



FORMATION À DISTANCE
ET DÉVELOPPEMENT



EDU 6014

Formation et développement

FORMATION ET DÉVELOPPEMENT

*Si vous pensez que l'aventure est dangereuse,
je vous propose d'essayer la routine... Elle est mortelle.*

PAUL COELHO

*On m'a enseigné que le chemin du progrès
n'était ni rapide ni facile.*

MARIE CURIE

*Chi va piano, va sano
Chi va sano, va lontano.
(Vieux proverbe italien)*

Bienvenue dans cette partie du cours qui aborde plus directement le lien entre l'éducation et le développement. Dans les premiers volets, nous avons vu un certain nombre de théories, de conceptions ou de visions du développement, ainsi qu'une première analyse de l'état du monde. Dans ce troisième volet, nous utiliserons ces concepts de développement, ainsi que des éléments des théories générales et des concepts en matière d'éducation qui sont traités dans d'autres cours des programmes d'études avancées en formation à distance.¹ Le lien entre les deux champs d'expertise devrait nous permettre d'explorer de manière critique certains postulats ou certaines idées reçues largement véhiculés dans nos milieux.

Mises en situation optionnelles

Voici deux mises en situation pour vous préparer à aborder cette partie du cours : le projet Harry Potter et le projet de santé et sécurité au travail. L'objectif de ces mises en situation est de commencer à réfléchir, à partir de cas réels, aux liens concrets qui existent entre l'éducation et le développement.

*Projet Harry Potter*²

Comme éducateur ou gestionnaire, que penser d'un tel projet?

Dans un quartier défavorisé de la basse ville de la capitale nationale, les élèves de cinquième année du primaire de l'école des Érables ne s'intéressent pas à la lecture, selon les spécialistes de la lecture et les fonctionnaires de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation. Ceux-ci diagnostiquent un « déficit culturel des enfants, de leurs parents et plus généralement du milieu socioculturel dans son ensemble ». Lors de l'épreuve uniforme de français, les élèves des six classes de cinquième année de l'école des Érables se sont d'ailleurs classés parmi les derniers dans la région de Québec et pratiquement dans toute la province.

Quelques formateurs à distance (Bélanger, Umbriaco, Deschênes et Maltais, 2003; Deschênes, Bélanger et Umbriaco, 2004) pensent qu'il s'agit plutôt d'un « déficit motivationnel » et proposent de réaliser

1. Plus particulièrement dans les cours EDU 6003 *Visions pédagogiques de la formation à distance*, EDU 6013 *Soutien à l'apprentissage à distance* et EDU 6101 *La formation à distance maintenant I*.

2. Cas anonymisé, qui a été élaboré à partir de données réelles.

une recherche en ce sens en demandant aux enseignants de l'école qui commencent leur carrière, ainsi qu'à la direction et à la commission scolaire, de faire lire le livre *Harry Potter à l'école des sorciers*³ aux écoliers pour une étape du programme (d'une durée de six semaines), tout en fournissant aux enseignants un encadrement à distance avec des propositions d'activités pédagogiques pour les élèves (des fiches pédagogiques).

Voici les principaux résultats de cette démarche :

1. « une augmentation plus marquée du rendement en lecture et en écriture, de la réussite et de la motivation scolaires, ainsi que de la modification positive des habitudes de lecture chez les élèves issus d'un milieu défavorisé que chez les élèves provenant d'un milieu favorisé;
2. une augmentation plus marquée du rendement en lecture, de la réussite et de la motivation scolaires, ainsi que de la modification des habitudes de lecture chez les garçons que chez les filles;
3. la redécouverte de l'importance de la communication interpersonnelle et intergénérationnelle en tant que déterminant de la motivation. » (Deschênes, Bélanger et Umbriaco, 2004)

Ces résultats ont été tellement positifs qu'ils ont fait l'objet de quelques reportages dans des journaux et, surtout, ils ont amené un changement des perceptions quant au « déficit culturel », une modification du cursus d'apprentissage et une performance nettement accrue à l'épreuve uniforme de français.



(Illustration : photo du projet quand les élèves passent le post-test)

Crédit : Andrée Deschênes

3. Harry Potter est le héros d'une série de romans jeunesse de l'auteure J. K. Rowling. Ces romans sont publiés en français par la maison d'édition Gallimard.

