
Introduction

« Je ne m'occupe pas de la structure de la vie sociale, mais de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale. »
[GOF 91, p. 22]

Contexte de l'étude

« Formation tout au long de la vie – formation ouverte et à distance » tel est le couple phare des orientations éducatives depuis les années 1990. Accompagnés de leurs acronymes FTLV-FOAD, équivalences anglo-saxonnes *LifeLong Learning-Open and Distance Learning*, et champs sémantiques constitués au fil du temps « formation continue », « éducation permanente », « éducation et formation tout au long de la vie »/« enseignement à distance », « formation à distance », *e-learning*, etc., ces slogans ne cessent d'être martelés dans les discours aussi bien politiques que scientifiques.

D'un côté, l'idée de formation tout au long de la vie qui apparaît sous la plume de J. Delors en 1993, est prise comme symbole de l'année 1996 et se trouve développée dans le rapport dirigé par A. Gauron en 2000 [GAU 00]. Elle repose sur le constat de l'obsolescence du système de formation continue loi 1971, liée au passage d'une organisation « fordiste » à un nouveau modèle d'organisation qui :

« articule de façon interactive le marché – différenciation des produits dans un cadre de compétition internationale –, l'organisation productive – qui doit concilier réactivité des processus, qualité des produits et réduction des coûts –, les relations sociales dans et hors de l'entreprise – qui apportent mobilité et sécurité – et système de formation initiale et continue – qui assure un haut niveau général de compétences, une forte capacité d'initiative individuelle et d'apprentissage de nouveaux savoirs. » [GAU 00, p. 22]

Ainsi, vivre dans l'Europe du XXI^e siècle implique, pour tout un chacun, l'adaptation au marché du travail par le développement des compétences requises. D'où l'adoption, par le Conseil européen de la conception suivante :

« l'éducation et la formation sont un instrument indispensable pour promouvoir la cohésion sociale, la citoyenneté active, l'épanouissement personnel et professionnel, ainsi que l'adaptabilité et "l'employabilité". [...] Elles devraient permettre à tous d'acquérir les connaissances nécessaires pour participer en tant que citoyens actifs à la société de la connaissance et au marché du travail. [...] l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent couvrir la vie entière, depuis la période préscolaire jusqu'après l'âge de la retraite, y compris l'éventail complet de l'éducation et de la formation formelles, non formelles et informelles. En outre, il faut entendre par éducation et formation tout au long de la vie toutes les activités d'apprentissage menées au cours de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, ses qualifications et ses compétences, que ce soit dans une perspective personnelle, citoyenne, sociale ou en vue d'un emploi. Enfin, les principes applicables dans ce contexte devraient être les suivants : reconnaître que l'individu est le sujet de l'apprentissage, insister sur l'importance d'une véritable égalité des chances et assurer la qualité de l'apprentissage. »
(*Journal officiel* n° C 163 du 09/07/2002 p. 0 001-0 003)

De l'autre, la formation (ouverte et) à distance se développe rapidement à partir de la diffusion d'Internet au grand public au milieu des années 1990. Couplé au multimédia, Internet, au fondement du vaste champ des technologies de l'information et de la communication (TIC), est considéré comme le sésame d'une diffusion rapide de l'information aussi bien que de la communication en temps réel. Les TIC viennent alors transformer l'enseignement à distance, désormais appréhendé comme formation ouverte et à distance (FOAD) définie de la manière suivante par le collectif de Chasseneuil [COL 00] :

« dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. »

Permettant la flexibilité de la formation et son adaptation aux individus, la FOAD a rapidement été envisagée comme un moyen susceptible de favoriser la FTLV en ce sens où elle met fin à la règle des trois unités de lieu, de temps et d'action de l'enseignement en classe, tout en offrant des supports et possibilités d'études plus attractives et conviviales que l'enseignement par correspondance. En effet, tandis que le suivi de formations traditionnelles en présentiel pose problème pour les adultes actifs, G. Jacquinet montre, dès 1993, que la formation à distance est considérée comme un moyen de résorber ou, tout du moins, de construire des ponts permettant de dépasser les difficultés soulevées par les distances tant spatiales (ou géographiques), temporelles (question des moments et rythmes d'apprentissage et d'échange) et technologiques (question de l'équipement et des compétences) que par les distances socio-économiques (enjeux du travail et de la concurrence), socioculturelles (idée du droit à l'éducation pour tous) et pédagogiques.

