

---

# L'EAD et l'exercice du droit à la formation : analyse de pratiques en milieu universitaire

**Didier Paquelin**

*IMAGINES (EA4199)  
Université de Bordeaux  
Domaine Universitaire  
F-33607 Pessac cedex  
paquelin@u-bordeaux3.fr*

---

*RÉSUMÉ. L'enseignement à distance s'est développé depuis de nombreuses années dans l'enseignement supérieur. Le déploiement des technologies de l'information et de la communication a modernisé, sans modifier en profondeur ces dispositifs. Initialement proposé à des étudiants qui ne pouvaient se rendre à l'université, les pratiques répondent aujourd'hui à d'autres besoins. Les données analysées montrent que l'exercice du droit à l'éducation n'est pas simplement une question de distance, mais relève d'une capacité des étudiants à construire leur propre dispositif en mixant des activités en présence et à distance. L'accessibilité et la flexibilité sont les deux dimensions qui caractérisent l'utilisation de ces dispositifs. La première privilégie l'accès à des ressources (modèle du flot), et l'autre l'accès à une organisation structurante de la formation (modèle du courtage).*

*ABSTRACT. Distance learning has been developing over many years in higher education. The development of information technology and communication has modernized both, without any major changes. Initially offered to students who could not afford to go to university, practices meet other needs today. The data analyzed show that the right to education is not simply a matter of distance, but is a capacity of the students for building their own system by mixing on site and distant activities. Accessibility and flexibility are the two dimensions that characterize the use of these systems. The first one favours access to resources (flow model), and the other one, access to a structuring organization of training (brokerage model).*

*MOTS-CLÉS : accessibilité, courtage, dispositif, distance, flexibilité, flot, hybridation*

*KEYWORDS : accessibility, brokerage, distance learning, flexibility, flow, blended learning*

---

## Introduction

Depuis le début des années 1960, les universités françaises ont développé des dispositifs d'enseignement à distance pour les publics qui ne pouvaient suivre avec assiduité les cours magistraux et les travaux dirigés proposés en présentiel dans l'enceinte de ces institutions. La vocation première de ce qui allait devenir les Centres de TéléEnseignement Universitaires (CTEU) était de permettre aux personnes éloignées géographiquement, ou dont l'emploi du temps était incompatible avec celui des enseignements de trouver une réponse à leur projet de formation. Certains de ces centres regroupés depuis 1987 au sein de la Fédération InterUniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED) structurent une offre de formation qui accueille annuellement environ 35 000 étudiants. Si les effectifs ne sont en rien comparables avec les pratiques d'autres universités francophones qui proposent ce type de dispositif (exemple TELUQ<sup>1</sup>, première université bi-modale francophone) et si le potentiel de développement est estimé à 120 000 étudiants<sup>2</sup>, il n'en demeure pas moins que le besoin d'alternatives organisationnelles à la formation conventionnelle est nécessaire pour qu'il y ait ouverture de l'accès des études supérieures en pleine égalité pour tous. Cet engagement se trouve renouvelé et développé par la mise en place depuis la fin des années 1990 d'une politique volontariste du Ministère de l'Enseignement Supérieur qui vise à développer une offre de formation à distance en s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication.

Si l'offre peut actuellement être décrite<sup>3</sup>, l'usage effectif demeure moins connu. Une récente étude montre une réelle diversité des pratiques selon les établissements étudiés (Albero, Thibault, 2006). L'objectif de cet article est d'aborder la question de la fonction de l'enseignement à distance (EAD) comme mode d'exercice du droit à la formation considéré du point de vue des utilisateurs que sont les étudiants. Nous analyserons des données relatives aux inscrits dans un dispositif d'enseignement à distance pour mieux comprendre dans quel projet s'intègre cette modalité pédagogique. L'enseignement à distance répond-t'il aujourd'hui au besoin initial d'accessibilité qui a prévalu à sa mise en place ou bien correspond-t'il à d'autres attentes et projets d'utilisation ?

L'épanouissement de la personnalité humaine, le développement des dons et des aptitudes mentales et physiques ne peuvent suffire à définir l'exercice du droit à l'éducation. Nous reviendrons en introduction de notre contribution sur l'acceptation

---

<sup>1</sup> 16 000 étudiants étaient inscrits à la TELUQ en 2006-2007, soit une progression annuelle de 12,5%, (source <http://www.uqam.ca/rapport/2006-2007/teluq.htm>)

<sup>2</sup> Source FIED, <http://telesup.univ-mrs.fr/telechargeables/R-Chabauty-071018%20Colloque%20Strbg2.pdf>

<sup>3</sup> Voir notamment le site de la fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance (FIED), <http://telesup.univ-mrs.fr/>

de l'expression du droit à l'éducation pour situer notre propos dans la perspective du droit à la formation dans notre contexte de l'enseignement supérieur français.

L'analyse proposée ne cherche pas à identifier des déterminants de l'exercice de ce droit, mais davantage, par l'analyse de données démographiques, géographiques, sociales et économiques, de catégoriser quels sont les publics qui s'inscrivent à cette modalité de formation pour comprendre en quoi ce dispositif participe à leur projet de formation en favorisant l'accès à des ressources et à des activités d'apprentissage à distance. De tels dispositifs ont-ils une réelle fonction d'intégration des publics qui rencontrent des problèmes d'accès à la formation, ou bien renforcent-ils la différenciation initiale entre ceux qui ont accès et ceux qui n'ont pas accès à l'enseignement supérieur ?

Les indicateurs de mesure de l'exercice de ce droit sont aujourd'hui peu développés dès lors que l'on s'intéresse non pas au résultat de la formation que traduit la réussite au diplôme, mais aux éléments qui organisent l'exercice de ce droit. Une simple offre de fonctionnalités proposées par un dispositif d'enseignement à distance ne saurait définir à elle seule cet exercice. Cette contribution reviendra dans sa première partie sur ces définitions pour proposer un cadre de lecture de l'exercice du droit à l'éducation en milieu universitaire établi selon trois axes principaux : le dispositif, le contexte d'utilisation et le sujet. Ces axes permettront ensuite de discuter en quoi et comment l'enseignement à distance intervient lorsque l'éducation est conçue comme un droit, entendu comme la possibilité offerte aux étudiants de co-construire une organisation de leurs apprentissages qui mobilisent des éléments initialement hétérogènes, qui empruntent à la fois à un dispositif de formation en présence et à un dispositif de formation à distance. L'enseignement à distance est-il utilisé en sa qualité de dispositif organisateur d'activités d'apprentissages et/ou de mise à disposition de ressources pédagogiques complémentaires ?

L'analyse portera plus spécifiquement sur les données issues de deux types de formation : le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) proposé spécifiquement pour un public d'adultes en reprise d'études, des licences (anglais, espagnol, géographie, histoire, lettres modernes) destinées aux étudiants. Elle s'attachera à comprendre comment s'exerce le droit à la formation pour les publics de formation initiale et continue en retenant trois axes d'analyse :

- l'accès au dispositif d'enseignement à distance : au-delà des conditions technologiques, économiques d'accès à ces dispositifs, l'objectif est de comprendre dans quel projet de formation s'inscrit l'usage de tels dispositifs et quelles sont les raisons explicitées du recours à cette modalité ?

- l'usage des fonctionnalités du dispositif : parmi l'ensemble des fonctionnalités proposées (mise à disposition de cours au format imprimé et numérique, de devoirs et de corrigés, des outils de communication synchrones et asynchrones) quelles sont les stratégies d'usage des étudiants qui peuvent être observées ?

- la réussite aux examens permet d'établir la relation entre les modes d'usage du dispositif et la réussite des étudiants, permettant ainsi d'aborder la question de l'efficacité en analysant ce qui relève du dispositif, du projet des étudiants et de la situation dans laquelle se déroule la formation. De tels dispositifs renforcent-ils l'écart entre les étudiants favorisant ceux dont l'autonomie initiale leur permet de trouver une organisation efficace, ou bien ces dispositifs permettent-ils l'autonomisation des étudiants et facilitent-ils ainsi leur réussite aux examens ?

