

Développements de la formation à distance en France et en Turquie : vers quel droit à l'éducation ?

PAPI, Cathia
Université Louis Pasteur
Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC)
7, rue de l'université
67000 Strasbourg / FRANCE
cathia.papi@lisec-ulp.u-strasbg.fr

BUYUKASLAN, Ali
Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Kampus / Konya / TÜRKİYE
abaslan@yahoo.com

Résumé

Alors qu'au fur et à mesure de leur diffusion, les technologies de la communication sont employées comme des moyens de rompre les frontières de l'enseignement présentiel aussi bien en France qu'en Turquie, qu'en est-il de l'accès à l'éducation dans les deux pays ? De la participation à la résolution de problèmes tels que l'analphabétisme, en Turquie, ou la scolarisation en temps de guerre, en France, à la formation tout au long de la vie, nous verrons que la formation à distance semble avoir un rôle important à jouer dans la mise en oeuvre du droit à l'éducation.

Mots clés: formation à distance / formation ouverte, technologies de l'information et de la communication, droit à l'éducation

Abstract

Distance learning's developments in France and Turkey : to which right to education ?

While technologies are progressively used as means of breaking off the borders of face-to-face teaching in France as well as in Turkey, what about the access to education in both countries? From the solving of problems such as illiteracy, in Turkey, or sending to school in time of war, in France, to lifelong learning, we will see that distance learning seems to have an important role to play in applying the right to education.

Key words: open and/or distance learning, technologies of information and communication, right to education.

Özet

Fransa ve Türkiye'de Uzaktan Öğretimin Gelişimi: hangi eğitim hakkı?

Fransa ve Türkiye'de uzaktan öğretimin gelişimindeki benzerlikler son yıllarda gelişen teknolojiyle birlikte daha da belirginleşmiştir. Yaşam boyu formasyon sağlamada, Türkiye'de okuryazarlık oranının artırılmasında, Fransa'da savaş sonrası okullaşma sürecinde sorunların çözümünde katkı sağlanmıştır. Nitekim uzaktan öğretimin eğitim-öğretim hakkının uygulanmasında önemli bir rol oynadığını göreceğiz.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan öğretim, açık öğretim, Bilişim teknolojileri, eğitim-öğretim hakkı

Comme le rappelle l'UNESCO, à l'occasion de l'année internationale de la culture et de la paix marquant l'entrée dans le vingt-et-unième siècle, le droit à l'éducation peut être « considéré non seulement comme un droit en soi mais aussi comme un moyen de favoriser la paix et le respect des droits de l'homme en général » (UNESCO, 2000, p. 12). C'est ainsi que sa mise en œuvre apparaît fondamentale à l'échelle mondiale. En 1948, année de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, seule une minorité de jeunes et d'adultes pouvaient bénéficier du droit individuel à l'éducation élémentaire et du droit d'accès aux études supérieures (art.23 Déclaration universelle). Depuis lors, l'accès à l'éducation s'est considérablement développé et tandis que l'analphabétisme et l'accès aux savoirs fondamentaux posent encore problème dans de nombreux pays, dans les pays développés, s'instaure un idéal de formation tout au long de la vie. Si, dans les deux cas, les problèmes sont différents, l'enjeu demeure celui de l'accès à l'éducation.

Tel est le principal défi auquel tente de répondre le développement de la formation à distance. En effet, ayant pour vocation d'abolir les contraintes (spatiales, temporelles, physiques, matérielles, politiques, etc.), l'enseignement ou la formation à distance semble s'inscrire dans cette perspective de permettre à tout un chacun de se former. C'est ainsi que nous constatons depuis quelques années un essor de la création de dispositifs de formation ouverte et/ou à distance sur les différents continents.

Alors que les moyens technologiques participant au développement de cette forme d'éducation évoluent et que certains pays, notamment en Afrique, découvrent et cherchent à profiter de cette modalité d'enseignement, il semble pertinent de s'interroger sur son inscription dans le paysage éducatifs de nations la mettant en oeuvre depuis longtemps. Autrement dit, dans quelle mesure la formation à distance constitue-t-elle un moyen mobilisable pour l'application du droit à l'éducation ?

Afin de mettre en avant la contribution de la formation à distance dans l'accès à l'éducation, nous allons tout d'abord adopter un point de vue historique. Permettant de tenir compte à la fois des évolutions technologiques et du rôle joué par les autorités politiques, nous proposons une double rétrospective de l'essor de ce mode d'enseignement en France et en Turquie. Le choix d'une telle comparaison s'explique essentiellement par deux points : d'une part, tandis que les avancées de la formation à distance en Europe et en Amérique nous sont relativement familières, nous connaissons souvent mal les situations des pays situés à l'est de nos frontières ; d'autre part, davantage que celui de la France, l'exemple de la Turquie permet de souligner le rôle potentiel que peut jouer la formation à distance dans un contexte où les contraintes ne sont pas uniquement à prendre au sens individuel, d'étudiants dits « empêchés », mais aussi en termes d'infrastructures. Or, s'il est peu connu dans les pays de l'Europe vieillissante, ce problème est fondamental dans bon nombre d'Etats caractérisés par la jeunesse de leur population. C'est ainsi qu'au-delà de l'aspect historique, nous nous intéresserons aux publics qu'elles visent en réfléchissant sur les tendances actuelles amenant à présenter ces dispositifs de formation comme ouverts.

D'un point de vue méthodologique, nous proposons ainsi d'aborder le sujet du rôle de la formation à distance dans le droit à l'éducation, par le biais d'un état des lieux principalement fondé sur la lecture des sites et rapports officiels, d'une part, et des recherches actuellement menées dans ce champ, d'autre part.

