

# L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE EN MUTATION : DIAGNOSTIC ET PERSPECTIVES EN COMMUNAUTE FRANCAISE DE BELGIQUE

**Recherche n° 92/01**

**Bernadette Charlier, Amaury Daele, Christian Depover, Emmanuelle Libon,  
Fabienne Winckel**

**UNITE DE TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION**  
Université de Mons-Hainaut  
Place du Parc, 18  
7000 Mons  
Tél. : 065/ 37 31 23  
Fax : 065/ 37 30 79  
e-mail : [fabienne.winckel@umh.ac.be](mailto:fabienne.winckel@umh.ac.be)

**CELLULE D'INGENIERIE PEDAGOGIQUE**  
Facultés Notre-Dame de la Paix de  
Namur  
Place Saint Aubain, 14  
5000 Namur  
Tél. : 081/72 50 70  
Fax : 081/72 50 64  
e-mail : [amaury.daele@fundp.ac.be](mailto:amaury.daele@fundp.ac.be)

## 1. Objectif et cadre de la recherche

Ce travail d'étude et de recherche tente de répondre à plusieurs enjeux actuels en ce qui concerne l'enseignement à distance : l'évolution des demandes de formation et des types de publics désirant suivre une formation à distance, l'évolution des méthodes d'enseignement associées aux usages des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), l'internationalisation de la formation supérieure et l'intérêt pour les collaborations nouvelles et la concurrence que cette internationalisation suscite, etc.

L'Unité de Technologie de l'Education de l'Université de Mons-Hainaut en partenariat avec la Cellule d'Ingénierie Pédagogique des Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur mènent actuellement une recherche afin de dresser un état des lieux des initiatives et des projets en matière d'enseignement à distance<sup>1</sup> en Communauté française 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 démarche d'analyse est réalisée en collaboration avec les acteurs concernés et débouchera sur des propositions de pistes d'action et des perspectives de développement de l'EAD en Communauté française.

---

<sup>1</sup> Dans cet article, nous utilisons les initiales EAD pour désigner l'enseignement à distance de façon générale.

Cette recherche a été planifiée sur deux années de manière à permettre une mise en perspective des pistes d'action proposées à la fin de la première année par rapport au développement de l'EAD dans d'autres pays en Europe et en Amérique du Nord.

Cet article présente l'état de la recherche au terme de la première année d'étude. Il précisera tout d'abord le cadre conceptuel dans lequel la recherche s'inscrit, puis il décrira la méthodologie utilisée pour l'étude. Les perspectives dégagées au terme de la première année seront ensuite exposées.

## **2. Cadre conceptuel**

Avant d'aborder la méthodologie utilisée dans le cadre de la présente recherche, il nous paraissait important de rappeler le contexte historique de l'EAD en Belgique et dans le monde et de définir certains concepts associés.

### **2.1. 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. D'après Nipper (1989), l'EAD a connu trois générations.

#### **Première génération : l'enseignement par correspondance**

En Europe, le premier établissement d'enseignement par correspondance proprement dit remonte à 1840, année au cours de laquelle 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. Il faut citer également le rôle important qu'a joué la *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.

A la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, dans un contexte de rapide développement industriel et commercial 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, nous pouvons remarquer que l'Amérique et l'Europe comptaient 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).

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

Bien que les émissions éducatives soient utilisées aux Etats-Unis depuis la première moitié du XX<sup>ème</sup> 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 télédiffuseurs 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 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).

### 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 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 convergence entre les deux types d'enseignement. L'enseignement traditionnel utilisant des moyens 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 ne réalise pas un enseignement totalement à distance mais fait plutôt appel à des pratiques pédagogiques qui introduisent la distance dans leur pédagogie afin d'assurer un support pédagogique plus adapté à la diversité des publics qu'ils sont amenés 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.

## 2.2. 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, cet institut 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 instaurer une politique scolaire orientée vers une démocratisation des écoles. 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 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 optait pour la création d'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 suivant. 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 la spécificité 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 autant de réseaux d'enseignement différents 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. 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 a vu le jour.