Après avoir présenté les axes d'analyse et les résultats obtenus, l'article conclura sur une mise en perspective via la formalisation d'hypothèses explicatives des relations entre les pratiques d'enseignement à distance et l'exercice du droit à la formation tout au long de la vie.

### **1. Formation à distance et droit à la formation**

La mise en place des premières pratiques d'enseignement à distance en France est une forme d'expression du droit à l'éducation, exprimant dans un contexte de migration<sup>4</sup> des populations la volonté étatique de l'exercice de la liberté de se former. Plus que d'une liberté, il s'agit d'une possibilité mise en place pour permettre à des publics de poursuivre et/ou reprendre une formation. Revenons avant de poursuivre sur une définition de la formation à distance. Keegan (1986)<sup>5</sup> caractérise la formation à distance par les éléments suivants :

- une séparation presque permanente du professeur et de l'apprenant (mise à distance spatiale) ;

- une influence directe de l'établissement d'enseignement sur la planification et la préparation du matériel d'apprentissage, ainsi que sur les services dispensés à l'étudiant ;

- une utilisation de moyens techniques dans un processus de médiatisation du contenu ;

- un accès de l'étudiant à un système de communication pour lui permettre d'établir un contact avec son établissement de formation ;

- une absence quasi régulière de groupe d'apprentissage, la formation étant perçue davantage comme un acte individuel que collectif.

Ainsi définis, les dispositifs d'enseignement à distance permettent-ils concrètement l'exercice du droit à la formation ?

La déclaration universelle des Droits de l'Homme affirme que « Toute personne a le droit à l'éducation [...]. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des

---

<sup>4</sup> Mise en place en 1940 du Centre National de Télé-Enseignement (CNTE) qui allait devenir le CNED, dont le nombre d'inscrits en 1944-1945 était de 1413.

<sup>5</sup> Keegan, D., (1986), *Foundations of distance education*. London, Croom Helm.

libertés fondamentales [...] Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. » / Article 26.

Le droit à l'éducation ne peut être réduit dans sa formulation à un simple droit d'accès à un dispositif éducatif, mais bien comme le pouvoir donné et reconnu au sujet d'y accéder. Pouvoir étant entendu dans une double signification, nominale et verbale : la capacité à faire et l'autorité pour agir. Ainsi l'exercice du droit à l'éducation, que nous retenons ici comme droit à la formation, suppose pour l'étudiant d'une part d'avoir accès, dans sa dimension matérielle et logistique au dispositif, et d'autre part, d'agir au sein de ce dispositif. Si la condition d'accès est première, c'est le sens donné à l'utilisation du dispositif par les apprenants que nous étudierons : dans quel projet s'inscrit l'usage du dispositif de formation à distance ? Ces dispositifs reconnaissent-ils à l'étudiant la possibilité d'exercer des choix afin en cohérence avec son contexte personnel et/ou professionnel ?

Ce droit à la formation, interprété comme pouvoir d'accès et d'action ne relève pas uniquement des capacités des apprenants. Il suppose notamment que les systèmes éducatifs permettent au plus grand nombre d'y accéder au plan technologique, cognitif, affectif et social. Mais également que les apprenants qui souhaitent exercer ce droit, et qui le souhaitent, soient accompagnés dans cette démarche, rappelant l'importance de la relation dans l'apprentissage à distance (Deschênes et Maltais 2006 ; Glikman, 2002).

Nous retiendrons dans cet article la distinction entre dispositif d'enseignement à distance et dispositif de formation ouverte, comme la réduction dans le premier cas de l'ouverture du dispositif à la simple mise à distance géographique de l'émetteur du récepteur. Distance géographique qui se traduit tout particulièrement par la réalisation en autonomie d'activités d'apprentissage par l'apprenant en dehors de la présence directe d'un formateur. En 1995, pour l'UNESCO, « la notion de formation ouverte renvoie à une certaine philosophie de l'enseignement, impliquant ouverture et disponibilité totale d'accès aux opportunités de formation » (UNESCO, 1995)<sup>6</sup>. Relevant de ce que les auteurs nomment une certaine philosophie de l'enseignement, cette définition présente l'ouverture comme la mise à disposition d'opportunités de formation sans décliner plus précisément ce qu'elles représentent, mais traduisant un ensemble de possibles offerts à l'apprenant. Quelques années plus tard, cette notion est reprise et définie comme « une modalité souple de formation, organisée en fonction des besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires) visant à faciliter l'accès à des apprentissages individualisés et à des ressources et compétences locales ou distantes » (Bendouba, 1999)<sup>7</sup>. L'ouverture est définie par la souplesse qui permet la prise en compte de besoins hétérogènes de formation, qu'ils

---

<sup>6</sup> UNESCO, (1995). *Draft policy paper on open Educational Research and Innovation*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992e.pdf>

<sup>7</sup> Définition proposée par Amid Bendouba (Ministère de Travail et de l'Emploi) lors des assises régionales de la formation ouverte et à distance qui se sont déroulées le 7 décembre 1999 à Bordeaux, à l'initiative du Conseil Régional d'Aquitaine.

soient individuels ou collectifs. Selon ces définitions, l'exercice du droit à la formation via ces dispositifs supposerait l'existence d'une possibilité de relier des espaces-temps hétérogènes, et non pas uniquement la juxtaposition de modalités de formation en présence et à distance. Dans cette perspective d'analyse, l'ouverture se caractériserait par deux dimensions structurantes complémentaires et non exclusives : l'accessibilité à des ressources et à des activités d'apprentissage, et la flexibilité d'un dispositif ouvert et structurant qui permet une hybridation entre des modalités de formation en présentiel et à distance. Le traitement des données relatives aux étudiants qui sollicitent le dispositif d'enseignement à distance nous permettra de confirmer ou non cette définition de l'exercice du droit à la formation dans le contexte étudié.

Nous aborderons dans notre propos la relation entre l'exercice du droit à la formation et l'ouverture des dispositifs, non pas en réduisant cet exercice à la pratique de l'ouverture, mais en identifiant en quoi la flexibilité d'un dispositif correspond ou non la mise en œuvre des projets de formation. Il s'agira de montrer en quoi un dispositif d'enseignement à distance, par les possibilités qu'il propose, permet de répondre à des besoins spécifiques qui ne peuvent être réduits à une question de distance et auxquels la formation en présence ne peut répondre. Nous montrerons également ce que ces dispositifs ouvrent comme possibilités, élargissant ainsi la pratique du droit à la formation en rendant compatibles des exigences hétérogènes : exigences liées à la formation d'une part, exigences liées à l'apprenant d'autre part. Pour ce faire nous étudierons le public de deux dispositifs pour comprendre en quoi, il répond à des besoins personnalisés de formation. En résumé nous aborderons la question des modalités d'exercice du droit à la formation sous l'angle de l'accessibilité à la formation et de la flexibilité des dispositifs.

## **2. Contexte et méthode**

Université de sciences humaines et sociales, cet établissement propose depuis 1963 une offre d'enseignement à distance qui à ce jour se traduit par cent dix unités d'enseignement proposées pour la préparation à cinq licences. Nous mobiliserons les données issues d'une étude longitudinale réalisée depuis 2004 au sein de cette institution qui accueille en moyenne 900 étudiants (formation initiale et continue) par année, soit 6% de sa population totale d'étudiants inscrits dans cet établissement.

Depuis sa création, le centre de téléenseignement de l'établissement étudié est passé d'une logique de mise à disposition de supports papier et audio à une logique dispositif se concrétisant par trois activités principales : mise à disposition de ressources (texte, image, son), organisation d'activités d'évaluation formatives, et de suivi des étudiants. Le déploiement d'une plateforme de formation à distance est effectif depuis la rentrée 2005.