LE CHEMIN DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Développement des moyens de communication et rétrospective de l'évolution de la formation à distance en France

L'avènement de l'enseignement à distance est généralement présenté comme datant de 1840, année de la création du timbre-poste en Angleterre. Dans sa lignée, le stencil, permettant la reproduction à faible coût, participa au développement de l'enseignement à distance comme « enseignement par correspondance ». De même, nombre des technologies qui sont apparues peu à peu ont été envisagées comme porteuses du germe d'une révolution éducative. C'est ainsi qu'à partir des années vingt le multimédia est progressivement mis à contribution de l'enseignement par correspondance avec, notamment, le développement du cinéma, les premières tentatives pour associer les disques 78 tours à

l'apprentissage des langues et la diffusion d'émissions éducatives par Radio-Luxembourg en 1926, puis par la radio d'Etat Paris-PTT un an plus tard et par Radio Sorbonne à partir de 1937 (Marot et Darnige, 1996). Le téléphone et la télévision sont également utilisés pour la formation d'étudiants ne pouvant pas se rendre à l'université, à partir de 1939.

Alors que les initiateurs de l'enseignement par correspondance, en France, ont tout d'abord été des organismes privés, dans les années trente l'Etat commence à subventionner plusieurs centres de formation. En effet, de la nécessité d'organiser l'enseignement en temps de guerre, naît, en 1940, le Centre National de Télé-Enseignement (CNTE), établissement public sous tutelle de l'Education Nationale. Ce dernier, actuellement, Centre national d'enseignement à distance (CNED), ne cesse de voir ses effectifs augmenter avec 1413 inscrits en 1944-45, 73 000 en 1962 puis 158 000 en 1971 (Marot et Darnige, 1996). Après la libération, la restructuration de la formation en France va de pair avec l'apparition d'autres dispositifs d'enseignement à distance tels que Télé-CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) créé en 1963 ou le Centre national de promotion rurale (CNPR) qui met en œuvre un enseignement par correspondance dans les zones rurales. Ainsi, en dépit des vifs espoirs suscités par l'introduction de toute innovation technique dans le champ de l'éducation et de quelques usages de la radio, de la télévision, des disques ou du téléphone à des fins éducatives, l'enseignement à distance demeure principalement un enseignement par correspondance jusqu'aux années soixante. C'est alors que se développe la Radio-Télévision Scolaire (RTS), dépendant du ministère de l'éducation nationale, visant les élèves et enseignants, d'une part, ainsi que l'ORTF (Office de radiodiffusion télévision française succédant à la RTF de 1959) s'adressant à l'ensemble de la population française, d'autre part.

A partir des années 1970, l'élan de la formation par l'audiovisuel ralentit, en dépit des perspectives offertes par le satellite puis par le câble. Elle est finalement délaissée, à partir des années 1980, par les politiques gouvernementales préférant alors favoriser le développement de l'informatique et de ses dérivés au détriment de l'audiovisuel. C'est cette technologie du micro-ordinateur qui - accompagnée de ses programmes, de vidéo-disques interactifs, du développement de l'image et du son de synthèse, des CD-ROM puis, dans les années 1980, de divers instruments de télécommunication tels que le téléfax, le minitel, les satellites et réseaux câblés et, à partir des années 1990, d'Internet - est à la base du vaste champ des technologies de l'information et de la communication (TIC). Dès le milieu des années quatre-vingt dix de nombreux projets sont ainsi lancés avec l'idée d'accroître l'efficacité de l'éducation aussi bien en présentiel qu'à distance grâce à l'usage des TIC.

Modernisation économique et sociale et essor de la formation à distance en Turquie

Alors que l'enseignement par correspondance commence à faire son chemin en occident dès la deuxième moitié du XIXème siècle, c'est seulement au lendemain de l'effondrement de l'empire ottoman qu'il apparaît en Turquie. Faisant suite à la fondation de la République turque, la période de modernisation prenant exemple sur l'occident, se caractérise par des adaptations et des transformations du système scolaire turc. Ainsi, suite au passage de l'alphabet arabe à l'alphabet latin en 1928, de nombreux efforts sont mis en oeuvre pour accroître le niveau d'alphabétisation de la population. Alors que les réflexions portent sur les moyens de favoriser le développement de celle-ci, les évolutions technologiques apparaissent comme porteuses de solutions (aol.meb.gov.tr). Jusqu'aux années cinquante le ministre de l'Education nationale et les sociétés privées utilisent essentiellement la formation à distance pour promouvoir l'apprentissage professionnel et celui des langues étrangères. C'est ainsi dans l'Institut de recherche sur le droit commercial et bancaire dépendant de la faculté de Droit de l'Université d'Ankara, que l'enseignement par correspondance voit le jour, permettant aux employés de banque de poursuivre leur formation professionnelle.

En 1951, est fondé le Centre des films éducatifs (Öğretici Filmler Merkezi, ÖFM) devenu, depuis 1968, le Centre de Radio et Télévision éducatives. Avec l'essor des technologies et des nouvelles théories de l'apprentissage est créé, en 1982, le Centre informatique devenu, en 1998, Direction générale des Technologies de l'Enseignement (EGITEK). Influencé par l'évolution des technologies et des modèles occidentaux, cette Direction a d'emblée mis en place des dispositifs attractifs. Ainsi, alors que l'année scolaire 1998-1999 comptait près de 3 000 diplômés de l'enseignement à distance au

niveau de l'école primaire, ils sont près de 146 000 sept ans plus tard. Autrement dit, l'enseignement à distance a bien participé à la progression de l'alphabétisation. EGITEK a su mettre en oeuvre l'ensemble des moyens de formation à distance au fur et à mesure de leur apparition. Prenant partie de programmes télévisuels, radiodiffusés, enregistrés sur cassettes audio/vidéo ainsi que de l'ensemble des supports d'information visuelle (image, photo, etc.) et en ligne (Web), il a ainsi évité l'écueil de la formation par correspondance. En effet, cette dernière, initiée en 1974 avec la fondation du Centre dans l'Enseignement par correspondance, n'a pas eu le succès escompté. Sa fermeture apparaît alors simultanément à l'utilisation de nouveaux moyens de diffusion de l'information telle que la radio et la télévision.

