supérieur en Communauté française ou à l'étranger, obtiennent des subsides extérieurs pour réaliser des projets précis.

Globalement, les personnes interrogées se disent satisfaites du matériel disponible même si les écoles ont du investir elles-mêmes beaucoup et continuent à investir pour la maintenance du matériel. Par contre, elles s'interrogent beaucoup sur la disponibilité et le temps alloué aux personnes ressources pour maintenir les machines en fonction, pour assurer une permanence dans les salles informatiques et pour encadrer les étudiants pendant les heures de libre accès et les enseignants pour leurs cours. La plupart des Hautes Ecoles sont implantées sur différents sites parfois distants entre eux de plusieurs dizaines de kilomètres et cela ne rend pas l'organisation facile (d'où la nécessité, selon certains, de créer des partenariats et de rechercher des fonds externes, européens, communautaires ou régionaux).

Plusieurs personnes interrogées évoquent par ailleurs le fait que de plus en plus d'étudiants sont équipés chez eux (+ de 50% selon certaines) mais que ce chiffre ne doit pas pour autant inciter les Hautes Ecoles à freiner leurs investissements en moyens humains et matériels, ceci pour assurer le caractère démocratique de l'accès aux études supérieures.

### *d) Echanges de pratiques*

Il existe une attente importante des professeurs de voir des exemples d'expériences qui existent déjà (dans l'absolu, mais aussi dans leur matière), d'avoir la possibilité de recevoir des témoignages

d'expériences vécues par d'autres enseignants, mais aussi de pouvoir participer à des formations favorisant la réflexion pédagogique dans le domaine de l'EAD.

Il serait intéressant de diffuser un inventaire des réalisations existantes, de ce qui se fait dans les différentes écoles de la Communauté française, une liste de personnes qui mènent ou ont mené des expériences dans le domaine de l'enseignement à distance et que l'on pourrait contacter pour connaître leur témoignage. Une idée serait de créer un site qui rassemblerait des ressources documentaires ou des liens, des outils (quiz, QCM, vidéo...) qui permettraient à des acteurs en début de projet de gagner un temps considérable. Cette étape est importante pour que les différents acteurs se trouvent un intérêt commun, pour soutenir ou accélérer les synergies.

Du point de vue du conseiller pédagogique, il serait intéressant d'avoir des informations sur l'intégration institutionnelle des projets EAD (comment les projets de collaboration entre différentes institutions s'implantent-ils ? Quelles démarches fonctionnent pour résoudre le problème de l'encadrement, des moyens,... ?)

Pour que ces échanges aboutissent, il faudrait bien évidemment mettre à disposition de tous des outils de contact quotidiens. Cependant, une (voire des) rencontre(s) en présentiel sont indispensables (par exemple, une première rencontre de prise de contact puis une seconde en petits groupes réunis autour d'une thématique précise).

#### *e) Modalités et pratiques d'enseignement*

Les experts sont tous d'accord pour dire qu'il est intéressant de passer à l'enseignement à distance, mais d'un autre côté, il est rare que des stratégies institutionnelles soient mises en place. De nombreux projets isolés naissent, mais pas dans des conditions qui leur permettraient de se développer facilement, rapidement et correctement, ni de se propager au sein de l'institution. Rares sont les exemples de politiques, de structures ou de véritables moyens qui permettent un développement de l'enseignement à distance.

L'évolution présence/distance provoque implique des changements importants au niveau organisationnel et au niveau de l'identité professionnelle de l'enseignant. Le professeur est un des acteurs principaux de ce changement. C'est lui qui doit s'approprier petit à petit cette évolution, il doit être impliqué dès le départ dans le processus d'innovation. Pour faciliter cette évolution, des outils doivent être mis à sa disposition. D'une manière générale, le changement culturel se marque très fort dans les opinions des professeurs par rapport à la réelle valeur ajoutée de dispositifs hybrides, mais aussi par rapport à la gestion du temps. En effet, tous sont unanimes : ils n'ont « pas le temps » d'accompagner les étudiants à distance. Or, les cours donnés à distance ne prendraient pas nécessairement plus de temps que celui consacré aujourd'hui (du début de la formation à la fin de l'évaluation). Ce temps serait réparti vraisemblablement différemment (le temps considérable consacré aujourd'hui à l'évaluation pourrait être utilisé pour accompagner les étudiants dans leur apprentissage, l'évaluation se ferait alors tout au long de cet accompagnement ; beaucoup de temps pourrait être aussi économisé sur les exposés ex-cathedra).

Un changement doit aussi avoir lieu au sein des institutions, qui devraient mettre à disposition des enseignants et des étudiants un encadrement humain (tuteur, ressources,...) et matériel (machines en suffisance, formation technique...) suffisants. Pour ce faire, des moyens importants devraient être dégagés.

Les étudiants, quant à eux, manifestent un réel intérêt pour l'enseignement à distance qui pourrait leur permettre de mieux gérer leur temps et de consacrer des périodes plus longues à des stages ou autres activités importantes. Néanmoins, l'observation des difficultés rencontrées par les apprenants lors des apprentissages à distance a permis de dégager certains avantages des regroupements en présence. Le sentiment d'appartenance au groupe est important pour prévenir les abandons et amener les étudiants à réfléchir aux méthodes de travail qu'ils mettent en oeuvre.

En ce qui concerne les ressources mises à la disposition des enseignants, les choses ont beaucoup évolué ces quelques dernières années. Les écoles se sont équipées en ordinateurs connectés à Internet pour les cours et certaines écoles ont réservé des postes pour les enseignants pour préparer leurs cours ou communiquer avec les étudiants. Il faut cependant noter que si les Hautes Ecoles, dans l'ensemble, sont bien équipées (notamment via le projet Form@HETICE de formation des personnes ressources des départements pédagogiques), toutes les implantations ne sont pas équipées de la même manière et de fortes disparités existent parfois au sein d'une même Haute Ecole. Du point de vue des ressources humaines, plusieurs Hautes Ecoles ont dégagé des heures allouées à des enseignants par exemple pour la maintenance des sites web ou du réseau informatique.

Certaines difficultés sont également rencontrées par les étudiants eux-mêmes qui ne disposent pas nécessairement de matériel à domicile et dépendent donc de la disponibilité des locaux informatiques de l'école. Les compétences informatiques des étudiants ne sont pas toujours suffisantes pour leur permettre de gérer un EAD efficacement. D'autres compétences organisationnelles des étudiants posent aussi problème : la gestion du temps, la planification du travail, l'autonomie... sont à apprendre.

Des difficultés sont donc pointées en ce qui concerne les ressources mais certaines personnes soulignent aussi qu'une bonne entente entre les personnes ressources et les enseignants ainsi qu'une ambiance constructive et dynamique dans le processus d'innovation sont très importantes si l'on veut développer des actions et rassembler les différents acteurs autour de projets communs.

Plusieurs arguments sont pointés par les personnes interviewées pour encourager le développement de pratiques EAD dans les cours existant. Ces arguments, à la fois pédagogiques et stratégiques, traduisent aussi une certaine vision de l'innovation que peut constituer l'introduction des méthodes de l'EAD dans les cours :

- Certaines écoles entretiennent des relations privilégiées avec les employeurs potentiels de leurs étudiants. Une demande explicite de la part de ces employeurs est de développer chez les étudiants la capacité d'apprendre tout au long de leur vie de façon autonome. L'EAD est ainsi vu comme un ensemble de méthodes pédagogiques permettant de développer ces compétences chez les étudiants.
- Certains enseignants éprouvent aussi un besoin de renouvellement de la pédagogie dans les Hautes Ecoles. Ce renouvellement vise à s'adapter au contexte nouveau des Hautes Ecoles – l'enseignement aux grands groupes par exemple – et à donner une image moderne de l'école.
- L'enseignement en cycle court se caractérise la plupart du temps pour les étudiants par de longues périodes de stage. Les enseignants qui n'ont pas toujours le temps de voir plus d'une fois chacun de leurs étudiants en stage suggèrent d'organiser plus systématiquement leur suivi individualisé par courrier électronique (c'est le cas par exemple dans les formations d'enseignants).
- Les méthodes de pédagogie active (apprentissage collaboratif, apprentissage par problèmes...) dans l'enseignement supérieur se développent actuellement parallèlement à l'évolution de l'équipement des écoles en TIC. Ces méthodes qui peuvent être supportées par les technologies participent selon plusieurs personnes interviewées au renouvellement de la pédagogie universitaire.

Par rapport à ces arguments qui constituent aussi des suggestions pour l'introduction de l'EAD dans les cours, plusieurs personnes notent fort justement que les Hautes Ecoles ne peuvent pas encore vraiment parler de développement de l'EAD en leur sein. Les pratiques EAD qui nous ont été présentées dans les Hautes Ecoles s'apparentent davantage à un usage des technologies dans les enseignements qu'à un véritable EAD. En effet, si nous nous référons à notre définition de l'EAD en six composantes, nous pouvons observer par exemple que les dimensions « scénario d'apprentissage » et « équipe d'encadrement » sont encore fort peu développées. Selon les personnes interviewées, d'une part, les enseignants ne disposent pas de suffisamment de ressources, surtout humaines, pour mener à bien la mise à distance de leurs activités de cours et d'autre part, les étudiants des Hautes Ecoles sont tenus « d'assister régulièrement aux cours en présentiel »<sup>3</sup>. Les institutions ne sont donc pas prêtes, ni

---

<sup>3</sup> L'arrêté du 2 juillet 1996 (art. 2.10) stipule qu'un étudiant est en règle s'il « suit régulièrement les activités d'enseignement ». Chaque Haute Ecole est libre d'interpréter cet article dans son règlement des études.

d'un point de vue organisationnel, ni d'un point de vue légal, à mettre en œuvre des formations entièrement à distance.

Ainsi, bien qu'étant convaincues de l'utilité et de la plus-value que peuvent apporter les méthodes EAD dans les Hautes Ecoles, les personnes interrogées doutent ou ne pensent pas utile pour leur institution de développer des cours ou des formations entièrement à distance. La tendance est donc davantage à développer des enseignements mixtes c'est-à-dire présentiels proposant certaines activités à distance. Plusieurs personnes évoquent par ailleurs le fait que les Hautes Ecoles sont des institutions « jeunes » qui ont encore un grand potentiel d'innovation à développer.

Dans la mise en œuvre des activités à distance décrites par les personnes interviewées, plusieurs principes pédagogiques reviennent très souvent, la plupart liés à l'usage des TIC. Ces principes sont généralement empruntés aux méthodes de la pédagogie active :

- études de cas (présentation en ligne de cas) ;
- communication et échanges entre étudiants, avec l'enseignant ou avec des experts ;
- principe d'isomorphisme dans la formation initiale des enseignants : les enseignants conçoivent leurs cours en utilisant les TIC et en organisant des activités à distance pour que les étudiants vivent les méthodes qu'ils seront amenés à mettre en œuvre eux-mêmes ;
- mises en situation de recherche personnelle et réalisations individuelles ou en groupe d'un travail présenté sous forme électronique.

Par rapport à la mise en œuvre de ces activités d'apprentissage, les enseignants notent un certain changement dans leurs pratiques :

- ils préparent et planifient rigoureusement leurs activités dans une perspective de design pédagogique ;
- la relation avec les étudiants change. D'expert d'une matière, l'enseignant devient pour les étudiants un accompagnateur, un organisateur d'activités d'apprentissage.

Une réflexion existe aussi quant à la meilleure façon d'entrer dans le processus initié par la déclaration de Bologne. Les écoles sont ainsi amenées à se positionner non plus sur un plan local mais sur l'ensemble de la communauté européenne pour attirer éventuellement de nouveaux étudiants. Dans le cadre de cette réflexion, l'EAD est vu comme pouvant apporter une plus-value aux enseignements existant et pouvant constituer un critère de choix pour les étudiants étrangers.

Tout ceci amène ainsi les écoles en tant qu'institutions à changer dans leur organisation pour permettre aux enseignants de travailler véritablement en équipe et à se former tout au long de leur carrière.

## **2.2. Universités**

Le contexte organisationnel des Universités en ce qui concerne l'EAD a évolué ces quelques dernières années avec le développement de ressources institutionnelles, techniques et humaines. Plusieurs Universités ont développé un nouveau service à la communauté universitaire avec des missions de support technique et pédagogique pour le développement de cours recourant à l'usage des TIC ou en EAD, la formation et l'information des enseignants... Durant ces 10 dernières années, des services interfacultaires ont été créés de toute pièce ou des services existant ont vu leurs missions, leurs compétences et donc leur personnel évoluer avec le développement des technologies et de l'intérêt pour l'EAD. La mise en place de ces services témoigne bien sûr d'une volonté explicite des autorités académiques de développer ces méthodes dans les enseignements. Par ailleurs, des « conseils multimédias » ou des « commissions technologies » sont mises en place. Composés d'enseignants, de doyens ou d'administrateurs, ces conseils ont pour mission de coordonner la politique définie au sein des Universités, de gérer les ressources internes en matière de TIC pour l'enseignement, d'organiser les formations des enseignants, etc.

### *a) Reconnaissance des compétences et certification*

La certification des cours et programmes dispensés à distance s'effectue dans le cadre des lois concernant les Universités qui sont libres en ce qui concerne les méthodes de dispense des cours. Cette certification est importante non seulement pour les enseignants universitaires dans la mesure où elle permet de valoriser leur participation et le temps qu'ils y consacrent, mais aussi pour les publics d'adultes travailleurs qui participent à des formations universitaires à distance ou partiellement à distance.

L'évaluation des étudiants à distance se développe entre autres dans le cadre de l'accompagnement des étudiants. Dans certains cours, des QCM à propos de la matière leur sont proposés en ligne. Certains enseignants proposant à leurs étudiants un apprentissage collaboratif se sont interrogés sur l'évaluation des apprentissages dans ce cadre : quelle est la part individuelle de chaque étudiant sur le travail collectif ? Quelle est l'influence du tuteur ? Comment mettre en place une évaluation par les pairs ?... Toutes ces questions amènent les enseignants à réfléchir au sens de l'évaluation à l'Université et à revoir leur façon de faire par exemple en listant des critères d'évaluation clairs pour les étudiants. Une autre préoccupation de ces enseignants concerne la confidentialité des travaux et de la communication des résultats.

L'évaluation de la qualité des cours et des activités d'apprentissage à distance est très importante selon les personnes interrogées. Dans un contexte de relative concurrence entre les Universités qui va s'amplifier au niveau européen avec la mise en place progressive de la déclaration de Bologne, il est capital de proposer des formations de qualité. Tous les cours ou programmes que les personnes interrogées nous ont présentés font l'objet d'une évaluation par les étudiants et parfois lors d'une réunion entre enseignants en fin d'année.

Par ailleurs, les cours à distance sont très différents des cours en présentiel. Dans des travaux collaboratifs en petits groupes, une dimension socio-affective intervient qui n'existait quasiment pas avant dans les cours en grands auditoires ; les enseignants et les assistants sont aussi plus proches des étudiants dans le cadre d'un tutorat. De plus, les cours à distance sont plus « visibles » que les cours dispensés en auditoire, ce qui amène les enseignants à dévoiler leurs choix pédagogiques et contribue globalement à établir un débat à ce sujet au sein des Universités. Selon les enseignants rencontrés, ce débat naissant est positif dans la mesure où il peut contribuer à améliorer la qualité des cours.

#### *b) Collaborations*

D'une manière générale, des collaborations paraissent profitables et bénéfiques (voire incontournables) pour chacun des acteurs rencontrés. Néanmoins, beaucoup soulignent l'importance d'une véritable coordination de ces collaborations par la Communauté française. Il semble que celles-ci gagneraient à être organisées sur base volontaire et à s'ouvrir rapidement vers l'extérieur (au niveau européen). Certains experts proposent d'organiser ces collaborations, dans un premier temps en tout cas, par type de discipline. Il semble aussi important de définir des outils communs à tous (même plateforme...). Des moyens devraient également être dégagés pour permettre à de tels partenariats de voir le jour dans les meilleures conditions possibles.

D'autre part, plusieurs experts attirent l'attention sur le fait que des collaborations existent d'ores et déjà entre différents types d'institutions : le projet Formadis, par exemple, qui vise l'accompagnement de projets d'usage des TIC et de mise en place d'activités d'apprentissage à distance, s'adresse aux enseignants universitaires comme aux enseignants des Hautes Ecoles. Ceux-ci sont accompagnés tout au long de leur travail par les équipes de deux universités. Form@HETICE propose aux enseignants des Hautes Ecoles de collaborer avec les Universités pour se former aux nouvelles technologies et les introduire dans leurs activités d'enseignement. Par ailleurs, quelques projets menés conjointement par différentes universités de la Communauté française (dans le cadre de projets européens et de formations de troisième cycle) ont donné d'excellents résultats et se sont déroulés grâce à une collaboration constructive des participants.

On peut remarquer que les Universités qui développent peu de dispositifs EAD sont aussi celles où les personnes interrogées se disent « se sentir seules » dans l'introduction des TIC et dans la promotion d'innovations pédagogiques qui y sont liées. Le dialogue et le travail en équipe ainsi qu'une vision claire de la façon d'introduire l'innovation et une politique institutionnelle coordonnée sont des éléments importants du développement de nouvelles méthodes d'enseignement. Le travail en équipe interdisciplinaire constitue pour les personnes interrogées un changement très important pour la fonction enseignante avec l'introduction des TIC et des méthodes EAD dans les enseignements universitaires. Les enseignants peuvent compter sur des services et des personnes qui peuvent les aider à la conception pédagogique de leurs cours, au développement de ressources multimédias...

Ces collaborations pourraient prendre une dimension plus importante encore avec le projet de consortium des Universités pour l'EAD (proposé dans le dernier rapport de la commission EAD du CRef) qui fonctionnerait un peu sur le mode du réseau des bibliothèques universitaires. Deux personnes interrogées ayant participé à la commission mandatée par le CRef sur ce projet de consortium estiment que cette collaboration donnerait une meilleure cohérence des formations dispensées à distance par les Universités francophones en leur donnant aussi une meilleure visibilité sur le plan européen.

Selon les experts rencontrés, pour pouvoir véritablement parler d'EAD, il faut que des collaborations existent entre les institutions. Il n'est pas de grand intérêt de faire de l'enseignement à distance dans une université isolée, avec des étudiants locaux. La question serait alors : faut-il que ces collaborations se fassent en Communauté française, en Belgique ou en Europe ? Pourquoi les produits des collaborations officielles en matière d'enseignement à distance entre les universités francophones ne sont-ils pas évalués de manière systématique ? (Il serait intéressant de s'appuyer sur ceux-ci dans le cadre de collaborations futures).

Il est important que, face au marché européen, les universités francophones tiennent une position unie. Il faudrait arriver à créer de réelles collaborations à large échelle entre nos universités, mais le chemin pour y parvenir n'est pas évident à trouver. Une analyse précise du contexte serait certainement un premier pas dans la bonne direction, elle pourrait en effet aider à déterminer pourquoi certaines initiatives de travail en commun ne donnent pas de résultats probants. A l'heure actuelle, selon les experts rencontrés, il est plus important de positionner la Communauté française en tant qu'acteur sur la scène internationale plutôt que de viser uniquement des collaborations « internes » qui, en outre, existent déjà.

Une piste intéressante pourrait aussi concerner la collaboration au niveau de la FAD avec la coopération. En effet, on peut constater que la demande des pays du Sud à ce sujet est grandissante car ils voient la FAD comme « la » solution à leurs problèmes. Afin de répondre à ces demandes de coopération, il est indispensable de mettre au point des collaborations inter-institutions et internationales.

### *c) Modalités de financement*

L'usage des TIC et la mise en place de cours EAD demandant de nombreuses ressources techniques et humaines, les Universités tentent de rassembler les compétences en leur sein et de les valoriser à l'extérieur. Ainsi, plusieurs Universités ont mis en place un système de soutien financier aux projets pédagogiques des enseignants. Les projets sont évalués par une commission et sont accompagnés par les centres de ressources.

Par ailleurs, d'autres sources de financement sont suscitées, la plupart dans le cadre de projets précis de développement ou de recherche (Région wallonne, Fonds Social européen, programmes européens, Communauté française...).

En matière d'introduction des méthodes de l'EAD à l'Université, toutes les personnes rencontrées soulignent d'abord l'importance d'une politique claire de l'institution et d'un soutien des

autorités de l'Université. Dans les Universités où aucune politique n'est définie en la matière, les enseignants mettent en place dans leur cours des activités à distance mais sans aucune ressource supplémentaire. Les enseignants interrogés soulignent à ce sujet qu'il est très important pour eux de connaître les ressources techniques et humaines sur lesquelles ils peuvent compter. Il est très important qu'une politique institutionnelle puisse orienter les initiatives individuelles et apporter le cas échéant des ressources complémentaires aux enseignants qui en auraient besoin. Dans les Universités qui ont une politique de développement des méthodes EAD bien définie (le plus souvent relativement récente), des ressources sont mises à la disposition des enseignants : centre interfacultaire, services techniques et pédagogiques, financement de projets... Les actions sont en général coordonnées par une commission ou un conseil attaché au rectorat. Cette coordination des actions est jugée comme capitale car il est très important de ne pas disperser les ressources humaines et financières. Il s'agit donc d'uniformiser la manière dont les aides financières peuvent être distribuées et de centraliser les services apportés aux enseignants.

Du point de vue de la législation en vigueur, les Universités sont assez autonomes quant à la mise en place de cours ou même de programmes de formation à distance. Comme tous les établissements d'enseignement supérieur en Europe, les Universités se préparent à mettre en œuvre les résolutions de la déclaration de Bologne. Dans ce cadre, la mise en place d'EAD ne posera pas de réelles difficultés au niveau légal mais probablement davantage au niveau de l'adaptation des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit de se positionner sur le plan européen pour répondre aux demandes de nouveaux étudiants, adultes notamment. L'EAD est alors vu comme un ensemble de méthodes permettant de flexibiliser l'enseignement.

#### *d) Echanges de pratiques*

D'après les personnes interrogées, l'idée de réaliser des colloques ponctuels en matière d'EAD est très intéressante car ils permettraient l'échange d'informations et la création de liens entre différentes personnes et institutions. Les experts rencontrés estiment que ce serait une initiative intéressante à développer et seraient prêts à y participer.

Mais ces rencontres auraient tout intérêt à être organisées en présentiel (au moins au départ). En effet, l'organisation de ce genre de rencontres doit se faire en plusieurs temps, qui ne se prêtent pas toujours bien à la distance :

- La première phase est une phase de lancement (définition des rôles, échange d'idées, mises au point...). C'est à ce moment que l'on apprend à se connaître, à connaître les besoins et les qualités de chacun. Cela devrait se faire en présence.
- La seconde phase peut alors se faire à distance (sous forme de forums, par exemple). La distance, qui fait appel à l'écrit, demande aux intervenants une réflexion, une analyse très enrichissantes dans ce cas.

Il est important que les participants à ce genre de rencontres soient des acteurs réellement impliqués dans l'EAD. Certaines expériences ont d'ores et déjà porté leurs fruits. Par exemple, une université d'été qui avait pour objectif de créer un réseau d'enseignants pour l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur a vu collaborer dix Universités européennes (dont cinq en Communauté française de Belgique) de manière très constructive.

### *e) Modalités et pratiques d'enseignement*

Dans certaines Universités, une question se pose par rapport à la définition de l'EAD. Pour certaines personnes, la vision de l'EAD est encore « techniciste multimédia » et peu de dispositifs d'EAD à proprement parler existent déjà. Pourtant, l'introduction des TIC dans les enseignements et l'organisation d'activités à distance pour les étudiants tendent de plus en plus, selon les experts, à se répandre chez les enseignants.

Les experts rencontrés estiment tous que leur institution s'inscrit dans le processus d'hybridation des enseignements (les méthodes d'enseignement à distance sont utilisées comme complément à des séances de cours en présentiel). Dans le contexte européen actuel, dans lequel la déclaration de Bologne réorganise le paysage de l'enseignement supérieur, il semble que l'hybridation de l'enseignement représente un enjeu important pour les établissements (la concurrence étant importante, la qualité et la variété des dispositifs proposés sera déterminante). Les interactions « locales » enseignant/apprenants restent néanmoins très souhaitables. En effet, une balance entre autonomie et interaction est nécessaire pour apprendre. L'enseignement à distance ne consiste pas en une mise à distance du savoir, en un remplacement du professeur par une machine. Au contraire, le professeur a un rôle important à jouer, bien qu'il diffère fondamentalement de son rôle habituel (de transmetteur de savoir, il devient accompagnateur d'apprentissage).

Plusieurs enseignants interrogés expliquent le changement du rôle des enseignants dans des dispositifs EAD. Ils intègrent des rôles polyvalents (organisation de scénarios pédagogiques, gestion d'une équipe...) et ils se sentent plus proches de leurs étudiants et de leur processus d'apprentissage. Les assistants sont bien sûr amenés à travailler dans le même sens. Le rôle le plus souvent cité par les personnes interrogées est celui de « tuteur » qui renvoie à une idée d'accompagnement des étudiants dans leurs activités d'apprentissage, individuellement ou en groupe, en présence ou à distance.

Toutes les Universités travaillent activement à l'information et à la formation des enseignants de leur institution en matière d'EAD (sous forme de démonstrations, d'ateliers d'échanges...). La principale difficulté rencontrée par les enseignants est de pouvoir déterminer quel(s) outil(s) doivent être utilisés pour quel(s) apprentissage(s). La mise en place de ces nouveaux dispositifs nécessite un investissement substantiel de la part des Universités, qui font des efforts internes importants, mais qui risquent de vite « s'essouffler ». Il semblerait donc important de dégager des financements supplémentaires pour développer ce type d'action.

Dans plusieurs Universités, certains cours traditionnels ont vu leur charge horaire fortement réduite afin de laisser la place à des modes d'apprentissage plus flexibles. Cependant, un constat s'impose ; la qualité des dispositifs mis en place semble dépendre très fortement de l'accompagnement des professeurs. En outre, s'il est évident qu'un professeur est un expert au niveau des contenus, il s'avère qu'il a besoin de conseillers pédagogiques à ses côtés pour mettre en place un dispositif mêlant le présentiel et les apprentissages autonomes dans le cadre de son cours (la mise à distance de cours nécessite un important travail de restructuration des contenus, de conception des activités proposées et d'usage des médias ce qui prend parfois beaucoup de temps). L'usage des technologies peut soulager le professeur de tâches transmissives et répétitives, ce qui le libère pour faire d'autres choses (tutorat dans le cadre de travaux de groupes...).

En ce qui concerne les ressources pour les enseignants, une différence semble exister entre les Universités. Si certaines ont déjà développé des services techniques et pédagogiques centralisés pour aider les enseignants dans l'introduction des TIC et des méthodes EAD dans leur cours (centres de ressources dont les missions sont généralement l'accompagnement pédagogique, la formation technique, la veille technologique, la production de produits multimédias ou audiovisuels en ligne ou non...), d'autres essaient actuellement de se définir une politique. Cependant, toutes les personnes interrogées sont d'accord pour dire que l'introduction des TIC et de méthodes EAD dans les cours exige de nombreuses ressources tant technologiques qu'humaines même si un des objectifs de

l'accompagnement des enseignants est de les rendre autonomes pour un certain nombre d'actions (usage des technologies notamment).

Dans la plupart des Universités, la formation des enseignants et des assistants à l'usage des TIC et aux méthodes pédagogiques de l'EAD n'est pas encore tout à fait coordonnée. Les personnes responsables de formations d'enseignants ont observé que les formations techniques n'ont pas toujours le succès escompté, les participants potentiels étant davantage intéressés par un accompagnement technique et pédagogique de leur projet plutôt que par une formation ne se focalisant pas toujours sur leurs besoins réels. En outre, les technologies évoluant très vite, il s'agit de se mettre à jour régulièrement. Par ailleurs, il n'est pas toujours possible de répondre à toutes les demandes des enseignants (sur des logiciels très particuliers par exemple). Certaines Universités préfèrent mettre à disposition des enseignants des ressources techniques et du personnel pour accompagner des projets précis plutôt que de proposer un catalogue de formations. Cet accompagnement permet, aux yeux des personnes interrogées, de mieux prendre en compte les demandes des enseignants et d'aboutir à la réalisation de projets précis qui ont des chances de perdurer. Par ailleurs, les formations techniques proposées sont très peu valorisantes pour les enseignants, surtout les jeunes, qui se préoccupent donc davantage de leur carrière scientifique.

Le développement de méthodes actives se traduit par de nombreuses initiatives visant à intégrer les TIC dans les enseignements et à mettre à distance certaines activités de cours. Toutes ces initiatives amènent l'étudiant à devenir davantage autonome dans sa formation et par rapport à ses apprentissages même s'il peut le plus souvent compter sur un accompagnement pédagogique proche.

L'accompagnement des étudiants dans leur formation, à partir du moment où de plus en plus d'activités d'apprentissage se réalisent à distance, est jugé essentiel par plusieurs personnes. Des tuteurs (enseignants, assistants, étudiants de dernière année) peuvent suivre individuellement des étudiants pour certains travaux écrits ou oraux ou peuvent encadrer des groupes collaboratifs à distance ou en présence. Dans les cours décrits par les personnes interrogées, très peu se passent entièrement à distance. Dans la plupart des cas, des séances présentielles sont prévues au moins au début et à la fin du cours pour expliquer les travaux à réaliser et/ou les outils à utiliser et pour évaluer l'activité.

Selon les personnes interrogées, le public cible pour des cours ou des programmes à distance est très varié et va du premier au troisième cycle en passant par les personnes en formation continue ou en horaire décalé. Dans les premiers cycles, certaines Universités tentent de développer des activités partiellement à distance pour les étudiants en difficultés. Récemment, une enquête menée sur 1800 étudiants dans une université a révélé que 88% des étudiants ont un ordinateur à domicile et qu'un quart de ceux-ci font l'achat d'un ordinateur à l'occasion de leur entrée à l'Université. Les étudiants sont aussi demandeurs d'un plus grand usage de l'ordinateur dans les cours et ils regrettent que les enseignants n'aient pas ceci comme préoccupation. Ils demandent aussi pour la majorité de pouvoir entrer en contact avec leurs enseignants par courrier électronique.