Complémentairement à cette offre initiale, ont été mis en place deux autres dispositifs, dont le premier s'adresse spécifiquement à un public d'adultes en reprise

d'études qui souhaitent obtenir le diplôme d'accès aux études universitaires, et le second concerne la préparation du certificat informatique et internet. A son origine, cette organisation avait pour objectif de permettre à tout étudiant éloigné géographiquement de l'établissement de suivre une formation et de préparer un diplôme. Après une première année de questionnement quant à l'opportunité du maintien de l'organisation d'un département d'enseignement à distance, il a été décidé de mettre en place au cours de l'année universitaire 2005-2006 une étude afin de mieux connaître la réalité des publics engagés dans ces dispositifs.

Deux sources de données ont été mobilisées pour cette étude : des données issues des logiciels de gestion des étudiants<sup>8</sup>, une enquête qualitative envoyée aux étudiants inscrits dans ce dispositif d'enseignement à distance. Pour les années considérées, ce sont les données administratives et pédagogiques relatives aux 894 étudiants inscrits en 2005-2006, 607 inscrits en 2006-2007 et 573 inscrits au titre de l'année 2007-2008<sup>9</sup>, qui ont été analysées. L'évolution sur les trois dernières années du nombre d'inscrits est consécutive à la suppression d'un cursus de formation. Si l'on considère les étudiants qui suivent les cursus proposés au cours de ces trois années, soit cinq licences, on note une légère évolution des inscriptions (+5%)<sup>10</sup>. Les étudiants qui participent à ce dispositif composent de 8,23% à 22,24% des publics inscrits pour chaque année de formation proposée à distance. Cette importante différence exprimée par ces pourcentages questionne sur les variables explicatives de l'exercice du droit à la formation. Il est impossible de conclure à l'existence d'une corrélation entre le domaine d'enseignement concerné par les formations et les effectifs pour chacune de ces formations.

Au cours de ces trois années, les données collectées sont identiques pour l'ensemble des étudiants inscrits à l'enseignement à distance : sexe, âge, localisation géographique, année de formation, formation antérieure, statut (assidu, dispensé), situation professionnelle (salarié, non salarié), situation économique (boursier, non boursier), mode d'évaluation, équipement informatique, mode de réception des cours. Des données complémentaires ont été collectées pour les adultes en reprise d'études inscrits au DAEU : modalités pédagogiques pour chacune des matières choisies (présence versus distance), résultats à l'examen.

En l'état actuel de l'analyse, les interprétations proposées permettent d'ores et déjà d'attester d'un important différentiel entre les objectifs institutionnels de ce dispositif et les pratiques réelles. Initialement proposé pour des étudiants en formation initiale ne pouvant suivre des cours à l'université en raison de

---

<sup>8</sup> La collecte des données a été assurée par Véronique Brosseau, ingénieur d'études au sein de l'établissement, en charge de l'ingénierie des dispositifs d'enseignement à distance.

<sup>9</sup> Les effectifs n'intègrent pas les candidats au DAEU (426 stagiaires en 2006-2007), ni les étudiants préparant le certificat informatique et Internet (2200 en 2006-2007).

<sup>10</sup> Les données de l'année 2007-2008 sont provisoires, les étudiants pouvant s'inscrire au cours d'année. Les effectifs début février 2008 étaient de 740 inscrits. Les données traitées concernent uniquement le 573 inscrits au 30 octobre 2007.

l'éloignement géographique, le dispositif est sollicité pour répondre à d'autres besoins sur lesquels nous reviendrons dans la suite de cet article. Le différentiel observé renseigne sur une forme d'exercice du droit à la formation, à savoir la possibilité offerte aux étudiants de construire leur propre dispositif de formation à partir de ce qui est proposé par l'institution tant en ce qui concerne les modalités de formation en présentiel, que les modalités de formation à distance.

Pour compléter la collecte des données administratives et pédagogiques, deux enquêtes ont été effectuées auprès des étudiants qui sont inscrits à au moins une unité d'enseignement à distance. Enquête qui fut réalisée par voie postale et par mail en mars 2006 et en mars 2007 auprès de 1221 étudiants<sup>11</sup> (894 en 2006, 327 en 2007). Trois enquêtes complémentaires ont été réalisées auprès du public d'adultes en reprise d'études qui préparent le DAEU, soit une moyenne de 400 stagiaires par année. Le public d'étudiants inscrits au dispositif préparatoire à l'obtention du certificat informatique et Internet n'a pas été à ce jour destinataire de l'enquête dès lors où il n'était pas inscrit à un autre cursus de formation à distance<sup>12</sup>. Nous traiterons séparément les deux cohortes étudiées, étudiants inscrits en licence et adultes préparant le DAEU, pour montrer à la fois les différences, et les similitudes entre ces deux populations. Ces données nous permettront a posteriori d'analyser en quoi ce dispositif d'enseignement à distance participe à l'exercice par l'étudiant de son droit à la formation, notamment en regard de la flexibilité proposée.

### **3. L'enseignement à distance : diversité de publics, diversité de pratiques**

Dans cette première partie de l'analyse nous reviendrons sur les caractéristiques du public qui sollicite le dispositif d'enseignement à distance, pour étudier l'existence ou l'absence d'une singularité de ce public au regard des étudiants qui suivent leur formation en présentiel. Nous retiendrons pour cette analyse les caractéristiques socio-démographiques, géographiques et économiques des étudiants ainsi que le domaine et l'année de formation suivis.

#### ***L'enseignement à distance : une pratique représentative et diversifiée***

Au sein de l'établissement dans lequel a été réalisée cette étude, les pratiques d'enseignement à distance peuvent être qualifiées d'un point de vue quantitatif de représentative, et d'une grande variabilité selon les spécialités des licences : en 2006-2007, 13,19% des inscrits en licence le sont au titre de l'enseignement à distance. Les données collectées au cours de trois années universitaires montrent que

---

<sup>11</sup> Le taux de retour fut de 9% en 2005-2006 et de 19% en 2006-2007.

<sup>12</sup> L'inscription à ce certificat est laissée à l'initiative des étudiants et n'est pas inscrite dans les habilitations des diplômes. Cette démarche de certification est laissée à la discrétion des étudiants. En soi, ce dispositif participe directement à l'exercice du droit à l'éducation.

les pourcentages d'étudiants inscrits selon cette modalité ne dépassent pas 22,24% du nombre total d'inscrit (cf. tableau 1). Si l'on excepte le cas de la licence de géographie, le pourcentage d'inscrits varie du simple au double (8,23 à 15,87%). Le pourcentage observé pour la licence de géographie s'explique par un dispositif qui vise un public spécifique, agents d'une collectivité territoriale (161 sur 186 inscrits).

	Total inscrits	Inscrits EAD	Pourcentage
Anglais	1134	128	11,38 %
Espagnol	737	117	15,87 %
Histoire	1227	101	8,23 %
Géographie	836	186	22,24 %
Lettres Modernes	667	75	11,24 %
TOTAL	4601	607	13,19 %

**Tableau 1.** Pourcentage d'étudiants inscrits à la formation à distance (2006-2007)

***La distance : des pratiques variables selon l'année de formation***

Le pourcentage d'étudiants inscrits à ce dispositif par rapport aux étudiants inscrits à l'année de formation évolue de 5,05 à 30,25%, selon les filières et les années de formation (cf. tableau 2).

Année universitaire 2006-2007 (n=421)	1ère année n=145		2ème année n=119		3ème année n=157	
	Licence Anglais (n=128)	44	7,67 %	42	12,79%	42
Licence Espagnol (n=117)	26	8,66 %	44	17,08%	47	30,25%
Licence Histoire (n=101)	31	7,28 %	14	5,05%	30	10,81%
Licence Lettres (n=75)	44	7,34 %	19	6,06%	38	12,38%

**Tableau 2.** Variation des inscriptions selon l'année de formation (année universitaire 2006-2007)

La répartition des inscriptions selon les années de formation dans le cursus de licence renforce l'analyse de l'exercice d'un droit à l'éducation comme une modalité mobilisée par les étudiants pour accroître leur capacité à réussir à l'examen. Cette augmentation est pour partie due à des étudiants qui suivent un double cursus.