## **2.3. Evolutions actuelles**

### **2.3.1. 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 actuelle, l'EAD est désormais perçu 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'adapter les compétences de ceux qui les exercent mais aussi des questions que cette évolution soulève en terme 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 les nouvelles techniques 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.

### **2.3.2. La demande**

La demande de formation à distance est également en pleine mutation. Trois raisons principales semblent la modifier. 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'ajoutent certainement une pression économique et sociale liée au développement rapide des TIC.

## **2.4. 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 mettre en perspective différentes caractéristiques liées à ce type d'enseignement.

L'EAD, dans sa définition la plus répandue aujourd'hui, est un mode d'enseignement qui comprend 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** cohérent 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 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<sup>3</sup>.

Les différentes composantes de cette définition nous ont permis de différencier certaines notions relatives à l'EAD.

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 d'enseignement 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.

---

<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>

<sup>3</sup> Cette définition s'inspire largement de celle donnée par la commission EAD du CRef dans son rapport remis en mars 2002 et intitulé « Avant-projet de consortium d'enseignement à distance des Universités de la Communauté française ».

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 et multi-médias. 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'intégrer aux dispositifs d'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 TIC 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 utilise les TIC 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 privilégie une pédagogie de construction des connaissances par les apprenants à travers diverses tâches (Paquette *et al.*, 1997). Il met les technologies informatiques au service d'un nouveau modèle de formation qui vise l'implantation d'une pédagogie constructiviste où les démarches collaboratives et le travail de groupe constituent le pivot de l'apprentissage. L'apprenant a une large part de responsabilité face à son apprentissage. Il 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 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. Par ailleurs, les dispositifs hybrides, mêlant présence et distance, sont de plus en plus utilisés à l'heure actuelle.

### 3. Méthodologie de la recherche

#### 3.1. 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 acteurs. 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.

Quatre types d'acteurs devaient être rencontrés : des responsables administratifs et politiques, des responsables et acteurs pédagogiques, des gestionnaires administratifs et des apprenants. Aucun apprenant n'a encore été rencontré directement. En réalité, la plupart des enseignants et des responsables pédagogiques rencontrés ont beaucoup parlé de leurs apprenants. Ils les connaissent bien non seulement parce qu'ils sont dans une relation pédagogique régulière avec eux mais aussi parce qu'ils ont l'occasion de leur soumettre des questionnaires d'évaluation des cours ou formations auxquels ils participent. Les enseignants que nous avons rencontrés nous ont présenté ces évaluations et nous ont dressé un portrait assez large de leurs publics. Tout nous porte donc à considérer ces informations à propos des apprenants, même si elles sont « de seconde main », comme dignes de foi et comme pouvant être prises en considération pour notre analyse. Néanmoins, dans la suite de cette recherche, nous pensons qu'il sera opportun d'opérer une prise d'informations auprès d'apprenants.

Deux méthodes spécifiques de collecte de données ont été utilisées. La première est l'interview semi-dirigée. 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. Ceci nous a permis de faire ensuite lire notre compte-rendu à la personne interrogée pour validation. Des corrections, des ajustements, des commentaires additionnels nous ont été renvoyés par les personnes. Parfois, plusieurs aller-retour entre elles et nous ont été nécessaires pour aboutir à une version finalisée qui allait être utilisée pour l'étape d'analyse.

La validation des comptes-rendus d'interview est une étape qui peut paraître un peu fastidieuse mais elle est absolument capitale dans notre démarche. En effet, si nous considérons notre analyse des besoins comme une 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. Au cours de la seconde année de recherche, la lecture de nos analyses par les personnes interrogées et leurs commentaires nous apporteront encore des informations importantes.