Plusieurs enseignants expliquent que les choix pédagogiques qui sont posés motivent beaucoup les étudiants : pédagogie active centrée sur le projet de l'étudiant, apprentissage collaboratif... Un enseignant invite ses étudiants de candidature à réaliser un travail collaboratif et pense que le fait qu'ils soient amenés à réaliser un tel travail comme « créateurs d'une œuvre personnelle » contribue beaucoup à leur motivation. Toutefois, il semble que certains étudiants éprouvent des difficultés pour entrer pleinement dans ce type de démarche dans la mesure où il leur faut opérer un certain changement dans leur façon de travailler et d'étudier. Il leur est demandé en effet d'être plus autonome, de travailler en collaboration... ce qui requière bien souvent des compétences spécifiques auxquelles ils ne sont pas habitués. Par ailleurs, selon un enseignant, les étudiants (surtout en candidature) manquent de culture informatique. Il suggère qu'un gros effort devrait être consenti pour leur formation technique.

Toutes les Universités ont mis à disposition de leurs étudiants de nombreux services et ressources pour la réalisation de travaux à distance. Des salles d'ordinateurs existent dans pratiquement toutes les facultés et des plages-horaires en libre accès permettent aux étudiants de venir travailler. Dans ces salles, une personne est généralement présente pour fournir des aides techniques. Certaines salles sont spécialisées par exemple pour l'apprentissage des langues, pour la vidéoconférence... Par ailleurs, des services comme l'accès par modem à Internet depuis le domicile, une adresse électronique standardisée, la possibilité d'achat de matériel à prix préférentiel, la connexion câblée des kots au réseau de l'Université ... se développent de plus en plus à commencer par les Universités les plus importantes en nombre d'étudiants.

La plus-value de l'EAD par rapport à l'enseignement en présentiel est vue essentiellement sur le plan pédagogique grâce à la mise en place de pédagogies plus actives pour les étudiants, la proximité des enseignants avec leurs étudiants, le suivi des étudiants en difficulté ou l'atteinte de nouveaux publics.

Sur le plan technique, beaucoup d'Universités cherchent à mettre en place un campus virtuel centralisé soit en développant un outil propre soit en achetant la licence d'un outil commercial. Des connexions Internet plus performantes commencent à être aussi mises en place. Certaines Universités permettent l'achat de matériel informatique par les étudiants à prix réduits et envisagent la mise en place de prises réseau pour des ordinateurs portables dans les auditoriums.

Les médias utilisés dans le cadre des cours ou des activités à distance sont très nombreux. Outre des logiciels de communication synchrone et asynchrone, des sites web proposant divers services (téléchargement de fichiers, exercices en ligne...), des plates-formes EAD, la vidéoconférence, des Cd-Rom... certaines Universités cherchent à développer des outils propres, adaptés aux besoins de leurs enseignants.

Sans pencher pour l'une ou l'autre des plates-formes présentes sur le marché, trois arguments généraux pour leur l'usage peuvent être avancés :

- L'utilisation d'une plate-forme permet une économie de papier et présente un avantage pratique au niveau de la gestion pédagogique d'un grand nombre d'apprenants.
- Ce type de plate-forme permet un suivi pédagogique des étudiants car il permet d'accéder à des « statistiques d'accès » afin de connaître le nombre d'articles consultés et par qui.
- Le fait que les travaux soient affichés sur Internet motive les étudiants à rendre un bon travail. Ils se lancent dans une course aux textes et ils essaient d'améliorer le plus possible leurs travaux.

Ces usages ne sont possibles que si les Universités sont capables de fournir à tous les étudiants un accès égal à un ordinateur connecté à Internet.

Plusieurs Universités sont occupées à créer et à mettre en ligne un nombre important de cours qui seront ainsi dispensés en grande partie à distance. Ces opérations sont menées par des services spécialisés. Le nombre de cours augmente rapidement et cette augmentation se poursuivra vraisemblablement dans les prochaines années.

### **2.3. Direction de l'Enseignement à Distance**

#### *a) Reconnaissance des compétences et certification*

Lors de la création de la Direction de l'EAD, le législateur a décidé de confier la certification à un organisme indépendant. Ce choix constitue une garantie quant à l'équivalence des niveaux d'exigence par rapport à d'autres formes d'enseignement. Toutefois, le fait de ne pas disposer de la capacité de certifier n'est pas sans effet quant à la manière dont l'EAD est perçu et utilisé par le public. Beaucoup viennent y chercher une aide pour préparer un examen, une remise à niveau avant d'entamer une autre formation ou encore un enrichissement personnel, mais peu finalement suivent un cursus complet correspondant à une formation susceptible d'être certifiée.

A défaut de pouvoir certifier, la Direction de l'EAD délivre des attestations de réussite aux apprenants qui terminent l'entièreté d'un cours. De plus, elle prépare les apprenants à de nombreux jurys et examens organisés par la Communauté française ou l'administration fédérale :

- jurys de la Communauté française <sup>4</sup> délivrant le certificat d'étude secondaire supérieur (CESS) ;
- préparation aux épreuves du SELOR dans un objectif de recrutement ou de promotion de grade (large choix de cours de niveau universitaire) ;
- préparation au jury d'accès à la profession (uniquement pour les connaissances de gestion) organisé par le Ministère des Classes moyennes.

La Direction de l'EAD propose, par ailleurs, une offre de formation permettant aux apprenants de répondre à d'autres objectifs comme l'obtention d'une promotion professionnelle, une réinsertion sociale ou professionnelle... Voici quelques objectifs que poursuivent les cours proposés par la Direction de l'EAD indépendamment de la préparation aux examens de la Communauté française ou des concours administratifs :

- cours destinés aux enfants de l'enseignement primaire (pour les trois degrés en français et mathématiques ainsi que certains cours en préparation pour les autres disciplines) et aide à la scolarisation des francophones à l'étranger ;
- cours élaborés en vue de favoriser la réinsertion sociale ;
- promotion professionnelle : informatique, langues vivantes ;
- formation continuée des enseignants.

Une forme de certification existe toutefois pour les cours de langues. Les inspecteurs et les professeurs des cours de langues organisent une évaluation orale et écrite une fois par an. Cette évaluation peut être valorisée et certifiée par l'enseignement de Promotion Sociale.

Pour assurer une préparation efficace aux jurys et concours administratifs, les cours proposés par la Direction de l'EAD sont conformes aux programmes officiels (pour l'enseignement primaire et secondaire) ou au programme des examens (pour les cours destinés aux fonctionnaires). La conception des cours est généralement confiée à des professeurs (professeurs-rédacteurs) oeuvrant seuls ou en équipe sous la responsabilité d'un membre de l'inspection. Ce dernier vérifie la qualité des contenus et leur mise à jour. Il veille également à l'adaptation des matières aux besoins des apprenants de même qu'à leur cohérence par rapport aux programmes officiels de l'enseignement primaire ou secondaire et aux programmes d'examen des différents jurys.

La Direction de l'EAD gère en permanence environ 8000 apprenants actifs <sup>5</sup> et 11000 nouveaux inscrits chaque année. <sup>6</sup> Parmi ces inscrits environ 20% sont motivés par l'obtention d'un diplôme du niveau de l'enseignement primaire ou le passage d'examens devant le jury d'état en vue d'obtenir le CESS. Afin d'aider les apprenants qui désirent se préparer aux examens du Jury central, un conseiller d'orientation les soutient pendant leur formation et il établit également le lien entre les apprenants et le Jury central. Sur une année, le conseiller d'orientation gère en moyenne 2 000 demandes d'apprenants et reçoit entre 200 et 300 personnes en entretien individuel. Lorsque les apprenants sont en âge d'obligation scolaire, le conseiller d'orientation rencontre de manière systématique les parents et l'enfant afin de connaître les motivations du choix de ce type de scolarité et il les suit personnellement tout au long de leur apprentissage.

Le nombre d'étudiants de l'EAD qui réussissent les jurys est assez limité. Environ dix apprenants ayant suivi une formation à distance réussissent le CESS général chaque année. Par contre,

---

<sup>4</sup> L'enseignement de la Communauté française offre à tout apprenant la possibilité d'obtenir un diplôme en dehors des filières habituelles en présentant des examens devant des jurys. Les jurys de la Communauté française sont habilités à délivrer des diplômes de différents niveaux mais pas dans toutes les disciplines ni dans toutes les catégories d'enseignement.

<sup>5</sup> Apprenants actifs = apprenants qui ont envoyé au moins un travail ou un devoir durant les trois derniers mois.

<sup>6</sup> L'écart entre le nombre de nouveaux inscrits et le nombre d'actifs s'explique par le nombre important d'apprenants qui abandonnent après avoir remis un ou deux devoirs.

La Direction de l'EAD constate davantage de réussites dans les autres jurys, notamment pour l'obtention du CESS professionnel, ce Jury étant davantage accessible à des adultes engagés dans une vie familiale et professionnelle et ayant connu des difficultés d'apprentissage lors de leur scolarité. Les résultats semblent être meilleurs pour les élèves préparant une formation en vue d'un recrutement ou d'une promotion dans l'administration. Remarquons toutefois que l'impact des cours à distance sur la réussite à ces examens est difficile à apprécier étant donné que les cours fournis par l'EAD ne constituent qu'une des sources d'information généralement utilisées par les candidats pour préparer les examens. C'est ainsi, par exemple, qu'en ce qui concerne la promotion des fonctionnaires certains cours spécifiques sont organisés par l'administration.

Le public qui s'adresse à l'EAD en vue de préparer un jury est majoritairement composé de personnes qui ont connu des difficultés d'apprentissage au cours de leurs études secondaires et qui ont abandonné l'école sans avoir obtenu leur certificat de fin d'études. Pour le conseiller d'orientation, la Direction de l'EAD n'est pas vraiment adaptée à ce type de public qui aurait besoin d'un système de tutorat plus personnalisé. Par contre, l'EAD est un système d'enseignement qui convient particulièrement bien aux enfants qui, pour diverses raisons autres qu'intellectuelles, ne peuvent suivre un enseignement dans une école.

Selon certains inspecteurs, la certification des cours par la Direction de l'EAD est envisageable. Dans les faits, certains professeurs travaillant pour l'EAD ont eu des expériences en tant que membres des jurys de la Communauté française. Pourquoi ne pourrait-on pas, dès lors, permettre à la Direction de l'EAD de certifier certaines formations par l'octroi d'un diplôme officiel. Il ne faut pas toutefois sous-estimer les implications d'un tel changement sur l'organisation des cours en ce qui concerne le contrôle des compétences d'entrée et la définition des critères d'évaluation.

#### *b) Collaborations*

La Direction de l'EAD souffre d'une législation contraignante qui l'empêche d'établir des collaborations avec d'autres institutions. Malgré les contraintes administratives évoquées, la Direction de l'EAD a établi diverses expériences de partenariats avec le monde associatif ainsi qu'avec l'enseignement de Promotion Sociale.

A titre d'exemple de partenariat avec le monde associatif, citons la collaboration entre la Direction de l'EAD et l'organisme d'insertion socioprofessionnelle « AID » de Nivelles. Les personnes inscrites dans cette AID peuvent suivre des cours de mathématiques organisés par l'EAD en bénéficiant d'une assistance pédagogique en présentiel. Ce type d'expérience est en train de se multiplier. De même, une expérience de partenariat fut réalisée avec le CPAS de Charleroi qui accueille des personnes faiblement scolarisées à la recherche d'un emploi. Dans le cadre de ce projet, le conseiller d'orientation a animé plusieurs séances d'informations sur les formations auprès des assistants sociaux du CPAS afin qu'ils puissent en informer les personnes susceptibles d'être intéressées par ce genre de formation. Il y eut environ 200 inscriptions pour la formation de post-alphabétisation. Cette formation proposait aux apprenants un système d'apprentissage hybride comportant un cours à distance et un accompagnement en présentiel dans les bureaux du CPAS. Ce système d'apprentissage était perçu très positivement par le public visé notamment parce qu'il a permis de modifier chez eux la perception qu'ils avaient de l'apprentissage. A l'heure actuelle, une personne au sein de la Direction de l'EAD est chargée d'informer les associations-relais (EFT, AID, CPAS...) de l'existence de ce service et de son fonctionnement afin de multiplier ce type d'expériences hybrides.

Toutes les personnes interviewées soutiennent les projets qui visent à créer des collaborations ou des partenariats entre les différents acteurs de l'EAD. Certains acteurs réclament d'ailleurs l'élaboration de tels partenariats aux « autorités compétentes » depuis longtemps. Ces collaborations pouvant être établies soit de manière individuelle à l'initiative d'enseignants ou de services (ce qui se fait actuellement) soit de manière institutionnelle (établir des conventions entre partenaires).

Quelques experts conseillent, dans un premier temps, de favoriser les collaborations entre la Direction de l'EAD et l'enseignement de Promotion Sociale car ces deux types d'enseignement dépendent de la même Direction Générale. De plus, un partenariat existe déjà entre ces deux types d'enseignement au niveau d'un cours d'informatique. Cette collaboration permet aux apprenants de suivre quelques cours dispensés par la Direction de l'EAD et ensuite de suivre des cours en présentiel dans les locaux et avec l'assistance d'un professeur de l'enseignement de Promotion Sociale. Ce type de fonctionnement est très bénéfique (motivation accrue) pour l'apprenant qui peut suivre un enseignement hybride et obtenir une certification. Au départ, cinq établissements de Promotion Sociale faisaient partie du partenariat et ensuite trois établissements ont dû arrêter par manque de moyens et de locaux. Cet exemple illustre les besoins des acteurs de terrain comme le fait de recevoir plus de moyens, de créer une cellule qui puisse coordonner tous les projets de collaborations et qui facilite les échanges... La création d'une telle cellule de coordination des collaborations est importante afin que ces projets ne dépendent plus uniquement de la motivation ou de la bonne volonté de certaines personnes et pour la prospérité de ces projets.

Si des collaborations voient le jour de manière institutionnelle, elles pourraient également se réaliser avec les organismes d'insertion socioprofessionnelle, les bibliothèques, les administrations publiques diverses et les services d'aide à la jeunesse mais les personnes interviewées estimaient qu'il serait difficile d'établir des collaborations avec l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire de part les structures administratives totalement différentes.

Etablir des partenariats avec l'enseignement officiel serait bénéfique pour les deux types d'enseignement. Par exemple, pour l'enseignement officiel, les apprenants bénéficieraient ponctuellement de remédiation à distance ou de soutien à distance et les avantages pour la Direction de l'EAD seraient de pouvoir utiliser l'infrastructure et les locaux de certains établissements scolaires afin que les apprenants à distance puissent également bénéficier d'un encadrement pédagogique en présentiel...

La totalité des experts ont émis le souhait de voir naître des initiatives ministérielles qui permettraient de favoriser la réalisation de collaboration.

### *c) Modalités de financement*

La Direction de l'EAD connaît un mode de financement mixte c'est-à-dire qu'une petite partie de son financement provient des droits d'inscription perçus auprès des apprenants et une autre partie provient de subsides de la Communauté française. La Direction de l'EAD fonctionne en pré-financement. Les droits d'inscription sont reversés à la comptabilité centrale. Aux dires de certains, ce mode de fonctionnement basé sur une enveloppe fermée entraîne une certaine rigidité notamment lorsqu'il s'agit de développer de nouveaux projets ou de participer à des projets européens qui font l'objet d'un co-financement.

L'apprenant qui souhaite suivre des cours auprès de la Direction de l'EAD doit s'acquitter d'un droit d'inscription. Ce droit d'inscription permet à l'apprenant de suivre le nombre de formations qu'il souhaite sans limitation dans le temps et comprend également le suivi pédagogique des apprenants. Une formation peut comporter un seul cours mais aussi plus d'une dizaine comme c'est le cas des formations qui préparent aux jurys de la CfB. Certaines personnes peuvent toutefois bénéficier de l'exemption de ce droit d'inscription. En pratique, environ 40% des personnes inscrites à l'EAD sont exemptés de droit d'inscription.

Il est difficile d'établir le coût moyen d'un cours assuré à distance par la CfB. En effet, ce coût varie très fortement selon la discipline concernée. Ainsi, par exemple, certains cours font appel à un grand nombre de devoirs ce qui augmente les coûts de traitement associés à leur prise en charge. Dans d'autres formations, comme notamment les formations scientifiques et techniques, une organisation modulaire judicieuse a permis de limiter le nombre de cours différents qui ont été développés.

Pour permettre à la Direction de l'EAD de répondre à des besoins de formation ciblés et évolutifs, certains assouplissements dans les modalités de financement devraient être envisagés. La possibilité d'un financement sur base de projets tels que la mise sur pied de nouveaux cours, la réalisation de supports multimédias, la prise en compte de demandes ponctuelles et ciblées de formation (administrations, groupes associatifs...) pourrait utilement être envisagée. D'autres pistes pourraient également être poursuivies en matière de financement. Outre les collaborations avec d'autres institutions, une réforme des droits d'inscription pourrait être envisagée de manière à mieux tenir compte de la situation personnelle des apprenants.

#### *d) Echanges de pratiques*

Actuellement, il n'y a aucune cellule de coordination qui existe en CfB. Lors de notre seconde entrevue avec les experts, ces derniers ont été séduits par l'idée de créer un « Conseil de l'EAD belge » à la condition de ne pas faire les mêmes erreurs que lors de la création du précédent « Conseil supérieur de l'EAD » qui réunissait essentiellement des non experts en la matière. Ce conseil pourrait se composer d'experts en EAD venant de différents types d'enseignement (Hautes Ecoles, Universités, Direction de l'EAD et Promotion Sociale et pourquoi pas des représentants des instituts de formations professionnelle...) et il étudierait les besoins des apprenants, il mettrait au point des colloques sur le sujet, il mènerait des réflexions sur différents thèmes touchant à l'EAD comme le tutorat, les médias, la persévérance ... Il pourrait même éditer une publication annuelle sur les tendances et sur ce qui se passe réellement en matière d'EAD en Belgique et à l'étranger. Certains experts ont même suggéré qu'il faudrait, dans un premier temps, mettre sur pied un conseil de l'EAD entre la Direction de l'EAD et l'enseignement de Promotion Sociale afin de poser des bases du futur conseil de l'EAD de la CfB.

La majorité des personnes interrogées sont favorables à la réalisation de journées de rencontres et d'échanges qui seraient bénéfiques pour tous les acteurs de l'EAD et toutes les personnes sont prêtes à y participer à condition que ce ne soit pas toujours les mêmes qui y participent et qu'il s'agisse bien d'un échange d'informations entre acteurs de l'EAD afin de développer et d'améliorer les pratiques d'enseignement.

#### *e) Modalités et pratiques d'enseignement*

La Direction de l'EAD du Ministère de la Communauté française est constituée de deux organisations distinctes mais complémentaires: l'organisation administrative et l'organisation pédagogique.

En ce qui concerne l'organisation administrative, le service administratif est confié à 25 personnes qui assurent des tâches d'accueil, d'encodage, de surveillance de machines et de manutention : inscriptions, impression, mise sous enveloppe et envoi des supports de cours, encodage et renvoi de devoirs, dactylographie et mise en page, scannage et stockage informatique des cours, gestion des demandes de modifications des programmes...

L'équipe pédagogique de la Direction de l'EAD est formée de six inspecteurs pédagogiques, et d'un certain nombre de professeurs détachés (chargés de mission) dont une personne qui a la mission de conseiller d'orientation. Les membres de l'inspection pédagogique prennent en charge l'essentiel des fonctions pédagogiques liées à la conception, à la diffusion et au suivi des formations dispensées par l'EAD. Pour mener à bien leur mission ils sont épaulés par des professeurs détachés. Actuellement une quinzaine de professeurs oeuvrent à la Direction de l'EAD.

A l'instar de ce qui se passe pour l'enseignement de plein exercice, les membres de l'inspection sont répartis par discipline afin de couvrir autant que possible les différents niveaux et domaines concernés par les cours. La conception des cours est généralement confiée à des professeurs (professeurs-rédacteurs) oeuvrant seuls ou en équipe sous la responsabilité d'un membre de l'inspection. Ce dernier vérifie la qualité des contenus et leur mise à jour. Il veille aussi à l'adaptation des matières aux besoins des apprenants de même qu'à leur cohérence par rapport aux programmes

officiels de l'enseignement primaire ou secondaire et aux programmes d'examen des différents jurys. Ils supervisent également la correction des travaux des apprenants. Pour cela, ils pratiquent généralement par sondages périodiques sur des corrections des correcteurs, auprès des enseignants mais aussi éventuellement des apprenants pour s'assurer de la qualité du suivi pédagogique.

Ils peuvent être amenés à organiser des formations destinées aux enseignants à propos de la rédaction de cours à distance, de certaines matières ou sur des aspects plus particuliers comme par exemple l'usage des technologies et du multimédia dans l'EAD. Ils sont amenés aussi parfois à concevoir des programmes spécialisés pour certains publics cibles ou pour certains types d'apprenants.

Dans leur domaine disciplinaire, les membres de l'inspection sont très autonomes et organisent le travail de leurs équipes d'enseignants de la manière qui leur paraît la plus adéquate compte tenu des spécificités de leur discipline et des publics auxquels ils s'adressent. Ce type d'organisation, qui favorise les initiatives, entraîne également une certaine diversité dans les approches mises en œuvre. Ainsi par exemple, certains membres de l'inspection privilégieront le travail individuel en confiant à chacun des enseignants-rédacteurs une tâche bien précise alors que d'autres mettront davantage l'accent sur le travail en équipe associant plusieurs professeurs d'une même discipline, un ou plusieurs psychopédagogues et des techniciens spécialisés (infographiste ou informaticien). Remarquons que le travail en équipe tel qu'il nous a été décrit correspond assez bien aux procédures de conception décrites dans la littérature en ce qui concerne la réalisation de produits de formation utilisés en e-learning.

Les professeurs-rédacteurs travaillent en qualité de « vacataires » désignés par le Ministre généralement sur proposition de l'inspection pour une période de deux ans ce qui permet à l'inspecteur de choisir, pour chaque cours, les enseignants qui disposent du profil de compétences le plus adapté aux besoins du cours. Le recrutement des professeurs-correcteurs s'effectue selon une procédure identique avec toutefois davantage de stabilité au niveau des personnes recrutées.

Certaines évolutions sont prévues en ce qui concerne, l'organisation de la Direction et la préparation du personnel :

- renforcer le rôle du conseiller d'orientation qui devrait être plus actif tout au long de la formation et devrait identifier les besoins de départ des apprenants (actuellement, le conseiller d'orientation examine toutes les demandes concernant une préparation à un Jury afin d'identifier les profils et les besoins des apprenants. Il répond également à toute demande de suivi de type psychopédagogique. Cependant, son action est limitée par le nombre important de demandes. Pour garantir davantage l'efficacité, il y aurait lieu de multiplier le nombre de conseiller d'orientation auxquels les apprenants pourraient s'adresser) ;
- mettre sur pied une structure capable de réaliser un suivi plus individualisé et plus proactif des apprenants ;
- prévoir un véritable tutorat des apprenants et mettre sur pied un contrat pédagogique individualisé ;
- définir de manière plus rigoureuse et plus indépendante les critères de réussite dans chacun des cours ;
- renforcer l'accompagnement des étudiants en réduisant les délais entre la transmission des devoirs par l'apprenant et sa réception ;
- développer le tutorat par téléphone et surtout par Internet (e-mail, groupes de discussion) ;
- définir un profil de fonction précis servant de base au recrutement des agents pédagogiques ;
- organiser sur une base systématique la formation des différentes catégories de personnel intervenant dans la conception et la mise en œuvre des formations à distance.<sup>7</sup>

La Direction de l'EAD constitue la seule institution entièrement dédiée à la formation à distance en Communauté française de Belgique. Elle assure ses missions à travers une offre diversifiée de cours et une structure de suivi basée sur des professeurs-correcteurs.

---

<sup>7</sup> Dans cette perspective, une *Formation multimédia à distance* sous forme de Cd-Rom est en cours de développement à l'initiative de l'inspecteur Duchesne. Elle est constituée d'un module d'entrée et de huit modules d'apprentissage. Le contenu du Cd-Rom est assez large puisqu'il aborde à la fois la spécificité de la pédagogie à distance et la méthodologie de conception des cours. L'équipe responsable prépare par ailleurs une version en ligne de ces modules de formation.

Au niveau de l'approche pédagogique adoptée, de plus en plus de cours sont structurés selon le modèle de l'approche modulaire. Ils sont divisés en séries et en leçons. Chaque série comporte une présentation de la matière, des exercices d'auto-évaluation (travaux d'auto-contrôle), un travail de contrôle (devoir) à réaliser et à transmettre à la Direction de l'EAD. Certains membres de l'inspection adoptent toutefois une organisation plus contraignante en exigeant de leurs professeurs la conception de prétests, la définition systématique des prérequis et des objectifs, la présentation de synthèses...

Tout le matériel pédagogique nécessaire à l'apprentissage se trouve généralement dans le kit de formation fourni à l'apprenant. Les cours devraient être auto-suffisants c'est-à-dire que toutes les ressources liées au cours doivent y être intégrées (ex : un kit de mini-labo est transmis aux apprenants pour le cours de chimie, des cassettes et CD-audio font partie des cours de langues, ...) mais ce n'est pas toujours le cas pour l'instant.

L'hybridation de l'offre de formation semble être l'une des orientations futures à suivre pour l'ensemble des acteurs interviewés. En effet, ils estiment unanimement que l'hybridation des enseignements est réalisable et intéressante pour leur institution et même pour tous les autres types d'enseignement. De plus en plus d'expériences en matière d'hybridation voient le jour, comme la collaboration mise au point avec l'enseignement de Promotion Sociale pour un cours d'informatique (cf explication ci-dessus), la réalisation de séances de révision - consultation, le partenariat avec les CPAS, EFT qui offrent un encadrement complémentaire en présentiel aux apprenants..., au sein de la Direction de l'EAD. Toutes ces expériences sont des premiers pas qui s'inscrivent dans un processus de changement.

En étant favorable à l'hybridation des enseignements, certains experts attirent notre attention sur les objectifs que la Direction de l'EAD poursuit. En effet, la Direction de l'EAD doit maintenir sa fonction de service public c'est-à-dire qu'elle doit continuer à offrir un enseignement de « dernière chance » et pour rester accessible à tous, elle doit laisser la possibilité aux apprenants de suivre un cours entièrement à distance ou un cours de type hybride car il y aura toujours des personnes qui ne pourront pas se déplacer. La Direction de l'EAD doit également apparaître sur le marché comme un opérateur de formation égal aux autres et pour ce faire, elle doit pouvoir développer de nouveaux créneaux et elle doit essayer de répondre à la demande en construisant « sur mesure » des formations en fonction des besoins du public visé. Pour plusieurs personnes, le fait de proposer aux apprenants un enseignement hybride pourrait intensifier davantage la relation pédagogique et par la même occasion limiter le décrochage scolaire de certains.

L'hybridation de l'offre de formation de l'EAD demande certains aménagements administratifs comme la création d'outils permettant le passage d'un enseignement à l'autre et résolvant le problème des inscriptions et de gestion des locaux ainsi que celui du statut des enseignants...

L'élaboration de partenariats semble obligatoire pour la Direction de l'EAD si elle désire proposer des cours hybrides offrant certains cours à distance et d'autres en présentiel car elle ne dispose pas de suffisamment de locaux et de moyens pour pouvoir encadrer les apprenants.

Le principal média utilisé par la Direction de l'EAD est le papier qui est transmis aux apprenants par courrier postal. Les cassettes audio et vidéo sont utilisées depuis longtemps dans les cours pour les cours de langues. Depuis quelques années, des CD audio (en langues) sont aussi utilisés. En langues, le travail avec des cassettes ou des CD audio est parfois allié à l'usage de l'e-mail pour l'expression écrite. Pour d'autres cours, notamment les mathématiques seul le support papier est utilisé en raison de certains problèmes techniques liés à la présentation des symboles. Par ailleurs, un cours d'espagnol a été récemment développé en ligne grâce à l'appui du CTe de l'ULB dans le cadre du projet FORMADIS. Un cours d'anglais a également été réalisé dans le cadre de ce projet mais ces cours ne sont pas utilisés car la Direction de l'EAD ne dispose pas de la plate-forme adéquate.

L'arrivée du multimédia et à terme de formations dispensées en ligne semble interpeller les membres de l'inspection de l'EAD qui y voient des difficultés pour contrôler la quantité et la qualité du travail réalisé par les rédacteurs et surtout par les correcteurs. Le contrôle de la qualité de l'accompagnement des étudiants dans le cas où les devoirs corrigés ne passent pas par l'inspection (retour direct aux étudiants) est une question en débat depuis de nombreuses années à la Direction de l'EAD qui risque de surgir à nouveau si le suivi des étudiants est réalisé directement par un correcteur à partir d'un forum de discussion ou de l'envoi d'e-mails.

Il n'existe cependant pas de cadre général pour l'usage des TIC comme le web, l'e-mail ou d'autres services en ligne. Bien qu'il ait été pratiqué avec succès dans certains cours, l'usage de l'e-mail pour l'envoi des devoirs n'est que rarement utilisé et demande la réalisation d'une plate-forme permettant un suivi pédagogique précis des apprenants. L'intégration des différentes technologies utilisées dans certains cours (supports multimédias, e-mail, site web..) au sein d'un campus virtuel contribuerait certainement à donner plus de cohérence et de visibilité à l'usage des technologies au sein de la Direction de l'EAD. Cette possibilité est actuellement en cours de discussion ainsi que le choix de la plate-forme qui permettrait de supporter un tel dispositif. Parmi les pistes de développement les plus souvent évoquées, on trouve l'utilisation du multimédia et des technologies liées à Internet qui permettraient d'envisager, à l'instar de la Télé-Université du Québec, la conception d'un véritable campus virtuel.