Projet de santé et sécurité au travail⁴

Comme éducateur ou gestionnaire, que penser d'un tel projet?

Ce projet vise à promouvoir la prévention en santé et en sécurité du travail (SST), en soutenant des activités d'information et de formation novatrices qui complètent l'offre de services actuelle. Il a aussi pour objectif d'accroître l'accessibilité à tous les employeurs et travailleurs en visant particulièrement les clientèles moins accessibles avec des outils de diffusion efficaces.

La SST dans les entreprises québécoises est une préoccupation croissante du gouvernement, des regroupements d'employeurs et des grandes centrales syndicales.

Dans le but d'assurer la formation continue et le transfert des acquis dans les pratiques quotidiennes, les promoteurs croient qu'il est nécessaire de compléter la diffusion de la formation auprès des acteurs des milieux. Ils pensent notamment qu'il est essentiel de poursuivre les efforts pour rejoindre les nouveaux responsables et les jeunes en matière de santé et de sécurité, ainsi que pour soutenir encore davantage les régions plus éloignées.

Ce projet est principalement axé sur l'élaboration et la mise en place de formations et d'une gamme de ressources accessibles par Internet pour soutenir l'action en matière de prévention des divers intervenants en SST. Plus précisément, le projet vise à :

1. rendre accessible aux intervenants, par Internet, un contenu de formation sur la SST, qui complète celui qui est ou sera offert en salle;
2. favoriser le transfert et l'intégration des apprentissages effectués lors des sessions de formation sur la SST;
3. fournir aux intervenants des outils de suivi en SST.

Le traitement des contenus sera fait en fonction de la réalité de la pratique.

Les apprentissages effectués dans une formation ne suffisent malheureusement pas à assurer l'intégration des connaissances sur la SST. Une fois acquises, les connaissances doivent être mises en application de façon systématique dans le contexte de travail des participants, afin d'être intégrées dans leur répertoire d'habitudes en matière de SST. Pour faciliter le transfert et l'intégration des connaissances acquises, celles-ci doivent être l'objet d'une démarche de suivi et d'accompagnement rigoureuse. Comme le soulignent Laroche et Haccoun (1999, p. 23) : « Mettre en place un projet de formation, c'est apporter des réponses aux questions suivantes : que veut-on que les apprenants fassent au lendemain de la formation? Que pouvons-nous faire pour nous assurer qu'ils se sentent motivés, efficaces, soutenus, en contrôle et pour que leur environnement de travail les appuie dans ce sens? Tout le reste, ce sont les moyens pour y arriver. »

Ces moyens apparaissent d'autant plus importants que c'est par leur entremise que les participants peuvent intégrer les apprentissages liés à la formation, de façon à effectuer des changements qui leur sont bénéfiques autant sur le plan personnel que professionnel. Contrairement à ce que l'on a longtemps cru, bien que l'apprentissage soit une condition nécessaire, ce n'est pas une condition suffisante pour amener un changement chez les participants à une formation. Pour qu'un changement

4. Cas anonymisé, qui a été élaboré à partir de données réelles.

se produise dans le contexte de travail de l'adulte en formation, la motivation à apprendre doit être combinée avec la motivation à transférer.

Aussi, même la décision d'adopter de nouvelles pratiques apprises dans une formation n'est souvent pas suffisante pour intégrer des connaissances dans le travail quotidien d'un individu. Le transfert des apprentissages nécessite, en plus, une série d'activités réalisées précisément pour inciter les utilisateurs à se servir d'une innovation. Dans la perspective de favoriser la mise en pratique et l'intégration des connaissances dans le répertoire d'habitudes en SST des participants aux sessions de formation, ce projet viendra s'arrimer aux processus de formation offerts et les compléter, en fournissant sur un portail Internet des modules de formation et des outils de suivi et d'intégration, dont les contenus seront précisés lors de consultations auprès des différents acteurs concernés.

Posture

Depuis plus de 40 ans, nous⁵ avons été associés, à divers titres, à de nombreux projets de développement liés à l'éducation et à la formation à distance. Une bonne partie des contenus de ce chapitre est tirée de nos expériences, de nos démarches réflexives ainsi que des nombreuses discussions que nous avons eues avec des collègues et des étudiants diplômés. Nous tenons à les remercier tous et toutes. Le tout premier de ces projets de développement auxquels nous avons participé⁶ a été et demeure, pour nous, la création et le développement d'une université à distance au Québec : la Télé-université (TÉLUQ).

