L'enseignement à distance en Australie

Au-delà de l'enjeu géographique

Distance learning in Australia. Beyond the geographical necessity

La enseñanza a distancia en Australia. Más allá de la necesidad geográfica

Peter Brown, Chantal Crozet et Christopher Trevitt

Traducteur : Jean-Paul Gratias

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2771>

DOI : 10.4000/ries.2771

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 23 septembre 1999

Pagination : 141-147

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Peter Brown, Chantal Crozet et Christopher Trevitt, « L'enseignement à distance en Australie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 23 | 1999, mis en ligne le 23 septembre 2002, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2771> ; DOI : 10.4000/ries.2771

L'enseignement à distance en Australie¹

Au-delà de l'enjeu géographique

Peter Brown,
Chantal Crozet,
Christopher Trevitt

Distance learning in Australia. Beyond the geographical necessity

Distance learning is bound to develop in Australia : it was born of geographical necessity, it is present at all levels of teaching, from primary to professional, and it is currently carried along by socio-economic changes which lead to rethinking the education system. An analysis of its evolution reveals trends, throws light on the risks and signals the society of tomorrow.

La enseñanza a distancia en Australia. Más allá de la necesidad geográfica

Nacida muy temprano de una necesidad geográfica, presente en todos los niveles de enseñanza, desde primaria hasta el profesional, dinamizada por las evoluciones socioeconómicas que llevan a volver a repensar el sistema educativo, la enseñanza a distancia no puede sino desarrollarse en Australia. El análisis de su evolución descubre las tendencias, clarifica los peligros y anuncia la sociedad de mañana.

141

Le marché de la formation professionnelle

Dans la nouvelle politique éducative gouvernementale du début des années quatre-vingt-dix, dont le mot d'ordre était « qualité et diversité », l'enseignement à distance constituait l'un des trois objectifs généraux. On y recommandait aux établissements d'« accroître la flexibilité » et de prendre en compte « le potentiel des technologies nouvelles et des modes non traditionnels de transmission du savoir pour transformer les aspects de la diffusion de l'enseignement supérieur et en élargir l'accès de façon substantielle ². »

1 Cet article a été traduit par Jean-Paul Gratiyas.

2 P. Baldwin, *Higher Education : Quality and diversity in the 1990s : A Policy Statement*, AGPS, Canberra, 1991, p.2.

Dans ce contexte, il faut également noter d'autres changements intervenus dans le monde de l'industrie. Dans les années quatre-vingt-dix, de nouvelles récompenses qui tenaient compte des qualifications et de la formation professionnelle complémentaire, ont été progressivement introduites tant pour les ouvriers que pour les employés de bureau. Dans un tel environnement, il sera de plus en plus nécessaire d'offrir un vaste choix de formations accessibles à des périodes et en des lieux qui conviendront à tous, à tous les niveaux – pas seulement aux cadres supérieurs –, et c'est là que la formation ouverte aura un rôle primordial à jouer. Étant donné l'importance et la répartition géographique de la population active, la mise en œuvre d'ensembles pédagogiques modulaires largement conçus pour un auto-apprentissage, assortis d'une grande variété de stratégies dans le choix des supports, prendra de plus en plus d'ampleur, tandis que s'affirmera une tendance générale vers la « modularisation », c'est-à-dire la division des cours et des programmes plus traditionnels en modules plus restreints sur des sujets qui peuvent être facilement appréhendés par les apprenants. De façon similaire et significative, les universités ont commencé à rechercher des alliances stratégiques avec d'autres organismes de formation nationaux ou internationaux, et à travailler en collaboration avec des entreprises de premier plan sur des ensembles pédagogiques répondant aux besoins de leurs étudiants.