Ainsi, depuis une quinzaine d'années, au-delà des multiples définitions dont la FTLV et la FOAD font l'objet et des débats sur la justesse des termes, de nombreuses décisions sont prises et toute une diversité de dispositifs est créée aussi bien à l'échelle internationale qu'euro-péenne. L'entrée dans le nouveau millénaire est effectivement marquée par l'ambition de faire de l'Europe un modèle en termes d'éducation et de formation, modèle social favorisant l'essor de l'« économie de la connaissance ».

Dès lors, cet essor de l'injonction à la formation et de la mise à disposition de moyens la permettant, amène à une considération de taille concernant l'être humain comme acteur ou sujet apprenant. En perpétuelle transition, la vie des adultes d'aujourd'hui a perdu la stabilité qu'elle connaissait. Marqué par l'effondrement progressif, au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, des grands intégrateurs sociaux (famille, école, religion, travail, idéologies où prime le collectif) allant de pair avec le développement de l'individualisme [LBO 01] et d'une culture de la gestion et du résultat [DGA 09], l'individu est désormais amené à faire face à une injonction à l'autonomie l'incitant à décliner ses craintes et aspirations dans la composition d'un parcours individuel de formation favorisant son employabilité aussi bien que son intégration dans la société. « L'obligation d'être l'auteur de sa vie, [... s'inscrit...] dans le cadre politique où, conjugué à l'importance croissante accordée aux savoirs, elle se prolonge en injonction de cumuler compétences et capacités, d'apprendre et de se former, en toute circonstance et tout au long de la

vie » [BER 09, p. 12]. Ce phénomène constituant un fait social total avec lequel l'individu doit composer, c'est le vécu, par cet apprenant adulte, de la formation à distance qui a fait l'objet d'un travail de recherche doctorale entre 2004 et 2007. Soutenue en novembre 2007, année de l'émergence du terme de « flexicurité »¹ et début du programme européen d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie 2007-2013² dont l'objectif est de développer et de renforcer les échanges, la coopération et la mobilité, cette thèse demeure d'actualité. Le présent ouvrage constitue ainsi une présentation remaniée et réactualisée de cette recherche.

Enjeux de la certification et rôle de la FOAD

Alors qu'en octobre 2008 l'Association européenne des universités adopte une charte pour « l'apprentissage tout au long de la vie » soulignant ainsi la volonté des établissements d'enseignement supérieur européens de jouer un rôle important dans ce domaine, le choix effectué en 2005 de focaliser notre recherche sur la préparation au diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), semble conserver toute sa pertinence. En effet, tandis que volontés politiques et économiques mettent en avant la nécessité de créer les moyens nécessaires au développement des compétences dans le cadre de ce que J. Bindé [BIN 03] présente comme l'un des axes essentiels du « nouveau contrat social »³, à savoir « l'éducation pour tous, tout au long de la vie », les institutions scolaires et universitaires sont invitées à revoir leurs offres de formation :

« c'est un chantier immense, qui devra être le grand projet des prochaines décennies. Dans cette perspective, il faudra faire de l'éducation pour tous tout au long de la vie un véritable enjeu démocratique, et donc démanteler l'apartheid scolaire et universitaire en pleine expansion. »

Bien que prenant en compte les dimensions informelles et non formelles dans le cadre de la FTLV, l'éducation est souvent, comme ici, envisagée en lien avec

1. « Généralement défini comme étant une stratégie intégrée visant à améliorer simultanément la flexibilité et la sécurité sur le marché du travail. En d'autres termes, la flexicurité est une approche globale du marché du travail qui allie flexibilité des modalités contractuelles, sécurité dans l'emploi (garantie de rester à son poste ou de trouver un autre travail rapidement) et gestion adaptée des périodes de transition ». http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c10159_fr.htm.

2. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_fr.htm.

3. Remplaçant celui de l'après-Seconde Guerre mondiale alliant fordisme et Etat providence.

les cursus académiques. L'enjeu est principalement celui de la reconnaissance des compétences, théorisée par différentes approches économiques d'inspiration néo-classique, telle celle du *signaling*. Cet enjeu se traduit notamment par l'existence de diverses formes de certifications [MAI 07]. Socialement tenus pour preuve de l'acquisition de certains savoirs mobilisables, ces « signaux » potentiels sont recherchés comme garantie implicite à tout contrat de travail, ce dernier étant non seulement d'ordre juridique mais aussi économique, culturel et social. Si, alors qu'elle avait été conçue pour prévoir les besoins de formation, la nomenclature interministérielle des niveaux de formation créée en 1969 est, ainsi, davantage utilisée comme un outil de référence pour juger de l'adéquation entre formations, diplômes et catégories d'emplois ; plus encore que les niveaux, ce sont bien les certifications qui jouent le rôle de signaux de compétences⁴ sur le marché du travail [DAU 07]. Ainsi hiérarchisées, toutes les certifications ne se valent pas. C'est effectivement en tant qu'il est délivré par l'université considérée comme institution nationale, que le diplôme jouit d'une certaine image de fiabilité qui en fait une certification convoitée. Et c'est toujours bien de reconnaissance dont il s'agit ici dans la mesure où, le diplôme, s'il est délivré par l'université, ne repose pas forcément sur les compétences acquises au sein même de cette institution. En effet, les savoirs valorisés ont pu être acquis tant dans un groupe social (langue maternelle apprise dans la famille et pouvant être valorisée comme langue étrangère dans le pays d'études mais aussi compétences acquises grâce à l'activité de travail amenant à l'émergence de la VAE), qu'avec la participation à des formations en ligne ponctuelles plus ou moins formelles (telles que sites d'apprentissages collectifs et, plus récemment, les *Massive Open Online Courses* pour lesquels la question de la certification est encore en suspens) ou dispensées par d'autres organisations (souvent privées) préparant à l'obtention de ces diplômes. C'est donc la visée de reconnaissance (comme action) qui conduit non seulement à la volonté d'accès à la reconnaissance (comme fait) mais plus précisément à cette forme de reconnaissance spécifique qu'est le diplôme délivré, principalement, par les universités, institutions étatiques⁵ qui jouent, dès lors, le rôle de garant qui fait défaut à de multiples

4. Bien qu'elle ne soit pas l'objet de notre discussion, au-delà du constat de la fonction de signal jouée par le diplôme, la question plus profonde est, évidemment, celle du lien entre compétence et certification comme le mettent notamment en relief les recherches du Céreq : « si le diplôme sert de repère et est un outil de mesure synthétique de la nature des compétences acquises, cela ne signifie pas que les compétences se réduisent à un diplôme et cela n'exclut pas que d'autres types de compétences soient requises pour la qualification ni que les qualifications puissent être acquises par d'autres voies. » [DAU 07, p. 291].

5. Contrairement à ce qui peut être observé dans d'autres pays tels que les Etats-Unis, le Japon ou l'Allemagne, en France, ce ne sont pas tant le marché, les réseaux de production ou les associations industrielles que l'Etat qui jouent un rôle prédominant dans la construction des diplômes [ROS 07].

organisations délivrant des titres ou autres certifications. C'est ainsi que J. Rose [ROS 07, p. 73] présente la spécificité du diplôme de la façon suivante :