Actuellement, les TIC sont vues essentiellement comme un outil complémentaire à l'échange postal de papier ou de support audio. L'objectif principal de la Direction de l'EAD étant de rester accessible à tout le monde, l'option de la Direction de l'EAD est de considérer que les deux supports, les cours papier et en ligne, doivent coexister. Le côté « séduction » des technologies n'est pas négligé dans la mesure où il exerce une action positive sur la motivation des enseignants comme des étudiants.

## **2.4. Enseignement de Promotion Sociale**

### *a) Reconnaissance des compétences et certification*

Pour rappel, l'enseignement de Promotion Sociale s'adresse, entre autre, à toutes les personnes qui ne sont plus soumises à l'obligation scolaire à temps plein, principalement des adultes. Les cours s'organisent selon les besoins des étudiants, le jour, le soir ou le week-end, dans le cadre de programmes étalés ou accélérés, pendant l'année scolaire ou les vacances. Au total, 171 établissements d'enseignement de Promotion Sociale ont été recensés en Communauté française de Belgique. La flexibilité et l'ouverture des formations proposées par l'enseignement de Promotion Sociale intéressent en priorité les personnes déjà insérées dans la vie active. Par ses caractéristiques, l'EAD devrait encore renforcer l'attractivité de l'enseignement de Promotion Sociale auprès de ce type de public.

L'enseignement de Promotion Sociale délivre, entre autres, des titres spécifiques et des titres correspondant à ceux de l'enseignement de plein exercice comme le C2D (certificat du 2ème degré) et le certificat d'enseignement secondaire supérieur général). Certains partenariats comme celui existant avec l'entreprise Cisco permettent aux apprenants de suivre la formation auprès d'un établissement de Promotion Sociale tout en leur permettant d'acquérir une attestation de réussite.

Au vu des interviews réalisées et des projets en cours de développement dans plusieurs établissements, tout porte à croire que l'EAD trouve auprès des écoles de Promotion Sociale, un terrain favorable à son développement. Rien d'étonnant à cela quand on sait que ces écoles ont une longue expérience en matière d'organisation de formations à la carte capables de répondre à des besoins spécifiques et diversifiés. De plus, depuis 1991, un décret réorganise l'enseignement de Promotion Sociale par unités de formation capitalisables pour l'obtention d'une certification. Les compétences acquises avant d'entrer dans la formation ainsi que le parcours professionnel des apprenants peuvent être comptabilisés dans la formation (reconnaissance des acquis). Les possibilités

de valorisation des formations constituent un enjeu important pour la Promotion Sociale. Il importe donc de donner aux formations organisées à distance un statut équivalent aux formations présentiels en ce qui concerne les possibilités de valorisation du diplôme.

#### *b) Collaborations*

Toutes les personnes interviewées sont favorables à la réalisation de collaborations entre l'enseignement de Promotion Sociale et d'autres partenaires. Il est important de rappeler que l'EAD s'est essentiellement développé en Promotion Sociale sous la forme de projets et de partenariats. En effet, certains partenariats sont déjà effectifs et positifs, aux dires des acteurs de terrain, pour l'enseignement de Promotion Sociale. Prenons les exemples des collaborations avec le Ministère de la Région wallonne, Cisco, Cefora ou la Direction de l'EAD. Comme le montre les exemples cités, l'enseignement de Promotion Sociale peut répondre à des demandes émanant d'entreprises afin de réaliser une formation professionnelle adaptée à leurs besoins.

Tous les interviewés estimaient que des complémentarités entre la Direction de l'EAD et la Promotion Sociale devraient être développées toutefois, pour concrétiser ces complémentarités, il s'avère urgent de clarifier certains problèmes légaux liés à l'organisation de formations à distance par l'enseignement de Promotion Sociale.

Les personnes rencontrées ont mentionné plusieurs conventions avec des organismes publics et des entreprises:

- Promotion Sociale – Région wallonne : Un accord concernant des projets liés à la convention TIC entre la Promotion Sociale et la Région wallonne a été passé. Le projet a connu deux années de mise en place et d'expérimentation avant son démarrage effectif en 2002. Cette collaboration vient d'aboutir à une modification fondamentale de la plupart des formations en bureautique, qui seront dorénavant individualisées et accessibles aussi bien en laboratoire que sur le poste de travail de la plupart des agents, le tout étant rigoureusement encadré par les formateurs-tuteurs. C'est un profond changement de méthodes pédagogiques et d'organisation qui permet de gérer au mieux l'hétérogénéité des groupes en formation et de répondre beaucoup mieux aux besoins des agents.
- Promotion Sociale - Cefora : Une convention cadre annuelle et renouvelée depuis deux ans a également été signée avec le Cefora (Centre de formation de la commission paritaire nationale auxiliaire pour employés) pour certaines formations en informatique et bureautique. Le partenariat entre la Promotion Sociale et le Cefora s'étend aux formations en bureautique - informatique (2000-2002), les formations en langues (2001-2002), les formations pour demandeurs d'emploi (2001-2002). Le Cefora gère le contrôle de la qualité des formations notamment en procédant à des enquêtes de satisfaction auprès des entreprises. Le degré de satisfaction étant actuellement élevé, il est prévu de poursuivre la collaboration dans les années à venir.
- Promotion Sociale - Direction de l'EAD : Pour les formations en informatique, un partenariat permet aux apprenants inscrits à l'EAD de suivre quelques cours en présentiel dans les locaux de l'enseignement de Promotion Sociale afin de faire des exercices sur un clavier d'ordinateur. Les unités de cours suivies à l'EAD sont reconnues par l'enseignement de Promotion Sociale.
- Promotion Sociale – Ecole d'Interprétariat : Un partenariat existe également entre la Promotion Sociale et l'école d'Interprétariat de Mons. Le fruit de ce partenariat est un cours de « français, langue étrangère » qui est actuellement accessible à partir d'Internet.
- Promotion Sociale – Cisco : La convention cadre signée en juin 2001 entre la Ministre de l'Enseignement Supérieur et l'entreprise Cisco Systems a permis de développer des partenariats avec le monde des entreprises. Il s'agit d'un partenariat intéressant pour l'enseignement de Promotion Sociale car Cisco jouit d'une renommée mondiale et laisse la possibilité aux apprenants de passer un examen interne au sein de leur entreprise afin d'obtenir une « certification Cisco ».

D'autres initiatives sont lancées localement dans les établissements de Promotion Sociale mais ces projets sont moins visibles car ils dépendent de la volonté des directeurs d'établissements ainsi que des professeurs.

Pour la plupart des personnes interviewées, il est important que les projets de partenariats soient stimulés par les autorités compétentes (Ministère, par exemple) et que des moyens soient mis en œuvre

afin que ce ne soit pas du travail supplémentaire pour certains enseignants ou directeurs d'établissement. De même, certaines aides peuvent voir le jour comme le fait de mettre au point une plate-forme d'EAD qui permettrait aux enseignants d'éditer leurs propres cours à distance et d'assurer le suivi des apprenants à distance. On peut même envisager que chaque formation disponible en ligne pourrait servir à tous les enseignants de l'enseignement de Promotion Sociale.

#### *c) Modalités de financement*

L'enseignement de Promotion Sociale bénéficie de différentes sources de financement. En effet, il reçoit des subsides de la Communauté française et le cadre légal qui régit son organisation lui permet d'établir des conventions avec différents secteurs professionnels privés ou publics lui fournissant également un apport financier non négligeable. Cette possibilité leur permet notamment d'assurer l'achat et le renouvellement de leur parc informatique. Par exemple, dans le cadre d'un partenariat avec plusieurs établissements de Promotion Sociale, la société Cisco a participé à l'équipement des établissements en ordinateurs connectés à Internet.

Quelques établissements d'enseignement de Promotion Sociale ont développé des formations à distance en participant à des projets européens. Le directeur d'un établissement de Promotion Sociale peut en effet signer une convention bilatérale avec un partenaire. Ainsi, un des établissements participe depuis sept ans à divers projets européens.

Des laboratoires informatiques sont disponibles dans tous les établissements de l'enseignement de Promotion Sociale. Leur nombre et leurs modalités d'exploitation dépendent du type de formation dispensée et des conventions passées avec certaines entreprises. Une des écoles visitées fortement intéressée par l'EAD a pu créer, grâce aux conventions passées avec certains secteurs industriels, douze laboratoires informatiques qui fonctionnent le jour, le soir et les week-ends.

#### *d) Echanges de pratiques*

A l'heure actuelle, aucune coordination au niveau des expériences menées en enseignement à distance dans l'enseignement de Promotion Sociale existe. Toutefois, les experts rencontrés souhaitent développer les échanges en la matière afin de favoriser le développement de pratiques pédagogiques à distance. Pour ce faire, il leur semble primordial d'informer le plus possible les différents acteurs pédagogiques des expériences en cours et des bénéfices apportés.

L'ensemble des personnes contactées désirent que des journées d'échanges d'informations et de pratiques voient le jour. Ces journées peuvent prendre la forme de séminaires, de visites, de colloques, de newsletters par messagerie électronique... L'idée de créer un portail interactif et collaboratif destiné aux enseignants de l'enseignement de Promotion Sociale fut également suggéré.

#### *e) Modalités et pratiques d'enseignement*

Au niveau du suivi des apprenants, l'effort qu'exige la mise en œuvre d'un accompagnement efficace dans une formation à distance ne doit pas être négligé. Nous avons constaté que dans le cadre de certains projets pédagogiques les apprenants pouvaient être suivis par des « coachs » ou des tuteurs qui leur offraient une aide et un suivi personnalisés en répondant à toutes leurs questions via une hotline (par téléphone) ou les e-mails. Ce type d'organisation d'accompagnement offre à chaque étudiant qui le souhaite un parcours de formation personnalisé grâce au suivi des progrès et échanges avec le tuteur. La plupart des personnes interviewées insistent sur le changement du rôle du professeur par rapport à un cours classique. Il doit assurer un suivi des étudiants, gérer les e-mails et les analyser, organiser des remédiations pour prendre en compte les difficultés constatées...

La plupart des évaluations se déroulent en présentiel mais quelques évaluations formatives peuvent toutefois se dérouler à distance. Formellement, c'est à l'inspection qu'incombe la responsabilité de vérifier la qualité des cours et d'assurer l'objectivité de l'évaluation des étudiants.

En ce qui concerne la formation des formateurs aux méthodes de l'EAD, elle n'a pas été organisée de façon systématique dans les établissements de Promotion Sociale. Bien que certains réseaux informels d'entraide et d'échange se soient mis en place, l'absence de formation structurée risque à terme de limiter le développement et l'impact de l'EAD.

Aux dires des personnes rencontrées, les apprenants à distance apprécient l'individualisation et la souplesse (au niveau de la gestion des horaires et des distances géographiques) de la formation proposée, l'autonomie laissée pour gérer ses apprentissages et la possibilité de suivre la formation à son rythme depuis son poste de travail. Toutefois, certaines résistances apparaissent dans le chef de certains apprenants qui maîtrisent mal l'usage des ordinateurs. De plus, en ce qui concerne les formations professionnelles sur le lieu de travail, certains apprenants sont confrontés à des contraintes administratives (obligation d'obtenir l'autorisation du chef de service pour suivre une formation) et techniques (impossibilités d'accéder à l'Intranet de l'entreprise à certains moments de la journée) qui peuvent freiner leurs projets de formation. Pour les apprenants, il n'est pas toujours facile de travailler sur le lieu de travail car certains sont souvent dérangés dans leur apprentissage. Il est aussi fréquent qu'ils ne puissent pas accéder à la plate-forme de formation depuis leur domicile pour des raisons de sécurité.

De manière générale, l'enseignement de Promotion Sociale essaie de réorganiser ses méthodes afin de diversifier les approches et de faire évoluer l'ensemble des actions et projets de formation. On assiste, de plus en plus, à une hybridation de l'enseignement dans différents établissements même si les produits mis en ligne ne sont pas tous pertinents d'un point de vue pédagogique. Certains acteurs des collaborations existantes attestent que l'individualisation apportée par l'autoformation assistée par tuteur valorise le processus de formation, oblige à mieux cerner les besoins des apprenants et à y répondre plus adéquatement et réorganise l'approche et les méthodes pédagogiques.

La plupart des personnes interviewées sont favorables au développement de pratiques EAD dans les cours proposés par l'enseignement de Promotion Sociale afin de permettre à différents publics un accès ponctuel au suivi des formations de base ou de perfectionnement, en formation initiale de la seconde chance ou continue, avant, pendant ou après des cours dans un centre de formation. Selon ces personnes, il s'agirait de faciliter l'accès à la formation par une diminution des contraintes habituellement associées à une formation classique.

L'article 116 du décret de 1991 fait mention explicitement de l'EAD : « A des conditions fixées par l'Exécutif, les moyens de transmission à distance peuvent être utilisés par l'enseignement de Promotion Sociale ». Cet article 116 ne connut jamais d'arrêt mais permit néanmoins la naissance d'une série d'expériences exploitant les TIC ainsi que l'EAD au sein de l'enseignement de Promotion Sociale. Le passage du « présentiel » à la distance partielle (hybridation) constitue une stratégie qui a été privilégiée dans la plupart des projets qui nous ont été présentés. Cette stratégie permet de tirer parti de la souplesse de fonctionnement présente dans l'organisation des formations de Promotion Sociale tout en autorisant un aménagement progressif des modalités de travail compatible avec l'ouverture au changement du public concerné et avec les conditions locales de fonctionnement (équipement, disponibilité des salles....).

Le développement de l'EAD en Promotion Sociale n'est pas sans poser de questions tant au niveau organisationnel que pédagogique. Les formations dispensées à distance demandent beaucoup de flexibilité de la part des institutions mais aussi des enseignants. Par ailleurs, les partenariats et les collaborations sont parfois lourds à gérer pour de petits établissements. Ceux-ci devraient pouvoir bénéficier d'un personnel dédié à ces tâches. Le passage du « présentiel » à la distance partielle s'inscrit dans une prise de conscience des possibilités par les autorités de la Promotion Sociale de rendre les formations plus flexibles grâce à l'intégration d'activités réalisées totalement ou partiellement à distance. De plus, cette mise à distance de la formation est favorisée par l'existence d'un parc informatique généralement important au sein des établissements de Promotion Sociale.

L'expérience de l'enseignement de Promotion Sociale en matière de formations modulaires a certainement constitué un facteur facilitateur pour la mise en place de projets d'EAD. En effet, un découpage modulaire détaillé est souvent nécessaire lorsqu'il s'agit de concevoir un projet d'EAD. C'est ainsi que l'expérience de coopération avec la société Cisco en matière de formation modulaire a permis la mise en œuvre commune de deux unités d'enseignement faisant à la fois partie d'un graduat en informatique et des formations organisées par Cisco pour son personnel.

Le développement de l'EAD est bloqué dans certains établissements par les mentalités de certains enseignants réfractaires aux TIC et ne désirant pas changer de méthodes pédagogiques (le problème du changement des mentalités est un problème européen et pas seulement belge). Selon certaines personnes interviewées, la stratégie à utiliser en matière d'EAD devrait s'appuyer sur une approche de type « bottom-up ». Il s'agit de montrer que le système fonctionne bien avec un nombre limité de formateurs et d'apprenants volontaires puis ensuite d'étendre l'initiative en s'appuyant sur les avantages perçus et les satisfactions exprimées.

Les personnes interrogées sont unanimes pour considérer que l'EAD et l'enseignement en présentiel sont deux formes d'enseignement complémentaires. L'EAD ne prendra jamais la place de l'enseignement classique. A cette occasion, différents arguments sont évoqués tels que le fait qu'il ne permet pas « d'instaurer des dynamiques de groupe » (ce qui n'est que partiellement exact) ou encore le fait qu'il exige un système de tutorat-coaching souvent coûteux à mettre en place.

Afin de favoriser l'hybridation de l'offre de formation de l'enseignement de Promotion Sociale, quelques idées furent émises comme par exemple, informer les directions et les enseignants des projets hybrides existant au sein de la Promotion Sociale, dégager des moyens complémentaires (essentiellement en terme de ressources humaines, logiciels, plate-forme...), proposer une offre de formation davantage en fonction des besoins des apprenants, adapter les statuts des enseignants à la fonction de tuteurs et concepteurs de cours à distance, créer des centres de ressources pouvant former les enseignants aux méthodes pédagogiques de l'EAD ...

Au niveau de l'utilisation des technologies, différents médias sont utilisés parfois seuls ou parfois de manière complémentaire : site Internet, CD-ROM, cassettes vidéos, hotline ou e-mails pour l'accompagnement des étudiants... Une complémentarité des médias est jugée indispensable et est généralement mise en œuvre dans la plupart des projets. L'utilisation des nouvelles technologies a permis la mise en œuvre de différentes formes d'interaction à distance : exercices pédagogiques proposés à distance, envois d'e-mail, échanges par téléphone... Certains projets ont également mis en place un contrat pédagogique entre l'établissement scolaire et l'apprenant.

Selon l'avis de plusieurs responsables rencontrés, l'EAD est une alternative intéressante pour les apprenants qui ne peuvent pas suivre une scolarité classique. En effet, cette forme d'enseignement permet aux apprenants d'apprendre autrement en utilisant des CD-ROMs, en répondant à un questionnaire interactif, en recherchant des réponses sur Internet... De plus, l'EAD permet aux apprenants d'échanger avec des apprenants d'autres pays et d'être ainsi confrontés à d'autres cultures.

Il semble évident que le passage de l'enseignement présentiel à l'enseignement partiellement ou totalement à distance impose un changement de structure au sein des institutions concernées. D'une manière générale, on peut considérer que les établissements de Promotion Sociale ne sont pas prêts tant en ce qui concerne les aspects organisationnels que pédagogiques à prendre en charge une formation organisée complètement à distance. Rien d'étonnant dès lors que la plupart des projets évoqués lors de notre enquête concernent des formations mixtes alliant présence et distance.

Sur base de ce que nous avons pu constater, on peut affirmer que le développement de l'EAD au sein de l'enseignement de Promotion Sociale vise conjointement plusieurs objectifs : répondre aux besoins des apprenants traditionnels et atteindre de nouveaux publics de manière à élargir le bassin de recrutement (entreprises, adultes travailleurs...) mais aussi répondre à une demande plus grande de flexibilité dans les études. Aux dires de certains, cela permet également de développer de nouvelles

techniques ou méthodes d'enseignement qui peuvent aussi être utilisées dans les formations en présence.

### 3. Analyse des données recueillies auprès des apprenants

#### 3.1. Apprenants d'un enseignement totalement à distance

##### *a) Caractéristiques des apprenants*

Au total, six apprenants suivant des cours auprès de la Direction de l'EAD ont été interviewés. Comme nous l'avons précisé dans la présentation de la méthodologie utilisée pour récolter les données, ces six apprenants appartiennent à des catégories très spécifiques identifiées par l'institution elle-même. Il s'agit d'un apprenant se préparant à passer des examens au Jury d'état afin d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, un apprenant suivant en parallèle une formation dans une EFT, un apprenant emprisonné, un apprenant étant enseignant de profession et suivant une formation continue, un enfant suivant un cours de niveau primaire en complément à sa formation initiale et un apprenant suivant des cours qui le préparent à passer des concours administratifs.

La Direction de l'EAD touche un public très varié tant au niveau du sexe, de l'âge, du niveau de formation antérieur, du parcours de vie, de la situation professionnelle que du niveau social de l'apprenant. Nous avons rencontré quatre personnes de sexe féminin et deux personnes de sexe masculin. L'âge des personnes rencontrées varie entre onze ans pour l'apprenant suivant une formation de niveau primaire à cinquante ans pour l'apprenant qui se prépare à passer des concours administratifs. La situation familiale des apprenants est également très variée : par exemple, un des apprenants est marié et a six enfants ; un autre a vingt ans, est célibataire et vit à l'étranger. Par rapport au niveau d'études antérieur, deux apprenants ont obtenu leur certificat d'étude de base ; deux autres ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur de type court et les deux derniers apprenants sont encore considérés comme des étudiants. Parmi les personnes interrogées, un seul apprenant a une activité professionnelle et les cinq autres ne sont pas insérées dans la vie professionnelle. En effet, deux personnes sont sans emploi, une personne est incarcérée et deux autres sont étudiants. Le nombre de cours suivi varie également entre un cours et la totalité du programme pour se préparer à passer les examens du Jury d'état. L'une des personnes suit les cours offerts par la Direction de l'EAD depuis une vingtaine d'années. Ce dernier a suivi au total plus ou moins 22 cours.

##### *b) Motivations des apprenants*

Les motivations et les attentes des apprenants interrogés par rapport à leur formation à distance sont également très diversifiés du fait de leur appartenance à des catégories très différentes.

En effet, certains apprenants désirent se réinsérer socio-professionnellement dans la société. C'est le cas de la personne incarcérée et des deux demandeurs d'emploi qui désirent accroître leurs compétences afin de trouver un emploi. Un autre apprenant a réalisé l'entièreté de l'enseignement secondaire à distance et souhaite obtenir une certification auprès du Jury d'état en vue d'accéder à l'enseignement universitaire. Le plus jeune des apprenants rencontrés suit des cours du niveau de l'enseignement primaire en complément à sa formation initiale afin de l'aider à réussir sa scolarité. Enfin, la personne étant en formation continue auprès de la Direction de l'EAD attend de sa formation une actualisation de ses connaissances professionnelles.

Au-delà de la réinsertion professionnelle, certains apprenants nous ont déclaré vouloir tout simplement combler des lacunes intellectuelles et se prouver qu'ils étaient capables de réussir une formation. L'une des motivations supplémentaires d'une de ces personnes était d'atteindre le même niveau intellectuel que son conjoint.

##### *c) Vécu des apprenants*

Tous les apprenants rencontrés étaient globalement très satisfaits de la formation proposée par la Direction de l'EAD.

Deux de ces apprenants suivent les cours de la Direction de l'EAD en complément à une autre formation. Dans un cas, il s'agit d'un soutien à une formation initiale et dans le second cas, les cours de l'EAD complètent une formation qui se déroule auprès d'une EFT. Dans les deux cas, ces personnes ne bénéficient pas d'un suivi supplémentaire organisé par leurs institutions respectives. Ces personnes travaillent en premier lieu sur les cours de la formation présentielle et ensuite réalisent le travail demandé par la Direction de l'EAD.

La majorité des apprenants estiment que les cours de la Direction de l'EAD sont adaptés à leurs compétences et aux objectifs qu'ils poursuivent. Cependant, des connaissances antérieures sont indispensables pour entreprendre certains cours de niveau plus complexe. D'autres cours ne nécessitent pas de connaissances antérieures car ils reprennent toute la matière depuis le début et offre une progression dans la difficulté. Toutes les interactions avec les correcteurs et l'institution d'enseignement se déroulent par écrit.

Au niveau de l'organisation de l'apprentissage, tous les apprenants rencontrés considèrent qu'il est important de réaliser un travail régulier pour pouvoir suivre un enseignement à distance. Pour ce faire, cinq apprenants sur les six déclarent établir un horaire de travail qu'ils essaient de suivre malgré les impératifs de leur vie familiale et professionnelle. La plupart des apprenants suivent l'ordre des leçons ainsi que les consignes de travail présentes dans les cours. Ils essaient également, pour la plupart, de suivre l'entièreté d'une leçon en une seule fois. La majorité des cours présentent en premier la théorie et ensuite proposent aux apprenants des exercices à réaliser et des devoirs à renvoyer à la Direction de l'EAD. Les TAC (Travaux d'Auto-Contrôle) proposés dans chaque leçon ont un grand succès auprès des apprenants car ils leur permettent d'auto-évaluer leurs compétences. Certains apprenants estiment que les TAC et les synthèses générales ont largement favorisé leur apprentissage. Un apprenant attire notre attention sur le fait qu'une table des matières claire et précise ainsi que la présence d'illustrations dans les cours pourraient également favoriser l'apprentissage.

En ce qui concerne le suivi des apprentissages réalisé par les correcteurs, trois apprenants en sont particulièrement satisfaits. Ils apprécient essentiellement le fait que lorsque les correcteurs détectent des lacunes dans les devoirs des apprenants, ils leur envoient des exercices supplémentaires. L'intérêt que leur porte leur correcteur les motive pour continuer leur apprentissage. Deux apprenants sont cependant mécontents de la lenteur des envois des corrections des devoirs. Cette lenteur peut provoquer chez certains un désintérêt de la correction réalisée.

Il est intéressant de remarquer qu'aucun des apprenants rencontrés n'a une idée du temps que prendra la formation qu'ils sont en train de suivre. Ils travaillent à leur rythme sans se soucier du temps que cela prendra.

#### *d) Difficultés rencontrées par les apprenants*

Plusieurs difficultés rencontrées par les apprenants ont été mises en évidence lors des différents entretiens réalisés, nous reprendrons dans ce point les difficultés les plus souvent citées.

Tous les apprenants rencontrés ont ressenti à un moment donné de leur formation à distance un sentiment de solitude et d'isolement. Ils se sentent seuls face à leur apprentissage et se retrouvent face à eux-mêmes. Ce sentiment peut alors provoquer des moments de découragement qu'ils doivent alors surmonter seuls afin de ne pas abandonner la formation. Dans ces moments de solitude, l'apprenant ne peut compter que sur sa motivation personnelle pour surmonter cette étape critique. Certains apprenants ont émis le souhait que la Direction de l'EAD reprenne contact avec ceux qui interrompent afin de les motiver à persévérer. Pour deux des apprenants rencontrés, ces moments de découragement provenaient d'erreurs ou d'une lenteur au niveau des envois des cours ou des devoirs corrigés par la

Direction de l'EAD. Ces erreurs peuvent, en effet, provoquer un ralentissement de l'apprentissage et ensuite provoquer le découragement de certains apprenants. Comme solution à ces problèmes, les apprenants estiment qu'il serait intéressant de leur laisser la possibilité de communiquer directement avec leur correcteur à l'aide des moyens de communication synchrone (téléphone, chat, séances en présentiel...) ou à l'aide des moyens de communication asynchrone (messagerie électronique, forum...). Afin de ne pas connaître ce sentiment, un apprenant aurait souhaité avoir plus d'interactions avec l'institution. Certains apprenants se trouvant seuls face à leur apprentissage éprouvent parfois des difficultés pour tenir un rythme de travail régulier. Ces derniers auraient souhaité suivre un échéancier précis.

Deux des apprenants les plus en difficulté au niveau de l'apprentissage auraient souhaité pouvoir entretenir des contacts directs avec leur correcteur. En effet, ces personnes connaissent des problèmes tels au niveau de la compréhension du français qu'il leur est difficile de comprendre le cours uniquement par l'écrit. Ces personnes soulignent également le fait que lorsqu'une personne connaît de réelles difficultés dans son apprentissage, il est important qu'elle obtienne rapidement une réponse à son problème pour ne pas se sentir incompetent ou noyer dans une masse de feuilles de cours. Afin de faciliter l'apprentissage des apprenants les plus défavorisés intellectuellement, ils auraient souhaité que la Direction de l'EAD centralise les difficultés les plus souvent rencontrées par les apprenants afin de réaliser des séances en présentiel résolvant ces problèmes. Au total, cinq apprenants auraient souhaité pouvoir participer à quelques séances en présentiel pendant leur formation.

Au niveau du contenu des cours, deux des apprenants rencontrés estiment ne pas recevoir assez d'exercices à réaliser pour pouvoir maîtriser suffisamment la matière. Certains cours pourraient être plus attrayants. Par exemple, les cours de langues pourraient être accompagnés de cassettes vidéo. De plus, certains cours demandent une réactualisation de leur contenu. Tout ces problèmes liés à la présentation du cours peuvent provoquer une démotivation chez l'apprenant. Deux apprenants se sentent légèrement frustrés de ne pas pouvoir obtenir directement une certification de la Direction de l'EAD. Les apprenants rencontrent également des problèmes d'auto-évaluation de leurs compétences et deux d'entre eux pensent que les séances en présentiel permettraient à chacun de s'évaluer et d'évaluer sa méthode d'apprentissage. De plus, ces séances en présentiel permettraient aux apprenants de rentrer en contact avec d'autres apprenants qui suivent le(s) même(s) cours. Pour résoudre ce problème d'auto-évaluation de ses compétences, quatre apprenants aurait souhaité obtenir une note sur leurs devoirs au lieu d'une appréciation.

### *e) Réussite, échec, abandon et raisons*

Les apprenants apprécient dans l'enseignement à distance la flexibilité de la formation au niveau des horaires et des lieux d'apprentissage car la plupart des apprenants interviewés sont dans l'incapacité de suivre une formation en présentiel de part leurs occupations personnelles (travail, famille, formation...). Aucun des apprenants ayant participé à cette étude n'a réalisé d'aménagements familiaux ou professionnels particuliers pour suivre la formation. Deux apprenants rencontrent des difficultés à gérer leur temps entre les obligations familiales, professionnelles et les contraintes de la formation.

Certains apprenants interrogés estiment avoir connu des phases d'interruption dans leur apprentissage à cause du manque de dialogue avec l'institution d'enseignement et les correcteurs. De nombreux apprenants se rattachent au seul lien qu'ils entretiennent avec la Direction de l'EAD c'est-à-dire leurs échanges écrits avec leur correcteur. Quelques apprenants sont déçus du fait que la Direction de l'EAD n'aide pas les apprenants qui connaissent une phase d'interruption dans leur formation car c'est précisément, à ce moment là, que les apprenants risquent d'arrêter définitivement la formation. La régularité des envois et les encouragements des correcteurs ont permis à trois des apprenants de persévérer dans leur formation.

La progressivité de la difficulté des cours est appréciée par les apprenants car ils se sentent vite progresser et à la fois ils ne sont pas submergés par trop d'informations. Les cours les plus difficiles demandent impérativement des connaissances antérieures mais la majorité des cours reprennent la matière depuis le début.