### ***Une diversité de finalités d'exercice du droit à la formation***

L'objectif premier énoncé par les étudiants qui ont répondu à l'enquête organisée en mars 2007<sup>13</sup> sur les raisons de leur inscription à la formation à distance est un objectif d'obtention de diplôme : 72% des répondants et 71% en 2005-2006. La préparation à un concours est l'objectif énoncé en second rang (exemple concours d'entrée à l'institut universitaire de formation des maîtres) représente 10% (12% en 2005-2006). D'autres raisons, telles que la remise à niveau et le désir de se former représentent chacune 9% des motivations (7% et 10% en 2005-2006).

Si le taux de satisfaction des étudiants vis-à-vis de cette modalité s'élève en mars 2007 à 78% (67% en mars 2006), la diversité des projets des étudiants permet simplement d'avancer que le dispositif permet de répondre à certains besoins de formation. Il est impossible de conclure quelle aurait été, en l'absence d'un tel dispositif, l'évolution du projet de formation des étudiants : abandon ou recherche d'un autre dispositif. Cependant, l'étude des périodes d'inscription des étudiants, à savoir en début d'année universitaire (87% des étudiants étaient inscrits au 20 octobre 2006), tend à montrer que ce dispositif s'inscrit dans un projet initial de formation. Ce qui est moins marqué lorsqu'il s'agit d'un public d'adultes en situation d'emploi précaire. Les données collectées au cours de l'année 2007-2008 montrent une augmentation du nombre d'inscrits entre novembre 2007 et janvier 2008 (+22,5% en 3 mois). Cette évolution serait-elle un indicateur du projet de formation exprimant la motivation des étudiants à mobiliser des ressources complémentaires pour leur réussite ?

### ***Eloignement et emploi : deux raisons majeures d'inscription à l'EAD***

L'étude des données quantitatives complétées par les réponses à l'enquête envoyée aux étudiants inscrits à l'enseignement à distance fait émerger deux raisons principales qui prévalent au choix de cette modalité de formation : l'activité salariée et l'éloignement géographique (cf. tableau 3). Suivent deux autres raisons qui sont pour partie liées : la souplesse d'organisation qui permet de suivre la formation à son rythme, la difficulté de libérer du temps en raison de la situation familiale. Ce dernier argument est d'autant plus fort que le public répondant au questionnaire est féminin. Deux autres raisons de moindre importance au plan quantitatif sont évoquées : l'incarcération des étudiants et le suivi d'un double cursus.

---

<sup>13</sup> Le taux de réponse à cette enquête était de 19,26 % en mars 2007, contre 9,62% en mars 2006.

	2005-2006	2006-2007
Statut salarié	27,27 %	60,30 %
Eloignement géographique	30,07 %	42,90 %

**Tableau 3.** *Raisons d'inscription à l'EAD (plusieurs réponses possibles)*

### ***Le droit à la formation dans un contexte de continuité territoriale***

Les étudiants hors métropole représentent selon les années entre 31% (2006-2007) et 14% (2005-2006) de l'ensemble des étudiants inscrits à distance. Pourcentage essentiellement lié à la présence d'un partenariat avec un territoire d'outre-mer. Dans ce cas particulier, le dispositif est une modalité concrète pour assurer la continuité territoriale. A la différence des autres cursus, l'exercice du droit à l'éducation est reconnu institutionnellement et contractualisé. Dans ce cas de figure, l'exercice du droit à la formation relève d'une dynamique collective qui s'inscrit dans un projet territorial de qualification de professionnels (fonctionnaires territoriaux).

L'ouverture à la rentrée universitaire 2007-2008 d'un diplôme d'université en français langue étrangère, illustre la pertinence d'une telle offre avec les attendus même de la formation. Elle participe à la compatibilité entre les attendus de la formation (stage en situation réelle à l'étranger)<sup>14</sup> et l'organisation des enseignements. L'accessibilité permise par ces dispositifs et que traduit l'affranchissement des contraintes spatiales demeurent l'une des expressions de la participation active de cette modalité de formation à l'exercice du droit à l'éducation. Certains événements, tel que le blocage d'une université accroissent le nombre d'inscrits pour ces mêmes raisons de continuité territoriale. Dans le cas présent l'espace physique étant inaccessible, les pratiques formatives se développent via l'espace virtuel qui permet d'accéder aux ressources et aux tuteurs. Les dispositifs d'enseignement à distance répondent explicitement aux besoins de formation des étudiants lorsqu'ils ne peuvent accéder à la formation en présentiel. L'une des questions est alors de savoir si les caractéristiques de ces publics sont identiques à celles des étudiants qui suivent la formation en présentiel ? L'analyse des critères géographiques et économiques nous renseignent sur d'éventuelles différences entre ces deux publics.

<sup>14</sup> Les étudiants inscrits à cette formation peuvent réaliser leur stage à l'étranger dans le cadre du ministère des affaires étrangères. Stages dont la durée suppose de pouvoir accéder à la formation.

### ***L'EAD, un léger effet genre***

L'analyse du sex ratio montre que le dispositif d'enseignement à distance est davantage sollicité par les femmes que par les hommes (2005-2006 : 68% contre 32% ; 2006-2007 : 67% contre 33% ; 2007-2008 : 71% contre 29%) et ce, indépendamment du fait qu'il s'agisse d'étudiants ou d'adultes en reprise d'études. Cette répartition homme/femme est proche des pourcentages de l'ensemble de la population étudiante (2007-2008 : 66,5 % femmes, 33,5 % hommes). Ainsi nous ne notons pas d'incidence explicite du genre sur l'utilisation de ce dispositif, seulement une tendance, qui se retrouve également lors de l'étude des stagiaires de formation continue qui préparent le DAEU (69% des inscrits à distance sont des femmes, alors qu'elles sont 64% en présence). Sans doute, parce que pour une part importante de la population étudiante distante, le dispositif est essentiellement mobilisé comme complément à la formation présentielle. L'analyse de l'effet genre par tranche d'âge laisse apparaître une légère différence selon qu'il s'agisse d'hommes ou de femmes de plus de 28 ans. Sur la population étudiée de 573 étudiants inscrits à la rentrée 2007, 157 d'entre eux ont plus de 28 ans en 2007, dont 97 sont des étudiantes. La plus grande difficulté des femmes, notamment mères de famille, à se dégager du temps pour la formation peut être l'une des explications à cette tendance. L'EAD ne discriminerait pas les hommes des femmes.

### ***L'EAD, comme modalité d'exercice de la formation tout au long de la vie***

L'exercice du droit à la formation réfère à celui de la formation tout au long de la vie. Projet plus récent, qui réactualise dans un contexte économique de mutations et de maintien de l'employabilité, la nécessité de pouvoir reprendre des études après un premier cursus initial. Quelle est la réalité de cette convergence dans le contexte analysé ?

Alors que l'âge moyen des étudiants inscrits en présentiel et suivant cursus de licence, est de 21,1 ans, celui des étudiants qui suivent cette même formation à distance est de 26 ans. Nous constatons l'existence de deux populations : une population d'étudiants en formation initiale, une population d'adultes en reprise d'études.

Plus de 27 % des inscrits à l'enseignement à distance ont au moins 28 ans en 2006, et 28% en 2007. Ce pourcentage se maintient d'une année sur l'autre confortant l'attractivité d'un tel dispositif pour des adultes en reprise d'études. Nous constatons une importante différence entre ce pourcentage et celui observé pour les mêmes cursus pour les étudiants inscrits uniquement en formation présentielle. Ce différentiel concrétise l'intérêt pour ces étudiants de disposer d'une modalité de formation différente. Ces publics, quelque soit leur âge semblent inscrire leur formation dans un projet d'obtention de diplôme. Seul 1% des utilisateurs de ce dispositif sont des auditeurs libres, à savoir des personnes qui suivent des cours sans se présenter aux évaluations.