C'est alors en 1981 qu'un décret marque la fondation de la faculté d'enseignement à distance de l'Université Anadolu. Celle-ci concerne initialement le niveau universitaire et s'étend, à partir 1992, aux niveaux secondaire puis primaire (en 1998). La création de cette faculté dite d'« enseignement ouvert » (Açıköğretim Fakültesi) vient participer à la résolution d'un problème d'ajustement entre démographie et capacité des universités. En effet, en 1981 alors que l'université compte environ 420 000 candidats elle ne peut en accueillir que 54 000 soit 13%. C'est ainsi que, lors de son ouverture au public, en 1982, l'enseignement ouvert est source d'une attraction inattendue avec 24 500 étudiants inscrits dès la première année. 24 ans plus tard, la faculté a élargi son offre à 34 programmes que les étudiants –dont les effectifs ont aujourd'hui atteint la barre du million- peuvent suivre aussi bien l'intérieur du pays qu'hors de ses frontières.

Grâce à cette possibilité de 'se former en dehors des murs de l'établissement' de nombreux adultes ont commencé ou repris le chemin de la connaissance universitaire. Cette dernière est relative à différents domaines tels que l'économie et la gestion, l'enseignement professionnel des corps de police, de gendarmerie, des armées, de la santé, l'enseignement technique et général avec, notamment, la formation aux métiers de l'enseignement (anglais, école maternelle) (aof.anadolu.edu.tr/). En raison des accords passés avec différentes institutions, les formations proposées ne se limitent ainsi pas à l'enseignement supérieur mais incluent également la formation continue pour les corps de métiers relevant de l'Etat. Par ailleurs, la formation à distance est également un moyen pour les jeunes ayant obtenu le droit d'entrer à l'université (ÖSS) de préparer un second diplôme à côté de celui qu'ils préparent en présentiel. En effet, il est impossible de suivre deux formations en présentiel à moins d'avoir passé avec succès deux fois l'examen d'entrée dont les résultats déterminent l'accessibilité des filières.

Du décalage des processus aux similarités actuelles

Ces brefs historiques mettent en relief un développement de l'enseignement à distance allant de pair avec l'innovation technologique et la volonté de diffuser l'éducation. Alors que la Turquie s'est engagée un peu plus tardivement sur cette voie que la France et nombre d'autres pays occidentaux, la dynamique de « rattrapage » engagée dans les années 80 lui permet de proposer actuellement une offre diversifiée dans ce domaine. En effet, alors que se créent de nombreuses institutions en occident telles que - le Conseil international de l'enseignement à distance, le Consortium International Francophone de Formation à distance (CIFFAD), l'Association des Ecoles Européennes d'Enseignement par correspondance, l'association des Universités Ouvertes d'Asie, l'Université Nationale d'Education à Distance en Espagne et la création de l'Open Université en Grande-Bretagne - considérant l'usage des TIC dans l'enseignement comme un moyen de favoriser l'accroissement du niveau d'éducation de la population, les plans quinquennaux établis par les autorités turques prévoient la diffusion des technologies dans l'enseignement de même que dans l'ensemble des domaines susceptibles de concourir au développement socio-économique du pays. C'est ainsi que le plan dessiné dans les années 1970 visait l'éducation pour tous via le recours aux technologies modernes (meb.gov.tr). A partir des années 1980 le slogan « rattraper l'époque moderne »¹ participe également à la ligne d'évolution des systèmes d'enseignement.

¹ Après le coup d'Etat du 12 septembre 1980, les efforts de démocratisation du pays conduisent en 1982 à l'élection du premier ministre Turgut Özal. Ce dernier a impulsé une dynamique de modernisation dans l'ensemble des secteurs d'activité afin que la Turquie rattrape le niveau de vie des pays les plus développés. Dans la deuxième moitié des années

Désormais, en Turquie comme en France, les moyens actuellement mobilisés à des fins de formation ouverte et/ou à distance sont les livres électroniques à lire et/ou à écouter, les programmes télévisuels, les exercices interactifs, les examens préparatoires via Internet, les espaces de discussion et le tutorat en ligne. Ainsi, tous les ans, le système de l'enseignement à distance de l'Université Anadolu envoie environ 5 000 000 de livres à ses étudiants, diffuse 888 heures de programmes télévisés pouvant donner lieu à des interactions entre étudiants et enseignants par le biais d'une ligne téléphonique. De même, outre les traditionnels supports papiers, le CNED (2005), qui demeure l'institution la plus représentative de l'enseignement par correspondance en France, continue à produire des supports de cours audiovisuel et développe les formations en ligne dans différents domaines. En 2005, le papier, l'audiovisuel, l'Internet, les données informatiques et le minitel sont employés dans les formations multisupports avec une nette prédominance du papier (92,1%) et une présence affirmée de l'audiovisuel (64,3%) et de l'Internet (51,5%). Peu monopolisées dans les produits de formation mutisupport, les données informatiques et le minitel ne participent pas aux produits de formation monosupport. Dans ce domaine, près de 20% des formations sont uniquement composées de support papier et près de 5% ne recourent qu'à l'Internet. Trois phénomènes sont dès lors observables dans les deux pays : d'une part, la prédominance de la complémentarité des supports ; d'autre part, le maintien d'un fort usage des supports papiers ; enfin, l'orientation vers d'autres supports et moyens de communication en ligne en partenariat avec d'autres institutions.