Par ailleurs, nous avons respecté l'anonymat des personnes interviewées dans notre travail d'analyse pour préserver leurs propositions, leur vision de l'innovation pédagogique ou

organisationnelle et leur positionnement qui s'inscrivaient parfois un peu en porte-à-faux par rapport à la position et les objectifs officiels de leur institution. Par rapport à la démarche de négociation dont nous parlions plus haut, il est important qu'elle puisse se dérouler dans un climat de confiance et de sécurité pour les acteurs.

La seconde méthode utilisée est 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.

## **3.2. Analyse des données**

### **3.2.1. Analyse de contenu**

Les données recueillies (comptes-rendus des interviews et questionnaires remplis) ont été traitées avec une méthode d'analyse de contenu. 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). Ce type d'analyse consiste donc, à partir d'un corpus de données, à classer ces données par catégories de sens pour les décrire (induction) puis à inférer de cette mise en ordre les conditions de production ou de réception de ces données (déduction). 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. L'Ecuyer (1990) insiste lourdement sur ce principe de recherche du sens du discours. Il décrit l'analyse de contenu comme un découpage d'une communication en unités de sens en fonction de catégories. Ces unités de sens sont « *liées à l'identification des éléments du texte possédant un "sens complet" en eux-mêmes.* » (p. 61). Une unité de sens peut être un mot, une phrase, voire un paragraphe que l'on classe dans une catégorie de sens. Ainsi, un même mot peut avoir différentes significations dans un discours en fonction du contexte dans lequel il est utilisé ; il sera donc classé, pour chacun de ses sens, dans des catégories différentes.

En ce qui nous concerne, à partir des comptes-rendus d'interview validés, nous avons classé les unités de sens du discours des personnes interviewées dans des catégories organisées en six dimensions (voir ci-après).

### **3.2.2. Six dimensions d'analyse**

Pour réaliser l'analyse de contenu et présenter nos données de manière plus systématique, nous avons défini six dimensions d'analyse qui furent redéfinies et reformulées tout au long de notre analyse. Ces six dimensions nous ont également permis de formuler des questions très générales nous permettant de guider la conduite des interviews. Elles sont présentées succinctement ci-dessous.

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

Dans cette dimension, nous analysons :

- le contexte organisationnel (principalement administratif) des services proposés aux étudiants ;
- les objectifs et origine (historique) de la forme d'organisation adoptée ;
- les ressources administratives (matérielles et humaines) ;
- le financement ;
- le cadre légal.

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

Dans cette dimension, nous analysons :

- la composition de l'équipe pédagogique et les rôles de chacun ;
- le modèle pédagogique et les types d'activités ;
- la conception et l'organisation de l'accompagnement des apprenants ;
- la formation des enseignants et des tuteurs ;
- les ressources mises à la disposition des apprenants (techniques, matérielles, humaines...) ;
- l'évaluation des apprenants ;
- la certification ;
- la qualité des cours.

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

Dans cette dimension, nous analysons :

- la politique institutionnelle en matière d'EAD et objectifs officiels ;
- le pourcentage de cours à distance ;
- les types de formations ;
- les partenariats (entre institutions, entre différents services d'une institution ou entre personnes) ;
- les plus-value et réinvestissement.

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

Dans cette dimension, nous analysons :

- les perspectives de développement d'un point de vue organisationnel ;
- les perspectives de développement d'un point de vue pédagogique et technologique.

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

Dans cette dimension, nous analysons :

- les médias utilisés ;
- les usages pédagogiques des médias et complémentarités entre ceux-ci ;
- les raisons et arguments dans les choix des médias.

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

Dans cette dimension, nous analysons :

- les caractéristiques des apprenants (âge, contexte de vie et de travail, parcours scolaire antérieur...);
- les motivations des apprenants ;
- les difficultés rencontrées par les apprenants ;
- les taux de réussite, d'échec et d'abandon et raisons.