« porté par l'Etat, il vise principalement à sanctionner ou valider un parcours éducatif destiné à des jeunes, dans le cadre de la scolarité obligatoire ou au-delà. L'objectif certifié est un ensemble de connaissances acquises et attestées par une procédure de validation officielle, le système des examens. Chaque diplôme s'inscrit dans une structure d'ensemble permettant des progressions et imposant des pré-requis. La reconnaissance est particulièrement forte tant du point de vue de l'espace concerné (le diplôme a un fort degré de généralité, une reconnaissance nationale, une forte image sociale) que du temps (le diplôme vaut pour toute la vie), de la forme (nombre de diplômes sont reconnus dans les conventions collectives et dans les classifications en niveaux et spécialités et la détention de certains diplômes conditionne l'accès aux concours de la fonction publique ou à des professions réglementées) ou des opportunités que le diplôme offre dans les registres scolaires (poursuite, équivalences, passerelles) et professionnels (critère d'embauche, condition de tenue d'un poste de travail, critère de promotion). On peut aussi dire que le diplôme remplit de multiples fonctions relevant de registres différents : poursuite d'études, accès à l'emploi, moyen d'évoluer dans sa carrière, sanction d'une formation, validation de compétences, etc. »

En dépit d'une certaine « dévalorisation des diplômes » [PAS 82] sous l'angle de la « rentabilité économique » sur le plan salarial, conséquence d'un accroissement de l'offre de diplômés supérieur à celui de la demande, la reconnaissance économique et sociale de tout un chacun demeure donc, au moins partiellement, déterminée par la détention de certifications dont la plus sûre reste le diplôme. Tandis que la formation professionnelle est quelque peu dévalorisée en France, l'obtention de diplômes généraux attire nombre d'actifs prenant le chemin de « l'école ». L'enjeu individuel et social [ROS 07, p. 66] du diplôme, se traduit donc par une double nécessité : celle, pour les individus, de l'acquisition de connaissances/compétences et diplômes l'attestant, celle, pour la société de la création de dispositifs préparant à l'obtention de ces diplômes. Or, l'accroissement des effectifs et, surtout, la diversification du public [PAP 13b] et des demandes tant en termes de contenus que de rythmes d'apprentissage impliquent d'offrir de nouvelles modalités de préparation de ces diplômes.

Ainsi, « soucieux de préserver l'excellence de l'enseignement supérieur et de le moderniser » (Educnet), le ministère de l'Education nationale et de la recherche a

lancé trois appels à la création de campus numériques en 2000, 2001 et 2002 afin de favoriser la constitution de consortiums proposant une offre de FOAD compétitive sur le marché international et participant à l'objectif de formation tout au long de la vie en permettant « d'accéder à la formation à partir de lieux proches ou distants selon des temps et à des rythmes choisis par l'apprenant et tout au long de sa vie »⁶. Suite à ces appels, en avril 2003, soixante-quatre campus numériques de FOAD sont labellisés ainsi que quatre campus numériques spécifiques dits « environnements numériques de travail » ne proposant pas, en tant que tel, la préparation de diplômes 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.

Défini comme « 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), le campus numérique est, en raison de l'idéal de flexibilité auquel il répond, susceptible de favoriser le suivi de formation universitaire par les adultes actifs.

Le passage des termes d'enseignement puis formation à distance à celui de formation ouverte et à distance semble refléter ce souhait émergent progressivement d'une plus grande adaptation de la formation à l'individu. Toutefois, contrairement à la conception de l'ouverture comme possibilité inconditionnée d'accès à la formation défendue par l'UNESCO [MAR 96] et dans laquelle s'inscrit la création de l'*Open University* britannique en 1969, en France l'idée d'ouverture tend davantage à restreindre cette adaptation aux choix et rythmes des individus que permet la formation à distance. Ainsi, dans notre pays, seul le CNAM peut être considéré comme une institution véritablement ouverte [PER 96] en ce sens qu'il admet les non-diplômés à suivre une formation continue ou un enseignement supérieur. La préparation des autres diplômes universitaires, qu'elle se fasse dans les locaux de l'université ou dans l'espace virtuel d'un campus numérique, est conditionnée par l'obtention du diplôme de niveau inférieur, le premier diplôme de l'enseignement supérieur n'étant autre que le baccalauréat ou, son équivalent, le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). Ce dernier constitue ainsi le premier niveau de diplôme pouvant être préparé à l'université et ouvre la voie sur la poursuite vers les études universitaires. Par ailleurs, il s'adresse spécifiquement aux adultes actifs. D'où l'élection, parmi les différents cursus universitaires en FOAD, de la préparation de ce diplôme *via* un campus numérique pour notre présente étude sur le dispositif,