En effet, en Turquie, la fin des années quatre-vingt-dix est marquée par une démarche de mutualisation des visioconférences entre l'université Anadolu et son pendant au Kazakhstan dans le département de l'économie et du commerce. De façon plus poussée, la tendance française est également à la mutualisation des ressources avec l'association d'établissements d'enseignement supérieur publics avec d'autres partenaires publics ou/et privés, pour former des « consortiums » mettant en œuvre des dispositifs de formation à distance. Ainsi, le CNED s'est associé à plusieurs universités dans le cadre de la création de l'université thématique Aunege visant la conception et le développement d'un portail d'information sur l'offre numérique nationale existant en économie et gestion, en matière d'enseignement supérieur. CNED et universités participent également à la mutualisation des ressources dans le cadre de campus numériques tel que Canege² ou Forse³. De même qu'avec la création de formations à distance dans d'autres universités, l'université Anadolu n'est plus seule sur le marché turc⁴ ; en France, avec la création de campus numériques dont il n'est souvent pas membre, la

quatre-vingt l'informatique a pénétré aussi bien les banques que l'ensemble des institutions publiques. Les slogans qui animent alors les prises de parole de Turgut Özal mettent en relief la voie sur laquelle est lancée le pays : il s'agit de « rattraper le temps » et « faire concurrence au monde moderne ».

² Campus Numérique en Economie et Gestion constitué de l'association du CNED et de cinq universités (Paris Dauphine, Pierre Mandès France, Nancy, Nice Sophia Antipolis, Paris sud Jean Monet).

³ Formation et Ressources en Sciences de l'Education, œuvre du CNED et de deux universités (Rouen, Lyon 2).

⁴ Outre l'université Anadolu jouant, comme nous l'avons expliqué, un rôle fondateur dans l'enseignement à distance turc, huit autres universités proposent des formations à distance :

- L'université de Sakarya donne accès à des certificats concernant les compétences dans le domaine de la programmation informatique et de la gestion informatique.
- L'Université de Çukurova propose des formations professionnelles aux métiers de l'automobile, du textile, de la construction de machines, de la chimie, de la décoration d'intérieurs, de l'imprimerie, de la radio et de la télévision. Ces formations incluent un stage obligatoire conformément à la logique socio-constructiviste accordant une grande importance aux apprentissages en situation de travail (Beaumie, 2001).
- L'université Mersin propose, depuis 2002, des enseignements en ligne dans les domaines de la communication électronique, de la communication industrielle, de l'automatisation industrielle et des TIC.
- L'université Firat a commencé en 1992 à faire des émissions via la chaîne de l'université afin d'élever le niveau socioculturel de la population vivant hors des grandes villes. Ces formations télévisées ainsi qu'un logiciel (ROBOTIK) conçu par cette université et accessible sur le web, permettent la préparation d'examen donnant droit à un certificat consacrant leur niveau d'utilisation des TIC.
- L'université technique du Moyen-Orient (ODTU) suit de près le développement des technologies. C'est ainsi qu'elle a fondé en 1997 un institut d'informatique formant les enseignants universitaires turcs et proposent de nombreuses formations et certificats liés à l'enseignement à distance.
- L'université de Bilkent, en lien avec l'université de New York, assure aux étudiants, la possibilité de suivre interactivement les cours des enseignés dans ces deux universités via le net.
- L'université de Selçuk permet de suivre les enseignements obligatoires de première année ainsi que des cours d'anglais, de turc et d'histoire de la révolution turque, par le biais d'émission télé et radio diffusées. De plus, certains

place du CNED tend cependant à se modifier dans le paysage de la formation à distance française : désormais, en plus des initiatives locales de mise en ligne de cours, plusieurs universités se sont associées dans des projets variés, prenant vie sous l'impulsion du ministère de l'Éducation nationale et de la recherche.

LA FORMATION OUVERTE ET/OU A DISTANCE SUR LA VOIE DE L'ACCESSIBILITE ?

Paysages et tendances actuels de la formation à distance

En France, suite aux appels⁵ du ministère de l'Éducation nationale et de la recherche, en avril 2003, 64 campus numériques⁶ de formations ouvertes et à distance (FOAD) avaient été labellisés ainsi que 4 campus numériques spécifiques dits « environnements numériques de travail » ne proposant pas, en tant que tel, la préparation de diplôme à distance, mais offrant aux différents acteurs de la formation l'accès aux ressources, services et outils numériques en rapport avec leurs activités via un portail personnalisé de type bureau virtuel. « Actuellement, 8 régions, 22 départements, 14 académies et plus de 200 établissements du secondaire sont impliqués dans un projet ENT » (Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'éducation nationale). L'objectif de la création d'ENT, particulièrement sollicitée en 2002, n'est ainsi pas tant la mise à distance de la formation que l'introduction de l'usage des TIC dans les parcours de formation en présentiel. Il s'agit par là de proposer des services aux apprenants en temps et lieux choisis par ces derniers conformément à l'idéal des parcours dits « individualisés » ou « flexibles », en cohérence avec la mise en place des ECTS (système de transfert de crédits européen). Ainsi, la présence plus ou moins forte des TIC dans les dispositifs de formation conduit à la création de dispositifs dits « hybrides », allant du « présentiel enrichi » au « présentiel quasi inexistant » selon le référentiel proposé par Competice. Si la création de campus numériques n'apparaît pas en Turquie où l'offre de FOAD se partage entre neuf universités, le phénomène d'hybridation semble, quant à lui, également présent avec, notamment, la possibilité, offerte aux étudiants à distance de l'Université Anadolu, de se rendre aux cours en présentiel proposés les soirs et les week-ends dans 72 centres.