Tous les apprenants, sans exception, ont déclaré rester motivés grâce aux interventions de leur correcteur. Ce dernier leur donne l'envie d'apprendre et de persévérer dans leur apprentissage. Deux des apprenants bénéficient d'un soutien familial qui les aide également à rester motivés. L'apprenant qui suit des cours en vue d'obtenir une certification auprès du Jury d'état est très satisfait de l'aide reçue par le conseiller d'orientation. En effet, ce conseiller l'aide par téléphone en l'orientant, en lui donnant des stratégies d'étude, en accélérant à certains moments la rythme de la formation. Cette personne estime que c'est l'aide obtenue par ce conseiller qui lui a permis d'achever la formation.

## **3.2. Apprenants d'un enseignement hybride**

### *a) Caractéristiques des apprenants*

Deux types d'apprenants ont été rencontrés dans cette catégorie : deux sont des adultes diplômés et inscrits à une épreuve universitaire de troisième cycle et quatre sont encore en formation initiale. Cinq d'entre eux n'avaient jamais suivi de formation à distance et une avait eu une expérience vite abandonnée, faute de motivation (elle dit s'être sentie très seule).

### *b) Motivations des apprenants*

Les attentes des apprenants rencontrés n'étaient pas tant centrées sur les modalités d'apprentissages que sur les contenus à apprendre. Le fait que les cours suivis soient donnés partiellement à distance était un « plus » qui facilitait l'organisation de certains (les adultes qui travaillent) et permettait aux autres de vivre une expérience différente.

### *c) Vécu des apprenants*

Tous les apprenants rencontrés ont souligné avec insistance l'importance du rôle joué par leurs pairs tout au long de la formation. Ceux-ci constituent un soutien important (une véritable relation de confiance s'est installée entre eux), mais sont aussi à l'origine de nombreux questionnements concernant tantôt les contenus, tantôt les méthodes de travail et les préoccupations organisationnelles

de chacun. Lors des travaux de groupe, les autres apprenants ont aussi un rôle important à jouer quant à la reconnaissance du travail fourni (on travaille « pour » et « avec » les autres).

Tous sont d'accord pour dire que d'importants prérequis en informatique sont nécessaires pour aborder ce type de formations « hybrides ». D'après les apprenants interrogés, ceux d'entre eux qui manquaient de connaissances dans ce domaine ont eu recours à beaucoup d'aides extérieures (pairs, enseignants, tuteurs...) ou ont rapidement abandonné la formation.

D'une manière générale, les apprentissages « théoriques » à distance ont été appréciés par les apprenants car chacun pouvait apprendre à son rythme, revenir sur des notions moins bien maîtrisées à tout moment, sans avoir l'impression de ralentir le groupe. Chacun s'est aussi senti plus impliqué dans le cours que lors d'un cours ex-cathedra. À distance, chacun est responsable dans sa recherche de l'information utile pour réaliser le travail demandé. En outre, les apprenants rencontrés ont l'impression que leurs apprentissages sont plus durables que ceux réalisés dans d'autres types de formations.

Les enseignants ont été perçus par les apprenants comme étant très disponibles. Ils ont joués un rôle de tuteur, de soutien. Les dispositifs mis en place ont permis à chacun de découvrir le savoir à travers les activités proposées à distance (pour réaliser ces activités, les apprenants doivent maîtriser un certain nombre d'éléments théoriques, mis à leur disposition dans le cours en ligne).

Les modalités de communication utilisées, outre le présentiel étaient principalement le courrier électronique, les forums et le *chat*. D'après les apprenants, les échanges les plus productifs (décisions, organisation, demandes d'explication...) se sont faits en majorité en présentiel ou par courriel. Les autres modes de communication ont servi à des échanges plus informels ou au dépôt/échange de documents.

En ce qui concerne l'organisation, les apprenants s'accordent à dire que le mode d'apprentissage à distance leur a permis de travailler à des moments qui leur convenaient le mieux (soirées, week-ends, heures de fourche...).

#### *d) Difficultés rencontrées par les apprenants*

Elles sont liées essentiellement à l'usage des technologies et à leur disponibilité en libre accès dans les écoles. Les ressources proposées aux apprenants seront amenées à se développer mais pour l'instant il semble que tous n'aient pas accès aux outils de façon égale. S'ajoutent également des problèmes techniques indépendants de l'accès ou des compétences des apprenants (sites indisponibles, problèmes de connexions...)

D'autres difficultés sont épinglées, notamment les compétences liées à l'apprentissage à distance lui-même : autonomie, gestion de son temps (sans « obligation », la tendance est souvent de reporter les choses au lendemain), rigueur dans l'organisation et les méthodes de travail... Ces compétences demandent un apprentissage qu'il ne faut pas négliger.

Tous ont connu des moments de découragement. Certains en début de formation (désarroi face à une quantité de travail à réaliser « seul ») et d'autres en cours d'apprentissage (stress face à la gestion du temps). Ces difficultés ont été surmontées grâce au soutien et à l'écoute des autres apprenants et des encadrants (enseignants, tuteurs).

#### *e) Réussite, échec, abandon et raisons*

Aucune information n'a été recueillie au sujet des taux d'abandon, d'échec ou de réussite des apprenants qui suivent des cours ou des activités de cours à distance. Les seules informations les concernant se trouvent dans les difficultés rencontrées par chacun face à la spécificité de l'enseignement à distance.

### 3.3. Diagnostic de synthèse

Malgré le fait que les deux dispositifs pédagogiques étudiés soient différents tant au niveau de leur organisation pédagogique et administrative que des caractéristiques des apprenants et de leurs motivations, on peut se rendre compte que les apprenants semblent confrontés aux mêmes difficultés. Les difficultés les plus souvent citées, dans les deux types de formations, sont essentiellement liées au sentiment d'isolement qui provoque des moments de découragements et des problèmes au niveau de la gestion du temps. L'hybridation de la formation et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication semblent pallier ces problèmes en recourant, par exemple, aux cours en présentiel, au travail de groupe et aux outils de communication synchrones et asynchrones. Du côté de la formation complètement à distance, la majorité des apprenants sont demandeurs de séances en présentiel et d'interactions plus nombreuses et faciles avec les correcteurs et l'institution elle-même.

D'une manière générale, nous avons constaté que les attentes de la plupart des apprenants qui décident de suivre une formation à distance sont essentiellement centrées sur les contenus de ces formations. Or, lorsqu'on les interroge sur ce qu'ils ont vécu durant la formation, la majorité d'entre eux soulignent l'importance des méthodes pédagogiques adoptées (ils retiennent principalement les compétences collaboratives, organisationnelles, techniques...). Il semble également que le soutien du groupe de pairs et des enseignants (tuteurs, correcteurs) semble primordial pour maintenir la motivation des apprenants.

Les conditions favorisant l'apprentissage à distance les plus souvent citées par les apprenants sont la régularité des envois, les encouragements et interactions avec les enseignants, les exercices permettant d'auto-évaluer leur apprentissage, un travail régulier et l'établissement d'un horaire de travail... Certains apprenants estiment qu'il serait intéressant de mettre en place des formations les préparant à apprendre à distance afin qu'ils acquièrent directement des méthodes de travail appropriées.

# Chapitre 3

## Situation de l'enseignement à distance à l'étranger et en Communauté flamande de Belgique

Ce chapitre présente une description de l'état actuel des pratiques de l'EAD dans d'autres pays et en Communauté flamande de Belgique. Les autres pays auxquels nous avons choisi de nous intéresser sont le Canada et la France de part leurs caractéristiques proches de la Belgique. Cet état des lieux est présenté au travers de cinq dimensions qui sont la reconnaissance des compétences et certification, les collaborations, les modalités de financement, les échanges de pratiques et les modalités et pratiques d'enseignement.

### 1. Démarche méthodologique

Nous avons tenté de faire une description de l'état actuel des pratiques de l'EAD dans d'autres pays (France, Québec) et en Communauté flamande de Belgique afin de pouvoir mettre en perspective les données recueillies auprès de nos experts.

Pour recueillir ces informations, la même technique d'interview a été utilisée que pour les experts de la Communauté française de Belgique (cfr. Chapitre 2, pt 1). Le guide d'interview était basé sur les pistes d'action dégagées après avoir analysé les propos recueillis auprès des experts de la Communauté française. Le lecteur le trouvera en annexe du présent rapport.

Le compte rendu des entretiens effectués est organisé selon cinq dimensions d'analyse qui sont la reconnaissance des compétences et la certification, les collaborations, les modalités de financement, les échanges de pratiques et les modalités et pratiques d'enseignement.

### 2. France

Selon Averous et Touzot (2002), le développement d'une offre de FAD française connaît un triple enjeu. Le premier enjeu est, sans aucun doute, pédagogique. En effet, à l'heure où la recherche de la modularité et l'amélioration de la qualité des formations sont des piliers de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, à l'heure où l'individualisation des parcours fait l'objet d'une véritable demande sociale, la maîtrise des TIC constitue un atout précieux et indispensable pour les établissements.

Le second enjeu réside dans l'aménagement du territoire et concerne plus spécialement la formation ouverte et à distance. Si en matière de formation initiale, les choix politiques de ces dernières années ont privilégié le développement des sites et antennes universitaires, il semble difficile de répondre aux besoins d'une « éducation tout au long de la vie » sans développer la FOAD. De plus la FOAD participe au développement économique régional, notamment par l'amélioration des compétences des personnels d'entreprises, souvent peu disponibles, qui font l'avenir de la région.

Le troisième enjeu, non négligeable, est d'ordre économique, politique et culturel. On assiste, depuis trois ans, à une offensive du monde anglo-saxon (États-Unis, Canada, Australie, Angleterre, Nouvelle-Zélande, pour ne citer que les plus actifs) pour conquérir le « marché mondial de la formation ». L'offre française actuelle en matière de FOAD ne permet pas encore à la France d'être un acteur important de ce marché. Elle ne permet même pas de répondre efficacement aux sollicitations de nombreux pays avec lesquels la France entretient, de longue date, des relations privilégiées. Développer fortement les campus numériques et la FOAD, c'est donc donner à la France, d'une part la possibilité d'être présente sur le marché mondial de la formation, et d'autre part les moyens de

développer des coopérations qui lui permettent d'assurer son rayonnement scientifique, culturel et technologique.

Afin de prendre connaissance du développement de l'enseignement à distance en France, les activités du Centre National d'Enseignement à Distance et un projet de formation à distance universitaire seront présentés à l'aide des cinq dimensions d'analyse retenues. La Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance et le Centre National des Arts et Métiers seront également succinctement décrits.

## **2.1. Le Centre National d'Enseignement à distance (Cned)**

### *a) Reconnaissance des compétences et certification*

La formation à distance est traditionnellement assurée par le Cned, établissement public national sous tutelle du ministère de l'Education Nationale. Créé en 1939, le Cned, a pour mission de dispenser des formations à distance, de la grande section maternelle à l'enseignement supérieur en formation initiale ou en formation professionnelle continue et des préparations aux concours de recrutement et la formation professionnelle des personnels de la fonction publique.

Le Cned offre près de 3000 formations dans différents domaines d'activité comme par exemple des formations allant de la maternelle au baccalauréat, des formations générales de base destinées aux adultes, des formations en langues, des formations professionnelles (commerce, vente, communication, comptabilité, documentation, économie familiale et sociale, biologie, industrie, santé, sanitaire et social, hôtellerie-restauration...), des formations universitaires (arts plastiques, biotechnologies, droit, gestion, informatique, mathématiques, musicologie, psychologie...) et des préparations aux concours de la fonction publique. Le Cned totalisait, en 2002, plus de 350 000 inscriptions dont 80% proviennent d'adultes : près de 200 000 suivent une formation de niveau supérieur et 36 000 sont inscrits dans le cadre de la formation professionnelle continue. La majeure partie de l'enseignement scolaire français proposé à distance est également assurée par le Cned: 81 945 inscrits en primaire et secondaire en 1998/1999; 40 016 en formation complète, 21 140 en complément d'enseignement, les autres en cours à la carte, ou en soutien.

Le Cned ne peut délivrer de certification mais il prépare cependant les apprenants à passer divers examens leur permettant d'obtenir une certification comme ceux du baccalauréat et de l'enseignement supérieur. Le Cned délivre toutefois des attestations de réussite aux apprenants qui ont terminé une formation. Un seul institut est homologué pour délivrer le certificat de formation au secrétariat médical et médico-social qui permet l'accès au concours de secrétaires médicaux de la fonction publique territoriale. Ce certificat est placé sous la tutelle du ministère de la santé. Il est le seul certificat professionnel délivré par le Cned.

### *b) Collaborations*

Le Cned affiche une volonté d'établir des partenariats. L'établissement se trouve au cœur d'un dispositif de partenariat particulièrement significatif pour les apprenants puisqu'il implique 53 établissements d'enseignement supérieur.

En France, comme d'ailleurs en Europe, l'impulsion a souvent été donnée par les politiques publiques, notamment celles des ministères de l'Education Nationale et de la Recherche. En France, des signes d'évolution en matière d'EAD sont perceptibles grâce aux projets développés par les ministères compétents. A titre d'exemple, deux projets réalisés en partenariat et impliquant le Cned sont présentés ci-après.

Le premier projet est la signature d'un protocole d'accord entre différentes institutions françaises d'enseignement. En effet, des universités, des grandes écoles d'ingénieurs et des instituts universitaires de formation des maîtres ont signé le 11 octobre 2000 à Paris un protocole de collaboration avec le CNED visant à développer l'offre de formations supérieures à distance, grâce aux techniques numériques de production et de diffusion. La signature de ce protocole, encouragée par les ministères de l'Education Nationale et de la Recherche, ouvre la voie à des partenariats multiples où les divers établissements peuvent apporter et valider dans des dispositifs de formation innovants le meilleur de leur expertise et de leurs spécificités reconnues. Ce protocole définit pour la durée de sa validité, trois ans prorogables à six, un cadre de coopération et de développement ouvert sur les

expériences, les innovations et les débouchés que les partenaires peuvent chercher sur la scène internationale.

Comme nous pouvons le constater l'évolution du Cned s'est appuyée sur une stratégie de partenariats active, fondée sur le partage des compétences, qui s'est traduite notamment par la participation à un deuxième projet, celui des appels à projets « Campus numériques » qui a permis l'émergence de plusieurs campus numériques français.

Les ministères de l'Education Nationale et de la Recherche avec l'appui des conférences de présidents ou de directeurs d'établissements et du Cned ont lancé, en avril 2000, un programme de développement de la formation à distance : l'« appel à projets campus numériques français ». La volonté, partagée par les acteurs, était double : soutenir l'usage des TIC dans les établissements d'enseignement supérieur français et développer une offre française de formation à distance, riche et de qualité, reposant sur l'implication forte des établissements publics d'enseignement supérieur. Cet appel a permis de retenir 49 projets. Un deuxième appel à projets lancé en 2001 a permis d'en retenir 66 supplémentaires. Le troisième appel à projets a retenu 36 projets pour recevoir un financement en 2002. Le Cned est actuellement engagé dans seize campus numériques avec la volonté de contribuer à une rénovation profonde de l'offre de formation à distance.

Les procédures annuelles d'« appels à projets campus numériques français » ont cherché à faire naître des projets interétablissements, ouverts à des partenaires internationaux et du monde de l'entreprise. Cette logique de consortium a entraîné la mutualisation des compétences pour garantir une qualité élevée et donner une visibilité nationale et internationale aux campus numériques.

Divers dans leur taille et leurs objectifs, les campus numériques répondent tous aux critères communs qui leur étaient fixés par l'appel à projet. Ils constituent des dispositifs de formation:

- reconnus par des établissements d'enseignement supérieur, cohérents avec le projet des établissements et reposant sur des besoins identifiés,
- portés par des établissements regroupés en consortiums ouverts à des partenariats (monde de l'entreprise, international),
- centrés sur l'apprenant, en lui proposant des services de formation innovants utilisant des technologies numériques.

Ces appels à projets ont favorisé les échanges entre le Cned et les universités partenaires. Ces échanges ont porté à la fois sur les finalités pédagogiques, la médiatisation et la scénarisation des savoirs ainsi que sur les services proposés aux apprenants en vue de réaliser le meilleur usage des formations en ligne. Ce vaste chantier collaboratif a ouvert des pistes nouvelles de réflexion dépassant le cadre des formules traditionnelles de préparation des diplômes universitaires. C'est ainsi, par exemple, que le campus numérique en économie et gestion « Canège » a pu voir le jour en septembre 2001. Ce campus se compose de six universités françaises et du Cned. Il est également soutenu par divers sponsors. « Canège » propose un parcours complet en ligne, du Deug au DESS, ainsi que des modules de formation continue dans les filières économie-gestion.

Suivant l'expérience des experts rencontrés, il semble que la réalisation d'un tel projet est assez contraignante. Cinq types de contraintes ont pu être identifiés :

- contrainte juridique : il est indispensable d'établir des contrats avant de réaliser un tel projet. Canège a du, par exemple, réaliser un contrat de consortium entre établissements (cette phase a duré 18 mois), un accord entre ce consortium et le Cned (9 mois supplémentaires), un contrat de co-production Cned-consortium et un dernier contrat de commande d'ouvrage.
- contrainte par rapport au suivi de production : il est important de rédiger un cahier des charges pédagogiques très précis ainsi qu'un cahier des charges techniques, les responsabilités de chacun dans la conduite du projet et le planning de production doivent également être précisées. L'expertise du Cned fut très importante pour solutionner ce problème.
- contrainte liée à la nécessité d'informer le public : pour ce faire, ils ont ouvert et mis en œuvre un site d'accueil permettant aux apprenants de connaître la formation proposée. Le contenu de ce site a été fourni par chaque partenaire.
- contrainte liée au choix de la plate-forme : le choix de l'environnement dans lequel la formation va se dérouler est très important. Une analyse des besoins a été effectuée auprès de tous les professeurs

intervenant sur le campus afin de déterminer leurs attentes. La plate-forme Web-CT a été choisie. Elle est administrée par le Cned et est utilisée pour plusieurs campus numériques.

- contrainte liée à la formation des acteurs. ces formations ont été prises en charge par le Cned. Les principaux acteurs concernés sont les concepteurs de cours, les tuteurs, les administrateurs de plate-forme ainsi que les membres du personnel administratif.

Le campus numérique « Canège » est toujours dans une phase expérimentale. Une première évaluation a permis de faire des adaptations du dispositif.

#### *c) Modalités de financement*

Le Cned est financé à 69% par des ressources directement liées à l'activité de l'établissement (droits d'inscriptions individuels des apprenants, produits des stages et regroupements, ventes de cassettes audiovisuelles et CD-Roms...), à 6% par des autres ressources propres et subventions diverses (hors ministère de tutelle) et à 25% par des subventions du ministère de tutelle.

Actuellement, l'apprenant paie un droit d'inscription par cours suivi en fonction de son âge. En effet, deux tarifs sont en vigueur en fonction que l'apprenant ait atteint ou non l'âge de seize ans. A l'avenir, le Cned projette de développer une nouvelle politique tarifaire en rendant les formations gratuites pour les apprenants en âge d'obligation scolaire et en augmentant le prix des formations pour les autres apprenants. Afin d'être un acteur important dans le marché de la formation à distance et de répondre aux besoins des apprenants à distance, le Cned propose de nouveaux types de formations comme des cours parascolaires, des cours d'été, des cours de soutien à l'année. Certains de ces nouveaux cours sont disponibles en ligne.

#### *d) Echanges de pratiques*

Les modalités de fonctionnement du Cned sont particulières. En effet, le Cned se compose d'une direction générale, de huit instituts, d'une Ecole d'Ingénierie de FAD et de plusieurs Unités Communes de Services (UCS).

La direction générale est responsable de la politique générale de l'établissement, de la coordination pédagogique, administrative et financière des différentes activités et de la distribution de l'offre de formation.

Les huit instituts sont des unités de conception et de production de contenus et de services pédagogiques. Chaque institut est chargé, dans les domaines de compétences qui lui sont propres, de détecter les besoins en formation, d'imaginer des produits pouvant répondre à ces besoins puis, après validation par la direction générale, de les réaliser ou, dans le cas de formations existantes, de les adapter à l'enseignement à distance. Les instituts sont disséminés sur l'ensemble de la France et ils ont tous vocation à proposer des formations commercialisables dans la France et dans le monde entier, sans aucun rapport avec leur situation géographique propre. Les cours sont développés en partenariat avec des institutions de formation existantes (Universités, Ecoles Supérieures....).

Ouverte depuis 1997, l'Ecole d'Ingénierie de FAD a pour objectif la formation des membres du personnel du Cned afin qu'ils puissent enrichir leurs pratiques de l'EAD. De même, l'Ecole est ouverte au monde de l'éducation en général et aux publics étrangers qui souhaitent s'initier, compléter ou enrichir leurs pratiques de l'EAD.

Les Unités Communes de services (UCS) assurent des services communs à l'ensemble du Cned. Prenons l'exemple de l'UCS « Unité accueil » qui traite la demande nationale des apprenants par téléphone, fax, courrier ou par la messagerie électronique, l'« UCS audiovisuelle » qui assure pour l'ensemble du Cned la production des outils audiovisuels, l'« UCS multimédiatisation » qui élabore des projets TIC et multimédias... Prenons l'exemple de l'UCS « Unité accueil » qui se compose de 60 à 200 télé-acteurs en fonction du travail à effectuer. Les télé-acteurs doivent accueillir, informer et orienter les apprenants. Si aucune formation organisée par le Cned ne correspond au besoin des apprenants, il doit pouvoir orienter l'apprenant vers un autre organisme de formation. En 2001, l'UCS « Unité accueil » a représenté 2 000 000 de contacts tout supports confondus. Le télé-accueil ne s'occupe en rien de l'accompagnement pédagogique des apprenants. Ce service utilise le logiciel « Gael », réalisé par le Cned, afin d'assurer le suivi administratif des apprenants.

Au niveau national, le ministère a créé le portail Form@sup. Ce portail présente l'offre de FAD française. Form@sup<sup>8</sup> est un site Internet organisé sous la forme d'un portail qui fut développé à l'initiative de la Direction de la technologie du ministère de l'Éducation en novembre 1999. Ce site offre à tous un accès simple aux ressources et aux formations ouvertes et à distance existantes. Form@sup recense ainsi les modules et les cursus des formations à distance proposés par les établissements publics de l'enseignement supérieur et le Cned, le CNAM et la FIED. Ce site présente une description des formations disponibles à distance en France en donnant des renseignements pratiques comme le nom des personnes ou des structures à contacter, et renvoie à l'adresse Internet d'une documentation associée. Pour une mise à jour régulière et la plus complète possible, le principe de ce portail est que chaque offreur crée et alimente la fiche de la formation dont il est responsable. Form@sup est également chargé de donner du sens et de la cohérence aux actions en cours ou à venir susceptibles de favoriser le développement de la formation à distance dans les établissements supérieurs. Les rubriques du site Internet sont ouvertes aux enseignants pour la mise en commun d'outils, la mise en valeur d'initiatives, et le partage des expériences : actualités, études et documents, listes de diffusion thématiques...Chacun peut ainsi contribuer à enrichir le contenu de ce site, en y publiant le récit de son expérience dans le domaine de la formation ouverte et à distance. Ce portail présente, entre autre, les campus numériques français.

#### *e) Modalités et pratiques d'enseignement*

Le Cned est un institut de formation totalement à distance. Toutefois au niveau de l'enseignement primaire, de nouvelles formes d'enseignement se développent qui font appel à des échanges distants avec les apprenants, en temps réel ou en temps différé, dans une classe ou hors d'une classe. Le Cned offre de plus en plus de formations en ligne mais il veut cependant rester accessible à chacun et c'est pourquoi il propose à chaque fois aux apprenants le choix entre une formation en ligne ou une formation « papier ».

La majorité de ses formations utilisent le média papier et sont envoyés aux apprenants par courrier postal. Les cours peuvent également proposer des cassettes audio-orales et des cassettes vidéo. La télématique permet l'accès à des banques de données bibliographiques, des tests d'évaluation et un dialogue avec le formateur pour certaines formations. En complément aux formations à distance, le Cned propose des regroupements et des travaux pratiques de durée variable. En 1994, le Cned décide de créer un campus électronique<sup>9</sup> qui informe les apprenants de l'offre de formation, qui leur permet d'évaluer leurs connaissances et qui leur donne la possibilité de participer à des forums de discussions.

L'hybridation des pratiques d'enseignement n'est pas l'une des perspectives du Cned toutefois quelques expériences en la matière ont déjà été réalisées. Au niveau du suivi des apprenants, certaines formations permettent aux apprenants de poser des questions à des tuteurs pendant deux demi-journées par semaine. L'accompagnement pédagogique proposé aux apprenants peut prendre différentes formes : accompagnement postal (évaluation formative sur les devoirs des apprenants), en présentiel, téléphonique, électronique (forum, chat...). L'accompagnement en présentiel n'est pas obligatoire mais les apprenants qui acceptent d'y participer sont tenus de s'y présenter un certain nombre de fois. Depuis 1998, le Cned propose trois types d'accompagnement pédagogique aux apprenants :

- un accompagnement méthodologique préparant l'apprenant, de manière générale, aux méthodes de travail que demande un apprentissage à distance.
- un accompagnement disciplinaire constituant un complément à la formation à distance.
- un accompagnement méthodologique spécifiquement en lien avec le champ disciplinaire concerné.

Il est à noter que chaque institut met en place des dispositifs de formation différents (présentation des cours, pédagogie adoptée, suivi des apprenants...) en fonction des cours et des besoins des apprenants. Même si le Cned se tourne vers les possibilités offertes par les TIC, il veut absolument rester accessible au plus grand nombre d'apprenants. Pour ce faire, il a opté pour la complémentarité des supports et laisse toujours la possibilité aux apprenants de suivre les cours via le support papier.

Depuis une dizaine d'années, le Cned utilise le logiciel « Gael » lui permettant une gestion administrative automatique des apprenants. Ce logiciel fut réalisé en interne par le Cned en fonction de ses besoins propres.

---

<sup>8</sup> Adresse du site Internet de Form@sup: <http://www.formasup.education.fr>

<sup>9</sup> Adresse du Campus électronique du Cned : <http://www.campus-electronique.tm.fr/Accueil/index.htm>

## 2.2. L'université en ligne française (ULF)

### *a) Reconnaissance des compétences et certification*

Le projet de l' « Université en ligne française » (ULF) a vu le jour grâce à certains membres du RUCA<sup>10</sup>. Ce projet voulait répondre à la déclaration de Bologne en produisant des outils de formation médiatisés pour l'enseignement des premiers cycles reprenant les connaissances de base pour toutes les universités avec l'intention, par la suite, d'offrir des modules à la carte. L'ULF a obtenu, par la suite, le soutien du ministère de l'Éducation Nationale. Avant de s'appeler « Université en ligne française », le projet s'appelait PCSM (Premier Cycle Sur Mesure). A l'heure actuelle, quinze universités françaises participent au projet et 1000 heures de cours en sciences (mathématiques, chimie, biologie et physique) ont déjà été développées.

L'ULF est un outil qui permet à chacun de l'utiliser à sa guise. Certaines universités l'utilisent dans le cadre de formations totalement à distance et d'autres l'utilisent en formation hybride voir comme support aux cours en présentiel. Les cours suivis à distance à l'aide de l'ULF sont considérés au même titre que les cours en présentiel et il donne la possibilité aux apprenants d'obtenir une certification.

### *b) Collaborations*

Avant la réalisation de l'ULF, chaque université avait déjà développé des expériences pédagogiques en matière d'EAD mais ces réalisations étaient très parcellaires ce qui ne satisfaisait pas les apprenants qui souhaitaient suivre la totalité de la formation à distance. Quinze universités ont donc décidé de travailler ensemble afin de créer l'ULF. Les partenaires ont travaillé ensemble en mettant en commun leurs expériences pédagogiques, en réalisant un état des lieux de l'existant afin de compléter ce qui manquait, en recensant également les besoins de chaque université. Tous les partenaires ont contribué à réaliser un ensemble de contenus communs. Ensuite, les universités ont dû rédiger ensemble une charte graphique et ergonomique afin que l'ensemble des modules ait une présentation et une ergonomie identique. Pour que cette phase de réalisation se déroule au mieux, une entreprise extérieure fut chargée de la réaliser. Un forum fut également réalisé pour prendre en compte les besoins de chaque université et il permit également à chacun de donner son avis sur la question. Ensuite, le projet a abouti à la réalisation d'une coquille permettant à chaque université de retravailler les contenus. L'ULF est un logiciel ouvert qui contient, en outre, des générateurs d'exercices permettant la création d'exercices interactifs hypermédiés sous le même environnement. Pour que les produits soient largement utilisés au sein des universités, il importait qu'ils puissent permettre aux enseignants de modifier, de compléter une partie de leur contenu et de les articuler avec d'autres documents pédagogiques. Chaque université partenaire reste propriétaire de ses contenus. Le site officiel de l'ULF garantit aux différents acteurs un référencement du contenu original de l'ULF.

L'ULF participe également à divers partenariats. Elle collabore avec la chaîne « Sciences en cours » de Canal U. L'ULF participe également au Campus numérique Sciences depuis deux ans. Il s'agit d'une collaboration entre six universités et le CNED. Le Campus numérique Sciences propose donc la plate-forme ULF aux étudiants à distance qui peuvent alors obtenir une certification à distance. Chaque université participant à ce Campus numérique doit s'occuper de l'ingénierie pédagogique, du suivi et de la gestion des étudiants. Et enfin, l'ULF collabore également avec l'ATIEF afin de faire connaître l'ULF dans toute la francophonie

Les experts rencontrés insistent sur l'importance de l'établissement des partenariats afin d'échanger les informations.