Une première manifestation de ce nouveau « marché » de l'enseignement supérieur en Australie a été annoncée, en avril 1999, avec le lancement par le ministre fédéral de l'Éducation, David Kemp, du *Coles Institute* – organisation virtuelle de plusieurs millions de dollars à travers laquelle l'université Deakin va gérer la formation initiale et continue du personnel (cinquante-cinq mille personnes) d'un groupe de supermarchés. L'université Deakin compte organiser, mettre en place et dispenser toutes les formations à l'aide de technologies d'enseignement à distance, et offrir des formations à la carte en de nombreux lieux.

Le marché de l'apprentissage tout au long de la vie

Ainsi, le modèle ancien – encore largement utilisé à la fois en théorie et en pratique malgré des contraintes de plus en plus lourdes – de l'université polyvalente où l'on enseigne toutes les matières, de la chimie au latin, sera probablement remplacé par différents types d'universités. La dérégulation a ouvert la porte à de nouveaux prestataires de services et à une concurrence accrue. Le marché de l'éducation se fragmente en plusieurs segments identifiables. La fonction des universités a longtemps consisté à proposer des formations *intra muros* à des élèves quittant le système scolaire. Pour la plupart des adultes, l'acquisition des connaissances devient à présent une expérience

qui se répète fréquemment et dans laquelle l'enseignement peut être reçu à distance. On peut prédire ³ qu'un pourcentage grandissant d'adultes seront des apprenants « non traditionnels ». Et ils disposeront probablement d'un vaste choix d'organismes de formation – pas seulement des investisseurs privés installés sur le marché de l'éducation, mais aussi des organismes à but non lucratif et des firmes pour lesquelles l'éducation est une activité annexe leur permettant de vendre davantage de logiciels. De plus, ce sera souvent l'employeur de l'étudiant en puissance; plutôt que ce dernier, qui choisira l'université à laquelle il achètera une formation, dans un environnement de plus en plus commercial où l'étudiant sera un client et l'enseignement un service fourni ou vendu. L'apprentissage tout au long de la vie devenant une réalité, les universités, comme d'autres entreprises proposant leurs produits sur un marché ouvert à la concurrence, chercheront à « fidéliser » le client plutôt qu'à compter sur l'arrivée de clients nouveaux (par exemple, les élèves quittant le secondaire).

Un récent rapport du gouvernement fédéral australien ⁴, recensant les avancées du secteur de l'enseignement supérieur, les principales tendances et les problèmes essentiels pour les années 1999-2001, désigne comme éléments-clés l'expansion constante de l'accès à l'enseignement supérieur et l'accroissement sans précédent de la diversité des étudiants. Ce rapport prédit également que la quantité et la composition du corps étudiant vont continuer à évoluer dans la mesure où ceux qui ne commencent pas directement leurs études universitaires après le secondaire fréquenteront de plus en plus, au cours des années suivantes, l'enseignement supérieur, devant impérativement remettre à jour leurs compétences professionnelles. Ils feront ainsi partie intégrante d'une culture où les apprentissages se poursuivront tout au long de la vie. De même, le rapport annonce pour les universités une augmentation des budgets non-gouvernementaux. Tout en admettant que les progrès rapides des TIC modifient le mode de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur, il reconnaît que les investissements en la matière risquent de mettre à rude épreuve les ressources financières de certains d'entre eux.

Le rapport note également que « la capacité des institutions à se diversifier et à innover demeure limitée » tandis que « les insuffisances structurelles et organisationnelles n'ont pas été totalement éliminées ».

3 M. Poole, E. Harman, A. Deden, « Maintaining the quality of teaching in higher education institutions in the 21st century », *Australian Journal of Education*, vol. 42, n°3, 1998/11, pp. 271-284.