Dès lors, développement de l'usage des TIC et de la formation à distance semble aller de pair dans la logique d'individualisation de la formation elle-même liée à l'objectif de formation tout au long de la vie. Aussi les évolutions en cours, dans les deux pays, visent-elles l'élargissement du public de l'enseignement à distance avec l'adaptation des ressources en fonction des contraintes ou handicaps de tous ordres. C'est ainsi, qu'en Turquie, certains cours sont désormais accessibles en version auditive pour les malvoyants ou que le Ministère de l'Éducation nationale turque a passé un accord avec l'Université Anadolu afin de permettre aux expatriés, n'ayant pas achevé leur cursus scolaire au pays, de continuer à suivre les programmes d'enseignement nationaux. De même, un second accord a été conclu avec l'Université de Sakarya en vue de créer une formation ouverte à distance pour les apprentissages professionnels et techniques dans les champs de l'électricité, de l'informatique, de la programmation et des réseaux.

enseignants y mettent en ligne leur cours de licence de telle sorte que, grâce au programme de l'enseignement à distance de l'université de Selçuk (SUZEP), les étudiants peuvent accéder à leur cours de n'importe quel endroit.

- L'université de Bilgi propose, depuis 2000, un programme de master de gestion en formation à distance pouvant être suivie aussi bien en turc qu'en anglais. C'est ainsi qu'en 2006 on constate que des étudiants vivant dans 35 villes différentes suivent les cours du programme e-MBA de cette université. L'ensemble de ces étudiants doit se déplacer une fois par an à Istanbul pour y passer les examens.

⁵ « Soucieux de préserver l'excellence de l'enseignement supérieur et de le moderniser » (Educnet), le ministère a lancé trois appels à la constitution de campus numériques en 2000, 2001 et 2002 afin de favoriser la constitution de consortium proposant une offre de FOAD compétitive sur le marché international et participant à l'objectif de formation tout au long de la vie.

⁶ « Un campus numérique est un dispositif de formations modularisées, répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation. » (Educnet)

Ces tendances à l'ouverture vers l'international, d'une part, et vers la professionnalisation, d'autre part, sont peut-être encore plus fortement présentes en France. En effet, si l'entrée de nouveaux acteurs sur le marché de la formation à distance a participé à la diminution des inscrits au CNED à la rentrée 2004-2005, cette diminution ne concerne pas l'ensemble des publics. Alors que le nombre d'inscriptions baisse en métropole, il augmente en dehors de la métropole et tout particulièrement dans les Dom-Tom, avec de nombreux martiniquais inscrits au programme de soutien en ligne niveau lycée, et en Afrique avec des accords liant le CNED à l'Algérie et la Côte-d'Ivoire. C'est ainsi sur l'ensemble de la planète que le CNED (MEN, 2005) recense ses clients : 28,9% en Europe ; 21% dans le Maghreb et 19,3% dans le reste de l'Afrique ; 12,1% en Amérique du nord ; 11,6% en Asie ; 5,9% en Amérique latine ; 1,2% en Océanie. Dès lors, se note une expansion de la formation à distance en terme géographique avec l'ouverture du réseau français du CNED, des campus numériques et autres organismes au niveau international. Outre l'élargissement géographique, l'expansion de la formation à distance se fait également par le développement de formations professionnelles continues. C'est ainsi que le CNED a lancé sa première gamme de formation professionnelle continue à destination des entreprises en décembre 2005.

L'ouverture comme accessibilité

Ouverture vers d'autres universités, vers la professionnalisation, vers un marché international, telles sont les tendances de la formation à distance que nous venons de repérer aussi bien en France qu'en Turquie, reflétant par là-même l'inscription de ces pays dans une dynamique internationale. Mais qu'en est-il de l'accès au public qui est au fondement même de la formation à distance ? De façon étonnante, force est de constater une évolution terminologique inverse en France et en Turquie. En effet, si le terme d'enseignement par correspondance prévaut initialement dans les deux contextes - le français par correspondance mettant l'accent sur le moyen de communication et le turc « mektup » sur le support papier – alors qu'en français nous en venons à parler d'enseignement puis de formation « à distance » (Albero, 2004), le turc désigne un enseignement « ouvert ». Puis, tandis que, depuis le milieu des années 1990, nous en venons à rajouter le terme d'ouverture en parlant de « formation ouverte et à distance », les turcs commencent à parler d'« enseignement à distance » (uzaktan öğretim). Si l'inclusion du terme d'ouverture dans la désignation française semble s'inscrire dans une logique de flexibilité de la formation, ainsi que nous allons le développer, force est à parier que le passage de la notion d'« enseignement ouvert » à celle d'« enseignement à distance », en Turquie, découle d'un emprunt de la terminologie occidentale allant de pair avec l'importation des technologies en question. Mais quels sens ces notions renferment-elles ?

Pour en savoir plus, nous pouvons nous reporter à la distinction réalisée par l'UNESCO entre enseignement à distance et apprentissage ouvert : « bien que les deux termes soient souvent employés l'un pour l'autre, la notion d'apprentissage ouvert fait référence à une certaine conception de l'accès à la formation, conception qui tend à affranchir l'accès à l'éducation des barrières de toutes natures : matérielles, culturelles, sociales, institutionnelles... L'une de ces barrières étant celle des diplômes fixant les conditions d'accès à l'enseignement supérieur » (Marot et Darnige, 1996).