### *c) Modalités de financement*

---

<sup>10</sup> Le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation (RUCA) a été créé en 1987. Il est une force de réflexion, d'action et de mutualisation des compétences destinée à introduire dans l'Enseignement Supérieur, des pédagogies nouvelles plus centrées sur l'apprentissage autonome de l'étudiant et s'appuyant sur les technologies modernes de communication. Le RUCA est une association informelle nationale qui réunit 15 universités françaises. Le RUCA est né sous l'impulsion de quelques professeurs d'universités avant de recevoir le soutien du Ministère compétent.

Au niveau du financement, l'ULF a reçu des soutiens du ministère, comme ce dernier soutenait déjà le RUCA, il fut intéressé par l'ULF. Depuis 1997, le ministère octroie un financement à chaque université au prorata du travail effectué dans le projet. Chaque université participe à l'élaboration des contenus et de la réalisation informatique. Ces soutiens ont permis d'autres développements comme la naissance de six centres de ressources et bureau permettant une multimédiatisation des contenus. Les subventions du ministère s'élèvent à 1500 euros par heure de formation produite.

L'ULF est accessible gratuitement par tous les pays francophones. Les institutions qui désirent utiliser l'ULF doivent signer une convention et respecter certaines règles. Les universités participantes au projet cèdent à titre gratuit, pour une durée de dix ans, leurs droits de reproduction et de représentation au ministère de l'Education Nationale pour toute utilisation des produits précités dans des établissements d'enseignement supérieur sous tutelle dudit ministère, mais reste propriétaire des modules de formation qu'elles ont conçus pour toute édition destinée au grand public en association avec le secteur éditorial privé.

#### *d) Echanges de pratiques*

Tout au long du projet, une des universités partenaires de l'ULF fut chargée de coordonner le projet et d'informer tous les partenaires de l'état d'avancement du projet et des objectifs à atteindre en fonction du planning fixé.

#### *e) Modalités et pratiques d'enseignement*

Le projet consiste à développer un ensemble cohérent, très largement commun à la plupart des universités, d'outils de formation. Les documents doivent pouvoir être utilisés pour illustrer ou compléter l'enseignement traditionnel, pour une autoformation en salles de ressources ou bibliothèques ou encore, hors établissement, pour un enseignement à distance, dans un contexte d'apprentissage en autonomie accompagnée. Actuellement, au sein du Campus numérique Sciences, les utilisations de l'ULF sont diverses : trois institutions l'utilisent totalement à distance, deux institutions l'utilisent dans une formation présentielle et une institution l'utilise dans une formation hybride. Chaque institution qui utilise l'ULF doit s'occuper du tutorat pédagogique et de l'organisation administrative des étudiants.

Chaque module est atomisé en micro-objectifs qui correspondent chacun à une notion donnée. Cette structure permet une utilisation souple des ressources dans divers contextes. Les produits créés dans le cadre de ce projet pourront être utilisés avec divers parcours de formation proposés par différents enseignants ou librement choisis par des utilisateurs. Chaque module comprend cinq activités (apprendre, observer, simuler, s'exercer, s'évaluer)

Les documents hypermédias sont écrits en langage HTML de façon à être consultables sur Internet (ou en intranet pour utilisation en centre de ressources). Les institutions qui choisissent d'utiliser l'ULF peuvent également recevoir cette ressource sur CD-ROM. Ce qui coûte moins cher aux utilisateurs. Chaque étudiant reçoit donc un CD-ROM qui est un document fiable.

Les experts rencontrés ont pu remarquer que l'utilisation de l'ULF totalement à distance convenait mieux pour des formations continues ou de troisième cycle car les apprenants sont motivés et demandeurs de ce type de formations flexibles. Quant aux étudiants de formation initiale, ils semblent ne pas trop apprécier l'autonomie et préfèrent disposer d'un guide d'étude pour les diriger.

Au niveau du suivi pédagogique et administratif des apprenants, il n'existe pas de structure prévue dans l'ULF. Chaque université doit alors prévoir elle-même ce suivi. L'Université de Lille a créé USTEL pour organiser le suivi des étudiants. USTEL est un portail pédagogique qui permet à

chaque enseignant d'organiser le suivi de ses étudiants. Ce portail contient des semainiers automatiques, des ressources, des chats et forums...

## **2.3. Autres intervenants au niveau de l'EAD en France**

### **2.3.1. Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED)**

La FIED regroupe les établissements universitaires intéressés par l'enseignement à distance sous toutes ses formes. C'est le ministère de l'Education Nationale qui a suscité sa création en 1987. L'objectif visé est double: assurer à la France et aux universités françaises une représentativité européenne au sein de l'EADTU (European Association of Distance Teaching Universities) et coordonner, au plan national, les actions des divers Centres. Vingt-quatre universités, ayant pour la plupart d'entre elles un Centre de télé-enseignement universitaire (CTU), sont membres de la Fédération et proposent des cours à distance sous diverses formes : écrits, cassettes, télévision, radio. Une inscription administrative à l'université est exigée.

### **2.3.2. Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM)**

Le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) est un établissement public d'enseignement supérieur de l'Etat à caractère scientifique, culturel et professionnel, dédié à la formation des adultes tout au long de la vie. Il est placé sous la tutelle du ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche. Depuis 200 ans, il est au service de la promotion supérieure du travail et de l'évolution des métiers. Il a une triple mission : la formation professionnelle des adultes (plus de 500 formations), la recherche technologique (huit grands pôles de recherche multidisciplinaire), la conservation et la diffusion de la culture scientifique et technique (un Musée prestigieux et une Bibliothèque scientifique et technique).

Le CNAM a une vocation nationale. Il est accessible « à tous et partout », grâce à son réseau qui couvre l'ensemble du territoire. Les centres CNAM, regroupés autour de centres régionaux, sont financés en partie par les conseils régionaux. En plein essor, l'EAD organisé par le CNAM couvre actuellement plus de la moitié des régions de France avec des dispositifs de formation diversifiés. Le plus courant répond au concept d'autoformation assistée. Un autre, moins utilisé, est le télécours par visioconférence. L'utilisation d'Internet rend certaines unités de valeur plus largement accessibles.

L'autoformation assistée par Internet propose à l'apprenant un matériel conçu pour l'autoformation et un accompagnement renforcé par des échanges réguliers avec un enseignant tuteur mais aussi avec le groupe des personnes inscrites à l'enseignement. Le CNAM utilise le logiciel de téléenseignement « Pleiad » afin de mettre à disposition des apprenants un environnement facilitant l'organisation du travail de la communication avec la classe virtuelle. Le télécours utilise la visioconférence et demande à l'apprenant de se déplacer au centre d'enseignement. La présence de l'apprenant au centre organisateur est obligatoire pour l'examen final.

En complément, selon les enseignements et les régions, des regroupements peuvent avoir lieu en présence de l'enseignant tuteur. Ils ne sont pas toujours obligatoire.

La formation à distance constitue la première des priorités de développement de l'établissement: 200 unités de valeur disponibles en FAD portant sur 4 domaines différents : économie et gestion, sciences humaines et sociales, sciences et techniques industrielles, informatique, mathématiques, statistiques (contre 125 en 2001), 5 000 personnes inscrites à un ou plusieurs modules (contre 3 000 en 2001), un volume global de 9000 inscriptions pour l'année.

En France, comme d'ailleurs en Europe, l'impulsion a souvent été donnée par les politiques publiques, notamment celles des ministères de l'Education Nationale et de la Recherche. En France, des signes d'évolution

en matière d'EAD sont perceptibles grâce aux projets développés par les ministères compétents mais aussi grâce aux initiatives émanant de certains acteurs de l'éducation ou institutions.

## 2.4. Diagnostic de synthèse

Selon Averous et Touzot (2002), l'absence de coordination les acteurs d'enseignement à distance, pendant de nombreuses années, a pesé sur la cohérence et sur la nature de l'offre française de formation à distance, aux niveaux national et international. À titre d'exemple, en 1996, une enquête de l'Irédu<sup>11</sup> a montré que la demande la plus importante de FOAD était centrée sur les formations « professionnalisantes », alors que les différents catalogues de formation étaient pratiquement vides sur le sujet et que pour d'autres secteurs les redondances étaient évidentes.

Au vue des informations recueillies, nous pouvons constater que les évolutions en matière d'EAD en France viennent principalement des impulsions données par les projets développés par les politiques publiques et notamment celles des ministères de l'Education Nationale et de la Recherche.

Les principales orientations développées par ces projets sont le développement de partenariats entre institutions d'enseignement, la facilitation des échanges d'informations et de pratiques éducatives en matière d'EAD entre les différents acteurs d'EAD à l'aide d'un espace virtuel. Nous remarquons également une volonté des pouvoirs politiques de créer, au niveau de l'enseignement supérieur, une offre de FAD française utilisant les TIC en lançant les projets « Campus numériques ».

Il faut également souligner le fait que certaines évolutions en matière d'EAD proviennent aussi d'initiatives émanant de certains acteurs de terrain de l'éducation ou institutions. L'Université en ligne française, par exemple, a vu le jour grâce à la motivation de certains professeurs désireux de créer un environnement répondant aux besoins des apprenants et qui leur permette d'apprendre autrement.

Le Cned est l'opérateur national d'EAD en France qui a pour mission de dispenser des FAD, de la scolarité élémentaire à l'enseignement supérieur en formation initiale ou en formation professionnelle continue et des préparations aux concours de la fonction publique. Les modalités organisationnelles du Cned sont particulières et permettent au Cned de prendre en charge la totalité de la production de son matériel pédagogique en réalisant lui-même des produits multimédias, des dispositifs de formation utilisant les TIC et d'assurer la formation continue des membres de son personnel... Les orientations suivies par le Cned vont du développement de partenariats avec d'autres institutions d'enseignement à l'hybridation de leur enseignement.

## 3. Québec

### 3.1. Introduction

Le Canada est une confédération de dix provinces et trois territoires. Les provinces et territoires sont responsables de l'éducation primaire, secondaire et postsecondaire. Par conséquent, il n'y a pas de ministère fédéral, ou canadien, de l'éducation. Au Canada l'éducation y compris l'EAD est donc une compétence provinciale. La majorité des dix provinces et des trois territoires ont identifié l'EAD comme une priorité pour les années à venir et la plupart ont encouragé au cours des années passées le développement de programmes et de produits en ligne. A titre d'exemple, la Télé-université a enregistré une augmentation de 15% de la fréquentation en 2001.

En 1993, les ministres de l'éducation décident de s'unir pour faire face à des problèmes communs et y trouver des solutions profitables à tous les canadiens en rédigeant la « Déclaration de Victoria ». Leurs actions,

---

<sup>11</sup> L'Irédu est l'Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education faisant partie de l'Université de Bourgogne en France. Adresse du site Internet de l'Irédu : <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU>

par l'intermédiaire du CMEC<sup>12</sup> reflètent la volonté d'une approche nationale face à l'éducation, dont l'un des aspects est l'apprentissage en ligne. Dans la « Déclaration de Victoria », l'une des actions à réaliser est cette attention nouvelle posée sur l'enseignement « ouvert » et à la formation à distance. Le CMEC devait selon la déclaration s'attarder principalement sur l'enseignement postsecondaire et y faire l'inventaire des politiques et des pratiques dans le milieu de l'enseignement à distance (Déclaration de Victoria, 1993).

Le monde de l'EAD est en évolution au Canada : le Québec, par exemple, a développé un plan sur cinq ans sur tous les aspects de l'éducation en ligne, tandis que l'Ontario a créé le Ontario Knowledge Network for Learning<sup>13</sup>. Dans le même temps, le gouvernement fédéral du Canada a également pris des mesures en la matière mais ce sont les collèges et les universités canadiens qui ont pris l'initiative dans le développement de programmes et de cours de *e-learning* innovants. Parce que la population canadienne est dispersée dans une très large zone et divisée par des barrières géographiques et climatiques, les institutions canadiennes ont été pionnières dans le système d'éducation à distance. Dès lors énormément de matériel pédagogique pour l'enseignement en ligne existe : une étude récente entre mars 1999 et mai 2000 montre que 57 % des 134 collèges et universités canadiens offraient des cours en ligne, soit 3 000 cours au total variant de 1 à 340 selon les établissements.

Après une approche globale du système éducatif canadien, nous avons opté pour une investigation plus approfondie de ce qui se passe au niveau de l'EAD au Québec car il s'agit d'une province qui possède des caractéristiques communes avec la Belgique francophone comme celle de la langue française. De plus, nous nous sommes intéressés plus particulièrement, au travers des cinq dimensions d'analyse, au Québec de part sa longue tradition en matière d'EAD et de part son développement de l'EAD plus proche du système anglophone.

### 3.2. Analyse de l'EAD au Québec

#### *a) Reconnaissance des compétences et certification*

Tant au niveau de l'enseignement secondaire, collégial ou universitaire, les connaissances des apprenants sont reconnues. En effet, toute personne qui a complété avec succès un cours à distance répondant aux exigences d'un programme officiel peut obtenir, si elle le désire, une reconnaissance officielle de ses acquis, c'est-à-dire des unités ou des crédits. Il s'agit là de reconnaissance tout à fait identiques et donc tout à fait compatibles avec celles des institutions de formation en présentiel. Pour obtenir ces reconnaissances, la personne doit généralement démontrer qu'elle maîtrise effectivement le contenu du cours en passant un examen sous surveillance dans un établissement proche de son lieu de résidence.

En cumulant la totalité des unités ou des crédits d'un programme, les apprenants peuvent aussi obtenir des diplômes officiels ou des attestations.

#### *b) Collaborations*

Au Québec, les trois intervenants majeurs entièrement dédiés à la formation à distance aux trois ordres d'enseignement, soit la **SOFA**D (Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec), le **Cégep@distance** (anciennement appelé CCFD, Centre collégial de formation à distance) et la **Télé-université** (aussi appelée la Télunq), sont regroupés au sein du **CLIFAD** (Comité de liaison en formation à distance). Cette instance de concertation permet à ses membres de promouvoir la formation à distance et de mettre en commun des analyses, des ressources et des projets (voir figure 1). On estime que la clientèle touchée annuellement par l'ensemble de la formation à distance au Québec s'élève à environ 75 000 inscriptions-cours.

---

<sup>12</sup> Le Conseil des Ministres de l'Éducation Canadien (CMEC) a vu le jour en 1967. Porte-parole de l'éducation au Canada, il est la tribune dans l'enceinte de laquelle les ministres provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation se rencontrent pour discuter de dossiers et de préoccupations communes. Le CMEC représente par ailleurs les intérêts éducatifs des provinces et des territoires auprès des organisations pancanadiennes actives dans le secteur de l'éducation, du gouvernement fédéral, des gouvernements étrangers et des organisations internationales.

<sup>13</sup> Adresse du site Internet du « Réseau ontarien du savoir au service de l'éducation » : <http://oknl.edu.gov.on.ca>



**Figure 1 : Intervenants majeurs québécois dédiés à la FAD**

Créé en 1994, le **CLIFAD**<sup>14</sup>, est né d'une volonté de collaboration entre les trois établissements totalement dédiés à la FAD au Québec, soit la SOFAD, le Cégep@distance et la Télunq. Le Comité s'est donné comme mandat de promouvoir la FAD et d'en défendre les intérêts en produisant des articles et brochures qui décrivent les pratiques de FAD au Québec et en organisant des colloques. Dans la même perspective, les trois institutions ont aussi récemment pris l'habitude d'assurer une présence commune lors de grandes manifestations publiques au Québec.

Le CLIFAD poursuit régulièrement ses actions afin de faire reconnaître les forces de la formation à distance, spécialement auprès de l'appareil gouvernemental. Le CLIFAD garde par ailleurs l'objectif à plus long terme de l'établissement d'une politique de la formation à distance pour le Québec.

En plus de régulièrement collaborer entre elles, les trois principales institutions de formation à distance au Québec créent parfois des liens de partenariat avec la formation traditionnelle à l'intérieur de leur ordre d'enseignement respectif ainsi qu'avec les autres ordres d'enseignement. Elles collaborent également avec d'autres institutions. C'est ainsi, par exemple, que des liens existent avec « Canal savoir », un intervenant important en télédiffusion éducative. C'est ainsi également que le Cégep@distance et la Télé-université sont partenaires de Télé-Québec, la télévision éducative et culturelle du Québec. Par ailleurs, les institutions de formation à distance tentent continuellement de renforcer le partenariat avec les secteurs public et privé.

### *c) Modalités de financement*

De la même manière que la formation à distance est gérée selon des modèles d'organisation propres à chaque ordre d'enseignement, son effectif étudiant est financé en fonction de règles budgétaires spécifiques à chaque ordre, et bien souvent différentes de celles qui sont appliquées en établissement.

Au niveau des trois ordres d'enseignement, la principale composante des revenus est, bien entendu, la subvention de fonctionnement découlant des règles budgétaires du ministère de l'Éducation du Québec. D'autres revenus s'ajoutent à ces subventions, mais l'estimation de ces revenus, comme celle des dépenses, reste difficile à déterminer d'un organisme à l'autre en raison des pratiques administratives et comptables différentes. Par exemple, pour assumer son mandat, le Cégep@distance dispose d'un budget qui a varié entre six et huit millions de dollars depuis 1999.

Au niveau de l'enseignement universitaire, l'État québécois n'a pas estimé opportun d'établir un mode de financement différencié pour la formation à distance. Il a choisi de laisser aux établissements universitaires leur plein mandat dans l'analyse des besoins, la production des cours et leur diffusion et de leur laisser, en même

<sup>14</sup> Adresse du site Internet du CLIFAD : <http://www.clifad.qc.ca>

temps, la marge de manœuvre nécessaire pour développer les services, intégrer les technologies, produire de nouveaux cours...

A titre indicatif, soulignons que le budget annuel de l'année 2000-2001 pour la Téléq représente des revenus de 22 328 900 \$ provenant de quatre sources : subventions (69 %), revenus de scolarité (14%), scolarité périuniversitaire (3%), autres revenus (14%). En ce qui a trait à la recherche, depuis 1992, plus de 14 000 000 \$ ont été accordés aux chercheurs de la Télé-université.

#### *d) Echanges de pratiques*

Plusieurs organismes québécois et canadiens se sont engagés à promouvoir et à favoriser le développement d'une offre de formation à distance. A titre d'exemple, quelques unes de ces initiatives sont reprises ci-dessous :

- **CLIFAD (Comité de liaison en formation à distance) :** Ce comité s'est donné comme mandat de promouvoir la FAD et d'en défendre les intérêts en produisant des articles et brochures qui décrivent les pratiques de FAD au Québec et en organisant des colloques. Le CLIFAD poursuit régulièrement ses actions afin de faire reconnaître les forces de la formation à distance, spécialement auprès de l'appareil gouvernemental. Le CLIFAD garde par ailleurs l'objectif à plus long terme de l'établissement d'une politique de la formation à distance pour le Québec.
- **GAM (Groupe de l'apprentissage multimédia) :** Le GAM a pour mandat de favoriser la croissance dans le secteur de l'apprentissage en ligne et des applications Internet au Canada, d'accroître les ressources canadiennes pour l'apprentissage en ligne sur les marchés nationaux et internationaux et de favoriser la collaboration entre les établissements d'enseignement postsecondaire dans leur adoption de l'apprentissage en ligne.
- **ACED (Association canadienne de l'éducation à distance) :** L'ACED est une association nationale de professionnels soucieux de promouvoir un EAD de qualité au Canada. Ces objectifs sont, entre autres, d'encourager la recherche en la matière, de fournir aux membres des services, de servir de lieu d'échange et d'interaction national ou provincial et de favoriser l'accès au savoir à distance...
- **REFAD (Réseau d'enseignement francophone à distance) :** Le REFAD réunit des personnes et des organisations intéressées à promouvoir et développer l'éducation en français par le biais de l'EAD. Le REFAD fournit information, visibilité et lieux de contacts à ses membres répartis sur l'ensemble du territoire canadien.
- **UVC (Université virtuelle canadienne) :** UVC est né d'une alliance entre treize universités canadiennes engagées à offrir des programmes universitaires qu'on peut suivre à partir de n'importe quel lieu au Canada ou à l'étranger. L'UVC donne des informations l'offre de formation de ces universités et sur plus de 250 programmes de formation offerts à distance via les TIC.

#### *e) Modalités et pratiques d'enseignement*

Au niveau de l'enseignement secondaire, la **SOFAD**<sup>15</sup> est, depuis avril 1996, l'organisme central de conception, de production et de recherche-développement. Organisme à but non lucratif, la SOFAD est gérée par des représentants des commissions scolaires et d'organismes nationaux du monde de l'éducation par l'entremise d'un conseil d'administration.

Au secondaire, la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) et le réseau des commissions scolaires se concertent et collaborent pour développer la FAD et pour offrir des services accessibles et de qualité.

La SOFAD a le mandat de produire des outils d'apprentissage (imprimés, bandes audio et vidéo, cours multimédia, cours sur Internet...), de promouvoir la FAD et de réaliser des recherches, des études et des projets qui contribuent au développement de cette forme d'apprentissage au Québec.

---

<sup>15</sup> Adresse du site Internet de la SOFAD : <http://www.sofad.qc.ca>

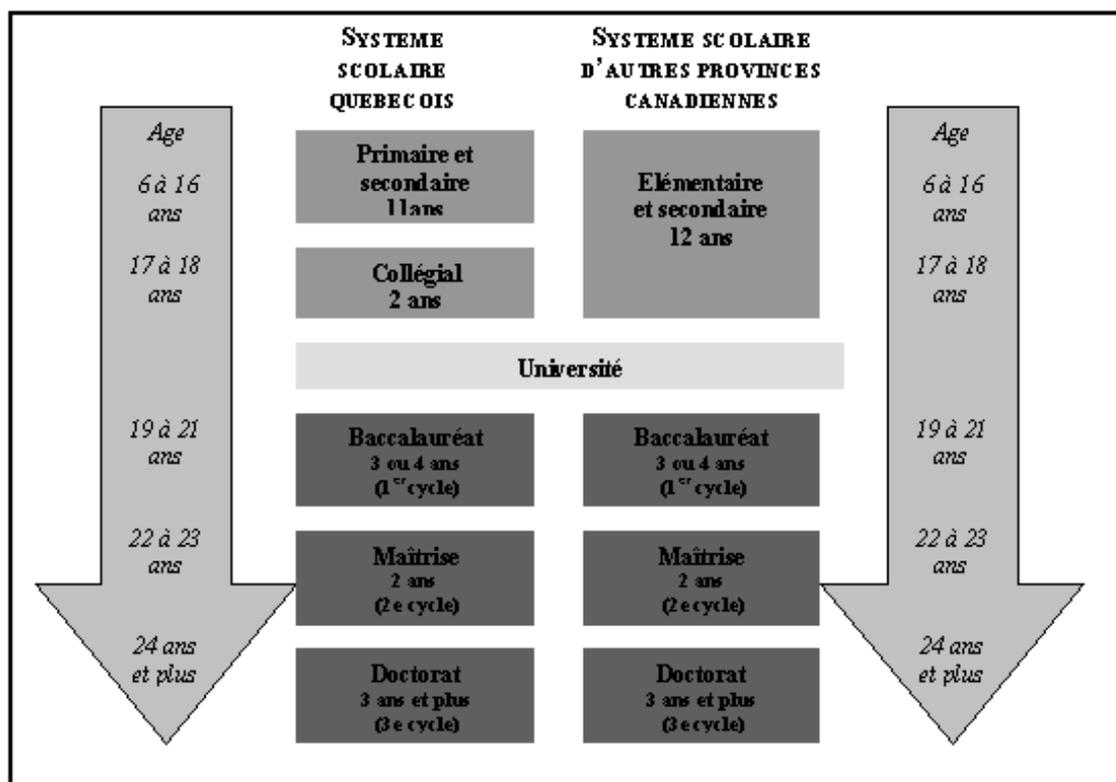
À travers le Québec, les commissions scolaires sont responsables de l'information à la population, de l'inscription aux cours, du soutien durant la période d'apprentissage et de l'évaluation des apprentissages.

Certaines commissions scolaires ont leur propre service de FAD, d'autres se sont réunies en consortium. De plus, quelques commissions scolaires préfèrent référer la population de leur territoire à une autre commission scolaire pour répondre aux besoins de FAD qui leur sont exprimés.

Selon un rapport du CLIFAD datant de 1999, tous les cours de formation générale nécessaires aux adultes pour obtenir le diplôme d'études secondaires (DES) sont offerts à distance, et ce autant pour les anglophones que pour les francophones. Les programmes offerts couvrent également le secteur administration, commerce et informatique, ainsi que certains besoins en perfectionnement professionnel. Des produits sur mesure ou intéressant un public non scolaire sont aussi élaborés. Le tutorat téléphonique reste le mode principal d'encadrement des apprenants.

Selon le CLIFAD, de manière générale dans l'enseignement secondaire, divers cours utilisant des sites Web ou le multimédia existent ou sont en cours d'élaboration pour les études secondaires à distance. Le recours aux nouvelles technologies ne se fait cependant que lorsqu'il est établi que cela constituera une valeur ajoutée pour les élèves qui utiliseront le matériel didactique produit.

Au niveau de l'enseignement collégial, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a créé en 1991 le **Centre collégial de formation à distance**<sup>16</sup> (CCFD) et en a confié la gestion et le développement au collège de Rosemont. S'inspirant alors de la Télé-Université, qui s'impose comme un intervenant majeur en FAD au niveau universitaire, le ministère souhaite stimuler le développement de la FAD en confiant à un organisme du réseau collégial un mandat particulier dans ce domaine. Le 1er mai 2002, le CCFD affiche de nouvelles couleurs et il devient le **Cégep@distance**. Le Cégep@distance a le mandat de développer et d'offrir une FAD au niveau de l'enseignement collégial et de développer des partenariats dans ce domaine. Au Québec, l'enseignement postsecondaire commence au cégep (collèges d'enseignement général et professionnel), dont les programmes, de deux ou de trois ans, débouchent soit sur l'université (enseignement préuniversitaire), soit sur le marché du travail (enseignement technique).



<sup>16</sup> Adresse du site Internet du Cégep@distance (anciennement CCFD) : <http://www.cegepadistance.ca>

## Figure 2 : Illustration de l'organisation du système scolaire québécois et celui des autres provinces canadiennes

Les principaux objectifs assignés au Cégep@distance sont:

- l'augmentation de manière importante du nombre d'inscriptions à des cours collégiaux;
- l'intégration harmonieuse de la FAD au système d'enseignement collégial en associant les établissements d'enseignement du réseau à la définition des orientations et des priorités de développement, par l'entremise d'un comité adviseur;
- la reconnaissance officielle des cours et des programmes offerts en formation à distance;
- la création d'un terrain d'expérimentation des TIC, dont les aboutissements serviront à l'ensemble du réseau collégial;
- la rationalisation des ressources disponibles en matière de FAD;
- l'établissement de partenariats entre le Cégep@distance et les établissements du réseau collégial pour leur offrir les services reliés à la FAD.

Avec la création du Cégep@distance, le ministère de l'Éducation a voulu rationaliser et concentrer les ressources et les efforts investis en formation à distance. Ce qui permis de développer un centre d'expertise pouvant bénéficier à l'ensemble des autres établissements du réseau collégial. Le matériel pédagogique produit par le Cégep@distance est également mis à la disposition des enseignants du réseau collégial qui désirent l'utiliser comme outil d'appoint dans leur classe. Cette expérience illustre l'importance de créer des partenariats et de favoriser les échanges d'informations et de collaborations.

Membre de Cégep International, le regroupement des collèges en coopération internationale, le Cégep@distance s'est donné comme objectif de relever le défi de l'entraide et de la coopération internationale en misant sur sa mission de FAD, un mode de formation de plus en plus populaire partout dans le monde. Le Cégep@distance vise une coopération axée sur le transfert d'expertise. Il privilégie la collaboration avec d'autres institutions de formation (cégeps, universités...). Par ailleurs, compte tenu des coûts élevés de développement, les projets de formation en ligne font de plus en plus appel à des collaborations de nature internationale. Le Cégep@distance s'intéresse de près à ce type de partenariat.

Le Cégep@distance s'est engagé de manière prioritaire mais non exclusive dans des projets d'aide à la mise en place d'institutions nationales de formation à distance; d'offre de cours à distance à des étudiants étrangers, particulièrement en administration, en agriculture, en démarrage d'entreprises, en assurance de dommages et de collaboration avec des collèges ou d'autres organismes de formation pour offrir des programmes de formation à l'international.

Le Cégep@distance a développé de nombreux cours de FAD dans le mode traditionnel des cours par correspondance, mais ils exploitent de plus en plus le potentiel pédagogique des TIC dans le développement de cours par Internet. Sur les quelque 250 cours offerts actuellement, on compte plus d'une vingtaine de cours en ligne. Pour déployer ces cours, une plate-forme de diffusion et de gestion adaptée à la formation distance appelée SOCI a été conçue. Cet instrument permet à tous les acteurs de la FAD, gestionnaires, tuteurs, tutrices et élèves, de fonctionner dans un environnement convivial et efficace. Les spécialistes de la formation à distance et des technologues de l'éducation ont également mis au point des approches pédagogiques spécifiques à l'utilisation des technologies en FAD et ont développé des outils encadrant la production et la gestion de projets à haute teneur technologique. La formation qu'ils offrent se donne entièrement à distance. Les cours suivis au Cégep@distance sont reconnus au même titre que ceux suivis dans tout autre cégep. Le tutorat téléphonique reste le mode principal d'encadrement des apprenants. Cependant, de plus en plus, le Cégep@distance a recours à l'encadrement par Internet.

Au niveau de l'enseignement universitaire, l'Assemblée des gouverneurs crée, en 1972, à titre expérimental pour cinq ans la **Télé-université**, une constituante du réseau de l'Université du Québec. Vingt ans plus tard, la Télé-université devenait une véritable université reconnue par le Gouvernement du Québec. La Télunq est une université dans le sens plein du terme avec comme seule différence le fait qu'elle dispense uniquement un enseignement à distance.