4 Department of Education, Training and Youth Affairs, 1999.

Les risques

Ces changements engendrent de réelles inquiétudes. En 1998, Bryant⁵ affirme : « Nous entrons dans une forme de société fondamentalement nouvelle », dans laquelle la « théorie des valeurs attachées au travail est remplacée par la théorie des valeurs attachées aux connaissances ». Mais il s'empresse de faire remarquer : « Nous avons ce paradoxe qui veut que l'enseignement soit un "bien commun", et que l'enseignement soit également une entreprise. » Bien que ces commentaires soient inspirés à l'auteur par ce qu'il a constaté aux États-Unis et au Royaume-Uni, ce paradoxe transparaît également dans les inquiétudes exprimées par un certain nombre d'observateurs australiens au sujet des projets du gouvernement et des exigences changeantes imposées au système de l'enseignement supérieur d'Australie, en particulier par les observateurs dont les recherches portent sur la formation à distance⁶.

En termes de développement des infrastructures il ne semble pas, d'une part, que les coûts de transition puissent être tous couverts et l'on craint que la pragmatismation des enseignements ne conduise à l'abandon, à l'échelon national, de matières peu demandées qui possèdent pourtant une valeur économique et culturelle intrinsèque (pas seulement la philosophie et les langues étrangères, mais aussi la physique). D'autre part, ces avancées ne manquent pas d'avoir un impact sur les enseignants et leurs relations avec les étudiants. En effet, de nombreux universitaires ont le sentiment que, en tant que professeurs et intellectuels, ils ont perdu une bonne part du contrôle qu'ils exerçaient personnellement sur l'aspect formatif de la recherche de l'excellence. Une étude⁷ montre que, dans les universités australiennes, moins d'un tiers des formations ayant recours aux nouveaux médias facilitent l'apprentissage chez les étudiants, par rapport au schéma plus traditionnel qui place l'enseignant face à ses élèves.

De plus, bien que l'accès à l'enseignement supérieur soit sans doute plus facile qu'auparavant, en Australie on n'accepte pas encore comme critère de crédibilité d'une formation le fait que ce soit l'apprenant, et non l'enseignant, qui décide du contenu, de la structure de l'évaluation et de la validation des connaissances. Ajoutons encore que la politique gouvernementale « qualité et diversité » ne mentionnait aucune volonté nouvelle d'investir dans la formation des ensei-

5 A. Bryant, « Re-engineering higher education : Reconciling profitability with the common good », in C. McBeath, C. McLoughlin, R. Atkinson, Ed. *Planning for Progress, Partnership and Profit. Proceedings Edtech'98*. Perth : Australian Society for Educational Society, 1998.

6 Par exemple, M. Campion, « Revealing links : post-Fordism, postmodernism and distance education », *RIDE* 2, 1991 ; T. Evans, L. Rowans, « Globalisation, localisation and distance education : issues of policy and practice », *ODLAA97*, 1997.

7 Alexander & McKenzie, 1988.

gnants afin de permettre une meilleure pratique pédagogique, y compris par l'utilisation des derniers progrès en matière d'équipements technologiques et des nouveaux modes de transmission du savoir. Depuis lors, et dans le climat de recul constant que nous connaissons, la situation n'a guère semblé en mesure d'évoluer. Il existe, cependant, un progrès intéressant qui mérite d'être cité à cet égard : la mise en œuvre des technologies nouvelles a encouragé la redéfinition des programmes, des supports et des modes de transmission là où l'éventail des compétences demandées et le besoin de réaliser des économies ont nécessité un travail en équipe. Par ailleurs, le gouvernement comme les chefs d'entreprise⁸ ont récemment souhaité voir se développer chez les futurs diplômés des compétences génériques davantage fondées sur le travail en équipe. L'enseignement en collaboration et l'apprentissage social revêtent une signification nouvelle lorsque les contraintes économiques gonflent les effectifs des classes.