C'est dans cette conception de l'ouverture comme possibilité inconditionnée d'accès à la formation que s'inscrit la création de l'Open University britannique en 1969. Mais cette logique ne correspond pas plus à celle de l'enseignement ouvert turc qu'à celle de l'enseignement à distance français. En effet, si en France tout comme en Turquie, le développement technologique favorise, à partir des années 2000, la mise en place de classes virtuelles (Noden et Moss, 1993) et, qu'outre la possibilité de travailler en lieux et temps choisis, les formations à distance sont caractérisées par l'absence de critères discriminants (âge, sexe, lieu de résidence etc.) à l'inscription, la validation d'un examen est toutefois nécessaire pour entrer à l'université. Cependant, en Turquie, certaines filières courtes d'enseignement à distance professionnel sont accessibles sans ce diplôme et, d'une manière plus générale, le nombre de points de validation de l'examen d'entrée à l'université exigé est plus faible pour la formation à distance que pour la formation en présentiel. Si cette acception particulière de l'ouverture explique le succès de la formation à distance, ce dernier apparaît pour certains comme mitigé dans la mesure où les étudiants font souvent le choix de ce mode de formation à défaut de pouvoir étudier en présentiel. En effet, l'examen d'entrée à l'université (Öğrenci Seçme Sınavı) est

considéré comme un examen difficile auquel le nombre de points obtenus conditionne la possibilité d'entrer dans telle ou telle filière. Dès lors, les lycéens n'ayant pas validé leur examen avec un score élevé, ceux n'ayant pas obtenu le nombre de points nécessaires pour s'inscrire dans la filière convoitée ou ceux souhaitant préparer un deuxième diplôme, en plus de celui en présentiel, sans passer une deuxième fois l'examen d'entrée, sont attirés par l'enseignement à distance.

Faisant référence aux propos tenus par J.S. Daniel qui présente, dans *Mega Universities*, la faculté d'enseignement à distance de l'Université Anadolu comme l'une des plus grandes universités du monde ; Çağıltay (2001) souligne ainsi le problème de la reconnaissance de cet enseignement connu pour attirer les étudiants n'ayant pas obtenu de bons résultats à leurs examens d'entrée à l'université. Toutefois, cette considération semble à nuancer dès lors que la plupart des étudiants ayant opté pour cette modalité de formation invoque, non pas tant la facilité d'accès que, leurs contraintes professionnelles, comme motif de leur choix. En effet, alors que l'âge auquel s'effectue normalement le passage du lycée à l'université se situe entre 17 et 19 ans, nous remarquons, considérant une enquête menée auprès des apprenants inscrits à l'université de Mersin (Alakoç, 2006), que, parmi les 470 étudiants suivant une formation à distance, plus de la moitié ont plus de 25 ans. 45,7% de ces étudiants ont repris leurs cours six ans après avoir fini le lycée, 56,8% de ces étudiants sont salariés et suivent, pour la moitié d'entre eux, une formation liée à leur activité professionnelle. Pour 73,17% de ces étudiants la possibilité de se former à distance a conditionné leur choix d'orientation. De même, en France, tandis que le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) est quelquefois considéré comme un baccalauréat au rabais pour les jeunes ayant échoué à leur examen à la fin du lycée, nous notons que, même si la proportion des moins de 25 ans tend à s'accroître, la majorité des étudiants préparant ce diplôme à distance a entre 25 et 45 ans. Il s'agit souvent de personnes actives n'ayant pas forcément eu l'opportunité d'aller jusqu'en classe de terminale. En effet, qu'ils se forment à distance ou en présentiel, les adultes se préparant au DAEU sont, pour au moins 36%, issus de milieux défavorisés (MEN, 2006) et connaissent, pour la plupart, des difficultés de divers ordres. L'accès au diplôme offrant, d'une part, la possibilité de continuer des études et de passer des concours et, d'autre part, une revalorisation de soi, participe ainsi à une démarche d'affrontement voire de résolution des problèmes rencontrés. Par ailleurs, l'obtention du DAEU permet aux étrangers de suivre un cursus d'enseignement universitaire français, c'est ainsi qu'à l'échelle nationale la proportion de ces derniers parmi les étudiants préparant le diplôme passe de 7,5 en 2000 à 9,9 en 2004. Même lorsqu'elle n'est pas incondionnée, l'ouverture en terme d'accès « facilité » à l'éducation conjuguée à la flexibilité de l'apprentissage permise par la formation à distance, semble ainsi participer à la mise en œuvre du droit à l'éducation.

De l'accessibilité à la flexibilité

En France, seul le C.N.A.M. peut être considéré comme une institution véritablement ouverte (Perriault, 1996) en ce sens qu'elle admet les non-diplômés à suivre une formation continue ou un enseignement supérieur. La préparation des autres diplômes universitaires est conditionnée par l'obtention du baccalauréat ou d'un de ses équivalents. Pourtant, les formations à distance permettant la préparation de diplômes universitaires à distance sont également dites ouvertes. En effet, si des universités ouvertes s'inspirant du modèle anglo-saxon d'entrée non conditionnée par un diplôme ont vu le jour dans différents pays d'Europe, le terme d'ouverture concerne également des formations à l'inscription desquelles un diplôme est requis mais qui sont dites ouvertes en ce sens qu'elles seraient adaptables aux individus. C'est donc davantage cette seconde acception qui se rencontre en France tout comme en Turquie.

Des tensions semblent dès lors poindre entre le champ de l'ouverture comprenant des objectifs de flexibilité, individualisation voire personnalisation, d'une part, et, d'autre part, le champ de la formation universitaire diplômante impliquant une évaluation certifiant l'acquisition de savoirs et savoir-faire communs à des ensembles d'individus d'origines disparates. Ces tensions nous apparaissent notamment dans le cadre de notre recherche de doctorat portant sur le campus numérique *Pegasus* (Portail de reprise d'Etudes Graduelles et d'Accès par un soutien personnalisé à l'Université) qui est susceptible d'illustrer les différentes évolutions précédemment mises à jour ainsi que de

réfléchir à cette notion d'ouverture. En effet, le campus numérique *Pegasus*, auquel le CNED a participé jusqu'en 2004, continue de s'agrandir avec l'entrée, en novembre 2006, de deux nouveaux partenaires dont un hors métropole, à savoir la Réunion, pour ce qui concerne la préparation au diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). Une seconde offre de formation au français langue étrangère (FLE) est également en cours de préparation, élargissant le public potentiel de *Pegasus* aux non francophones. L'ouverture à de nouveaux modules éventuellement plus professionnalisants est également envisagée. Mais, surtout, accessible en fonction du niveau mais sans diplôme antérieur, la préparation au DAEU à distance peut être considérée comme la seule formation universitaire admettant les deux conceptions de la flexibilité tout en confortant, presque paradoxalement, la nécessité d'un diplôme général pour accéder aux filières universitaires.