## **4. Conclusions et perspectives générales**

Les perspectives développées ci-dessous se basent sur les diagnostics de synthèse (reprenant les points les plus marquants ressortant des données, plus précisément les difficultés, les ressources et les projets et actions existant dans les institutions interrogées) que nous avons rédigés pour chaque institution après avoir effectué l'analyse des données recueillies. Ces analyses et leurs conclusions ne seront pas présentées ici car elles sont en cours de validation et seront approfondies au cours de la deuxième année de recherche.

Les propositions de perspectives qui suivent sont très générales et seront davantage opérationnalisées dans la suite de la recherche. Elles s'articulent autour de trois thèmes

centraux : les complémentarités entre les institutions, l'articulation présence-distance dans les dispositifs pédagogiques et l'adaptation de l'offre d'EAD aux besoins.

#### **4.1. Complémentarités entre les institutions**

La collaboration entre institutions constitue à la fois un constat et une perspective d'avenir pour toutes les personnes interrogées. Lors des analyses effectuées, la réalité d'une complémentarité entre les institutions est apparue comme évidente. La Direction de l'EAD a une expérience incontournable en matière de rédaction de cours et d'organisation de formations à distance. L'enseignement de Promotion Sociale a une grande capacité à adapter ses formations à des demandes ponctuelles et à nouer des collaborations avec le secteur professionnel. Les Universités développent des dispositifs pédagogiques innovants et poursuivent des recherches autour de ces dispositifs. Les Hautes Ecoles collaborent de plus en plus avec les Universités et constituent un vaste terrain pour l'organisation de formations à distance ou partiellement à distance.

Dans une perspective de déploiement, il semble capital de réfléchir de façon coordonnée aux actions à mener et aux changements organisationnels qu'elles peuvent entraîner. Dans cette perspective, il s'agit de profiter de l'expérience de chacun, de fédérer les expériences et de proposer un lieu de rencontre pour établir des collaborations ponctuelles ou plus structurelles, pour mutualiser les ressources... Les institutions devraient tirer parti des expériences qu'elles mènent en interne pour les réinvestir ailleurs, par exemple dans le cadre de collaborations.

Plus précisément, les Universités, les Hautes Ecoles et l'enseignement de Promotion Sociale qui organisent avant tout des formations hybrides, intégrant des activités en présence et à distance, pourraient bénéficier de la structure organisationnelle de la Direction de l'EAD en ce qui concerne les méthodes de conception des cours et de suivi des apprenants. Par ailleurs, la Direction de l'EAD qui ne peut organiser de formation certifiante devrait pouvoir nouer des collaborations avec les autres institutions afin d'offrir à ses étudiants des programmes sanctionnés par une certification interne reconnue par la Communauté française.

#### **4.2. Articuler présence et distance**

Actuellement, et notre étude le confirme, la tendance est d'organiser des dispositifs hybrides. Ceux-ci sont apparus récemment principalement dans les institutions d'enseignement traditionnel (Universités ou Hautes Ecoles) et tirent parti des apports de la distance et de la présence à plusieurs niveaux :

- **Faire évoluer les pratiques d'enseignement en présentiel.** En effet, l'articulation d'activités en présence et à distance demande aux enseignants et à leurs institutions d'accomplir un saut qualitatif, une profonde « mise à niveau » aux points de vue technologiques (exploiter toutes les fonctionnalités d'une plate-forme d'EAD), pédagogique (modifier la relation enseignant-étudiants), méthodologique (penser le parcours d'apprentissage des étudiants et imaginer des activités qui les supportent) et institutionnel (créditer les activités réalisées à distance, reconnaître le travail des tuteurs et des enseignants, mettre au point une politique d'accès aux ressources informatiques, etc.).
- **Individualiser le parcours d'apprentissage.** L'apprentissage est perçu comme un projet vécu dans la durée, articulant présence et distance, et supporté par des activités de formation qui recourent à des paradigmes d'apprentissage variés

(Leclercq et Denis, 1998) et au principe de l'isomorphisme (faire vivre aux participants ce que l'on souhaite que ceux-ci fassent vivre à leurs propres publics - cibles). Ainsi, des activités en présentiel comme des analyses de cas, des exposés, des exercices pratiques sont combinés avec des activités individuelles ou collaboratives à distance (discussions dans des forums ou des chats, auto-évaluation, recherche sur Internet ou utilisation d'hypertextes, publications de travaux, portfolio et carnet de bord).