La mondialisation et les problèmes de gestion et de responsabilité

Cependant, si nous admettons que l'enseignement supérieur australien devra à l'avenir tenir un rôle qui se rapproche davantage d'une activité commerciale, on ne peut alors ignorer les débats majeurs sur la nature et la conception des dites activités dans un monde postcapitaliste⁹. Par exemple, en 1991 Campion notait : « Les orientations conseillées à l'enseignement supérieur australien [...] à la fin des années quatre-vingt avaient conceptualisé la mise en œuvre de la formation à distance » d'une façon qui « présupposait que les méthodes de production fordistes constituaient *l'unique* façon » de progresser. Ces recommandations furent ensuite remplacées par un programme gouvernemental qui mit l'accent sur la diversité et la flexibilité dans l'ensemble du secteur.

Plus récemment, en 1997, Herrman, fondant ses observations sur l'une des universités choisies dans les années quatre-vingt pour dispenser une formation à distance, note que les modèles traditionnels d'élaboration d'enseignements à distance, reposant sur une équipe structurée et dirigée de façon centralisée, semblent menacés par l'environnement électronique des formations ouvertes et à distance. Il cite des études¹⁰ qui posent en postulat un modèle post-fordiste idéalisé et décentralisé de déploiement technologique et de délégation de

145

8 Kemp, 1998.

9 P. F. Drucker, *Post-capitalist Society*, Harper Collins, New York.

10 M. Campion, « The supposed demise of Bureaucracy: Implications for distance education and open learning - more on the post-fordist debate », *Distance Education*, n°16, 1995, pp. 192-216 ; W. Renner, « Post-Fordist visions and technological solutions: Educational technology and the labour process », *Distance Education*, n°16, 1995, pp. 284-301.

pouvoirs à l'enseignant, modèle qui aspire à conserver la tradition académique du travail de spécialiste grâce à une stratégie d'acquisition de compétences multiples. Quant à la volonté actuelle de repenser les pratiques pédagogiques en raison de l'arrivée des technologies nouvelles, l'auteur signale qu'un changement notable consiste à transférer le processus d'élaboration des formations ouvertes et à distance pour le confier à un universitaire spécialisé en pédagogie et non plus à une unité centralisée.

La mondialisation et les problèmes liés à l'internationalisation des programmes

Les interrogations soulevées par la mondialisation et une approche résolument commerciale de l'enseignement ne se limitent pas à des problèmes de gestion et de responsabilité, mais englobent aussi des questions fondamentales concernant les programmes d'enseignement et les contenus. En 1997, dans une étude sur certaines questions posées par les tendances à la globalisation et les inquiétudes qu'elle suscite actuellement, Evans et Rowan affirment que les enseignants qui pratiquent la formation ouverte et à distance « utilisent de plus en plus, dans leur pratique quotidienne, des approches qui visent à la fois à la globalisation et à la localisation ». A propos des programmes d'enseignement, par exemple, il remarque : « Le défi majeur auquel sont confrontés les concepteurs de programmes destinés à l'enseignement à distance est de déterminer dans quelle mesure ils peuvent y inclure des supports pédagogiques qui soient "en prise directe" avec les problèmes mondiaux [...] tout en s'assurant que ces supports soient rattachés à des structures explicatives par lesquelles les étudiants situés en un point spécifique du globe se sentent concernés et qui leur soient accessibles. »

La montée de la formation flexible

À ce sujet, il est important de rappeler que le modèle de formation à distance adopté en Australie dans les années quatre-vingt a été fortement influencé par l'« université ouverte » du Royaume-Uni, en dépit de la décision de ne pas se limiter à un seul type d'institution. Le concept dominant était fondé sur la nécessité de répondre aux attentes d'étudiants résidant loin de l'établissement d'enseignement, et, souvent, loin de toute autre source d'informations appropriée à leurs études. Ainsi fut adopté et institutionnalisé un modèle d'unité de production en série de supports pédagogiques à base de documents imprimés. Des ressources importantes et une infrastructure adéquate furent mises en place et consacrées à ces installations.