La flexibilité allant de pair, sur le plan pédagogique avec le choix de placer l'apprenant au cœur du dispositif et de favoriser les interactions dans une logique constructiviste voire socio-constructiviste, (Chaptal, 2003) se traduit, sur le plan technique, par de nombreux espaces virtuels inhérents à la plateforme, à savoir, non seulement une messagerie électronique pour chaque acteur, mais également des salons (lieux de chats) et forums dans chaque discipline ainsi que sur la 'place publique' de l'Agora. La tension sous-tendant le rapport entre l'ouverture à la fois comme accès à la formation indépendamment du niveau et flexibilité de la formation, d'une part, et, préparation à l'obtention d'un diplôme basé sur la restitution de savoirs académiques, d'autre part, est alors observable dans les pratiques des étudiants. En effet, tracking individuels de même qu'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'apprenants⁷ font ressortir, pour une majorité d'apprenants, un non-usage des outils de communication mis à leur disposition en vue de leur permettre de combler leurs lacunes et d'avancer dans leur parcours d'apprentissage grâce à l'échange avec les tuteurs et autres apprenants. Or, force est de constater que parmi ces apprenants silencieux, plusieurs éprouvent des difficultés, qu'ils ne parviennent pas à résoudre via les moyens mis à leur disposition, en ce sens qu'il ne s'agit souvent pas tant de répondre à une question qu'acquérir les savoirs et savoir-faire requis pour l'examen. De tels usages sont notamment influencés par les contraintes techniques qui se font plus ou moins explicitement ressentir. Si la majorité des étudiants présente ainsi cet environnement de formation comme « bien fait », cette première approche positive s'accompagne généralement d'un « mais » auquel fait suite l'évocation de dysfonctionnements des tests interactifs, la non certitude qu'un message soit reçu lorsqu'il est envoyé par courriel, l'attente liée à l'asynchronisme et même les plus brefs décalages temporels inhérents au clavardage où propos des uns et des autres semblent quelquefois plus se croiser que se répondre. Autant d'éléments appréhendés comme des freins à l'usage de tel ou tel outil jugé utile mais non pleinement satisfaisant. De plus, alors que ces étudiants apprécient globalement le dispositif technique et le considèrent comme facile d'accès en dépit de leurs moindres compétences techniques, certains jugent cet environnement comme trop complexe et impersonnel (Jézégou, 2002). Dès lors, outre les problèmes d'équipement et de maîtrise des technologies qui ont, malgré tout, fortement diminués au cours des dernières années, dans les pays dits développés, force est de constater, comme cet exemple ne fait que timidement l'illustrer, que l'influence positive de la formation à distance sur l'accès à l'éducation n'est pas illimitée. Ainsi que l'y invitent G. Jacquinet (1993) et, dans sa lignée, M. Maltais et A.-J. Deschênes (2006), il convient donc de prendre en compte la distance non seulement dans ses dimensions spatiale, temporelle, voire technologique et socio-économique mais aussi psychosociale et pédagogique dès lors que l'on inscrit la formation à distance dans un objectif d'application du droit à l'éducation.

Eléments de conclusion

Adoptée le 10 décembre 1948 par la France et le 1^{er} avril 1949 par la Turquie, la Déclaration universelle des Droits de l'Homme affirme, dans l'article 26, l'existence d'un droit à l'éducation dont les deux premiers points sont présentés sous ces termes :

⁷ 3 femmes et 3 hommes ayant achevé leur préparation au DAEU ainsi que 3 femmes et 3 hommes en cours de formation ont été rencontrés et interviewés dans le cadre d'entretiens compréhensifs (Kauffman, 2001) visant à connaître leurs pratiques et représentations de ces pratiques dans le cadre de leur formation à distance.

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

Alors qu'en 2000 l'UNESCO rappelle ce droit et l'étend à l'ensemble de la vie, d'une part et qu'un an plus tard, cette même Union considère que les TIC ont un rôle à jouer dans le développement de l'enseignement, de la culture et de la science (unesdoc.unesco.org), force est de considérer la formation à distance comme un levier majeur de l'accès à l'éducation basé sur les possibilités technologiques et les collaborations entre différentes instances aux niveaux nationaux (consortium d'université, partenariat avec les entreprises voir l'Etat) et internationaux (accords entre universités de différents pays, expansion de l'offre au-delà des frontières géographiques). C'est ainsi que, dès les lendemains de la fondation de la République turque, d'une part, et de l'occupation allemande en France, d'autre part, l'enseignement à distance, qui est alors encore essentiellement un enseignement par correspondance, permet d'assurer ce droit à l'enseignement élémentaire et fondamental, favorisant, le recul de l'analphabétisme en Turquie et le suivi scolaire des enfants dans les deux pays. Au-delà de l'enseignement élémentaire, la formation à distance a connu un fort développement en direction des adultes. Si, dans un premier temps, les programmes télé ou radio diffusés favorisent la promotion sociale d'adultes actifs mais correspondent rarement à des formations de niveau supérieur et, hormis ceux de Télé-CNAM, « ne constituent pas un cursus structuré, ne sont qu'épisodiquement soutenues par une relation pédagogique et n'offrent aucune possibilité de validation » (Glikman et Baron, 1991, p. 69), à partir des années 1970 puis, surtout du milieu des années 1990, se mettent en place des formations à distance permettant la préparation de diplômes universitaires. Celles-ci se développent aussi bien en France, qu'en Turquie où elles permettent de faire face au manque de structures susceptibles d'accueillir les étudiants, d'une part, et d'offrir la possibilité aux plus faibles sur le plan scolaires d'entrer à l'université. Dans une certaine mesure, on peut considérer que, de même que par le biais du DAEU en France, il s'agit là d'offrir une seconde chance et, par là même, de satisfaire à l'idée d'un accès aux études supérieures « en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite ». Dans les deux pays, l'enseignement technique et professionnel est également de plus en plus accessible par des programmes de formations à distance qui exigent, cependant, le suivi de stages sur lieux de travail. De même, les échanges et mutualisations de ressources qui participent de la dynamique d'expansion de la formation à distance, tout comme l'ouverture aux étudiants du monde entier, peuvent être considérés comme contribuant à la seconde logique considérant l'éducation comme source de relations amicales et paisibles entre les nations.