- **Réduire la distance transactionnelle** en privilégiant l'interaction à la communication d'information et en favorisant l'initiative de l'apprenant plutôt que le contrôle par le dispositif. En croisant ces deux dimensions, on obtient un espace comme celui défini dans la figure 1 (Depover et Marchand, 2002) qui permet de situer différentes formes d'interventions pédagogiques par rapport à leur distance transactionnelle ; la distance la plus faible correspondant à un dispositif offrant de très larges possibilités de contrôle à l'apprenant tout en lui ménageant de fréquentes interactions avec un formateur (zone IV dans la figure).

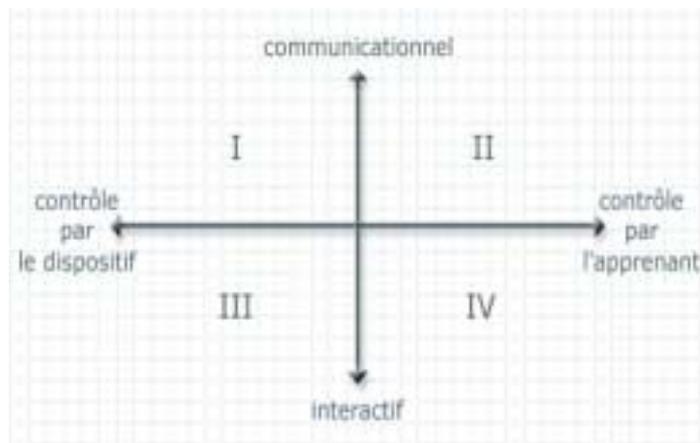
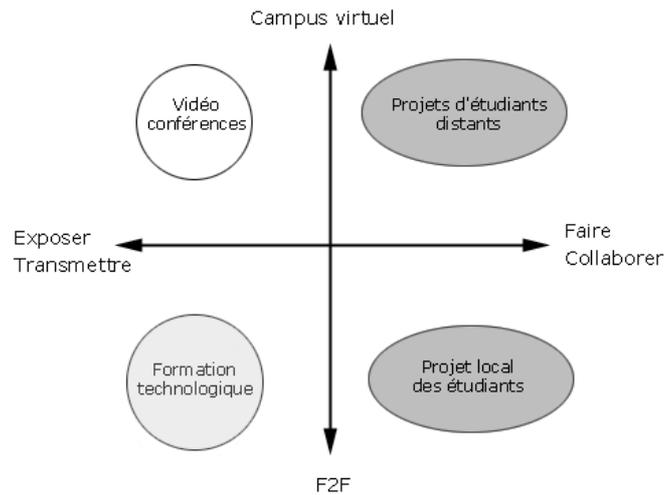


Figure 1 : Caractérisation de la distance transactionnelle

Cette évolution des pratiques à laquelle contribue l'hybridation des systèmes de formation a été représentée par (Charlier et Peraya, 2002) sur un diagramme à quatre cadrans, définis par deux axes orthogonaux : de la présence (F2F = *face-to-face*) *versus* la distance et des scénarios de type expositif/transmissif *versus* ceux de type projet/collaboration.



*Figure 2 : L'hybridation des pratiques (extrait de Charlier et Peraya, 2002)*

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.

### 4.3. Adaptation de l'offre aux besoins

A court terme, il apparaît important de mieux connaître les besoins des apprenants potentiels en matière d'EAD pour développer l'offre de formation mais aussi pour proposer une pédagogie appropriée à ce type d'enseignement. L'EAD demande en effet des compétences différentes de l'enseignement en présentiel comme l'autonomie, l'organisation de son temps, la maîtrise de l'équipement technologique... La méconnaissance actuelle des besoins des apprenants ne permet pas un développement cohérent de l'offre et pénalise très probablement l'efficacité des dispositifs en place.