Cependant, l'expérience a peu à peu révélé que parmi les gens qui choisissaient de profiter des enseignements à distance, un grand nombre ne résidaient pas nécessairement loin de l'établissement concerné. On découvrait souvent qu'ils habitaient la même ville. En fait, ce qu'ils recherchaient, c'était une plus grande souplesse dans le choix de l'objet de leurs études, de la façon de travailler, du lieu et du moment où ils entendaient s'y consacrer. Il s'agissait principalement d'apprenants adultes dont les attentes et les besoins étaient manifestement différents de ceux de la traditionnelle masse de lycéens quittant le secondaire que les universités avaient l'habitude d'accueillir. Nombre de ces besoins ne peuvent être aisément satisfaits de manière rentable par une approche fordiste de production en série. Par conséquent, dans l'environnement nouvellement compétitif de l'enseignement supérieur, de nombreuses universités traditionnelles spécialisées dans la recherche, qui fondent leur enseignement sur des activités pédagogiques menées *intra muros*, se consacrent à présent activement à l'examen et à la mise en œuvre d'approches plus flexibles de transmission des savoirs.

Par exemple, les récents travaux de l'université du Queensland – université fortement axée sur la recherche, qui a ouvert la voie à la formation à distance au début du siècle – illustrent l'une des façons dont les universités traditionnelles australiennes s'adaptent à ces pressions. Dans un récent rapport, un groupe de travail chargé à l'université de réfléchir sur la flexibilité en matière d'offres de formations cerne certains des problèmes que l'institution devra résoudre :

– « l'adoption à une échelle plus large de la flexibilité en matière d'offres de formations s'accompagne d'un certain nombre d'implications pour le personnel universitaire. En particulier, l'élaboration du contenu d'un enseignement donné deviendra un travail d'équipe dans lequel le personnel universitaire recevra l'aide de professionnels venus d'autres horizons ; les contraintes horaires imposées au personnel devront être prises en compte et gérées au mieux ; et les réalisations produites par ces groupes devront être reconnues et récompensées. À plusieurs niveaux, les besoins en personnel devront être satisfaits. » ;

– « pour atteindre ses objectifs en matière de flexibilité de l'offre, l'université devra renoncer à élaborer ses projets "en solitaire" pour adopter une approche plus systématique et plus stratégique » ;

– « la réussite de la mise en place d'une offre flexible dépendra de l'installation préalable de plusieurs formes d'infrastructures. »

Ainsi, nous pourrions assister en l'occurrence à un positionnement institutionnel qui s'efforce de conjuguer les meilleurs aspects de deux approches différentes. Tout en conservant la prééminence d'un développement des enseignements guidés par la recherche, l'université du Queensland cherche à introduire et à utiliser la flexibilité dans ses approches de l'apprentissage et de la transmission des savoirs, afin d'acquérir une position stratégique dans certaines disciplines où ces approches sembleraient les plus appropriées et de pouvoir répondre à l'avenir aux exigences changeantes des apprenants.

Références bibliographiques

Marie Lakermance

Généralités

BARBARANT Jean-Claude (réd.), **Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives**, Conseil économique et social/Paris, 1997, 205 p.

Ce rapport dresse un constat pessimiste sur le fonctionnement de terrain et sur l'absence de prise en compte par l'État de l'importance des enjeux socio-économiques en la matière. Ses recommandations sont les suivantes : connaître et reconnaître l'existant ; rationaliser les offres éparées des opérateurs ; organiser la coopération de l'enseignement présentiel et de l'enseignement à distance en formation initiale ; favoriser la création de produits éducatifs multimédias ; exploiter pleinement les infrastructures et les améliorer.

Formations ouvertes multiresources, **Cahiers d'études du CUEEP**, n° 28, 1995/02, 188 p.