Dans cette partie du cours, nous tenterons de faire reposer nos affirmations sur des expériences réelles, comme pour la mise en situation du début de ce chapitre, plutôt que sur des dogmes professés par les tenants de tel ou tel modèle ou paradigme. Nous tenterons également, dans la mesure du possible, d'appuyer nos conseils et nos mises en garde sur des cas vécus, qui seront anonymisés pour préserver les droits et les réputations de certaines personnes.

Le choix de cette manière de procéder, en réinvestissant l'expérience concrète et la réflexion dans l'enseignement, est fondé sur des travaux de recherche qui, eux aussi (pure coïncidence...), remontent à une quarantaine d'années. En effet, à partir des travaux qu'il a réalisés avec Chris Argyris (1974, 1978, 1996), Donald Schön (1983, 1991) a élaboré une théorie et une pratique du « praticien réflexif » (*reflexive practitioner*) dont vous avez peut-être déjà entendu parler.

Toujours à partir d'une observation la plus juste possible, ou même d'un diagnostic, ces travaux de recherche visaient à formaliser, entre autres⁷, pour l'ensemble des « acteurs dans l'action » :

- la primauté des valeurs et de l'éthique afin de prendre conscience « de ce qui se passe réellement ». Il s'agit de se rendre compte que dans toute organisation ou toute activité éducative, dans chaque décision prise quotidiennement, tout est induit par des valeurs, conscientes ou inconscientes. Cette « clarification des valeurs » vise à affirmer les « vraies valeurs vécues », afin d'éviter l'amoralité rampante de nos sociétés (Fenwick et McMillan, 2010);
- l'importance de la métacognition, que certains, comme Cunliffe (2004), qualifient de « réflexion critique sur la réflexion », ou de l'apprentissage en boucle double, selon la belle expression d'Argyris. Ce concept d'apprentissage en boucle double est très bien résumé dans Morgan (1997a);

5. Les membres de l'équipe pédagogique du cours EDU 6014, ainsi que plusieurs des artisans de la TÉLUQ.

6. Et qui, par conséquent, a façonné notre façon de voir et d'aborder ces thématiques.

7. Nous avons retenu ces quelques éléments aux fins de ce chapitre du cours.

- les écarts entre les théories professées et les théories utilisées ou encore entre les valeurs annoncées et les « décisions dans la réalité » : même si des éthiciens ou des moralistes (Rainville, 1996) parleront de manque de congruence et de cohérence entre la perception et l'action, nous considérons plutôt cet état de « dissonance » comme naturel, normal ou même consubstantiel au citoyen occidental d'aujourd'hui.

Cette approche s'affine encore de nos jours, et ceux d'entre vous qui s'y intéressent pourraient, sans doute avec profit, se pencher sur les articles de Cunliffe (2004), Berggren et Söderlun (2011), Solitander, Fougère, Sobczak et Herlin (2012), Lafortune (2012) et surtout Cotter et Cullen (2012).



De nos valeurs

À la suite de l'énoncé de cette posture, une clarification de nos principales valeurs s'impose⁸. Comme tous les éducateurs, nous nous devons de choisir les valeurs à promouvoir dans un monde en évolution.

Comme exemple de clarification de valeurs, nous vous invitons à lire le prochain texte, écrit au début des années quatre-vingt-dix, qui guide et inspire encore nos actions (CPEAFAD, 1992) :

1. *L'apprenant est au centre du processus d'apprentissage.*

Placer l'étudiant au centre, c'est traduire, dans un langage universitaire, les concepts d'attention, de respect et, n'ayons pas peur des mots, d'amour qu'on doit vouer à ceux pour qui l'institution existe. Compris comme le « critère fondamental de toute vertu ou norme, de tout principe ou mode de comportement humain » (Küng, 1978), l'amour s'impose avec urgence comme le grand arbitre de toute situation et le fondement des grands principes pédagogiques ou normatifs, tels ceux de liberté et d'égalité. Comme le citait, par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec « en termes

8. Pour ceux qui s'intéressent au processus de clarification des valeurs en éducation, nous leur recommandons vivement la lecture des documents du cours EDU 1070 *Clarification des valeurs*, qui abordent avec bonheur cette problématique.

simples, pour enseigner l'anglais à John, il faut connaître et aimer John, l'anglais et l'enseignement. » (Conseil supérieur, 1991)

Ce principe qui place l'étudiant au centre peut être retenu indépendamment des approches ou des écoles particulières. Par exemple, les praticiens de l'approche académique placeront l'apprenant au centre du processus d'apprentissage en lui fournissant, entre autres, les moyens de participer activement à l'**acquisition** des connaissances. Par contre, les praticiens d'une approche de type constructiviste fourniront à l'apprenant les moyens de participer activement à la **construction** des connaissances.