6. <http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>.

considéré sous l'angle vécu de la formation à distance, par les adultes s'inscrivant ainsi dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Tandis que les enquêtes nationales soulignent qu'au moins 36 % des adultes se préparant au DAEU sont issus de « milieux défavorisés » [ROD 06] et connaissent, pour la plupart, des difficultés de divers ordres, force est de se demander si l'accès à ce diplôme qui offre, d'une part, la possibilité de continuer des études et de passer des concours de niveau IV et, d'autre part, une revalorisation de soi, est facilité par l'accès individualisé permis par sa mise à distance. En effet, si grâce aux technologies la FOAD rend possible le dépassement des difficultés de l'ordre de la localisation géographique et, dans une certaine mesure, du rythme de formation, elle pose d'autres contraintes telles que celles de posséder ces technologies et les compétences nécessaires à leur utilisation [CHA 00]. Evidemment, les questions de l'équipement et de l'« alphabétisme informatique » sont moins problématiques dans les pays dits développés que dans ceux considérés comme en émergence. Toutefois, même en France, ils sont susceptibles de constituer des freins à la formation d'un public tel que celui du DAEU. De surcroît, plus encore que la seule distance technologique, il s'agit, pour ces sujets ayant arrêté leurs études, de s'approprier le rythme de la FTLV et de se familiariser non seulement aux technologies mais également aux choix pédagogiques liés ou non à l'implémentation des différents outils. Ainsi, même sans contraintes géographiques ni moments précis de connexion, selon les horaires de formation qu'ils choisissent, selon leurs aptitudes à utiliser les moyens de communication mis à leur disposition et à faire preuve de l'autonomie requise, les étudiants seront plus ou moins seuls dans l'espace virtuel de formation et auront plus ou moins l'opportunité de trouver réponse à leurs questions rapidement. Or, les recherches portant sur la formation aussi bien en présentiel qu'à distance mettent en relief que les liens socio-affectifs jouent un rôle important dans le processus de formation [POS 86, GLI 02a, DEB 02, FEN 06, DES 06, GRO 06]. Dans le cadre de la FOAD, la médiation humaine et le sentiment de présence sont présentés comme fondamentaux pour contrer le sentiment d'isolement, endiguer les abandons et favoriser un bon suivi de la formation. L'accompagnement et l'ensemble des échanges humains en lien avec la formation apparaissent, dès lors, comme les principaux ponts permettant d'« apprivoiser la distance et supprimer l'absence » [JAC 93].

Approche scientifique

Si les ambitions politiques influencent les pratiques socio-économiques actuelles, on peut toutefois s'interroger sur bon nombre de points comme l'association des termes d'éducation et de formation dans les recommandations européennes, d'une

part, et la manière dont les TIC peuvent concourir à un renouvellement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, d'autre part. Alors que le terme d'éducation présuppose un public de mineurs tandis que celui de formation se rapporterait à un public d'adultes, une telle distinction ne semble pas facilement tenable ne serait-ce qu'en raison d'idées telles que celles d'éducation et de formation permanente. De même, les définitions proposées par les dictionnaires, tant généraux que plus spécialisés en éducation, tendent à renvoyer ces notions l'une à l'autre. Cependant, l'éducation semble être appréhendée comme un domaine plus vaste regroupant la formation (conçue comme ensemble de connaissances propres à un domaine) et à « l'acquisition de bonnes manières », à en juger par les définitions relevées par M. Bernard [BER 99, p. 27] dans le dictionnaire de l'éducation. C'est ainsi que, enracinant sa réflexion sur la tradition antique et la philosophie kantienne, J.M. Labelle [LAB 05, p. 319-321] présente l'éducation comme un phénomène sans fin :