L'étude de l'âge des étudiants qui suivent un cursus via l'enseignement à distance montre que le critère classique « adulte en reprise d'étude », défini légalement par une interruption des études initiales n'apparaît pas comme étant le plus pertinent. Si nous retenons l'âge de 26 ans, celui qui définit le statut d'étudiant, le pourcentage d'inscrits à ce dispositif qui ont 26 ans au moins devient plus important encore, il atteint 35% en 2005-2006. La formation à distance serait davantage sollicitée par des étudiants plus âgés que l'âge moyen observé. Cela semblerait signifier que ce dispositif s'inscrit dans un contexte d'éducation tout au long de la vie. Cette répartition de l'âge est différente selon la distance entre le lieu de résidence de l'étudiant et l'établissement (cf. tableau 6). Les étudiants inscrits à ce dispositif et résidant en métropole sont proportionnellement plus âgés. Peut-être est-ce l'expression d'un engagement dans une dynamique de reprise d'étude plus marquée et pour laquelle le choix du dispositif s'effectuerait en fonction de l'offre de formation, alors que pour les autres étudiants, nous retrouverions exprimé par ce critère cette recherche de complémentarité entre présence et distance précédemment évoquée.

	2005-2006	
	<26	>=26
Aquitain	0,64	0,36
Hors Région	0,57	0,43
Dom Tom	0,65	0,35
Etrangers	0,76	0,24

**Tableau 6.** Répartition des populations selon l'âge

Une analyse complémentaire peut être proposée quant au différentiel entre ces deux moyennes d'âge. La réorientation vers des études universitaires longues, du moins complémentaires à un diplôme de niveau bac+2, voire bac+3 peut être retenue comme hypothèse explicative : en 2007-2008, 17,5% des inscrits possèdent à la rentrée universitaire un diplôme au moins égal à niveau bac+2. Les effectifs d'étudiants inscrits en troisième année de licence ne permettent pas de réaliser des traitements statistiques, mais nous autorisent à proposer cette dimension comme explication à l'augmentation des effectifs inscrits en troisième année, dimension qu'il conviendrait d'approfondir par des investigations complémentaires.

#### ***Situation économique et utilisation d'un dispositif de formation à distance***

L'étude de la relation entre la situation économique des étudiants et leur choix de suivre tout ou partie de la formation à distance a été réalisée en prenant en compte trois critères : boursiers/non boursiers, catégorie socio-professionnelle des parents

salariés/non salariés. Le statut de boursier n'apparaît pas comme une dimension significative de cette pratique. Le pourcentage d'étudiants boursiers inscrits dans ce dispositif d'enseignement à distance est légèrement inférieur au pourcentage établi sur l'ensemble de la population étudiante (23,6% contre 28,5%). L'étude de la catégorie socio-professionnelle (CSP) des parents montre qu'un étudiant à distance sur trois est issu d'une CSP+. Ce dernier critère est peu représentatif, d'autant plus qu'une fraction de la population inscrite à distance est composée d'adultes en reprise d'études qui ne renseignent pas lors de leur inscription la variable « profession des parents ».

Le salariat des étudiants, raison première en 2006-2007 pour l'inscription au dispositif de formation à distance distingue deux catégories d'apprenants : les étudiants salariés qui pour financer leurs études exercent une activité professionnelle salariée, et les salariés étudiants, qui souhaitent en complément de leur activité professionnelle suivre des études. Ces deux catégories se distinguent par deux critères, l'âge et la durée d'emploi.

Commerçant et assimilé	4
Profession libérale, Cadre fonction publique, Professeur, profession scientifique, cadre administratif et commercial, ingénieur et cadre technique	33
Instituteur, Profession intermédiaire Technicien, Contremaître	106
Employé civil, fonction publique, policier, employé administratif	91
Ouvrier qualifié et non qualifié	19
Retraité	1

**Tableau 5.** *Activité professionnelle des étudiants inscrits à distance (année 2005-2006)*

En 2005-2006, 30% des étudiants déclaraient occuper un emploi depuis au moins six mois. Les modalités d'inscription à l'université qui sont plus aisées lorsque le statut déclaré est celui d'étudiant de formation initiale, laisse à penser que l'effectif réel d'inscrits qui sont réellement salariés est supérieur. Pour ce qui est de la durée d'emploi, nous constatons une légère augmentation du pourcentage d'étudiants salariés au cours des deux dernières années. Phénomène qui semble général et non spécifique des étudiants à distance. La forte proportion des secteurs d'activité professionnelle de niveau quatre, équivalent au baccalauréat, est structurelle (cf. tableau 5). En effet, l'obtention de ce diplôme ou d'un équivalent est nécessaire pour s'inscrire à l'université.

***Le dispositif d'enseignement à distance comme modalité complémentaire pour une formation de proximité***

Si nous retrouvons l'argumentaire classique qui explique le recours à un dispositif de formation à distance, l'analyse des données géographiques renseigne sur la relativité de la notion de distance, en dehors de la situation précédemment évoquée (étudiants hors métropole). En effet, la répartition géographique des étudiants montre explicitement que cette offre de formation est fortement sollicitée par les étudiants proches de l'établissement. Les données géographiques (localisation des lieux de résidence des étudiants) font explicitement apparaître que les étudiants inscrits à la formation à distance résident pour 56% dans la région dans laquelle est située et l'université, soit 424 étudiants en 2005-2006, et 73% habitent dans le département dans lequel se situe l'établissement, et 33% dans la communauté urbaine de l'établissement (cf. tableau 4).

En 2007-2008, les mêmes observations persistent : 75% des étudiants qui résident en région, habitent le département. L'objectif premier de l'accès à cette modalité de formation pour les étudiants qui sont à distance ne s'exprime pas dans son acception classique, à savoir la gestion d'une importante distance kilométrique. Cette forte proximité géographique des étudiants de l'établissement montre explicitement la faible attractivité de cette modalité pour les étudiants qui sont réellement éloignés. Comme si, pour ce niveau de formation, les apprenants cherchaient à concilier le monde de la formation, le monde professionnel et le monde privé.

	2005-2006	2006-2007
Région	56,4%	57%
(dont département)	(41%)	(42%)
Métropole hors région	23,9%	13%
DOM-TOM	13,9%	27%
Etranger	5,8%	3 %
Total	100%	100%

**Tableau 4.** Répartition géographique des étudiants inscrits à distance

Ainsi, l'accès à la formation via la médiatisation des contenus et des activités d'apprentissage s'inscrirait principalement dans une logique de continuité et de mise en cohérence d'espaces-temps hétérogènes, dont l'inter connectivité serait favorisée par ce dispositif. Cette tendance semblerait s'inverser pour les étudiants qui suivent

un cursus de master. Cela s'explique notamment par la cartographie de l'offre de formation, qui présente une densité moindre pour un même diplôme de master que pour un diplôme de licence, et par la présence en master professionnel d'un stage long (12 à 16 semaines) pour la réalisation duquel, il convient selon les parcours de partir à l'étranger.

Les étudiants cherchent via cette modalité à rendre compatible le temps de formation et les temps d'une vie professionnelle et/ou personnelle. La facilitation de l'accès à la formation, via un dispositif à distance apparaît ainsi comme l'exercice premier du droit à la formation et interpelle la fonction que les étudiants assigneraient à l'université : lieu de formation et/ou d'évaluation ?

La répartition des étudiants résidants à l'étranger est peu significative au vu des faibles effectifs inscrits. Les conditions de passation des épreuves pour la validation des unités d'enseignement expliquent ce constat. En effet, l'absence d'une organisation délocalisée des épreuves, contraint les étudiants à un déplacement pour se présenter aux différents examens. L'évolution de la répartition géographique entre les deux années étudiées, s'explique également par la suppression de deux formations (licence d'arabe et licence de lettres classiques) qui n'étaient proposées que par quelques universités et par conséquent étaient relativement attractives pour les étudiants fortement éloignés de l'établissement. Dans ce contexte, nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle le développement de modalités pédagogiques qui potentialisent des situations de formation complémentaires entre présence et distance participe à l'exercice du droit à la formation, lorsque les étudiants sont situés dans une zone géographique proche de l'établissement qui permet un accès physique à celui-ci.