Toutefois, en dépit des progrès permis dans l'accès du droit à l'éducation grâce au développement de la formation à distance, des problèmes demeurent. C'est ainsi qu'une organisation non gouvernementale (Sivil Toplum Kuruluşu) fait part d'insuffisances concernant la visibilité, la qualité, la standardisation, l'institutionnalisation et l'expansion de la formation à distance en Turquie. Elle explique cette dernière lacune par les manques constatés en terme de développement technologique, de légitimité et de recherche susceptibles de participer à la connaissance et au développement de la formation à distance (bilisimsurasi.org.tr). Or, une telle connaissance semble effectivement nécessaire pour améliorer les dispositifs de formation à distance et les adapter aux besoins et pratiques des apprenants, dans tous les pays, afin de construire des ponts permettant de franchir l'ensemble des distances séparant les étudiants de l'accès non seulement à l'éducation mais également à la réussite scolaire.

Références

Alakoç Z. (2006), [www.cmyo.ankara.edu.tr]. Uzaktan Öğretim Öğrencilerimizin Profili, disponible sur: <www.cmyo.ankara.edu.tr/uekonf/bildiriler/Zehra_Alakoc_Burma.ppt> (consulté 14.01.2007)

- Albero B. (2004). Technologies et formation: travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs* n°5, pp. 13-69.
- ANADOLU ÜNİVERSİTESİ, [www.aof.edu.tr] <<http://www.aof.edu.tr/tv/a0200.html>> (consulté le 15.02.2007)
- Assemblée générale des Nations Unies. (1950). Déclaration universelle des droits de l'homme. New York : O.N.U.
- Beaumie K. (2001), [www.drctiner.org] Uzaktan Eğitim: Yüksek Öğretimde Paradigma Değişimi, disponible sur <http://www.drctiner.org/uzaktan_egitim.ppt#285,24, Social Constructivism> (consulté le 17.02.2007)
- Chaptal, A. (2003). Réflexion sur les technologies éducatives et les évolutions des usages: le dilemme constructiviste. *Distances et savoirs*, 1, 121-147.
- Çağiltay, K. (2001) [www.teknoturk.org] disponible sur: <<http://www.teknoturk.org/docking/yazilar/tt000037-yazi.htm>> (consulté le 17.02.2007)
- Glikman V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF.
- Glikman V. et Baron G.-L. (1991). Médias, multi-médias, technologies et formation à distance, *Perspectives documentaires en éducation* n° 24, pp. 63-93.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102, 55-67.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection: pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 152, 43-53.
- Kaufmann, J.C (2001). *L'entretien compréhensif* (1^{ère} édition 1996). Paris, Nathan.
- Maltais, M. et Deschênes, J.-A. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec : Télé-Université.
- Marot, J.-C. et Daringe, A. (1996). *La téléformation*, Paris : P.U.F. [www.teleform.org] extrait disponible sur : <http://www.teleform.org/html/la_formation_mediatee__histor.html> (consulté le 1 mars 2007)
- Milli Eğitim Bakanlığı [www.meb.gov.tr] disponible sur: <http://maol.meb.gov.tr/sayisal_veriler/sayisal_veriler_index.html> (consulté le 14.02.2007)
- Milli Eğitim Bakanlığı [www.meb.gov.tr] disponible sur: <http://aol.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=50> (consulté le 14.02.2007)
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [www.educnet.education.fr]. *Les Campus numériques*, disponible sur: <<http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>> (consulté le 10 janvier 2006)
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, [www.educnet.education.fr]. *Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'éducation nationale. Plan d'actions*, disponible sur: <<http://www.educnet.education.fr/chrgr/rapport-tice-2006.pdf>> (consulté le 2 janvier 2007)
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). Les étudiants préparant le DAEU, Note d'information 06.02, [www.education.gouv.fr/stateval]
- Noden, H. et Moss, B. (1993). Virtual schools: reading and writing. *The Reading Teacher*. Vol.47, No:2 Cité par Erden, Ali; MEB *Eğitek Bülteni*, Mart 2003, Yıl:1 Sayı 8
- Perrault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris: L'Harmattan.
- Türkiye 2. Bilişim Şurası, [www.bilisimsurasi.org.tr]. Eğitim Çalışma Grubu, Sorumlu STK Türkiye Zeka Vakfı, Yön.: M. Yaşar Özden, *Taslak Rapor*, 17 Şubat 2004, Disponible sur : <<http://www.bilisimsurasi.org.tr/>> (consulté le 17.02.2007)
- U.N.E.S.C.O. (2000). [unesdoc.unesco.org]. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie. Rapport mondial sur l'éducation. Paris : UNESCO, disponible sur: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001197/119745f.pdf>> (consulté le 02/03/2007)
- Varol A. et Bingöl Feyzi, (2002). [www.anadolu.edu.tr]. Açıköğretim Fakültesi 20. kuruluş yılı nedeniyle, uluslararası katılımlı AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM SEMPOZYUMU 23-25 MAYIS 2002, disponible sur: <http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Asaf_Varol.doc> (consulté le 18.02.2007)