« l'idée d'éducation implique d'elle-même, par sa référence originelle, qu'elle dure tout le temps de la vie. L'éducation apparaît donc à mes yeux comme le processus, réel et symbolique, par lequel la personne assure par elle-même dans sa relation à l'autre son propre devenir. [...] Mais les adultes n'aimaient pas l'idée d'éducation et de retour à l'école. Le terme "éducation des adultes" employé au XIX^e siècle tombe alors en désuétude au profit de celui de "formation". »

La formation est ainsi considérée comme ayant un sens plus restreint lié à des connaissances et compétences participantes d'un processus de maturation tandis que l'éducation est perçue comme ayant une fonction sociale plus large de telle sorte qu'elle serait le corollaire à la vie en société. Parler à la fois d'éducation et de formation, comme le font les rapports émanant des instances politiques, revient donc à prendre en compte deux champs pas totalement superposables et recouvrant, conjointement, l'ensemble des processus façonnant l'être humain au cours de sa vie.

La mise en rapport des termes d'éducation et de formation serait ainsi porteuse de l'idée de formation « tout au long de la vie », ce qui permettrait d'expliquer l'absence de la notion d'enseignement (si ce n'est comme technique) en ce sens où, si l'on se réfère aux propositions de définitions de M. Bernard [BER 99, p. 42] :

« l'enseignement est l'action, l'art et la science de transmettre certains savoirs aux élèves. La perspective d'instruire est primordiale. Le cours magistral reste un modèle de référence [...tandis que] la formation est l'action, l'art et la science (ou devrait l'être) de créer les conditions et la démarche pour "une mise en forme", pour travailler à des "formes", pour contribuer à façonner l'être dans son développement et la

pluralité de ses attributs. Pour cela, outre le recours aux différents savoirs de l'enseignement – la formation est centrée sur la connaissance, l'agir et le devenir. »

Dans la perspective d'un questionnement sur les dispositifs de préparation de diplômes universitaires, la question est ainsi tout d'abord de savoir si nous allons avoir affaire au champ de l'enseignement ou bien à celui de la formation. S'agissant de diplômes délivrés par l'université, on peut donc commencer par se demander si cette dernière est une institution d'enseignement ou de formation. A ce titre, M. Bernard [BER 99, p. 41] constate :

« à l'université, les UER (unités d'enseignement et de recherche) devenues UFR (unités de formation et de recherche) n'ont pas, pour autant, provoqué le dépassement significatif de la logique d'enseignement par la logique de formation. Un universitaire s'identifie, est toujours identifié, par rapport à une discipline – par là à l'enseignement – et à la recherche. L'identification par la formation reste secondaire et bien moins valorisante au moins dans le cadre du milieu. »

d'où la conclusion :

« l'enseignement relève d'abord d'une discipline académique donnée (histoire-géographie-philosophie, droit, physique, chimie, biologie, etc.) alors que la formation repose sur une discipline complexe à la fois méta et trans-disciplinaire. Dans l'un et l'autre cas, les savoirs traités diffèrent et, la formation vise aussi à la connaissance produite, construite, appropriée, génératrice de vie. »

L'université semble ainsi pouvoir être considérée comme un lieu d'enseignement visant la formation, de telle sorte que, dans une volonté de simplification, nous comprendrions la formation comme l'association modulable de l'enseignement et de l'apprentissage conformément à la perspective mise en avant par F. Henri, selon laquelle le concept de formation à distance « recouvre sémantiquement les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance » [GLI 91, p. 65] en ce sens où l'apprentissage implique un travail personnel préparant à l'action. Cela dit, une telle appréhension ne correspond pas tant à une remise en cause de l'inertie évoquée, au profit de la reprise de la position officielle des universités ayant changé le nom des UER en UFR, qu'à un changement de point de vue. En effet, si l'on ne se place pas du point de vue de l'institution mais de celui de l'apprenant et de l'injonction à la création de soi et au développement de ses compétences qui s'impose à lui, il semblerait que ce dernier soit de plus en plus amené à être un « formé » ou un « se former », si l'on peut dire, qu'un « enseigné » et ce, tout

particulièrement dans le cas des formations à distance faisant appel à une certaine autonomie de l'apprenant.