Les premiers cours offerts sur Internet avaient un contenu principalement textuel. Une deuxième génération de cours présentait un design évolué, avec l'utilisation de métaphores pour la conception des interfaces. La troisième génération de cours permet aux étudiants de télécharger les contenus sur leur disque dur et de travailler hors ligne. La quatrième génération fait place aux cours multimédias qui emploient des outils de pointe performants, autant audio que vidéo. Un plan de modernisation technologique a transformé la Télé-université en un des premiers campus virtuels universitaires.

Par ailleurs, l'encadrement télématique remplace progressivement l'encadrement téléphonique. Actuellement, tous les cours de la Télé-université offrent aux étudiants la possibilité d'un encadrement pédagogique via Internet. Les apprenants se retrouvent en temps réel ou différé dans une classe virtuelle, réunis autour du professeur, mais aussi dans une cafétéria et une quincaillerie virtuelles. Alors que la quincaillerie sert de lieu de dépannage, la cafétéria permet aux étudiants de se rencontrer, de se raconter, de discuter de thèmes d'actualité comme de leur apprentissage.

La Téléuq a créé le Centre de formation sur mesure et le Service d'évaluation linguistique (SEL) qui s'adresse autant aux individus qu'aux organismes et aux entreprises; elle a aussi mis sur pied un important centre de recherche, le Laboratoire en informatique cognitive et environnements de formation (LICEF). Il regroupe près d'une centaine de personnes qui travaillent à développer des méthodes, des outils de conception et de réalisation de systèmes d'apprentissage.

La Téléuq offre des cours et des programmes dans des domaines variés : administration, communication, études pluridisciplinaires, FAD, informatique, langues, psychologie, santé, sciences et sciences sociales, technologie et multimédia. Plus de 260 cours et 50 programmes sont disponibles au premier cycle. Le deuxième cycle compte quatre programmes, dont un porte sur la FAD, la spécialité de la Téléuq. De plus, la Téléuq offre des formations sur mesure pour les entreprises, les organismes publics et les associations professionnelles ainsi que des tests de langues.

### **3.3. Diagnostic de synthèse**

Depuis le début des années 90, l'EAD est devenue une priorité pour le développement de l'offre de formation au Québec. Nous pouvons constater que, très rapidement, l'orientation choisie fut la création de collaborations entre les différents acteurs de l'EAD au niveau des différents types d'enseignement et la création d'espaces et de structures favorisant l'échange d'informations en matière d'EAD. Chaque type d'enseignement est représenté au niveau de l'EAD par un organisme : la SOFAD pour l'enseignement secondaire, le Cegep@distance pour l'enseignement collégial et la Télé-université pour l'enseignement universitaire. De plus ces trois organismes collaborent entre eux et ont créé un comité appelé CLIFAD qui a comme mission d'échanger des informations sur l'EAD et de défendre la FAD en produisant des articles et en organisant des colloques.

Ces collaborations ont permis d'offrir rapidement aux apprenants une offre de cours et de programmes réalisables à distance. Actuellement, l'offre de cours est en constante progression. De plus, elles ont facilité la reconnaissance officielle des acquis à distance selon des modalités compatibles avec celles des institutions de formation traditionnelle.

Nous pouvons également remarquer que de nombreux cours de FAD utilisent le mode traditionnel des cours par correspondance mais que de plus en plus, ils exploitent le potentiel pédagogique des TIC pour leur développement.

## **4. Communauté flamande**

Le « Begeleid Individueel Studeren » et le projet Europace seront présentés dans ce point car ils représentent assez bien ce qui se passe en matière d'enseignement à distance en Communauté flamande de Belgique.

### **4.1. «Begeleid Individueel Studeren»<sup>17</sup> (BIS)**

---

<sup>17</sup> La traduction de « Begeleid Individueel Studeren » est «Enseignement individuel accompagné »

### *a) Reconnaissance des compétences et certification*

En 1959, un service expérimental de cours par correspondance est créé en Belgique : il se limite aux matières enseignées dans l'enseignement secondaire inférieur traditionnel. Ces premiers cours se donnent à la fois en français et en néerlandais. Les réformes institutionnelles que connut la Belgique en 1976 entraînèrent un dédoublement des pouvoirs publics et c'est pourquoi il existe actuellement une Direction de l'EAD en Communauté française et son équivalent en Communauté flamande.

A ses débuts, l'enseignement à distance de la Communauté flamande n'existait pas dans sa forme actuelle et portait le nom de « Bestuur Afstandsonderwijs<sup>18</sup> ». En 1987, le « Studiecentrum Open Hoger Onderwijs<sup>19</sup> » (STOHO) voit le jour suite à la réalisation d'un consortium entre différentes universités flamandes et l'Université ouverte néerlandaise commandité par la Communauté flamande. STOHO avait comme fonctions de programmer et produire les cours de niveau de l'enseignement supérieur, de coordonner les services régionaux, de s'occuper de la coopération internationale et de la promotion de l'EAD en Flandre. En 1997, la Communauté flamande décide de fermer STOHO et d'étendre les compétences du « Bestuur Afstandsonderwijs ».

Très récemment, le « Bestuur Afstandsonderwijs » a changé de nom et est devenu le « Begeleid Individueel Studeren » (BIS) qui représente toujours l'enseignement à distance en Communauté flamande de Belgique. Le BIS est donc l'équivalent de la Direction de l'EAD de la Communauté française de Belgique.

Le BIS offre des formations équivalant au niveau de l'enseignement secondaire et prépare les apprenants aux concours administratifs mais il ne propose aucune formation du niveau de l'enseignement supérieur. Les apprenants qui désirent suivre une formation de niveau supérieur à distance sont dirigés vers l'« Open Universiteit<sup>20</sup> ». Le BIS délivre des attestations de suivi mentionnant les compétences acquises à la fin d'un cours mais il ne peut pas certifier ses apprenants. En revanche, il les prépare à passer les examens du Jury d'état et les concours administratifs. Le BIS compte plus ou moins 25 000 apprenants. Par an, une centaine d'apprenants suivent des cours au BIS en vue de se préparer aux examens du Jury d'état.

### *b) Collaborations*

Le BIS a déjà établi par le passé des partenariats avec deux instituts privés de formation à distance. Il s'agissait du NTI (Nederlands Talen Instituut) et du LOI (Laidse Onderwijs Instelling) qui sont des instituts de formation à distance hollandais de très bonne qualité. En effet, à plusieurs reprises, le BIS leur a acheté des cours afin de les retravailler selon leur concept pédagogique afin de les proposer à leurs apprenants.

Le BIS collabore également avec le PVA (« Provinciaal Veiligheid Antwerpen ») afin que les apprenants qui suivent à distance une formation sur la sécurité et prévention au travail puissent passer un examen en présentiel auprès du PVA afin d'obtenir une attestation valable. Le BIS préfère passer un examen en présentiel car rien ne certifie l'identité de l'apprenant à distance. Le BIS estime que la piste des collaborations avec l'enseignement de Promotion Sociale flamand serait très intéressante. Des partenariats futurs avec le VDAB sont en discussion actuellement au niveau des cours en ligne mais rien n'est établi.

### *c) Modalités de financement*

Le financement du BIS se compose de subventions provenant du ministère de la Communauté flamande et de faibles ressources provenant des droits d'inscription des apprenants. En effet, depuis

---

L'adresse du site Internet du BIS est : <http://www.bis.vlaanderen.be>

Les apprenants peuvent demander des informations via le site Internet et s'inscrire en ligne.

Des exemples concrets de chaque partie d'un cours BIS se trouvent également sur le site Internet.

<sup>18</sup> La traduction de « Bestuur Afstandsonderwijs » est « Direction de l'EAD »

<sup>19</sup> La traduction de « Studiecentrum Open Hoger Onderwijs » est « Centre d'enseignement supérieur ouvert »

<sup>20</sup> Adresse du site Internet de l'« Open Universiteit<sup>20</sup> » : <http://www.ou.nl>

l'année 2000, les cours sont payants. L'inscription au BIS se fait par cours et le droit d'inscription varie de 9 euros à 81 euros selon le cours. Une leçon vaut plus ou moins 4,50 €(matière, ACO (TAC), exercices). Une inscription est valable pendant trois ans. L'acquittement du droit d'inscription donne droit au cours imprimé, aux cassettes ou CD et à l'assistance d'un professeur. Certains cours nécessitent en plus l'achat de manuels ou d'autres publications.

A titre d'information, trois formations gratuites et cinquante six cours payant sont disponibles au BIS. Parmi les cours payant, il y a seize cours de langues étrangères de différents niveaux (français, anglais, allemand, espagnol, italien et portugais), neuf cours de néerlandais dont des cours de néerlandais pour étrangers, dix cours d'informatique (ECDL, cours de débutant, Office 2000, Word 2000, Excel 2000, Access 2000, Powerpoint 2000, Outlook 2000, Internet et e-mail et Office 97), neuf cours d'économie, quatre cours de droit et divers cours comme prévention et protection au travail, mécanique (théorie), géographie ...

Certaines personnes peuvent bénéficier d'une exemption de droits d'inscription comme par exemple les apprenants qui préparent un Jury ou les personnes incarcérées. La perception de ces droits d'inscription a permis au BIS d'améliorer la présentation des cours et la réalisation d'un site Internet présentant son offre de formation. Ils ont pu remarquer que le fait de devoir payer la formation accroît fortement la persévérance des apprenants.

En 2000, la Communauté flamande a également octroyé un budget supplémentaire au BIS de 50 000 000 de francs belge par an sur une période de trois ans afin qu'il puisse réaliser une plate-forme pédagogique.

#### *d) Echanges de pratiques*

A l'heure actuelle, il n'y a pas de cellule de coordination de l'offre de formation à distance en Communauté flamande de Belgique. Au sein du BIS, c'est l' « administration » qui joue le rôle de coordinateur et de facilitateur d'échanges de pratiques entre les concepteurs et les mentors. Le BIS ne dispose pas d'un service d'inspection. Les concepteurs de cours travaillent par groupe avec les mentors et l'administration pour développer les cours. La rédaction d'un cours se fait en équipe de deux ou trois professeurs qui travaillent de leur domicile. Les professeurs et mentors donnent des leçons en présentiel et ils peuvent rédiger des cours ou corriger des devoirs au BIS. Ils travaillent de leur domicile mais ils peuvent également parfois travailler à l'administration en petits groupes et développer les cours en demandant conseil à la cellule pédagogique. Le BIS compte plus ou moins 200 auteurs de cours et mentors. L'administration procède à la vérification du travail des correcteurs par coup de sonde au hasard.

Deux fois par an, tous les membres du personnel (mentors, concepteurs de cours, membres de l'administration) du BIS se rencontrent afin d'échanger des informations et tisser des liens. Les mentors ne sont pas préparés à leur tâche. Ces derniers reçoivent un dossier contenant diverses instructions pour la réalisation des corrections. Il est clair que les prochaines formations en ligne demanderont une formation spécifique des mentors. Les mentors ayant une connaissance des TIC seront sélectionnés en premier pour suivre les apprenants en ligne.

#### *e) Modalités et pratiques d'enseignement*

L'hybridation des pratiques d'enseignement est une perspective intéressante, surtout dans le cadre d'un partenariat avec l'enseignement de Promotion Sociale, mais il ne s'agit pas d'une piste de développement exploitée actuellement par le BIS.

Le BIS offre aux apprenants des cours entièrement à distance. Pour l'instant, uniquement par voie postale et à l'avenir, les apprenants bénéficieront également de cours en ligne. Comme le dit son appellation, l'apprenant peut étudier à son domicile de manière individuelle mais il peut toutefois bénéficier de l'assistance d'un professeur. Les tuteurs (appelés également « mentor ») du BIS sont des professeurs ayant un diplôme pédagogique et une expérience d'au moins deux ans dans l'enseignement de plein exercice. Le tuteur les aide dans leur apprentissage : il commente et corrige les devoirs, répond aux questions et suggère une orientation s'il s'avère que le cours choisi ne correspond pas aux attentes de l'apprenant ou qu'il n'est pas adapté à son niveau.

Actuellement, l'apprenant ne reçoit jamais de cours complet car le BIS envoie les cours fascicule par fascicule. L'apprenant qui s'inscrit reçoit deux leçons avec un devoir à réaliser et à envoyer. Si au travers de ces leçons, l'apprenant a envie de continuer la formation, il est alors invité à payer l'entièreté du cours pour recevoir la suite des envois. A la fin de chaque leçon, l'apprenant doit renvoyer au BIS un devoir afin de recevoir la suite du cours. A l'avenir, ce système va changer. En effet, les apprenants devront s'inscrire et ils recevront un « kennismaking paquet » contenant une table des matières, des exemples d'exercices, des informations sur le BIS et sur la méthodologie à adopter en tant qu'apprenant à distance pour le cours choisi. Lorsque l'apprenant aura pris connaissance de ce premier envoi, il décidera de s'acquitter du droit d'inscription. Dès qu'il aura payé son inscription, il recevra le cours en entier. Ce cours contiendra un test d'auto-évaluation afin qu'il sache à quel niveau, c'est-à-dire à quelle leçon, il devra commencer la formation. Ce système permettra à l'apprenant d'être plus autonome en lui laissant le choix d'être suivi ou pas par un correcteur.

Un changement de cet ordre s'imposait car les apprenants n'avaient pas de vision globale du cours qu'ils désiraient suivre et ils ne pouvaient se baser que sur les deux premières leçons qu'ils recevaient pour savoir s'ils continuaient ou pas. La table des matières que les apprenants vont à présent recevoir leur permettra d'avoir une vision globale de leur future formation.

Chaque cours comprend un certain nombre de fascicules contenant plusieurs leçons. Les fascicules sont tous élaborés de la même façon. Tout d'abord il y a la nouvelle matière présentée par un texte, des explications, des exemples et ensuite, il y a des exercices d'autocontrôle (ACO) qui permettent à l'apprenant d'auto-évaluer ses progrès en consultant les solutions qui se trouvent à la fin du fascicule. Si le résultat des exercices n'est pas satisfaisant, il peut reprendre une partie de la matière avant de continuer la suite du cours. A la fin de chaque fascicule, il y a un devoir que l'apprenant doit renvoyer au BIS. Il peut y ajouter des questions destinées à son tuteur attitré. Le tuteur lui répond au moment de la correction du devoir.

En 2004, E-taken sera en place c'est-à-dire que les cours arriveront par voie postale chez l'apprenant et que ce dernier aura le choix entre envoyer ses devoirs par la poste ou par la messagerie électronique.

La personne qui s'occupe du suivi des apprenants s'appelle « mentor ». Le mentor est rémunéré en fonction du nombre de devoirs corrigés ce qui impose le passage des devoirs à l'administration. Par ce fait, l'administration peut vérifier également le travail du mentor. Actuellement, les devoirs reçus sont scannés afin de lancer l'envoi suivant. L'apprenant ne connaît pas l'identité du mentor.

Pour le moment, lorsqu'un apprenant abandonne, il reçoit une lettre pour le motiver à reprendre sa formation. Prochainement, le nouveau système stimulera les apprenants à réaliser leurs devoirs. Afin d'augmenter le taux de persévérance, l'apprenant recevra une lettre du mentor à son inscription. Cette lettre présentera le mentor et personnalisera la relation entre le mentor et l'apprenant. Si un apprenant connaît une période de non persévérance, il recevra une lettre de son mentor et une lettre de l'administration. S'il ne donne toujours pas signe de vie, l'administration lui enverra encore deux lettres afin de le stimuler à nouveau à reprendre sa formation. Il y aura donc plus d'interactions entre le mentor et les apprenants. Le mentor donnera également des informations supplémentaires comme des articles à lire ou des références Internet à aller voir.

En octobre 2004, une plate-forme sera proposée aux apprenants. Le BIS a fait appel à une entreprise privée afin de réaliser une plate-forme adaptée à ses besoins. Au départ, la plate-forme proposera quatre cours: informatique, géographie, français et espagnol. La réalisation de la plate-forme ainsi que la préparation pédagogique des différents cours ont demandé trois années de préparation. La plate-forme proposera différents accès (apprenants, mentor, administration...) ce qui permettra à l'administration de vérifier ce qui se fait sur la plate-forme. Cette plate-forme contiendra des moyens de communication synchrone, comme les chats (possibilité de « chatter » entre apprenants, entre mentors, entre apprenants et mentor...) et des moyens de communication asynchrone comme des forums.

## **4.2. Le projet Europace : un exemple du développement de l'EAD au niveau universitaire**

Le projet EuroPace<sup>21</sup> est un projet européen ayant comme objectif la réalisation d'un consortium entre différentes universités, entreprises et organismes de formation afin de réaliser une Université virtuelle européenne. Le consortium s'intéresse particulièrement à la FAD, à la formation permanente... Les membres d'EuroPace coopèrent afin de démontrer et de développer le potentiel de la télématique pour l'université européenne du futur et s'intéressent également à la formation tout au long de la vie. A l'heure actuelle, EuroPace réunit 45 institutions académiques de 20 pays européens (dont neuf belges).

### 4.3. Diagnostic de synthèse

La Communauté flamande dispose d'un service d'EAD appelé « Begeleid Individueel Studeren » (BIS) qui représente l'équivalent de la Direction de l'EAD en Communauté française de Belgique.

Le BIS propose aux apprenants un enseignement individuel accompagné c'est-à-dire que les apprenants suivent un cours à distance et qu'ils peuvent bénéficier de l'assistance d'un tuteur (appelé mentor). Actuellement, le BIS propose essentiellement des cours par correspondance mais il souhaiterait développer à l'avenir des cours utilisant les possibilités offertes par Internet.

Au vu des informations recueillies, on constate également que les universités développent des projets de FAD et participent à des projets européens incitant à la création de FAD.

## 5. Orientations européennes

On a assisté, depuis les années 90 et le développement des TIC, à de nombreuses initiatives communautaires d'incitation au développement de la FAD. En 1993, un rapport a fait le point sur la situation de l'EAD dans la communauté, et a rappelé que l'article 126 du traité de Maastricht encourage « le développement de l'EAD », et l'article 127 reconnaît que l'EAD participe à la formation professionnelle.

Actuellement, l'EAD se trouve toujours au cœur des préoccupations européennes. L'initiative *e-learning*, lancée suite au Conseil européen de Lisbonne qui s'est tenu il y a bientôt trois ans est une incitation au développement de services multimédias éducatifs de qualité. Le projet *e-learning* (*e-learning*, Penser l'éducation de demain, 2000, p. 4) vise à :

- mettre le potentiel d'innovation des nouvelles technologies au service des exigences et de la qualité de la formation tout au long de la vie et de l'évolution des pratiques pédagogiques ;
- pour les citoyens d'Europe, développer la connaissance mutuelle de leurs cultures, de leurs langues, de leurs patrimoines, de leurs créations ;
- mobiliser les communautés éducatives et culturelles ainsi que les acteurs économiques et sociaux européens afin d'accélérer l'évolution des systèmes d'éducation et de formation ainsi que la transition de l'Europe vers la société de la connaissance.

Le Conseil européen de Lisbonne a donc saisi l'importance d'agir sans tarder et accorde un rôle prioritaire à réussir l'intégration des TIC dans les systèmes de formation. L'initiative *e-learning* répond à ce défi, en proposant de concentrer les moyens des programmes et des instruments communautaires concernés sur un nombre d'actions stratégiques, apportant une dimension et une valeur ajoutée européennes aux initiatives locales, régionales ou nationales.

Plus précisément, cette initiative européenne poursuit des objectifs en termes d'infrastructures (accès à Internet dans les établissements d'éducation, de formation et de recherche...), d'accroissement du niveau de connaissance de la population (accroître l'investissement dans les ressources humaines, accès de la population à la culture numérique...) et d'adaptation des systèmes d'éducation et de formation à la société de la connaissance (formation des enseignants, définition de

---

<sup>21</sup> Adresse du site Internet du projet EuroPace : <http://www.europace.org>

nouvelles compétences de base en technologie, langues étrangères, culture technique, faire en sorte que les écoles deviennent des centres locaux d'acquisition des connaissances polyvalents et accessibles à tous...).

Le rôle de la Commission est de soutenir les Etats membres dans leur mise en œuvre de l'initiative *e-learning* ainsi que de coordonner et d'amplifier leurs efforts au niveau européen. C'est pourquoi, en appui aux actions réalisées aux niveaux locaux, régionaux et nationaux, la Commission invite à l'utilisation des fonds structurels et des programmes communautaires Socrates, Leonardo et des programmes de recherche comme IST (Information Society Technologies) pour réaliser l'atteinte des objectifs de cette initiative (*e-learning*, Penser l'éducation de demain, 2000, p. 11).

Une des volontés de l'initiative *e-learning* est le développement au niveau communautaire d'actions spécifiques qui associant les acteurs de l'éducation, de la formation et de la culture peuvent nourrir la réflexion et l'action au niveau national et communautaire comme l'encouragement de la création de portails européens, la mise en place d'un cadre général de réflexion sur les innovations en cours, la création de mécanismes d'observation, la mise en place d'un réseau de formation de formateurs experts dans le domaine de l'utilisation éducative des technologies, la mise en place d'un site *e-learning* sur Internet pour stimuler l'échange d'expériences entre les institutions en charge de la formation, la mise en place d'un campus européen virtuel et multilingue pour l'apprentissage et la collaboration entre les établissements scolaires, le développement d'un réseau européen pour l'innovation et l'échange d'informations dans le domaine des TIC... La communauté européenne a élaboré un site Internet<sup>22</sup> présentant uniquement des informations sur le développement de l'EAD en Europe. Ce site présente les politiques nationales en matière d'EAD ainsi que des ressources intéressantes à ce propos.

---

<sup>22</sup> Adresse du site Internet sur l'EAD de la Communauté européenne : <http://www.elearningeuropa.info>

## Chapitre 4

# Perspectives pour l'enseignement à distance en Communauté française de Belgique

Dans une société mondiale du savoir où les compétences et les connaissances exigées changent rapidement, l'apprentissage et la capacité d'apprendre revêtent une importance sociale et économique fondamentale. Un meilleur accès à l'apprentissage permanent est important au niveau du développement personnel et professionnel de chaque individu. Nous pensons que l'enseignement à distance est une réponse aux attentes de la société actuelle car il facilite l'apprentissage tout au long de la vie et contribue, par la même occasion, à l'égalité des chances d'accès à la formation sans sacrifier la qualité de l'enseignement. En effet, l'EAD, de par sa flexibilité, sa souplesse au niveau des horaires et des lieux d'apprentissage et surtout sa faculté à répondre aux besoins d'adultes ayant des disponibilités réduites, facilite à chacun l'accès à la formation. Il peut permettre aussi de qualifier les personnes désireuses de s'insérer dans un monde du travail en évolution permanente ou ayant la volonté de reprendre des études après avoir connu plusieurs échecs auparavant. Dans une société où on reconnaît qu'une partie de plus en plus large de la population devrait avoir accès à l'enseignement supérieur, nous pensons que l'EAD pourrait largement accroître cet accès, surtout pour les adultes insérés par ailleurs dans le monde du travail ou préférant l'apprentissage individuel. A ce propos, les derniers chiffres (2002) de l'éducation présentés par l'OCDE nous apprennent que si la Belgique a un taux élevé d'étudiants qui poursuivent des études supérieures après leurs secondaires (l'espérance de scolarisation y est parmi les plus élevées des pays de l'OCDE), par contre, le taux de retour des adultes dans l'enseignement supérieur et celui de participation des adultes à des activités de formation continue, tous types d'enseignements confondus, restent assez faibles par rapport aux autres pays. Ceci signifierait que des dispositifs flexibles de formation continue auraient certainement en Belgique toutes leurs chances de rencontrer les besoins des adultes désireux de se former mais rebutés par le manque de souplesse des dispositifs de formation qui leur sont actuellement proposés<sup>23</sup>.

Il est ainsi important de proposer aux apprenants une offre de formation variée leur laissant la possibilité de choisir les modalités d'apprentissage (tant au niveau des contenus que des modalités d'organisation) correspondant le mieux à leurs besoins individuels et à leur situation que ce soit à distance – à la maison ou au travail – ou face à face dans un enseignement en présentiel. Il nous semble évident que l'enseignement à distance ne doit pas supplanter les modes d'enseignement traditionnel, mais plutôt être utilisé pour favoriser des formes d'apprentissage plus actives, basées sur l'apprenant. C'est dans cette optique que nous proposons ci-après un plan d'action à mener afin de développer une offre de formation à distance cohérente en CfB. Les pistes d'action proposées ont pour but d'atteindre divers objectifs comme l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur universitaire et hors-universitaire, de l'enseignement de Promotion Sociale et de la Direction de l'EAD grâce à des stratégies institutionnelles visant à accroître l'offre de formation à distance et la souplesse de ces enseignements.

Il est important que l'EAD soit introduit progressivement dans les différents types d'enseignement de façon à être accepté par les enseignants et par le public visé. Plusieurs stratégies pourraient aider les établissements d'enseignement à relever le défi de l'EAD. La première consiste à adopter une approche progressive mais systématique pour l'introduction de cours et de programmes à distance. Afin d'offrir aux apprenants un enseignement à distance de qualité répondant à leurs besoins, les établissements d'enseignement devraient s'engager à soutenir systématiquement la conception de modules, de cours et de programmes à distance. Il serait intéressant que les établissements concernés réfléchissent à une stratégie institutionnelle propre en la matière et adoptent un processus intégré de

---

<sup>23</sup> OCDE (2002). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2002*. Paris : OCDE, 2002.

planification. Un projet d'établissement clair, unifiant les énergies et planifiant des pistes concrètes de développement peut contribuer à introduire avec succès certaines formes d'enseignement à distance.

La seconde stratégie consiste à prendre des mesures pour encourager les membres du corps enseignant à s'engager dans ce développement. L'introduction de l'EAD constitue une innovation qui demande une préparation des acteurs par la formation aux compétences techniques et pédagogiques requises, la sensibilisation à la réelle plus-value pédagogique de l'EAD et la clarification des bénéfices personnels que les enseignants peuvent retirer de cette innovation (relation avec les étudiants, dynamique de travail en équipe enseignante...). On a pu constater que la plupart des expériences d'EAD dépendent largement d'enseignants individuels travaillant seuls ou avec quelques collègues. Cependant, un engagement sérieux nécessite l'adoption d'une approche systématique de mise au point des cours et des programmes en ligne c'est pourquoi il est important qu'au niveau des institutions, des mesures soient prises pour soutenir les enseignants afin de surmonter les problèmes techniques et les difficultés de conception didactique. De plus, la conception de modules, de cours et de programmes à distance peut demander beaucoup de temps. A l'heure actuelle, le temps consacré à la mise à distance des cours vient s'ajouter aux tâches traditionnelles des enseignants c'est pourquoi on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils maintiennent à long terme leur investissement dans l'apprentissage à distance tout en continuant à s'acquitter de leurs tâches traditionnelles d'enseignement ou de recherche. Pour que l'enseignement à distance se développe réellement en CfB, il conviendrait que des mesures soient prises afin de libérer les enseignants d'une partie de leurs tâches de manière à ce que le travail de conception requis ne vienne pas s'ajouter à un horaire déjà rempli. Dans la même optique, il serait intéressant que les heures prestées à l'amélioration de la pédagogie adoptée ainsi que les heures prestées lors d'un enseignement à distance puissent être prises en compte dans la carrière des enseignants.

Il est évident que les établissements d'enseignement universitaire, de Promotion Sociale, les Hautes Ecoles et la Direction de l'EAD sont confrontés à de nombreux changements. Quel que soit le type d'enseignement concerné, le développement d'une formation à distance demande des ressources financières et humaines. Les institutions d'enseignement ne choisissent pas toujours de consacrer les ressources nécessaires au développement pédagogique. Nous constatons toutefois que les établissements qui consacrent chaque année des ressources financières au développement de projets pédagogiques parviennent en général à introduire en leur sein une dynamique positive d'innovation pédagogique.

Afin d'inciter les établissements à consacrer des ressources au développement de pratiques d'EAD, il serait intéressant d'encourager les synergies entre eux afin qu'un partage des coûts soit possible. Malheureusement, la mise sur pied de partenariats est parfois freinée par la concurrence qui existe entre les différents établissements. Il serait donc opportun que des mesures soient prises afin de limiter les freins aux collaborations. Nous avons souligné dans notre rapport de recherche qu'il n'y avait pas de stratégies nationales ou communautaires en ce qui concerne le développement de l'EAD. A cet égard, le gouvernement pourrait proposer des mesures incitatives afin d'encourager les institutions d'enseignement et les enseignants à développer des cours à distance utilisant les nouvelles technologies dans un contexte de partenariat. L'instauration de mesures pro-actives afin de promouvoir la réalisation de formations à distance au travers de partenariats permettrait un développement plus efficace de l'offre de formation à distance. Afin d'illustrer nos propositions, nous pensons qu'il serait intéressant que le Ministère compétent lance des appels à projets, à l'instar des appels à projets « campus numériques » en France, encourageant les collaborations entre institutions de différents types (Universités et Hautes Ecoles par exemple) et l'intégration des pratiques d'enseignement à distance dans l'offre de formation. Ce type d'action pourrait permettre un développement cohérent et pertinent de l'enseignement à distance en CfB.

Les ressources humaines occupent aussi une place importante dans un dispositif de formation à distance. En effet, les établissements d'enseignement pourraient offrir une gamme complète de services techniques et pédagogiques aux enseignants et aux apprenants pour que ceux-ci puissent tirer pleinement parti des possibilités de l'apprentissage en ligne. Par exemple, ce type de service se

développe de plus en plus depuis quelques années au sein des universités. Au niveau de la préparation des acteurs, il serait également pertinent d'introduire dans le programme de formation initiale des futurs enseignants des notions liées à l'EAD. A l'instar du projet Learn-Nett, les futurs enseignants pourraient être impliqués dans un dispositif réel d'EAD afin qu'ils puissent expérimenter les différents rôles pédagogiques (tuteur, concepteur...) sur lesquels repose un dispositif de formation à distance.