#### ***Des étudiants assidus inscrits à distance***

Le statut pédagogique des étudiants complète cette analyse. Les étudiants choisissent ou non d'être dispensés d'assiduité. Dans le premier cas de figure, il s'agit d'étudiants qui sont majoritairement empêchés de suivre régulièrement les cours et les travaux dirigés, pour les raisons évoquées précédemment. Dans le second cas, il s'agit d'étudiants qui cherchent via cette inscription à disposer de support de cours. En 2005-2006, ce sont 722 étudiants qui étaient assidus, soit 75% d'étudiants assidus, et 25% étudiants déclarés comme dispensés. L'analyse des données issues de l'année 2006-2007 traduit une tendance inverse : 38,5% d'étudiants assidus et 61,5% d'étudiants dispensés. En 2007-2008, cette répartition évolue vers un équilibre entre les deux modalités (47% étudiants assidus, 36% d'étudiants dispensés d'assiduité, 17% étant indéterminés). L'évolution au cours des trois dernières années de ces pourcentages relève davantage d'un meilleur suivi des étudiants, et tout particulièrement d'une attention particulière apportée à leur statut lors de leur inscription pédagogique. Il n'en demeure pas moins que plus les étudiants sont proches de l'établissement moins ils choisissent le statut de dispensé, c'est-à-dire que certains mixent en fonction de leur disponibilité temporelle des

activités en présence et des activités à distance. Cette analyse conforte une utilisation d'un dispositif d'enseignement à distance comme un renforcement des modalités pédagogiques pour réussir le projet de formation (du moins pour 47% d'entre eux). Expression d'une hybridation entre un dispositif présentiel et un dispositif à distance. Nous reviendrons sur ce point lors de l'analyse du dispositif DAEU. Deux logiques d'usage peuvent être d'ores et déjà proposées : l'une qui relève de l'accès à des ressources dans une perspective de gestion du temps, l'autre qui correspond davantage à la recherche d'une organisation, d'un dispositif de formation qui propose ressources et accompagnement pédagogique.

### ***La distance : un exercice du droit à la formation équitable ?***

L'analyse de données brutes issues de la passation des épreuves à la première session de l'année universitaire 2006-2007, rappellent un constat précédemment établi lors de recherches antérieures de l'existence d'un différentiel substantiel entre les étudiants ayant suivi la formation à distance et ceux en présence.

Les étudiants qui suivent une formation à distance obtiennent des résultats inférieurs à leurs contemporains qui sont en présence (cf. tableau 7).

		1 <sup>è</sup> année	2 <sup>è</sup> année	3 <sup>è</sup> année
Anglais	Présence	19,44 %	34,20 %	25,78 %
	Distance	11,36 %	18,6 %	19,05 %
Espagnol	Présence	26,57 %	41,42 %	34,75 %
	Distance	19,23 %	20,45 %	18,37 %
Géographie	Présence	21,07 %	31,78 %	--
	Distance	7,01 %	35,71 %	--
Histoire	Présence	27,76 %	50,31 %	70,34 %
	Distance	20,45 %	26,32 %	30,00 %
Lettres modernes	Présence	30 %	45,96 %	53,33 %
	Distance	10 %	35,71 %	28,13 %

**Tableau 7.** *Comparaison de la réussite des étudiants en première session (année 2006-2007)*

Le taux de réussite varie de 7% à 35,7% à distance, et de 19,4% à 70,3% en présentiel. La variation des résultats observés selon les années de formation suit la même évolution que la formation en présentiel. Si ce différentiel de résultat est bien réel, il ne semble pas accentué par la mise à distance.

A cela plusieurs raisons, pour lesquelles l'approche statistique n'a pu être mobilisée en raison de la faiblesse des effectifs (l'effectif des groupes variant de 14 à 47 étudiants selon les formations et les années). Retenons cependant que l'une des principales raisons de cette différence est l'absence de l'étudiant à tout ou partie des examens. Cette différence est inversée dans le contexte de l'exercice de la continuité territoriale qui propose un accompagnement de proximité et ne relève pas d'un dispositif d'enseignement à distance au sens initialement défini, dans la mesure où les étudiants ne sont pas isolés mais réunis en une cohorte dont les activités sont pour partie organisées par un tiers présent. L'absence d'un véritable tutorat proactif explique sans doute, du moins pour partie, cette différence de performances aux examens.

### ***La flexibilité comme exercice du droit à la formation : le cas du DAEU***

Comme annoncé en introduction, nous avons délibérément décidé de réaliser une analyse distincte pour le dispositif d'enseignement à distance proposée pour des adultes en reprise d'études qui souhaitent préparer le diplôme d'accès aux études universitaires. La nature même des publics, du diplôme et du dispositif requiert ce traitement spécifique. La formation préparatoire à ce diplôme qui est équivalent du baccalauréat, est ouverte à tout adulte en reprise d'études sans condition de pré-requis. Peuvent ainsi se présenter des personnes qui ont quitté le système scolaire initial après une classe de troisième ou après avoir échoué au baccalauréat par la voie initiale. La seule condition d'âge est d'avoir vingt ans l'année d'obtention du diplôme. Cette formation est typiquement proposée à un public qui souhaite exercer son droit à la formation tout au long de la vie. L'exercice de ce droit suppose la capacité du sujet à s'autodéterminer sur trois questions principales : le choix des matières suivies, le choix du mode d'évaluation (global en une année ou capitalisable sur une durée maximale de quatre années), le choix du mode de formation (en présence, à distance, ou mixte c'est-à-dire en panachant présence et distance). Si les deux premiers choix sont définis par le texte réglementaire qui fonde l'existence de ce diplôme, le choix des modalités de formation relève d'une volonté politique de l'établissement d'accompagnement des projets des adultes en reprise d'études, leur permettant d'organiser leur formation en fonction de leur possibilité et disponibilité. En cela, ce dispositif se différencie de l'enseignement à distance proposé dans le cadre des licences. Ces choix organisent la flexibilité du dispositif et expriment la volonté d'accompagner l'autonomisation des apprenants en sollicitant et en développant leur capacité à s'autodiriger, à être acteur de leur dispositif de formation. L'hypothèse sous-jacente est que l'ouverture, expression d'une flexibilité d'un dispositif qui à la fois propose et reconnaît l'exercice de choix,

libère l'apprenant de certaines contraintes (temporelles, spatiales, économiques, etc.) et régule sa liberté de choix parmi les possibilités offertes par un tel dispositif. En effet tout n'est pas permis, et de plus l'actualisation de certaines fonctionnalités du dispositif suppose une capacité de l'apprenant à prendre en charge certaines dimensions organisationnelles (accès à des équipements technologiques, planification de son temps d'apprentissage, assiduité dans la remise des devoirs, sollicitation des tuteurs, etc.). Il n'y a pas coexistence de deux dispositifs, l'un en présence et l'autre à distance, mais un seul dispositif qui propose deux modalités pour atteindre un même objectif. Ce pourcentage reflète deux pratiques différentes<sup>15</sup> : les étudiants qui suivent en complément de la distance des cours en présentiel, et ceux qui à l'inverse, mobilisent les ressources à distance en complément du présentiel.

Les analyses conduites à partir des données issues de ce public produisent pour certains critères des résultats similaires à ceux observés pour les licences : proximité géographique du public, culture numérique. Nous ne reviendrons pas sur les autres dimensions qui ne sont pas pertinentes pour ce public et ce dispositif (formation tout au long de la vie, continuité territoriale, etc.), pour aborder la question de l'efficacité de la flexibilité.

Depuis 1998, les effectifs qui préparent le DAEU varient de manière cyclique entre 352 et 436 stagiaires. Durant cette même période, le nombre de stagiaires inscrits à distance s'est maintenu aux alentours de 150 étudiants. Cette évolution, indépendante de la variation globale tient sans doute à l'organisation de nouvelles possibilités d'exercice du droit à la formation qui permet aux adultes en reprise d'études de mixer les modalités pédagogiques (présence et distance).