Dans le paysage européen actuel des formations supérieures et professionnelles, les collaborations s'avèrent une condition essentielle pour la réussite des projets alors qu'en Communauté française de Belgique, l'étroitesse du territoire et le fonctionnement en réseau exacerbent bien souvent la concurrence et les rivalités. Il est clair que, pour améliorer leur efficacité, les institutions que nous avons analysées gagneraient beaucoup à renforcer leurs collaborations et à s'aménager des lieux de rencontre et d'échange. Les collaborations participent également à un besoin d'économie d'échelle dans ce domaine en rassemblant les structures et les ressources existantes. Dans cette perspective, une structure organisationnelle commune capitalisant les expériences et les ressources tout en laissant les diversités s'exprimer pourrait utilement être mise en place à moyen terme.

Progressivement, les institutions impliquées devront, à titre individuel mais surtout dans le cadre de partenariats cohérents, développer de véritables politiques en matière d'exploitation de l'EAD en planifiant des objectifs et en organisant la répartition des ressources humaines et financières.

Un travail législatif devrait être aussi entrepris, définissant un cadre précis et cohérent pour l'organisation de formations à distance par les Hautes Ecoles, les Universités et l'enseignement de Promotion Sociale. Ce cadre légal devra en particulier s'attacher à définir les modalités d'inscription des étudiants, les formes d'évaluation à mettre en œuvre et la certification de ces formations. En ce qui concerne la Direction de l'EAD, la structure organisationnelle et légale devrait aussi évoluer avec des objectifs de développement de l'offre en fonction de besoins identifiés et des perspectives de collaboration avec d'autres formes d'enseignement, par exemple pour la certification des formations et l'organisation d'activités en présence.

Au niveau politique, la nécessité d'une vision claire et prospective est évidente. Il s'agirait de disposer d'objectifs à court et à plus long terme ainsi que de formes de financement qui puissent encourager les collaborations plutôt que les concurrences et qui visent à rendre plus efficaces les initiatives locales qui touchent un nombre réduit d'apprenants et dont l'expérience est peu valorisée ou réutilisée.

Plus globalement, il y a aussi lieu de s'interroger sur la valorisation de l'EAD en tant que forme d'enseignement à part entière. La certification de formations suivies partiellement ou totalement à distance devrait être ainsi davantage valorisable et être liée à des possibilités de promotion clairement identifiables.

Pour conclure, nous souhaiterions insister sur le fait que le développement de la formation à distance en Communauté française doit avant tout s'appuyer sur les structures qui existent tout en les renforçant. Il doit également constituer une opportunité de rassembler, de faire connaître et de promouvoir les nombreuses initiatives qui existent et qui, faute de moyen et d'intérêt, risquent de s'étioler sans avoir jamais dépassé le stade de projet.

Lors de la seconde année de recherche, trois axes seront développés :

- Approfondissement des analyses par institution grâce à un retour d'informations auprès des personnes interviewées la première année. Ceci permettra d'approfondir davantage les perspectives proposées.

- Prise d'informations auprès d'apprenants qui suivent un enseignement à distance concernant leurs besoins et leurs ressources. Ceci nous permettra de proposer des pistes pour réaliser une étude à plus large échelle en ce qui concerne la demande en EAD en Belgique francophone.
- Prise d'informations à l'étranger et en Belgique (Communauté flamande, France, Québec, Europe) en ce qui concerne les initiatives existantes en matière d'EAD pour situer nos perspectives dans un cadre plus large.

## Bibliographie

- Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- 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. & Peraya, D. (2002). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, DeBoeck.
- Depover, C & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles: Deboeck-Université.
- Henri, F. & Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec. Québec.
- 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>.
- Weinstock, N. et al. (1976). *Les cours par correspondance du secteur privé en Belgique*. Bruxelles : Editions du Centre National de Sociologie du Droit Social.