Dès lors, tandis que le DAEU s'inscrit dans une démarche, non pas de poursuite mais de reprise d'études, effectuée par des sujets aux parcours et modes de vie disparates, la préparation d'un tel diplôme à distance pose de nombreuses questions en termes de conceptions technopédagogiques, de pratiques de formation et de parcours de vie. Alors que laissant ouverte la question « où commencent les dispositifs et où finissent les cours classiques ? » sans y répondre, M. Pothier [POT 03b, p. 111] invite à considérer que les cours en présentiel ne sont pas censés mettre en œuvre des dispositifs, que ces derniers auraient donc pour spécificité d'impliquer les TIC, et, finalement, que la frontière entre les deux est floue, il nous semble essentiel de ne pas en rester à une conception ingénierique du dispositif de formation. En ce sens où l'apprivoisement des différentes formes de distances [JAC 93, DES 06] implique, au-delà des systèmes, des acteurs, c'est bien davantage à la dimension « vécue » qu'à la dimension « technique » de la FOAD que nous proposons de nous intéresser. C'est ainsi qu'au terme d'une revue de littérature nous conduisant de l'évolution de l'institution universitaire vers l'ouverture aux adultes et le développement de la FOAD à l'adulte invité à se former dans le cadre de l'essor de la FTLV (chapitre 1), nous posons comme question de départ de savoir si la nécessaire prise en compte de la dimension socio-affective du dispositif ne passe pas par la saisie du rôle de l'interaction dans la formation des apprenants. Nous cherchons alors à articuler deux thèses :

- une première thèse qui se situe au niveau anthropologique et consiste à dire que l'interaction en formation est fonction de dynamiques identitaires se construisant au gré des situations vécues ;

- une seconde thèse davantage centrée sur le plan instrumental et selon laquelle les outils de communication peuvent participer à créer du lien social mais seulement dans certaines situations.

Nous intéressant ainsi aux situations de vie et d'apprentissage, lieux d'activités instrumentées exprimant les rapports opératoires, affectifs, cognitifs et sociaux du sujet à l'objet de l'activité, à lui-même et aux autres sujets auxquels cette activité renvoie, nous partons du présupposé selon lequel seule la prise en compte des situations vécues par les acteurs du dispositif permet d'appréhender la multiplicité des expériences relatives à la formation se caractérisant par l'existence de différentes zones de valeurs fonctionnelles partagées liées à la participation à un même dispositif de formation (chapitre 2). La notion de « zone de valeur fonctionnelle partagée » que nous empruntons à P. Rabardel [RAB 99] renvoie au fait que différents sujets vont développer le même type de genèse instrumentale dans certaines situations que ne

précise pas cet auteur et auxquelles nous proposons de nous intéresser afin d'interroger le vécu du dispositif.