La flexibilité est l'un des avantages de la formation à distance. En effet, l'EAD permet de répondre aux divers besoins des apprenants et c'est pourquoi il est indispensable d'assouplir et de diversifier au maximum l'offre. L'un des moyens d'atteindre ces objectifs est de permettre aux apprenants de suivre des cours offerts par différents établissements de façon à ce qu'ils puissent bénéficier d'un programme qui réponde à leurs besoins, surtout dans des domaines professionnels spécifiques et dans des secteurs à évolution rapide. Pour permettre à l'apprenant de suivre un apprentissage « à la carte », il est indispensable de mettre en place un système de reconnaissance mutuelle des crédits à l'instar de celui proposé par la Communauté européenne dans le cadre de la déclaration de Bologne.

Au niveau de la promotion de l'offre de formation à distance, il conviendrait également de prendre des mesures pour que les apprenants soient informés des possibilités d'apprentissage à distance qui s'offrent à eux. Il serait donc intéressant de créer un portail commun mutualisant les informations et informant les acteurs de l'offre proposée en Cfb et les modalités de suivi proposées, à l'instar du comité CLIFAD instauré au Québec ou du site Formasup<sup>24</sup> en France qui présente un catalogue de formations à distance commun à plus de 100 établissements d'enseignement.

Dans cette optique, un portail destiné spécifiquement aux enseignants pourrait être également réalisé. D'après notre enquête, les enseignants qui ont proposé à leurs apprenants des pratiques d'EAD ont généralement reçu peu d'appui de leurs pairs ou de leur établissement d'enseignement. De plus, certains enseignants craignent d'avoir des difficultés pour maîtriser les nouvelles technologies et ces nouvelles pratiques d'enseignement ou n'ont pas assez de temps disponible. Il serait possible d'atténuer ces problèmes en offrant aux enseignants un accès à une vaste gamme d'outils qui les aideraient à créer des cours et des programmes en ligne via un portail d'informations et de ressources. De même, ce portail pourrait rassembler toutes les initiatives en cours ainsi que les coordonnées des personnes ayant réalisé ces expériences afin de créer des liens entre les enseignants. Il pourrait donc présenter les pratiques exemplaires et donnerait accès à des exemples de cours en ligne dans différents domaines, à des objets d'apprentissage susceptibles d'être utilisés dans des cours et il pourrait même offrir une formation en ligne pour les « formateurs à distance ».

De manière plus globale, une structure de coordination au niveau de l'offre en matière d'EAD pourrait être mise en place. A l'instar du « Conseil consultatif de l'apprentissage en ligne » québécois, cette structure pourrait entre autres favoriser la mise en place d'un portail, initier et favoriser les projets communs, promouvoir la recherche sur l'EAD, optimiser les ressources humaines et financières, promouvoir les échanges. Cette structure pourrait être composée de représentants des différents types d'enseignement concernés et de spécialistes de la technologie éducative. Ces personnes offriraient une grande partie de leurs services en ligne mais pourraient aussi à l'occasion les fournir directement dans divers établissements d'enseignement. Elle devrait également contribuer à la coordination d'une stratégie efficace d'image de marque de l'EAD en Cfb. Dans la phase initiale, il serait indispensable que le gouvernement offre des subventions de lancement. Cette structure de coordination pourrait ainsi constituer à plus long terme un observatoire de l'enseignement à distance avec des missions plus affirmées en matière d'information, de formation, voire de production de matériels didactiques et de soutien aux initiatives.

---

<sup>24</sup> <http://www.formasup.education.fr/>

## Bibliographie

- Averous, M. & Touzot, G. (2002). *Campus numériques, enjeux et perspectives pour le formation ouverte et à distance*, Rapport de mission. France, Cned. Document accessible à <http://www.education.gouv.fr/rapport/foadenjeux.pdf>
- Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.
- Bartolomé, A. R. & Underwood, J. D. M. (Eds.) (1998). *TEEODE. Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Learning*. Barcelone : Laboratori de Mitjans Interactius
- Bolduc, B. (2002). *La formation à distance au Québec : portrait de la situation*. Québec. Document accessible sur [http://www.sofad.qc.ca/pdf/la\\_fad\\_au\\_quebec.pdf](http://www.sofad.qc.ca/pdf/la_fad_au_quebec.pdf)
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et Evaluation en Education*, 14(1), 17-60.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles, DeBoeck.
- Charlier, B. & Peraya, D. (2002). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, DeBoeck.
- Centre national d'enseignement à distance. (2001). *Rapport d'activité 2001*. France, Ministère de l'Éducation Nationale
- Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne. (2001). *L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités*. Industrie Canada. Document accessible à <http://www.rescol.ca/mlg/sites/acol-ccael>
- Comité de liaison en formation à distance. (1999). *La formation à distance vue de près*. Canada. Document accessible sur [http://www.sofad.qc.ca/pdf/FAD\\_vue\\_de\\_pres\\_99.pdf](http://www.sofad.qc.ca/pdf/FAD_vue_de_pres_99.pdf)
- Commission des Communautés européennes (2000). *e-learning – Penser l'éducation de demain*. Bruxelles, Communautés européennes. Document accessible à <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/comfr.pdf>
- Conseil des ministres de l'Éducation canadienne. (1993). *Déclaration de Victoria*. Document accessible à <http://www.cmec.ca/releases/vicdecfr.htm>
- Dalkay, N.(1969), *The Delphi Method : an experimental study of group opinion*. Santa Monica : Rand corporation.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles: Deboeck-Université.
- Eurydice (1999). *Structures des systèmes d'enseignement, de formation initiale et d'éducation des adultes en Europe : France*, Eurybase. Document accessible à <http://www.eurydice.org>
- Farrell, Dr. & Glen M. (2000). *Situation actuelle de l'enseignement postsecondaire offert en ligne à l'échelle nationale et internationale*. Rapport : Industrie Canada. Document accessible à : [http://mlg-gam.ic.gc.ca/sites/acol-ccael/fr/resources/Report\\_Farrell.doc](http://mlg-gam.ic.gc.ca/sites/acol-ccael/fr/resources/Report_Farrell.doc)
- Fransen, J. & Waterschoot, V. (1996). *L'enseignement à distance en Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française.
- Henderikx, P. (1993). *Open Learning in Flanders Member State Report : Belgium Flemish Community*. Belgique: Commission des Communautés Européennes.
- Henri, F. & Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Inspection générale de l'Éducation nationale.(2000). *L'enseignement à distance ; sa contribution à la réussite des élèves*. France : Ministère de l'Éducation nationale. Document accessible à <http://www.education.gouv.fr/syst/igen/rapports/ead.htm>
- Leclercq, D. & Denis, B. (1998). Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage. In D. Leclercq (Ed). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Liège : Mardaga, 81-106.

- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.). *Mindweave : Communication, Computers and Distance Education* (pp. 63 – 73) Oxford : Pergamon.
- Paquette G. *et al.* (1997). *Le campus virtuel de la Télé-Université*. Centre de recherche LICEF, TéléUniversité.
- Peraya, D. & Mc Cluskey, A. (1995). *Tendances actuelles de la formation à distance en Suisse*. Université de Genève.
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris : L'Harmattan.
- Peters, O. (1967). *Distance education and industrial production : a comparative interpretation in outline*. Document consulté le 27/02/2002 à l'URL : <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/PETERS.HTM>.
- REFAD. (2002). *Profil de l'enseignement à distance en français au Canada*. Document accessible à [http://refad.ca/Profil\\_Enseignement/TOC.html](http://refad.ca/Profil_Enseignement/TOC.html)
- Turoff M. *The Delphi Method, techniques and applications*. New Jersey: Portland States University. Document accessible à <http://www.is.njit.edu/pubs/delphibook/index.html>
- Van den Brande, L. (1993). *Flexible and distance learning*. Brussels-Luxembourg, ECSC.
- Weinstock, N. *et al.* (1976). *Les cours par correspondance du secteur privé en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre National de Sociologie du Droit Social.

# Annexe 1 : Protocoles d'interviews et questionnaires

Guides d'interview et questionnaires destinés aux experts des différents types d'enseignement lors du premier contact :

## **Canevas d'interview avec les responsables administratifs et politiques**

### 1. Contexte organisationnel

Quel est le contexte organisationnel ? (enregistrer les apprentissages, envoyer le matériel aux apprenants, contrôler les coûts...) Quels sont les objectifs de cette organisation ?

### 2. Financement et gestion financière

Quels coûts par étudiant ? Quels coûts à l'inscription ? Quels coûts en personnel ?  
Quel est le coût total d'une formation pour un étudiant ?  
Quel est le taux d'efficience ? (rapport coût/efficacité) ?

### 3. Ressources administratives

Quelles sont les différentes ressources administratives ? (matérielles, temporelles, spatiales, documentaires...)

### 4. Les apprenants

Qui sont les apprenants ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Quelle est leur motivation ? Dans quel contexte de vie se trouvent-ils ? Eprouvent-ils des difficultés particulières ? Lesquelles ? Le groupe d'apprenants existe-t-il dans l'EAD ? Quels taux de réussite, d'échec et d'abandon et pourquoi ? Quelles sont les stratégies de sélection (d'inscription) des apprenants ? Quelles sont les modalités de regroupement entre les apprenants ?

## **Canevas d'interview avec les responsables et acteurs pédagogiques**

### 1. Contexte organisationnel

Quels types de formations sont proposées ? Quelle est l'offre ? Par qui les cours sont-ils conçus ? Comment sont répartis les différentes tâches pédagogiques ? De qui se compose l'équipe pédagogique ?

### 2. Stratégie pédagogique

Sur quel modèle pédagogique les cours sont-ils conçus ? Quel média ? Comment les médias sont-ils utilisés ? Dans quel dispositif ?

### 3. Suivi pédagogique

Comment l'accompagnement des apprenants est-il conçu ? Comment est organisé le suivi des apprenants ? Comment les tuteurs sont-ils préparés à leur tâche ? Quelle propédeutique ? Comment les besoins individuels de chaque apprenant sont-ils identifiés ? Comment les apprenants sont-ils aidés dans le choix de leur programme de cours ?

### 4. Ressources pédagogiques

Quelles sont les différentes ressources mises à la disposition des apprenants ? (techniques, matérielles, humaines, littéraires...)

#### 5. Système d'évaluation des apprenants

Quelles sont les stratégies d'évaluation des apprenants ? Quel type d'évaluation pour les apprenants ? Quelle certification ? Quelle évaluation externe ? Sur quels critères ?

#### 6. Système d'évaluation de l'action de formation

Quel contrôle de la qualité des cours et de l'encadrement des apprenants ? Par qui ces évaluations ont-elles été menées ? Y a-t-il eu régulation des cours après ces évaluations ? Les évaluations ont-elles débouché sur des décisions effectives ? Quel système de feed-back de la part des apprenants à propos des cours et de leur qualité ?

#### 7. Les apprenants

Qui sont les apprenants ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Quelle est leur motivation ? Dans quel contexte de vie se trouvent-ils ? Eprouvent-ils des difficultés particulières ? Lesquelles ? Le groupe d'apprenants existe-t-il dans l'EAD ? Quels taux de réussite, d'échec et d'abandon et pourquoi ? Quelles sont les stratégies de sélection (d'inscription) des apprenants ? Quelles sont les modalités de regroupement entre les apprenants ?

### **Canevas d'interview avec les gestionnaires administratifs**

#### 1. Contexte organisationnel

Quel est le contexte organisationnel ? (enregistrer les apprentissages, leur envoyer le matériel, coordonner conception et diffusion des cours, planifier les actions menées à long terme, évaluer les actions menées, contrôler les coûts...) Quels sont les objectifs de cette organisation ? Quels développements futurs en termes pédagogiques, technologiques, organisationnels pour l'institution ?

#### 2. Financement et gestion financière

Quels coûts par étudiant ? Quels systèmes de bourse ? Quels coûts à l'inscription ? Quels coûts en personnel ? Quel est le coût total d'une formation pour un étudiant ? Quel est le taux d'efficience ? (rapport coût/efficacité) Les résultats sont-ils satisfaisants par rapport aux investissements ?

#### 3. Ressources administratives

Quelles sont les ressources matérielles ? Quelles sont les ressources temporelles ? Quelles sont les ressources spatiales ? Quelles sont les ressources documentaires ou scientifiques ? Parmi ces ressources : quelles sont les ressources directes et indirectes (disponibles et non disponibles) et quelles sont les ressources indispensables et les ressources souhaitables ?

#### 4. Les apprenants

Qui sont les étudiants ? Quelles sont leurs caractéristiques ? (âge, niveau social, sexe...) Dans quelle section sont-ils ? Quelle est leur motivation ? Dans quel contexte de vie se trouvent-ils ? Eprouvent-ils des difficultés particulières ? Lesquelles ? Comment tenir compte de ces difficultés ? Quels taux de réussite, d'échec et d'abandon ?

Quels sont les besoins des acteurs ?  
Quelles sont les stratégies de sélection (d'inscription) des apprenants ?  
Quelles sont les modalités de regroupement entre les étudiants ?

### **Canevas d'interview avec les apprenants**

Qui sont les étudiants ? Quelles sont leurs caractéristiques ? (âge, niveau social, sexe...) Dans quelle section sont-ils ?  
Quelle est leur motivation ?  
Dans quel contexte de vie se trouvent-ils ?  
Eprouvent-ils des difficultés particulières ? Lesquelles ?  
Comment tenir compte de ces difficultés ?  
Quels taux de réussite, d'échec et d'abandon ?  
Quels sont les besoins des acteurs ?  
Quelles sont les stratégies de sélection (d'inscription) des apprenants ?  
Quelles sont les modalités de regroupement entre les étudiants ?

Questionnaires envoyés dans les Hautes Ecoles et les établissements de Promotion Sociale :

#### **Volet A**

Nom de la Haute Ecole : .....

1. Existe-t-il certaines initiatives en matière d'enseignement à distance au sein de votre établissement ? OUI – NON \*
2. Avez-vous des projets en matière d'enseignement à distance au sein de votre établissement ? OUI – NON \*

\* *Veillez biffer la mention inutile*

#### **Volet B**

*Veillez nous renvoyer si possible une fiche par projet ou réalisation déjà existante en enseignement à distance*

1. Décrivez en quelques lignes l'initiative développée en matière d'enseignement à distance au sein de votre établissement ( moyens, contenu, public-cible, déroulement, initiative ponctuelle ou de longue durée...).
2. S'agit-il d'un projet ou d'une réalisation déjà en cours au sein de votre établissement ?
3. Cette initiative en matière d'enseignement à distance est-elle réalisée en collaboration avec d'autres établissements ? Si oui, lesquels ?
4. Qui a pris l'initiative de cette forme d'enseignement au sein de votre établissement ?
5. Cette initiative fait-elle appel aux technologies (TV, ordinateur, cassette audio...) ? Si oui, lesquelles et comment ?

Guide d'interview et questionnaire destinés aux experts des différents types d'enseignement lors du second contact :

1. Votre point de vue se retrouve-t-il fidèlement dans la partie du rapport que nous vous avons communiquée ?

2. Suite à la lecture du « diagnostic de synthèse » concernant votre type d'institution, des éléments nouveaux sont-ils à ajouter/préciser quant aux difficultés, aux ressources et aux actions présentes dans votre institution ?

3. Dans les conclusions du rapport, nous avons relevé que des collaborations entre institutions étaient une perspective intéressante en matière de développement d'enseignement à distance. Pensez-vous que de telles collaborations soient possibles ? Si oui, comment pourraient-elles s'organiser ? Si non, pourquoi ?

4. *Actuellement, et notre étude le confirme, la tendance est d'organiser des dispositifs hybrides, notamment pour que les apprenants ne soient pas totalement éloignés des équipes enseignantes et de leurs pairs. Ces dispositifs hybrides apparus récemment principalement dans les institutions d'enseignement traditionnel (Universités ou Hautes Ecoles) tirent parti des apports de la distance et de la présence à plusieurs niveaux :*

- *Améliorer la qualité des pratiques d'enseignement en présentiel.*
- *Individualiser le parcours d'apprentissage.*
- *Réduire la distance transactionnelle entre le dispositif et l'apprenant.*

*Il s'agit dès lors, pour les concepteurs, de combiner pour l'ensemble d'un curriculum les activités et les outils technologiques qui contribueront de la manière la plus efficiente (économique et efficace) à l'apprentissage. L'hybridation est alors comprise comme une réelle hybridation des méthodes de l'EAD et de l'enseignement en présence et non comme l'intégration ponctuelle d'usages des TIC dans les pratiques d'enseignement.*

Suite à ces précisions, pensez-vous que votre institution s'inscrive dans ce processus d'hybridation ? De quelle manière ? Si ce n'est pas le cas, cela vous semblerait-il possible ? A quelles conditions ?

5. Quelles actions/changements proposeriez-vous au sein de votre institution afin de favoriser l'organisation de pratiques d'enseignement à distance ou hybride ?

6. Seriez-vous prêt à participer à des rencontres/échanges (d'informations et de pratiques) en matière d'enseignement à distance ? Quelle(s) forme(s) pourraient-elles prendre ?

Guide d'interview destiné aux apprenants d'un enseignement totalement à distance ou d'un enseignement hybride :

#### 1. Caractéristiques individuelles

- Pourriez-vous vous présenter brièvement ? (âge, parcours scolaire, statut professionnel,...)
- A quel cours vous êtes-vous inscrit ? Avez-vous déjà suivi d'autres cours à distance ?
- Combien de temps va durer votre formation ?

#### 2. Attentes et motivation

- Pourriez-vous vous rappeler quand vous avez décidé de suivre un cours à distance ? Pourquoi cette décision ? Comment se situe-t-elle par rapport à votre parcours de formation ?
- D'après vous, qu'est-ce qui va changer dans votre vie professionnelle et/ou familiale ? Qu'attendez-vous de cette formation ?

#### 3. Ressources et contraintes

- De quelle(s) aide(s) disposez-vous dans le cadre de la formation, dans votre milieu professionnel, au sein de votre famille,... ?
- Avez-vous des connaissances préalables dans le domaine du ou des cours suivi(s) ? Pensez-vous que cela soit nécessaire ?
- Rencontrez-vous des difficultés dans votre apprentissage ? Lesquelles ?

#### 4. Déroulement

- Pouvez-vous décrire une situation dans laquelle vous avez le sentiment d'avoir appris ? A votre avis, quels sont les éléments qui ont favorisé ce moment d'apprentissage ?
- Quel est le rôle de vos professeurs ? Des autres apprenants ? Quelles modalités de communication sont utilisées ?
- Pourriez-vous décrire comment vous vous y prenez pour apprendre, pour suivre le cours ? (organisation)
- Connaissez-vous des moments de découragement lors desquels vous êtes tenté d'interrompre la formation ? Quels sont ces moments ? Pourquoi ? Quels sont les éléments qui vous permettent de continuer la formation ?

## 5. Evaluation

- Pensez-vous que le cours est adapté à vos compétences et aux objectifs poursuivis ? Etes-vous satisfait ?
- Quels changements proposeriez-vous pour que la formation corresponde mieux à vos attentes ?
- En quoi la formation à distance que vous suivez diffère-t-elle d'une autre formation, selon vous ? Qu'est-ce qui est spécifique à ce type de dispositif ?

*Est-ce que vous souhaitez encore ajouter quelque chose à cet entretien ?*

Guide d'interview destiné aux experts étrangers :

## 1. Contexte global

- Comment percevez-vous l'état actuel de l'EAD au sein de votre pays dans chaque niveau d'enseignement ? (fondamental, secondaire, supérieur et formation des adultes)
- Existe-t-il une structure commune de l'EAD dans votre pays ?
- Existe-t-il des initiatives régionales (ministérielles, locales, provinciales, fédérales) favorisant l'évolution de l'EAD dans votre pays ? En quoi consistent-elles ? Pouvez-vous nous donner des exemples concrets ? Quelles sont celles que vous trouvez pertinentes et qui ont permis une réelle évolution de l'EAD au sein des différentes institutions ?
- De quels autres soutiens bénéficiez-vous pour mettre en œuvre un EAD de qualité ? (aides financières, matérielles, pédagogiques,...)
- Quels sont les besoins actuels à rencontrer en EAD ?
- Quels sont les développements futurs prévus en termes pédagogiques, technologiques et organisationnels ?

## 2. Contexte institutionnel

### **Organisation**

- Quelle est la politique de votre institution en matière d'EAD ?
- Pouvez-vous nous donner des exemples concrets de déroulement de cours à distance ?
- Quelle est l'offre de formation proposée ? Par qui les cours sont-ils conçus ?
- Quelles sont les ressources humaines, techniques et administratives ?
- De qui se compose l'équipe pédagogique ? (formation, compétences...)
- Le cours existe-t-il en présentiel et à distance ? Le choix est-il donné aux apprenants ?
- Quel est le pourcentage d'apprenants à distance au sein de votre institution ?
- Quel est le pourcentage de cours à distance au sein de votre institution ?
- Quel est le contexte organisationnel ? (enregistrer les apprentissages, envoyer le matériel aux apprenants, contrôler les coûts...) Quels sont les objectifs de cette organisation ?
- Quelles sont les ressources financières ?

### **Information**

- Quelles sont les stratégies d'information de l'institution auprès des apprenants ?

### **Pédagogie**

- Sur quel modèle pédagogique les cours sont-ils conçus ?
- Quels médias sont utilisés ? Comment les médias sont-ils utilisés ? Dans quel dispositif ?
- Comment est organisé le suivi des apprenants ?
- Comment les tuteurs sont-ils préparés à leur tâche ?
- Comment les besoins individuels de chaque apprenant sont-ils identifiés ?
- Comment les apprenants sont-ils aidés dans le choix de leur programme de cours ?
- Quelles sont les différentes ressources mises à la disposition des apprenants ? (Techniques, matérielles, humaines, littéraires...)

### **Evaluation**

- Quelles sont les modalités d'évaluation des apprenants ?
- Quel type d'évaluation est mise en œuvre afin d'évaluer les apprenants ?
- Quelle certification ?
- Quelle évaluation externe ? Sur quels critères ?
- Quel contrôle de la qualité des cours et de l'encadrement des apprenants ?
- Par qui ces évaluations ont-elles été menées ?

- Y a-t-il eu régulation des cours après ces évaluations ? Les évaluations ont-elles débouché sur des décisions effectives ?
- Quel système de feed-back de la part des apprenants à propos des cours et de leur qualité ?

#### **Apprenants**

- Quel est le public visé ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Quelle est leur motivation ? Dans quel contexte de vie se trouvent-ils ?
- Eprouvent-ils des difficultés particulières ? Lesquelles ? Quels taux de réussite, d'échec et d'abandon et pourquoi ?
- Quelles sont les stratégies de sélection (d'inscription) des apprenants ?
- Le groupe d'apprenants existe-t-il dans l'EAD ? Quelles sont les modalités de regroupement entre les apprenants ?

#### **Financement et gestion financière**

- Quels coûts par étudiant ?
- Quels coûts à l'inscription ?
- Quels coûts en personnel ?
- Quel est le coût total d'une formation pour un étudiant ?
- Quel est le taux d'efficience ? (rapport coût/efficacité) ?

Pour conclure...

Pouvez-vous nous donner les coordonnées de personnes à contacter pour compléter notre recherche en matière d'EAD dans votre pays ?

## Annexe 2 : Références

L'objectif de la liste d'ouvrages et de sites web présentée ci-dessous n'est pas d'être exhaustive mais ne proposer un aperçu de la littérature récente en la matière et les principaux services existant sur Internet, qu'ils soient en langue française ou anglaise. Un bref commentaire permet de connaître rapidement les principales idées développées.

### 1. Ouvrages et articles de référence

**Alava, S. (Ed.) (2000). *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : DeBoeck Université.**

Cet ouvrage collectif aborde les nouveaux défis rencontrés par l'EAD face au développement des technologies : quels nouveaux processus d'enseignement et d'apprentissage ? quels nouveaux dispositifs ? quelle intégration des technologies dans ces dispositifs ? De nombreuses expériences sont citées et analysées.

**Bartolomé, A. R. & Underwood, J. D. M. (Eds.) (1998). *TEEODE. Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Learning.* Barcelone : Laboratori de Mitjans Interactius.**

Ce livre est issu du projet européen TEEODE (Socrates-ODL). Il présente un aperçu des initiatives de plusieurs pays européens en matière d'Enseignement Ouvert et à Distance (France, Allemagne, Italie, Portugal, Espagne, UK, Belgique). Il fait également le point sur trois dimensions importantes de l'EAD : les institutions, le tutorat et les outils. Le livre est en anglais mais un Cd-Rom l'accompagne qui contient l'ensemble des textes en français.

**Bellier, S. (2001). *Le e-learning.* Paris : Liaisons.**

Procédant par questions / réponses, l'auteur présente le *e-learning* en précisant la pédagogie utilisée, les contenus, les modalités, les *e-tuteurs*.

**CNED (2000). *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 (2 tomes).* Poitiers, 1-2 décembre 1999.**

Les actes de ces deuxièmes entretiens internationaux abordaient plusieurs thèmes :

- stratégies pour les politiques de l'EAD ;
- les chantiers de l'EAD à l'aube de l'an 2000 ;
- différentes approches culturelles de l'EAD ;
- les nouveaux publics ;
- les nouveaux modes d'accès à la formation ;
- les nouveaux métiers et qualifications.

**Collis, B. (1996). *Tele-learning in a Digital World.* London : Thomson Computer Press.**

Ce livre traite des applications d'Internet en matière d'EAD : les technologies utilisées, les scénarios pédagogiques existant, les applications à tous les niveaux d'enseignement... L'auteur cherche à présenter un maximum d'expériences différentes réalisées et les analyse.

**Dessaint M.P. (1995). *La conception de cours, guide de planification et de rédaction*. Québec : Presses de l'Université de Québec.**

Cet ouvrage est consacré aux divers aspects de la conception de cours fondés sur l'écrit destinés à l'enseignement face à face, à l'enseignement individualisé qu'à la formation à distance.

**Depover, C & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles: Deboeck-Université.**

Dans cet ouvrage, les auteurs ont choisi d'adopter une vision large du « E-learning » en mettant l'accent avant tout sur les problèmes pédagogiques que pose l'apprentissage à travers les technologies et sur la manière de les prendre en charge lorsqu'on s'intéresse à la formation des adultes. Cet ouvrage présente également cinq études de cas rédigées par des professionnels qui sont impliqués dans la conception et la mise en œuvre des TIC en contexte de formation professionnelle.

**Evans, T. & Nation, D. (1993). *Reforming Open and Distance Education. Critical Reflections from Practice*. London : Kogan Page.**

Les auteurs de cet ouvrage analysent les évolutions de l'EAD dans le contexte de la fin du 20ème siècle. Selon eux, l'EAD doit faire face à deux changements fondamentaux dans notre société : le fait que de plus en plus de gens se forment toute leur vie depuis leur domicile et le développement des technologies éducatives. A ces transformations s'ajoute l'exigence de qualité.

**Foucher, R. & Hrimech, M. (2000). *L'auto-formation dans l'enseignement supérieur*. Montréal : Editions Nouvelles.**

Cet ouvrage rédigé par une équipe interdisciplinaire développe les enjeux actuels de l'auto-formation : une pression du marché et les besoins des apprenants en matière d'enseignement modulaire et d'organisation flexible. L'ouvrage donne les éléments pour un cadre d'analyse de l'auto-formation individuelle ou en réseau, apporte des éléments de réflexion à propos des usages des technologies et développe les concepts pédagogiques liés comme l'autonomie de l'apprenant et la métacognition.

**Fransen, J. & Waterschoot, V. (1996). *L'enseignement à distance en Communauté française de Belgique*. Rapport de recherche. Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française.**

Ce rapport commandité par la Commission européenne vise à décrire et analyser les pratiques d'enseignement à distance en Communauté française de Belgique. Les initiatives analysées sont des initiatives publiques (Universités, service de l'EAD) ou privées (entreprises, associations). Le rapport propose en outre un historique complet de l'EAD en Belgique francophone. Il met aussi en perspective l'EAD en Belgique francophone avec les initiatives européennes en la matière.

**Guidici, M. (1972). *Les cours par correspondance : la réussite pour tous*. Paris : N.O.E.**

Ce livre dresse l'inventaire de toutes les écoles françaises qui proposent des cours par correspondance et informe sur les différents métiers enseignés par correspondance, le coût des études, les diplômes d'état et les débouchés réels.

**Henri, F. & Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile*. Québec : Presses de l'Université du Québec.**

Cet ouvrage présente le concept de la formation à distance en montrant l'interdépendance entre ses dimensions politiques, administratives et pédagogiques. Les auteurs évaluent également la conception du matériel pédagogique, l'encadrement, des apprenants et l'utilisation interactive des médias.

**Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001).** *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Cet ouvrage présente en profondeur une modalité d'enseignement et d'apprentissage à distance. Il propose en outre une réflexion sur la formation à distance dans l'enseignement supérieur.

**Kaye, A. (1992).** *Collaborative learning through computer conferencing*. Berlin : Springer-Verlag.

Cet ouvrage traite d'un mode particulier d'EAD : l'apprentissage collaboratif à distance recourant aux TIC. Il présente de nombreuses pratiques et propose un cadre méthodologique pour l'analyse de tels dispositifs. Il fait le point également sur les développements techniques en la matière (en 1991).

**Kember, D. (1995).** *Open learning courses for adults*. New Jersey : Educational Technology Publications.

Cet ouvrage propose un modèle pédagogique présentant les caractéristiques de la formation à distance pour adultes.

**Leal Filho, W. & Tahir, F. (1998).** *Distance education and environmental education*. Germany : Peter Lang.

Ce livre introduit différents concepts de l'EAD. Il contient des exemples illustrant des cours d'EAD réalisés par différentes Universités européennes.

**Lehnisch, J.P. (1981).** *L'enseignement à distance*. Paris : Presses Universitaires de France.

L'auteur montre la spécificité de l'EAD en présentant l'historique, quelques concepts-clés, la pédagogie utilisée... Il présente différents systèmes étrangers et cite quelques perspectives pour ce type d'enseignement.