Le concept de « formations ouvertes multiresources » vise à intégrer dans un même dispositif global différents modèles en faisant coopérer des séquences de formation à distance, des séquences de formation individualisée, des séquences de formation collective, et en mobilisant des ressources éducatives multiples à la fois humaines et matérielles. Cette université d'été entendait transférer les premiers résultats des recherches-actions, capitaliser différentes expériences et initialiser des dispositifs de formations ouvertes.

149

HARASIM Linda, HILTZ Starr Roxanne, TELES Lucio, TUROFF Murray, **Learning networks : a field guide to teaching and learning online**, MIT press/Cambridge/États-Unis, 1997, 329 p., bibliogr., index.

La première partie constitue une introduction sur les réseaux d'apprentissage à distance, leurs utilisateurs, les types de cours en ligne, les bénéfices pour les apprenants et les enseignants. Elle fait part d'exemples et d'expériences réalisés à différents niveaux de l'enseignement. La seconde partie traite des problèmes de conception et de mise en oeuvre de programmes d'enseignement à distance, du rôle des enseignants et des apprenants et des écueils éventuels auxquels il faut s'attendre. La dernière partie propose une réflexion sur les nouvelles technologies comme nouveau paradigme pour l'éducation future.

HARRY Keith (éd.), **Open and distance learning : a selective bibliography for higher education institutions in Europe**, Milton Keynes International Centre for Distance Learning/Londres, 1997, 126 p., index.

Bibliographie établie dans le cadre du programme européen ManageLearn (Socrates) par un ensemble de partenaires européens, à l'intention des institutions de l'enseignement supérieur souhaitant établir ou développer un programme d'enseignement à distance.

LEMOINE Marie-Hélène, **La formation à distance : dossier documentaire**, CIEP, Service de documentation, 1999/02, dossier 154 p. + disquette.

Ce dossier offre quatre entrées : quelques définitions, une bibliographie analytique (ingénierie de la FOAD, études de cas, autoformation, avec des extraits), des adresses et une sélection commentée de soixante sites internet (avec également des extraits significatifs). Bientôt disponible sur le site web du CIEP « <http://www.ciep.fr/doc/> ».

ORAVEP : *Observatoire des ressources pour la formation/Paris, Éducation et formation sur les réseaux : rôles joués par les collectivités locales et par le système éducatif*, OTV : *Observatoire des télécommunications dans la ville/Paris, Les publications de l'Observatoire*, 1998/01, 73 p.

Les collectivités locales sont de plus en plus concernées et sollicitées par l'entrée dans les établissements scolaires et les organismes de formation d'adultes des technologies de l'information. Cette étude fournit un état des lieux, montre la complexité des rapports entre les acteurs et met en évidence quelques politiques parmi les mieux accomplies en région.

PERRIAULT Jacques, **La communication du savoir à distance**, L'Harmattan/Paris, *Éducation et formation. Série références*, 1996, 255 p., bibliogr.

L'enseignement à distance est à l'origine d'une des plus grandes mutations qu'ait connue l'éducation mondiale, encore passée quasiment inaperçue. Cet ouvrage à caractère prospectif fait le point sur les évolutions des dix dernières années, met en lumière la politique européenne et les grandes orientations mondiales, et s'achève en indiquant comment la société civile et l'industrie peuvent aider l'éducation à relever les défis.

PORTER Lynnette R., **Creating the virtual classroom : distance learning with the Internet**, John Wiley & Sons/New-York/États-Unis, 1997, 260 p., bibliogr., glossaire, index.

Cet ouvrage fournit des conseils pour la préparation, la gestion et le financement d'un programme d'enseignement à distance sur internet. Après avoir détaillé les différents outils et techniques utilisables, il aborde les questions de l'évaluation et de la promotion du programme. On trouvera en annexe des ressources en ligne utiles aux concepteurs de programmes d'enseignement à distance (sites web, listes de diffusions, revues électroniques, etc.).

L'éducation à distance au service de l'aide au développement

BOUSQUET Antoine, **Éducation et formation dans l'Union européenne : un espace de coopération**, Documentation française/Paris « Réflexe Europe », 1998, 154 p.