En effet, s'il est employé de façon récurrente, ce dernier terme recouvre des acceptions diverses et apparaît ainsi au-delà d'un mot, être un véritable concept au sens de G. Deleuze et F. Guattari [DEL 91, p. 21] qui, conformément à la tradition philosophique, considèrent le concept comme « une affaire d'articulation, de découpage et de recouplement », un « tout fragmentaire » renvoyant à des problèmes sans lesquels il n'aurait de sens. Celui de « dispositif », souvent convoqué pour parler des différents modèles possibles de formation ouverte et/ou à distance, semble provenir de l'ingénierie de la formation et de son attrait pour l'interactivité. En effet, d'après G. Jacquinet-Delaunay et L. Monnoyer [JAC 99, p. 10], c'est à partir du travail sur les interfaces hommes-machines que les techniciens se sont mis à l'utiliser pour désigner « les dispositifs de commande [soit...] les techniques actuelles utilisées par l'opérateur pour dialoguer avec le système interactif ». C'est donc par le biais de l'intérêt pour l'interactivité que le dispositif, en tant qu'il est au cœur de la relation entre l'homme et la machine, est entré dans le champ des sciences humaines invitées à se pencher sur ce type de relation en raison du développement des TIC. C'est pourquoi l'intérêt porté sur le sujet apprenant au sein du couple FTLV-FOAD, dans le cadre de la préparation d'un diplôme universitaire, nous conduit à proposer une conception « humaine » du dispositif.

Ainsi, finissant la première partie en développant notre conception du dispositif comme entité composite évoluant en fonction de l'activité de ses acteurs, nous cherchons, la manière dont les usages sociaux des divers artefacts participent au dispositif dans son incarnation. C'est en ce sens où chaque concept « opère un nouveau découpage, prend de nouveaux contours, doit être réactivé ou retaillé » [DEL 91, p. 23] que nous précisons alors que notre conception du dispositif part de l'écart existant entre ce qui est prescrit et effectif pour s'intéresser à l'entre-deux que constitue le vécu de l'adulte en formation. Alors que notre enquête exploratoire met en avant les tensions suscitées par le décalage entre l'activité prévue par les concepteurs et celle effectivement mise en œuvre par les tuteurs et apprenants (chapitre 3), nous en venons à interroger l'expérience de la formation comme rapport à l'autre et à soi, *via* deux démarches d'investigation empirique. Une première enquête de type ethnographique consiste à analyser certains messages échangés sur le forum généraliste de la préparation au DAEU à distance afin de saisir la manière dont les liens socio-affectifs et, se faisant, l'« identité pour autrui » [DUB 91], se construisent (chapitre 4). Tandis que nous n'accédons ainsi qu'aux relations se tissant de façon visible entre différents participants de la FOAD, une seconde enquête repose sur l'analyse structurale [DEM 04] d'entretiens menés auprès de différents acteurs de la formation. Celle-ci permet de faire ressortir les

logiques d'actions qui participent à la formation de groupes se concrétisant par des types d'usages communs et de saisir l'« identité pour soi » [DUB 91] donnant sens aux activités et sois des acteurs tout en assurant leur maintien au long de leur biographie (chapitre 5). C'est ainsi que concernant le dispositif de préparation de diplôme universitaire à distance aussi bien que ses acteurs, nous ne nous intéressons pas tant à des états qu'à des processus en cours.

REMARQUES.— Nous employons indifféremment les termes d'apprenants et étudiants, de *mail* et courriel, de *chat* et clavardage afin d'éviter de trop nombreuses répétitions peu appréciées dans la langue française.

De même, dans cette optique de respect des conventions linguistiques et afin de ne pas alourdir l'écriture, hormis les cas où une distinction de genre est nécessaire, le neutre n'existant pas en français, nous suivons la règle grammaticale selon laquelle « le masculin l'emporte ». Cette précision vise à ce que ne soit surtout pas déduit, de la forme de notre écriture, un oubli des différences genrées ou, pire, une quelconque volonté de perpétuer quelque forme que ce soit de « domination masculine ». Des questionnements relatifs au genre sont d'ailleurs posés à différents moments de l'étude ici présentée.

Enfin, bien que le dispositif étudié s'inscrive dans le cadre de la formation dite « ouverte et à distance », nous éludons souvent le terme d'ouverture qui n'est pas au cœur de notre analyse. En effet, comme nous l'expliquons dans l'ouvrage, l'ouverture est quelque peu limitée, notamment en termes d'entrée sortie. La flexibilité pointée par le terme d'ouverture est ici, de fait, principalement engendrée par la mise à distance des acteurs de la formation.