L'analyse du public, et notamment sa localisation géographique, permet la mise en place à la rentrée 2005, d'un dispositif qui proposait aux stagiaires de « mixer » à la fois des modules en présentiel et des modules à distance afin de répondre tout au long de l'année à leur contexte qui pouvait être évolutif. Leur proximité de l'établissement rendait possible la mise en place d'un dispositif ouvert. L'exemple type est celui des personnes qui débutent leur formation en tant que demandeurs d'emploi et qui concrétisent leur recherche par l'accès à une nouvelle activité. Le nouveau dispositif, en offrant la possibilité à l'apprenant d'effectuer des choix quant aux modalités pédagogiques (présence / distance), participe pleinement à l'exercice du droit à la formation, d'une part parce qu'il favorise le maintien de l'actualité d'un projet, même lorsque le contexte initial est modifié, et d'autre part, la flexibilité permise est perçue comme un avantage certain par les stagiaires au moment de leur inscription. L'étude des résultats des stagiaires au terme des examens terminaux, montre un taux de réussite qui s'élève, en 2007, à 92% pour ceux qui ont choisi un mode mixte de formation, et un taux de 72,32%, pour les étudiants suivant les cours en présentiel (cf. tableau 8).

---

<sup>15</sup> Parmi les étudiants qui suivent un cursus de licence, 14% suivent en même temps que leur formation à distance des cours en présentiel.

	Présentiel	Distance	Mixte	Total
2005-2006	53,85 %	42,86 %	71,05 %	53 %
2006-2007	72,32 %	55 %	92,31 %	69,70 %

**Tableau 8.** *Taux de réussite à l'examen DAEU selon la modalité de formation*

Résultats qui sont sensiblement supérieurs à ceux observés entre 1998 et 2002 qui montraient un taux de réussite qui variait de 41 à 55 %, toutes modalités de formation confondues. L'augmentation du taux de réussite global lors de la session 2007 s'explique pour partie par un plus faible taux de stagiaires qui se sont présentés à l'ensemble des épreuves de l'examen.

En l'état actuel des données, nous ne pouvons lier l'exercice du droit à la formation avec cette dimension qui se rapproche du sentiment de réussite, voire d'auto efficacité des stagiaires. Il n'en demeure pas moins que le différentiel de réussite observé au cours des deux années précédentes semble plaider pour l'intérêt d'une telle flexibilité qui permettrait aux stagiaires qui le souhaitent, qui le peuvent, d'ajuster en permanence et tout au long de leur parcours leur dispositif de formation. Cette flexibilité participerait au maintien de l'efficacité du dispositif au sein de la zone proximale de développement du sujet (Vygostki). Pour ce faire, la dimension psychosociale exprimée par les relations tissées au cours de l'année avec le sujet se formant et l'équipe administrative et pédagogique participeraient de cette réussite. En effet, et cela dès les premières réunions d'information, les candidats à la formation sont renseignés sur ces possibilités d'ajuster en cours d'années certains choix initiaux. Ainsi l'exercice du droit à la formation ne relèverait pas uniquement d'un processus d'instrumentalisation, mais bien de l'actualisation par l'apprenant d'un potentiel en fonction de son contexte. L'institution en autorisant et reconnaissant une multitude de situation de formation, auxquelles participe le dispositif dans ses dimensions technologiques et humaines favoriserait la réussite du projet des apprenants.

***Le développement d'une culture numérique et le choix des modes d'accès aux ressources***

Le développement des dispositifs de formation à distance s'accompagne d'une technologisation de la médiatisation des supports et de la communication. Cette évolution participe t'elle au développement de l'exercice du droit à la formation ?

Les formes premières fondées sur le courrier postal évoluent significativement vers l'usage de plate-forme numérique. Loin de réduire l'accès à l'enseignement à distance, la possibilité donnée aux étudiants de choisir leur mode de réception des cours a permis un changement de la nature du support choisi par les étudiants au

cours des trois dernières années. En 2004-2005, ils étaient moins de 5% à se connecter à la plateforme numérique d'accès aux ressources et au tutorat. Pour l'année universitaire 2005-2006, 81% des répondants à l'enquête mise en place en mars 2006 déclaraient posséder une connexion à Internet (78% en 2006-2007), et 63% d'entre eux disposaient d'une connexion haut débit. A cette même époque, seulement 17% des étudiants téléchargeaient les cours, une importante majorité préférant la réception par voie postale des documents. Parallèlement, ils étaient plus de 95% à avoir activé leur compte numérique et 55% à consulter au moins une fois par semaine les informations disponibles via ce support. Seuls 6% de la population ayant répondu n'a jamais consulté cette plate-forme. La satisfaction exprimée quant aux informations disponibles (91% des personnes interrogées se déclaraient satisfaites) peut expliquer pour partie cette fréquentation. Aucune corrélation n'était relevée entre l'équipement technologique et le mode de réception des cours.

En 2007-2008, 80% des étudiants ont choisi le mode numérique contre 20% le mode papier. Au-delà de l'équipement qui se confirme et se conforte, la politique tarifaire avantageuse en faveur du mode numérique explicite sans doute cette évolution<sup>16</sup>, rappelant l'importance de la dimension économique dans l'exercice du droit à la formation. Toutefois, cela est à modérer lorsque l'on sait que la grande majorité des étudiants impriment les cours. Nous observons sans doute une évolution qui serait davantage due au développement d'une culture numérique des étudiants, mais également le souhait de disposer rapidement des ressources, dans une logique du juste à temps. Les répondants à l'enquête de mars 2007 qui ont choisi le mode de réception papier trouvent le délai trop long pour 88% d'entre eux. Ce pourcentage diminue de moitié pour les étudiants qui accèdent directement au format numérique des ressources (44% trouvent le temps trop long).

Nous observons ainsi au cours de ces trois années d'observation, une évolution dans l'actualisation des fonctionnalités proposées par le dispositif. Le format d'accès aux ressources (non-numérique vs numérique) en est l'un des exemples. Le dispositif proposé permet également de réaliser des devoirs en cours de formation. Devoirs qui sont corrigés et pour lesquels un corrigé type est produit. L'analyse quantitative du rapport entre les devoirs proposés et les devoirs réalisés, montre une faible production par les étudiants à distance de devoirs alors que ceux-ci sont considérés par les étudiants qui les réalisent comme de véritables aides à leur apprentissage : 76% des répondants à l'enquête de mars 2007, reconnaissent que les devoirs facilitent leur apprentissage. De même les annotations et les corrigés proposés participent à cette satisfaction (76% de taux de satisfaction pour les corrigés, et 55% de taux de satisfaction pour les annotations pour les copies). La production de devoirs est l'acte principal d'échange entre l'apprenant et les enseignants. 71% des étudiants déclarent ne jamais utiliser les moyens de

---

<sup>16</sup> Pour l'année 2007-2008, le tarif pour un étudiant non boursier qui souhaite s'inscrire à distance et de 206 euros pour une réception des documents par voie postale, et de 120 euros pour le téléchargement de ces mêmes documents.

communication mis en place dans le cadre du tutorat. En 2005-2006, 78% des étudiants ayant répondu à l'enquête, et qui n'était pas dans un dispositif spécifique (exemple DOM-TOM) n'avait jamais eu de contact avec un enseignant.

A la question, « les échanges avec les enseignants facilitent-ils les apprentissages ? », 47% des étudiants ne répondent pas, 24% déclarent que cette relation facilite les apprentissages. Nous retrouvons dans ces résultats la difficulté de l'exercice de la fonction tutorale dans les dispositifs d'enseignement à distance. Lorsqu'il y a communication, la messagerie électronique est le moyen le plus utilisé (53%). Les échanges semblent plus intenses avec les secrétariats pour s'assurer de l'inscription, de l'envoi des cours, de la réception des devoirs, de l'organisation des partiels. La culture numérique ne semble pas être, pour ce public, un frein à l'exercice du droit à la formation. L'actualisation des fonctionnalités du dispositif relèverait davantage du projet pour lequel l'étudiant a choisi cette modalité à distance. L'hypothèse d'un public qui s'inscrit préférentiellement à ce dispositif pour obtenir les ressources semble se confirmer. Elle valide une logique d'usage de type *pay per use*, ou modèle du flot (Flichy, 1980), qui permet de se former dans un dispositif plus ouvert que la simple formation en présentiel. Le développement des dispositifs numériques relève, non seulement d'une volonté de modernisation qui s'inscrit dans la dynamique de développement de l'environnement numérique de travail des étudiants, mais également dans la recherche de l'optimisation rationalisatrice de certaines fonctions relatives à la diffusion des contenus (dématérialisation des supports, réduction des délais entre production des supports et mise à disposition, maîtrise économique des coûts de production). Cette facilité d'accès à des ressources apportée par la numérisation pourrait contribuer au renforcement d'un sentiment de proximité. Cette réduction du temps participerait de la réduction de la distance, d'autant plus importante que les frontières de l'action se reconfigurent au-delà de l'espace physique de l'établissement. Frontières qui se définiraient par la temporalité dans laquelle s'inscrit l'utilisation des ressources.