La nécessité pour la Communauté économique européenne d'intervenir dans le secteur de l'éducation s'est imposée rapidement comme une réponse au désir politique de réaliser une « véritable communauté culturelle » ; de 1974 à 1993, le projet communautaire s'élabore progressivement et, depuis 1993, l'éducation et la formation font partie intégrante de l'action communautaire. Mais la Commission souhaite aller plus loin ; en témoignent le Livre blanc Enseigner et apprendre... et le rapport Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation. Cet ouvrage fait le point sur la façon dont la Communauté a acquis cette compétence « éducation-formation » puis sur les modalités d'organisation de la coopération communautaire dans ce domaine.

CIFFAD : *Consortium francophone international de formation à distance*, **Séminaire international sur la formation à distance**. Conakry, 18-23 septembre 1995, rapport général, ACCT, École internationale de Bordeaux/Talence/France, 1995, 67 p. + 27 p.

Regroupant des participants des pays du Nord et du Sud, ce séminaire étudie la situation de la formation à distance dans les pays représentés, l'apport des nouvelles technologies de la communication et de l'information, les projets à retenir et leurs modalités de mise en œuvre, les partenariats et les réseaux à consolider.

FARNES Nicholas, *New structures to reform higher education in Central and Eastern Europe : the role of distance education*, **European journal of education**, vol. 32, n° 4, 1997/12, p. 379-398.

L'article fait le point sur l'importance de l'enseignement à distance dans les réformes de l'enseignement supérieur des pays d'Europe de l'Est, en particulier la Hongrie. L'accent est mis notamment sur les programmes financés par la Communauté européenne.

THOMAS Régine, **Formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone et lusophone**, *secrétariat d'État à la coopération/Paris*, 1997/08, 154 p.

Cette enquête comporte une introduction, les fiches descriptives de l'état de la situation dans vingt-quatre pays d'Afrique (sources, repères, statistiques, place de l'internet), et trois études de cas plus poussées pour la Côte d'Ivoire, Djibouti ou Madagascar, en raison du caractère significatif et exemplaire des expériences qui y sont menées. En annexe, le questionnaire d'enquête et les actions menées dans le cadre de la coopération multilatérale (Agence pour la francophonie, AUPELF-UREF). Ce dossier, évolutif, est destiné à évoluer en ligne au fur à mesure des mises à jour, « <http://www.lid.jussieu.fr/resafad/observatoire/index.html> ».

L'éducation à distance et la formation tout au long de la vie

Actes du séminaire sur la formation à distance des cadres dans les pays du pourtour méditerranéen, *Commission française pour Unesco, Commission marocaine pour l'Unesco*, 1996, 381 p.

La problématique de la FAD est abordée par thèmes puis par pays.

CASPAR Pierre (dir.), **Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation : des entreprises parlent de leur expérience**, *Éd. d'Organisation/Paris*, 1998, 241 p., index, bibliogr.

Quatre entreprises françaises (EDF, Gaz de France, France Télécom et Renault) évoquent leurs recherches récentes sur les contributions de la formation professionnelle dans la résolution de leurs problèmes, en particulier des dispositifs de formation ouverte et à distance.

Distance education for primary school teachers, *Asian Development Bank/-Manila/Philippines*, 1997, 416 p.

Études générales sur la formation à distance des enseignants du primaire (tendances, méthodes, technologies, coûts) et dispositifs nationaux pour cinq pays d'Asie : le Bangladesh, la République populaire de Chine, l'Inde, le Pakistan et l'Indonésie.

LEPLATRE Françoise (coord.), *Formations ouvertes et à distance : enjeux et perspectives, pratiques et expériences*, **Actualité de la formation permanente**, n° 156 et 157, 1998/10 et 12, p. 37-91 et p. 25-91.