**Mason, R. & Kaye, A. (1989).** *Mindweave. Communication, computers and distance education*. New-York : Pergamon Press.

Ce livre, datant d'avant le développement mondial d'Internet, fait déjà état de la croissance rapide de l'usage des technologies dans l'EAD. Basées sur des études de cas, les différentes contributions montrent déjà les possibilités pédagogiques prometteuses de l'usage des CMC (Computer-Mediated Communication).

**Paquette, G. et al. (1997).** *Le campus virtuel de la Télé-Université*. Centre de recherche LICEF, Télé-Université.

Présentation du concept de campus virtuel et de 6 modèles techno-pédagogiques d'EAD. Il expose également le modèle du campus virtuel du LICEF, ses acteurs, leurs fonctions, les processus auxquels ils participent et les rôles qu'ils y jouent.

**Peraya, D. & Mc Cluskey, A. (1995).** *Tendances actuelles de la formation à distance en Suisse*. Université de Genève.

Ce rapport présente les tendances actuelles en matière d'EAD en Suisse. Il s'intéresse à différents types d'enseignement : universitaire et le secteur tertiaire non universitaire.

**Perriault, J. (1996).** *La communication du savoir à distance*. Paris : L'Harmattan.

Cet ouvrage, en retraçant l'évolution des dix dernières années, met en lumière la politique européenne et les grandes orientations mondiales. L'auteur montre dans cet ouvrage comment l'EAD a acclimaté l'usage des TIC à l'éducation. Il souligne également la particularités des systèmes mixtes d'enseignement.

**Plomp, T. & Donald, P. E. (Eds.) (1996). *International Encyclopedia of Educational Technology*. (2nd edition). Cambridge : Elsevier Science Ltd.**

Cette encyclopédie propose plusieurs articles ayant trait spécifiquement à l'EAD :

- de Wolf, H. C. *International Organizations and Journals on Distance Education*. (p. 94).
- Orivel, F. *Economic Evaluation of Distance Education*. (p. 320).
- de Wolf, H. C. *Distance Education*. (p. 370).
- Lewis, R. *Open Learning*. (p. 377).
- Bates, A. W. *Educational Technology in Distance Education*. (p. 527).

**Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.**

L'auteur propose un modèle original pour analyser une action d'éducation ou de formation, quel que soit le niveau auquel elle se situe: le niveau macrosocial, le niveau d'un établissement scolaire ou d'une institution de formation, le niveau d'un groupe d'élèves ou d'un groupe d'adultes en formation.

**Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. London : Kogan Page.**

Ceci est un livre de base sur l'EAD. L'auteur aborde très clairement toutes les questions générales : qu'est-ce que l'*Open and Distance Learning* ? Comment les apprenants apprennent-ils dans ce cadre ? Quels sont les rôles des enseignants ? Quelles peuvent être les technologies utilisées ? Comment concevoir les packages pour les étudiants ? Comment évaluer l'*Open and Distance Learning* ?

**Rumble, G (1993). *La gestion des systèmes d'enseignement à distance*. Paris : UNESCO.**

Cet ouvrage étudie la gestion de l'EAD du point de vue de la planification, de l'organisation, de la direction et du contrôle. En posant d'abord la question: « Pourquoi un EAD? », il considère les différents facteurs que les planificateurs doivent prendre en compte pour concevoir et pour faire fonctionner un système d'EAD, avant d'observer les questions d'organisation et de contrôle. Enfin, il examine certains des critères utilisés pour apprécier la réussite ou non d'un système d'EAD.

**Thorpe, M. (1993). *Evaluating Open and Distance Learning*. Harlow : Longman.**

Ce livre fait le point sur la problématique de l'évaluation en EAD : évaluation formative et sommative de l'apprenant mais aussi évaluation des cours, des packages, du tutorat, de l'institution... L'auteur fait aussi des propositions de méthodes de collectes de données pour évaluer les pratiques d'EAD.

**Université Laval (1988). *L'enseignement et la formation à distance*. Recueil de textes du cours TEN 63633. Québec : Presses de l'Université Laval.**

Ce recueil présente des textes de base sur l'enseignement et la formation à distance. Ils abordent les concepts de base, les typologies d'établissement d'EAD, les fonctions pédagogiques et les technologies de l'éducation pour l'EAD. Une partie décrit et analyse en profondeur l'EAD au Canada.

**Van den Brande, L. (1993). *Flexible and distance learning*. Brussels-Luxembourg, ECSC.**

Cet ouvrage édité en 1993 propose un panorama très complet des organisations d'EAD en Europe et dans le monde. Il fait le point sur les technologies utilisées dans ce domaine ainsi que sur les politiques et les marchés de l'EAD dans l'Union européenne.

**Villars, D. & Wynants, M. (1997). *Internet pour l'étudiant*. Bruxelles : Best Of Editions.**

Ce livre est un guide pratique destiné aux étudiants pour apprendre ce qu'est Internet . Il répertorie également toutes les institutions universitaires belges et leurs ressources, les Hautes Ecoles... Il fait également le point sur l'EAD via les Nouvelles Technologies.

**Weidenfeld, G. & Keegan, D. (1999). *Mélanges, L'enseignement à distance à l'aube du troisième millénaire*. Tours : CNED.**

Ouvrage réalisé à l'occasion du 60ème anniversaire du CNED. « Mélanges » regroupe différents articles répartis en 5 parties :

- Contexte
- Réflexions prospectives
- Initiatives nationales d'EAD
- Réflexions pédagogiques
- Vers un monde virtuel

**Weinstock, N. et al. (1976). *Les cours par correspondance du secteur privé en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre National de Sociologie du Droit Social.**

Cet ouvrage présente les résultats d'une étude sociologique et juridique menée sur l'enseignement par correspondance en Belgique. Il présente également divers systèmes d'enseignement par correspondance étrangers.

## 2. Webographie

### 2.1. Belgique

- Enseignement à distance de la Communauté française de Belgique – Site officiel de l'Enseignement à distance de la Communauté française de Belgique :  
**<http://www.restode.cfwb.be/pedag/ead/accueil.htm>**
- AGERS – Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique – Site du Ministère de la Communauté française de Belgique :  
**<http://www.agers.cfwb.be>**
- PLEI@D. Plate-forme d'enseignement à distance de l'IFPME.  
**<http://www.pleiad.be/>**
- Infosup – Site d'informations sur l'enseignement non obligatoire (Universités – Hautes Ecoles – Architecture – Artistique – Promotion Sociale – Enseignement à distance – Enseignement secondaire artistique à horaire réduit) la recherche scientifique et la réglementation. Réglementation et décret de l'enseignement de Promotion Sociale.  
**<http://www.cfwb.be/infosup/>**
- Formadis – Le projet interuniversitaire (ULg-ULB) FORMADIS vise une modification en profondeur des dispositifs de formation par le passage à un système ouvert, flexible, utilisant l'Internet et permettant à chacun de se former au gré de ses besoins. Le projet s'adresse à des

fédérations d'entreprises, administrations, centres de compétence, organismes d'insertion socioprofessionnelle, instituts d'enseignement ou centres de formation.

**<http://www.ulg.ac.be/labset/formadis/>**

- Form@HETICE – Le projet vise à promouvoir des usages éducatifs des TIC dans les Hautes Ecoles et amplifier le réseau de partage de ressources entre les enseignants et les personnes-ressources de chaque école.  
**<http://www.det.fundp.ac.be/tice/index.html>**
- icampus – La plate-forme EAD de l'UCL. 76 cours sont en libre accès.  
**<http://www.icampus.ucl.ac.be/index.php>**
- Learn-Nett – Campus virtuel pour l'apprentissage collaboratif à distance (coordonné par les FUNDP).  
**<http://tecfa.unige.ch/proj/learnett>**
- Recre@sup – Projet européen de Réseau des Centres de Ressources dans l'Enseignement Supérieur (MINERVA – CE, coordonné par les FUNDP).  
**<http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup>**
- Le site de l'Enseignement à Distance de la Communauté française de Belgique. Informations – Inscriptions – Programmes  
**<http://www.restode.cfwb.be/pgens/ead/Accueil.htm>**
- Le CEFORA est le centre de formation de la Commission Paritaire Nationale Auxiliaire pour Employés (CPNAE) du secteur 218. Les formations du CEFORA sont développées par une équipe d'experts en formation actifs à Bruxelles ou dans les bureaux régionaux de Charleroi, Liège, Gand et Anvers. Ces formations s'effectuent en étroite collaboration avec les fédérations et les entreprises du secteur, dans le souci d'épouser au mieux les besoins réels des entreprises.  
**<http://www.cefora.be>**

## 2.2. France

- CNED – Centre National d'Enseignement à Distance : Etablissement public du ministère de l'éducation nationale, le Centre National d'Enseignement à Distance est, avec 400 000 inscriptions, le premier opérateur d'enseignement à distance en France et dans le monde francophone. Dirigé par un Recteur d'Académie, le CNED a pour mission de dispenser des formations à distance, de la scolarité élémentaire à l'enseignement supérieur en formation initiale ou en formation professionnelle continue, notamment au moyen de services interactifs faisant notamment appel aux nouvelles techniques de l'information et de la communication.  
**<http://www.cned.fr/index4.htm>**
- CNEFAD – Centre National d'Enseignement et de Formation à Distance :  
**<http://www.cnefad.com/>**
- RESAFAD – Réseau Africain de Formation A Distance :  
**<http://www.lid.jussieu.fr>**  
**<http://www.lid.jussieu.fr/resafad/observatoire/index2.html>** : enquête menée en Afrique (Etat des lieux, essai de définitions...)
- AFPA – Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes. L'AFPA accompagne le développement professionnel des demandeurs d'emploi, des salariés, des jeunes et fournit à l'Etat, aux collectivités territoriales et aux entreprises des prestations de qualité en matière de gestion des ressources humaines. Elle conduit en outre des expériences pilotes en

matière de conseil en ressources humaines : appui aux clubs de recherche d'emploi, aide à l'insertion de jeunes âgés de 18 à 25 ans.

**<http://www.afpa.fr/>**

- CNAM – Centre National des Arts et Métiers. Le CNAM est un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche qui dépend du MENRT. Depuis 200 ans, il est au service de la promotion supérieure du travail et de l'évolution des métiers. Dans son souci de faciliter l'accès à la formation en la rapprochant de tous, le CNAM joue depuis longtemps la carte de la Formation Ouverte à Distance (FOD). Dans le réseau CNAM, la FOD se développe dans les centres d'enseignement répartis en France métropolitaine et dans les DOM-TOM (135 antennes). Maintenant, près de la moitié des Unités d'Enseignement (UE) du CNAM existe en FOD ainsi que des certificats de compétence. En effet, l'offre des centres régionaux est désormais disponible sur l'ensemble du territoire. Cependant, certains enseignements exigent de l'auditeur sa présence sur place pour des séances de regroupement et l'examen.

**<http://www.cnam.fr/FOD/>**

- FIED – Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance. Association sans but lucratif qui regroupe les établissements universitaires intéressés à l'enseignement à distance sous toutes ses formes. C'est le ministère de l'éducation nationale qui a suscité sa création en 1987. L'objectif visé est double: assurer à la France et aux Universités françaises une représentativité européenne au sein de l'EADTU (European Association of Distance Teaching Universities) et coordonner, au plan national, les actions des divers Centres. 24 Universités, ayant pour la plupart d'entre elles un Centre de télé-enseignement universitaire (CTEU), sont membres de la Fédération :

**<http://telesup.univ-mrs.fr>**

- FFOAD - Forum Français pour la Formation Ouverte et A Distance. La formation ouverte et à distance dans tous ses états. Ce colloque s'adresse aux acteurs du multimédia éducatif et de la formation. Il a pour objectif de dresser un état des lieux de la formation ouverte et à distance en France et de proposer des perspectives de développement. A cette occasion, seront aussi présentés les premiers résultats d'une conférence de consensus sur l'accompagnement des dispositifs de FOAD ayant réuni une quinzaine d'experts français.

**<http://www.fffod.org/>**

- FORMASUP – Portail de la formation ouverte et à distance. Ce site est une action du ministère de la recherche (direction de la technologie, sous-direction des technologies éducatives et des technologies de l'information et de la communication) et du ministère de l'éducation nationale. Principaux objectifs du site :

- rassembler sous une interface unique l'ensemble de l'offre formation ouverte ou à distance des établissements d'enseignement supérieur français ;
- mettre à disposition des enseignants de ces établissements des ressources pédagogiques susceptibles d'être intégrées dans des formations ;
- apporter des informations susceptibles d'aider des établissements désireux de mettre en place une formation ouverte ou à distance ;
- offrir aux différents acteurs, des espaces de travail coopératifs.

**<http://www.formasup.education.fr/>**

- ORAVEP - Observatoire des ressources pour la formation. Réseau d'information, d'évaluation et d'échange sur le multimédia de formation, l'Observatoire assure trois missions essentielles :
  - l'information sur l'offre des ressources pédagogiques et sur leurs usages, sur les acteurs (éditeurs, centres de ressources), sur l'offre et les usages en matière de FOAD ;
  - l'étude et le conseil pour capitaliser les savoir-faire : enquêtes, actions d'étude, de conseil et d'évaluation en matière de formation ouverte et de multimédia de formation auprès des commanditaires publics ;

- l'organisation de rencontres entre les éditeurs, industriels, formateurs, centres de ressources, et l'animation d'un réseau de collecte d'évaluations des ressources pédagogiques et des pratiques innovantes mettant en oeuvre les TIC

**<http://www.oravep.asso.fr/>**

- AMPHIS DE LA CINQUIEME. Les Amphis de La Cinquième sont diffusés quotidiennement du lundi au vendredi, de 5 h 30 à 6 h 30 le matin, toujours dans une logique de téléchargement. Trois types de programmes coexistent :
  - les vidéocours : cours diffusés toute l'année qui peuvent être exploités seuls ou dans le cadre de formations à distance dispensées dans les centres de téléenseignement universitaires ;
  - les documentaires : présentations de recherches menées dans les établissements d'enseignement supérieur ;
  - la vidéo à la demande : ces diffusions sont élaborées à partir des demandes des utilisateurs qui disposent du catalogue présentant les produits concernant l'ensemble des disciplines. Ces programmes sont libres de droit.

**<http://www.univ-nancy2.fr/Amphis/>**

- EDUCASUP. Système national d'information sur les outils pédagogiques multimédias pour l'enseignement supérieur. Son principe est d'accroître la visibilité sur les ressources éducatives, en s'appuyant sur les compétences de groupes de coordination disciplinaires, et en utilisant le réseau Internet pour la diffusion de cette information. EDUCASUP propose : un recensement d'outils pédagogiques médiatisés par discipline, un espace d'échanges sur les usages des outils recensés, un espace actualisé d'informations sur l'utilisation des technologies d'information et de communication dans les disciplines, un système ouvert à tous sur Internet.

**<http://www.educasup.education.fr/>**

- EDUCNET. Site des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement. Module spécifique sur la formation ouverte à distance et sur l'EAD dans l'enseignement secondaire.

**<http://www.educnet.education.fr/>**

**<http://www.educnet.education.fr/foad/default.htm>**

- ARDEMI : Association pour la Recherche-développement de l'Enseignement multimédia et interactif. Cette association a pour but est de réaliser et de produire en partenariat des outils, produits et ressources multimédia pour la formation et l'éducation, notamment en formation professionnelle continue, et de développer et animer le Réseau Rhône-Alpes des formations à distance ou en ligne, en partenariat avec tous les acteurs publics ou privés concernés. Son champ d'action est ancré en Rhône-Alpes et se développe au plan français, européen et international. Ses missions sont sans but lucratif. L'ARDEMI regroupe aujourd'hui trois catégories de compétences spécialisées : compétences d'ingénierie pédagogique pour la formation ouverte et à distance ; compétences pédagogiques en multimédia de formation ; compétences d'ingénierie pour l'enseignement à distance.

**<http://www.ardemi.fr/>**

- CIEP – Centre International d'Etudes Pédagogiques. Créé il y a plus d'un demi siècle pour développer la coopération internationale en éducation. Le CIEP agit aujourd'hui dans trois secteurs :

- l'ingénierie de l'éducation : expertises de dispositifs scolaires ou d'activités éducatives : formations de cadres des systèmes éducatifs, participation aux programmes et aux projets financés par les bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux ;
- les échanges et l'enseignement international : promotion d'une pédagogie de l'échange et du dialogue interculturel ; mise à disposition de ressources ; soutien à l'enseignement international et aux classes bilingues ; animation de programmes d'échanges ;

- la francophonie : formations de professeurs de français du monde entier, ainsi que d'inspecteurs, de concepteurs de programmes et de formateurs ; organisation de la passation de diplômes de langue française pour étrangers ; animation d'un portail internet sur le français et son enseignement.

**<http://www.ciep.fr/>**

- EDUFRANCE – Agence pour l'accès à l'enseignement supérieur français. En s'appuyant sur la qualité reconnue de ses établissements d'enseignement supérieur, la France souhaite accueillir chaque année un nombre plus important d'étudiants étrangers. Créée par les ministères français de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie ainsi que des Affaires étrangères en novembre 1998, l'agence vise trois objectifs essentiels :
  - promouvoir dans le monde le potentiel de formation et d'expertise scientifique de la France,
  - offrir aux étudiants étrangers une prestation globale d'accueil et de séjour en France,
  - coordonner l'offre française d'ingénierie éducative.

**<http://www.edufrance.fr/>**

### 2.3. Europe

- EUN – European Schoolnet. Depuis 1997, EUN (European Schoolnet) est une initiative des pays européens et associés (20 pays) qui répond au plan d'action de la commission européenne « Apprendre dans la société de l'information ». C'est en fait un réseau de réseaux scolaires nationaux auxquels sont venus s'ajouter des services spécifiques. EUN a mis en place un serveur qui doit :
  - faciliter la collaboration entre écoles,
  - fournir des services pédagogiques en ligne aux élèves et aux enseignants,
  - développer outils et coopérations à l'échelle européenne pour faire progresser l'usage des technologies d'information et de communication dans l'enseignement.

**<http://www.eun.org>**

- ICDE – International Council for Distance Education. Le Conseil international de l'éducation à distance est la plus importante association qui regroupe au niveau mondial les institutions d'enseignement à distance, les fédérations nationales ou locales et les organismes professionnels travaillant dans ce domaine. L'ICDE facilite et organise des conférences internationales sur l'enseignement à distance dans différentes parties du monde. Plus de 120 pays et 7500 personnes y sont représentés.

Le siège permanent de l'ICDE se trouve à Oslo en Norvège, ainsi que son secrétariat général, relayé par un réseau de filiales administratives dans le monde entier.

Créé en 1938, l'ICDE est officiellement affilié à l'UNESCO et collabore de très près avec les Nations Unies, tout en étant officiellement reconnu comme ONG responsable au niveau mondial pour l'enseignement à distance. L'influence grandissante des technologies éducatives a développé de nouveaux modèles d'enseignement et d'apprentissage dans le monde entier et donné une force nouvelle à l'enseignement à distance.

**<http://www.icde.org>**

- Sources d'Europe – Centre d'information sur l'Europe. Sources d'Europe a pour mission la diffusion de l'information européenne sur l'ensemble du territoire et pour tous les publics : fournir une première réponse aux questions des citoyens, les assister dans leurs recherches d'information mettre à disposition des brochures, orienter vers d'autres sources si nécessaire, favoriser la mise en place de diverses manifestations. Sources d'Europe propose des fiches de synthèse sur tous les institutions et la politique de l'Union européenne.

Voir notamment les fiches concernant la politique européenne de l'éducation et les programmes communautaires :

- SOCRATES, partenariat dans le domaine de l'éducation (2000-2006). Le programme communautaire SOCRATES a pour objectif, à travers le co-financement de projets, de

renforcer la qualité de l'éducation et de la formation initiale et de développer la coopération entre établissements au niveau européen. Pour la période 2000-2006, la deuxième phase du programme SOCRATES comprend les programmes ERASMUS, COMENIUS, LINGUA, MINERVA et GRUNDTVIG.

- Coopération pour l'enseignement supérieur et la formation entre l'Union européenne et le Canada. Le programme de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation entre l'Union européenne et le Canada a pour objectif d'encourager les partenariats entre établissements d'enseignement supérieur et/ou de formation canadiens et européens. Il cofinance la mise en oeuvre de 6 projets multipartenaires novateurs par an.
- Coopération pour l'enseignement supérieur et la formation entre l'Union européenne et les Etats-Unis. Le programme de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la formation entre l'Union européenne et les Etats-Unis encourage les partenariats entre établissements d'enseignement supérieur et/ou de formation américains et européens. Il cofinance une dizaine de projets novateurs.

**[http://www.info-europe.fr/europe.web/forms/rch\\_.htm](http://www.info-europe.fr/europe.web/forms/rch_.htm)**

- Réseau européen en Formation Continue Universitaire :  
**<http://www.eucen.org/>**
- Déclaration de Bologne  
**[http://europa.eu.int/comm/education/higher\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/higher_fr.html)**  
**<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/bologna.pdf>**
- Sommet de Berlin 2003 (suite du processus de Bologne)  
**<http://www.bologna-berlin2003.de/>**

## **2.4. Monde francophone**

- AUPELF – Association des Universités partiellement ou entièrement de langue française – Université des réseaux d'expression française. Agence universitaire de la francophonie mettant en oeuvre, depuis 1987, un ensemble de programmes visant à créer un espace scientifique francophone dans de grands domaines d'intervention :
  - la recherche dans le cadre du Fonds francophone de la recherche ;
  - l'enseignement et la formation dans le cadre du Fonds francophone universitaire de la Formation ;
  - l'information scientifique et les inforoutes dans le cadre du Fonds francophone de universitaire de l'information et du programme « la science en français » ;
  - le désenclavement des Universités qu'appuie le Fonds régional pour l'enseignement supérieur ;
  - le promotion du français dans le cadre du programme « Le français dans le monde » ;
  - le développement d'un environnement francophone dans le cadre du programme « la Francophonie au quotidien et d'entreprise » ;
  - la coopération universitaire dans le cadre du FICU ;
  - la formation à distance dans le cadre du programme « Université virtuelle francophone ».

**<http://www.aupelf-uref.org/>**

- CIFFAD – Carrefour International Francophone de Formation A Distance. Un espace de culture et de communication. Activités : mise en réseau des radios scolaires et éducatives, formation (pédagogie du multimédia), méthode multimédia pour l'enseignement du français, renforcement des dispositifs de formation à distance, Thot (bulletin électronique de la formation à distance en Francophonie), Observatoire des ressources francophones pour la formation à distance (ORFFAD).

**<http://ciffad.francophonie.org/>**

- CTIE – Educa. Centre suisse des Technologies de l'Information dans l'Enseignement. Le CTIE dirige et coordonne différents projets, anime plusieurs sites Internet, publie la revue Interface, organise des colloques, négocie des conventions-cadres, vend du hardware et du software. Le site Educa a pour but de contribuer à l'introduction de l'ordinateur dans le milieu scolaire en offrant ses services aux écoles suisses mais aussi à d'autres pays d'Europe suivant la même charte pédagogique afin de développer le travail coopératif à distance (forums de discussion, échanges de cours en ligne, centre de documentation en ligne, gestion de projets communs...).  
**<http://www.educa.ch/f/index.html>**
- CURSUS. La formation à distance sur demande. Site francophone des cours de formation à distance. Le site propose la recherche de produits de formation à distance par profession, sujet, mot-clé ou institution. Les cours indexés dans Coursus sont disponibles quand vous les désirez. Vous pouvez les obtenir directement auprès des institutions qui les proposent, sans intermédiaire.  
**<http://cursus.edu/>**
- CRU – Comité Réseau des Universités sur l'Enseignement à Distance. Informations relatives à l'enseignement à distance ou le télé-enseignement. Elles sont destinées aux enseignants et techniciens, pour les aider dans une réflexion préalable à la mise en place de ce type d'enseignements concernant l'apport des technologies de transmission de données actuelles et futures pour la diffusion de cours. Ceci en rassemblant des informations et des pointeurs sur des technologies, des produits, des expérimentations et des applications.  
**<http://www.cru.fr/EAD/>**
- TéléUniversité du Québec. Au début des années 1970, les leitmotifs en matière d'enseignement de l'Université du Québec, elle-même créée en 1968, sont l'accessibilité et l'innovation. La formation à distance, le télé-enseignement, l'enseignement télémediatisé s'avèrent des avenues inévitables pour répondre aux objectifs institutionnels de l'Université du Québec. La Télé-Université a été créée en 1972.  
**<http://www.telug.quebec.ca/webtelug/index.html>**

## 2.5. Monde

Les liens repris ci-dessous donnent un aperçu très restreint des services d'EAD organisés dans divers pays ou régions du monde. Cette liste s'étoffera dans la suite du projet.

### Institutions

- Virtual Canadian University (CVU).  
**<http://www.cvu-uvic.ca>**
- Université Virtuelle Finlandaise.  
**<http://www.virtuaaliyliopisto.fi>**
- L'Afrique du Sud. E-Degree.com fournit un portail aux degrés, aux cours et aux certificats de plusieurs établissements sud-africains : Université de Parktown, Université de Potchefstroom, Université de l'état libre, Université de Stellenbosch, Université de Pretoria.  
**<http://www.edegree.co.za>**
- Campus virtuel de la Californie.  
**<http://www.cvc.edu>**
- Le campus virtuel de Floride.  
**<http://fcv.state.fl.us/>**
- UCEA – Washington. University Continuing Education Association.

**<http://www.nucea.edu/>**

- Université à distance espagnole.  
**<http://www.uned.es/>**
- Open University (UK).  
**<http://www.open.ac.uk>**
- Fern Universität Hagen (D).  
**<http://www.fernuni-hagen.de/>**
- Open Universiteit Nederland.  
**<http://www.ouh.nl>**
- Universitat Oberta de Catalunya.  
**<http://www.uoc.es/>**

### **Journaux**

- Liste de journaux sur l'EAD-ODL.  
**<http://webster.commnet.edu/HP/pages/darling/journals.htm>**
- Distance Education Journal (journal de l'ODLAA).  
**<http://www.usq.edu.au/dec/decjournal/demain.htm>**
- CADE Journal on Distance Education.  
**<http://cade.athabascau.ca/>**
- Journal EURODL.  
**<http://www1.nks.no/eurodl/>**
- Distance Learning Administration. Journal en ligne de l'enseignement à distance.  
**<http://www.westga.edu/~distance/jmain11.html>**

### **Associations, consortiums et réseaux**

- International Center for Distance Learning.  
**<http://www-icdl.open.ac.uk/>**
- Open and Distance Learning Quality Council.  
**<http://www.odlqc.org.uk/>**
- Asian Association of Open Universities.  
**<http://www.ouhk.edu.hk/~AAOUNet/>**
- European Association of Distance Teaching Universities.  
**<http://www.eadtu.nl/>**
- European Distance Education Network.  
**<http://www.eden.bme.hu/>**
- Open and Distance Learning Association of Australia.  
**<http://www.odlaa.org/>**

- University Continuing Education Association :  
**<http://www.nucea.edu/>**
- Interamerican Distance Education Consortium.  
**<http://Cread.outreach.psu.edu/>**

### Services divers et portails d'EAD

- Distance Education Clearinghouse. Il s'agit d'un site web complet et largement identifié rassemblant l'information sur l'enseignement à distance du Wisconsin, national, et des sources internationales. Le site est contrôlé et maintenu à jour par l'Université de la Wisconsin-Prolongation, en coopération avec ses associés et autres établissements du Wisconsin.  
**<http://www.uwex.edu/disted/definition.html>**
- Distance Learning Resource Network (DLRN). Le réseau de ressources d'enseignement à distance (DLRN) est un projet de diffusion du programme « Star Schools ». Ce site web offre des modules d'instruction, des activités d'enrichissement et des cours en science, en mathématiques, en langues étrangères, propose des qualifications de travail et des programmes d'instruction d'adultes.  
**<http://www.dlrn.org/index.html>**
- Distance-Educator.com. Régulièrement mis à jour et riche d'informations, d'outils et de liens sur tous les aspects d'enseignement à distance. Il est développé et écrit par les professionnels dans le domaine qui ont plusieurs décennies d'expérience dans l'éducation et les nouveaux médias.  
**<http://www.distance-educator.com>**
- About. Portail offrant différentes informations notamment sur la formation à distance.  
**<http://distancelearn.about.com/>**
- Apprenez dans le monde entier. L'annuaire mondial des cours en ligne.  
**<http://www.worldwidelearn.com>**
- International Center for Distance Learning (ICDL). ICDL est un centre international reconnu pour la recherche, l'enseignement, la consultation, l'information et les activités d'édition basées à l'Université ouverte britannique. ICDL favorise la recherche internationale et la collaboration et fournit des informations de sa bibliothèque et de sa base de données.  
**<http://www-icdl.open.ac.uk/>**
- Bureau des technologies d'apprentissage. Développement des ressources humaines canadiennes. Ce lien offre un répertoire de cours en ligne.  
**<http://olt-bta.hrdc-drhc.gc.ca/francais/learning/courses.html>**
- ENST Bretagne. Un site destiné à la formation continue en Bretagne en France.  
**<http://www-fc.enst-bretagne.fr/enseignement-distance.fr.htm>**
- The Connecticut Distance Learning Consortium. Le consortium, ou CTDLC, fournit une grande sélection d'offres d'enseignement à distance.  
**<http://www.ctdlc.org>**
- Learnactivity.com. Portail offrant des informations sur la formation d'adultes, la formation à distance...  
**<http://www.learnativity.com>**
- E-Learninghub. Ressources sur le *e-learning*.  
**<http://www.e-learninghub.com/resources.html>**

- Formation britannique. Ce site propose des liens sur des milliers de programmes de formation en ligne.  
<http://www.trainingpages.co.uk/tpskin.cgi?action=viewinfo&infopage=links&sessionkey=3c2f67225b>