## Conclusion

L'analyse présentée dans cet article éclaire sur la nature du public inscrit dans un dispositif d'enseignement à distance et affine la compréhension du projet de formation dans lequel s'inscrit l'utilisation de cette modalité d'apprentissage. Elle permet par la connaissance du public inscrit à cette modalité de formation, de comprendre en quoi elle répond à l'exercice du droit à la formation. Elle confirme l'existence d'un processus singulier au cours duquel la différenciation d'actualisation des fonctionnalités proposées concrétise un acte volontaire d'appropriation de l'étudiant (Paquelin, 2004, 2005). Si des réponses sont apportées, elle soulève également de nombreuses interrogations qui n'ont pu être traitées ne disposant pas à ce jour d'une base de données statistiques suffisamment représentatives. Néanmoins, cette approche ouvre vers une meilleure compréhension de ces publics et des pistes pour l'évolution de ces dispositifs.

L'exercice du droit à la formation dans un contexte d'études supérieures semble pouvoir se décliner comme la réponse à des attentes, que seule la mise à distance permet de combler : l'incompatibilité entre le temps de travail et le temps de formation, l'impossibilité de se rendre à tous les cours en présentiel, l'éloignement géographique de l'université. D'ailleurs sur ce dernier point, il conviendrait d'analyser la relation entre cet éloignement, dont nous avons pu montrer qu'il était relatif, et les frais inhérents au suivi des cours en présentiel (transports, logement, etc.) pour appréhender dans quelle économie l'étudiant inscrit l'utilisation de tels dispositifs. Ce droit à la formation s'exprime également comme la recherche de complément des cours suivis en présentiel et la possibilité de suivre un double cursus. De même le fait de disposer de ressources, qui permettent d'apprendre de manière asynchrone, facilite la prise en compte des rythmes d'apprentissage ou bien encore facilite la compréhension des contenus. Sans toutefois pouvoir l'affirmer, il apparaît que le choix d'un dispositif d'enseignement à distance par les apprenants relève d'une forte motivation des étudiants à s'organiser, qu'ils soient en formation initiale ou continue.

Si l'analyse des données collectées ne permet pas de définir des critères d'exercice du droit à la formation, elles attestent cependant de la pertinence des dispositifs non pas comme une finalité, mais comme un ensemble de potentialités que le sujet actualisera pour la construction d'un dispositif adapté à son contexte. Ainsi les dispositifs prescrits ne participeraient à cet exercice que par les potentiels de situation qu'ils sont susceptibles de créer (Jullien, 1996). Bien entendu, et ce en raison d'une absence de déterminisme prédictif, il importe de compléter ces travaux par l'étude des processus par lesquels les apprenants actualisent les fonctionnalités de ces dispositifs. Centrer la réflexion et les travaux sur l'apprenant, réduirait la compréhension du processus à une dimension, délaissant l'étude de l'évolution de l'institution. En effet, ce droit, s'il est exercé par le sujet se formant, suppose que lui soit reconnu et dévolu une responsabilité autonomisante de sa participation. L'institution éducative et ses acteurs que sont les enseignants doivent appréhender ces dispositifs comme une modalité parmi d'autres qui participe à une organisation qui empruntent ses composantes à des espaces-temps hétérogènes (présence/distance, formation/salariat, etc.). A cette proposition plusieurs conséquences, d'une part la dévolution faite à l'apprenant de composer parmi un ensemble de possible le dispositif qui lui convient, d'autre part, la nécessité de repenser les règles de fonctionnement des dispositifs et les modes d'allocation des ressources dédiées à la formation. A l'heure où de nombreux débats abordent la question de l'évolution des structures universitaires, l'acceptation de l'exercice du droit à la formation pour tous, supposerait de prendre en compte la diversité des projets individuels. Sans doute que les travaux sur l'industrialisation de la formation, permettront à terme de proposer de nouveaux formats pédagogiques dont l'actualisation relèverait d'une posture active et accompagnée de l'apprenant par un tiers. Cet exercice suppose une dynamique de co-émergence d'une forme médiée et médiatisée de la formation.

Le choix d'un dispositif d'enseignement à distance semblerait, suite à cette analyse et pour le contexte étudié, s'inscrire dans deux logiques : une logique de contenu ou logique du flot, une logique de contenance ou de courtage (Moeglin dir, 1998). Ces deux figures ne s'opposent pas en soi, elles formalisent les catégories présentées dans cet article. Ainsi, pour une même formation, certains apprenants chercheraient à accéder à des ressources de contenus pour s'affranchir des contraintes spatio-temporelles liées aux activités présentielles. D'autres seraient davantage dans une dynamique de construction d'une *forma*, adaptée à leur situation, recherchant la complémentarité de modalités pédagogiques pour maintenir la permanence de la faisabilité de leur projet de formation. Dans ce contexte, l'exercice du droit à la formation se traduirait par la capacité de l'apprenant à initier un processus d'hybridation d'espace-temps sociaux hétérogènes, et pour l'institution de proposer et légitimer cette co-construction. L'analyse proposée montre que de tels dispositifs ne permettent pas, du moins pas encore, d'offrir à toutes et à tous une possibilité équitable d'accéder à la formation. L'analyse des données relatives au DAEU permet d'avancer l'hypothèse selon laquelle l'existence de possibilités d'hybridation entre des éléments initialement hétérogènes constituerait une voie de développement l'exercice du droit à la formation pour tous.

## Bibliographie

- Albero B., Thibault F., «ELUE France » in *Les universités européennes à l'heure du e-learning*, pp. 61-98., 2006, [www.fondazionecrucci.it/elue](http://www.fondazionecrucci.it/elue).
- Deschênes A.-J., Maltais M., *Formation à distance et accessibilité*, TELUQ, 2006, [http://www.teluq.uqam.ca/biblio/documents/DM\\_Volume.pdf](http://www.teluq.uqam.ca/biblio/documents/DM_Volume.pdf).
- Flichy P., *Les industries de l'imaginaire. Pour une analyse économique des médias*, Grenoble et Paris, PUG-INA, 1<sup>ère</sup> édition, 1980.
- Glikman V., « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines » in *Education Permanente*, 10/2002, n° 152, 2002, p. 55-69.
- Jullien P., *Traité de l'efficacité*. Le Livre de Poche, Biblio Essais, n° 4292, 1996.
- Keegan D., *Foundations of distance education*. London, Croom Helm, 1986.
- Moeglin P., dir *L'industrialisation de la formation. Etat de la question*. Paris, Centre National de Documentation Pédagogique, 1998.
- Paquelin D., Choplin H., « Se former dans un dispositif ouvert et à distance : l'enjeu des régulations » in *Autoformation et enseignement supérieur : au-delà de l'effet de mode une conception éducative*, sous la direction de Albero B., Hermès éditeur, pp. 166-183, 2003.
- Paquelin D., « Postures et multiplicités des formes tutorales : mise en lien, mise en sens » in *Distances et Savoirs*, Vol. 2, n°2-3/2004, pp. 157 – 182.
- Paquelin D., «Planification versus Potentialisation : de la structuration des contenus à la structuration de la contenance » in *Colloque Les Institutions Educatives face au Numérique*, Paris, 12-13 décembre 2005. <http://sif2005.mshparisnord.net>

Vygostki L., *Pensée et langage*. Paris, Editions La Dispute, traduction française, 1985.