Dossier sur l'emploi des nouvelles technologies dans la formation des maîtres, **European journal of teacher education**, vol. 20, n° 1, 1997, 108 p., bibliogr.

Bilan de l'éducation ouverte et à distance et de l'emploi des nouvelles technologies dans la formation des enseignants des pays de l'Union européenne.

Aspects pédagogiques et sociologiques de l'éducation à distance

BATES Peter J., **Telematics for flexible and distance learning : final report**, Commission européenne DG XIII/Bruxelles/Belgique, 1996, 104 p.

Présentation des résultats de trente projets, menés dans le cadre du programme Delta, regroupés autour de trois thèmes majeurs : amélioration de l'accès aux ressources d'enseignement ; rencontre de la demande croissante de solutions d'enseignement rentables ; amélioration de la qualité, définition de standards, compréhension et stimulation du marché.

BERNARD Michel, **Penser la mise à distance en formation**, L'Harmattan/Paris, Éducation et formation, 1999, 298 p., bibliogr., tabl., lexique, graph.

La formation à distance et la formation ouverte et à distance sont considérées comme des étapes transitoires. La « mise à distance en formation » se propose de traiter la distance dans sa complexité afin de contribuer à l'émergence d'un nouvel esprit formatif avec des pratiques nouvelles.

CLEMENT Danièle, *Quel type de médiation dans l'apprentissage coopératif à distance ?*, **Spirales**, n° 17, 1996, p. 117-126, bibliogr.

L'apprentissage à distance suppose de mettre en oeuvre deux types de médiation : humaine, dans la création d'un lien entre les apprenants, et technique. Cet article repose sur la présentation du projet « co-learn » de l'université de Lille I.

COSTE Daniel (coord.), *Enseignement et formation à distance*, **Études de linguistique appliquée**, 1999/01, p. 5-128.

Numéro consacré à l'enseignement à distance des langues en tant que révélateur de mouvements, de tensions et d'enjeux d'une portée très large. Cet enseignement ne repose pas seulement sur le conditionnement industriel du savoir multiplié uniformément pour tous les consommateurs potentiels. La banalisation du numérique fait prévaloir l'excès plutôt que le manque de ressources langagières. Les modes de communication et les réseaux d'interaction se trouvent démultipliés et diversifiés. Les échanges ne se limitent plus à la relation entre l'étudiant et l'enseignant : les apprenants ont finalement à affronter de nouvelles instances d'évaluation, officielles ou pas. Ces questions sont développées à partir d'un tour d'horizon des dispositifs développés en Amérique du nord et en France (CNED, méthode Vifax, méthode Tandem, université de Rouen).

D'HALLUIN C., *La présence à distance c'est possible ou d'un bon usage des médias*, in **Entretiens internationaux sur l'EAD**, CNED/Paris, 1995/10, p. 107-115.

QUERE Maryse, **Vers un enseignement supérieur sur mesure**, 1996, 20 p.

Ce rapport soumet à la communauté universitaire les questions relatives aux procédures actuelles (qualité, dérives), la relation enseignant-étudiant, l'évaluation, les publics à effectifs réduits, les antennes, le statut des étudiants à distance, les questions liées à la production d'outils, le financement, le dialogue avec les régions, la recherche, la formation des maîtres. Il présente également les acteurs et les dispositifs qui concourent à l'EAD.

STERQUEL Jean-François, **La formation à distance en français langue étrangère : quelques propositions actuelles des universités françaises tournées vers l'international**, 1995/06, 40 p., bibliogr., annexes.

Ce dossier présente sous forme de fiches techniques les principaux opérateurs français pour la formation à distance en français langue étrangère, et son originalité consiste à offrir les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants étrangers inscrits à ces formations, ainsi que des entretiens avec des spécialistes.

Thot : Nouvelles de la formation à distance en francophonie.

Revue électronique consultable à l'adresse suivante : « <http://thot.cursus.edu> ».