Donc, peu importe l'approche privilégiée, placer l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, c'est lui donner un rôle actif, c'est utiliser ses connaissances et ses expériences, c'est lui permettre de réinvestir l'évaluation dans son apprentissage, c'est favoriser une motivation intrinsèque, etc.

Soulignons que s'il est relativement facile d'accepter que les principes d'égalité, de liberté et de diversité soient reconnus dans le quotidien des universitaires, il n'en est pas ainsi dans les pratiques éducatives conçues pour les étudiants, où on a souvent tendance à simuler l'égalité, à brimer la liberté et à rejeter la diversité par la standardisation ou la normalisation.

2. *L'apprentissage est le résultat d'une interaction entre l'étudiant, l'objet d'apprentissage et le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage.*

Il est devenu un peu illusoire de penser analyser et bien comprendre un aspect de la situation enseignement-apprentissage sans le situer en regard des connaissances à acquérir et du contexte dans lequel se déroulera l'apprentissage. Ce principe signifie qu'on privilégie une pratique d'enseignement qui inscrit les connaissances dans le contexte de leur mise en application dans une situation la plus réelle possible.

Nous utilisons la formation à distance pour démocratiser (et donc rendre plus accessible) la formation universitaire. Si, de façon stricte, la distance renvoie à l'espace ou au temps, on est obligé de prendre conscience des problèmes liés à d'autres types de distance. Le concept d'accessibilité qui renvoie d'abord à des réalités quantitatives (augmentation du nombre d'étudiants ou du nombre de cours et de programmes disponibles) fait aussi référence à la diminution des disparités sociales, psychologiques, linguistiques, économiques, etc.

Nous estimons que nous devons utiliser la formation à distance dans le but de favoriser le développement individuel, social, culturel et économique des personnes et des collectivités. À ce sujet, rappelons que l'UNESCO considère que « l'éducation est inséparable de la démocratie, de l'abolition des privilèges et de la promotion, dans l'ensemble de la société, des idées d'autonomie, de responsabilité et de dialogue ». De plus, elle considère que « l'accès des adultes à l'éducation dans la perspective de l'éducation permanente constitue un aspect fondamental du droit à l'éducation et un moyen de faciliter l'exercice du droit de participer à la vie politique, culturelle, artistique et scientifique » (UNESCO, 1980).

3. *L'apprentissage doit profiter d'une communication interactive entre les étudiants eux-mêmes et entre les étudiants et les ressources du programme dans lequel ils sont admis.*

Des activités qui mettent l'accent sur l'expression d'idées et d'opinions dans un dialogue avec les autres, pairs et experts, ainsi que la possibilité de réagir aux idées et aux opinions des autres, constituent, grâce à la méthode du séminaire, un moyen souvent privilégié pour développer l'esprit critique et assurer la construction des connaissances.

La formation à distance réduit habituellement au minimum ce genre d'interactions entre les personnes pour des raisons associées aux difficultés à regrouper dans un même lieu ou dans un même temps les étudiants inscrits à une activité. La richesse des contacts interindividuels est ainsi perdue, ainsi que ses avantages tels que le climat émotif et intellectuel créé par les discussions et les processus cognitifs mis en œuvre dans des activités de verbalisation, de restructuration des connaissances, de résolution de problèmes, etc.

Tout en laissant à chacun des étudiants la possibilité de compléter et de réussir la majorité de ses cours dans une démarche individualisée, sans le recours nécessaire à des groupes, nous mettons l'accent sur la communication interactive entre les étudiants et entre les étudiants et les ressources du programme.

Par ailleurs, si cela vous intéresse, pour illustrer comment ces principes peuvent s'incarner dans la réalité de projets éducatifs à distance, nous vous invitons à lire l'article publié par une collaboratrice, Marie-Claude Denys. Voici une excellente illustration de ces principes appliqués à un cas concret (l'excision clitoridienne hygiénique) de formation à distance en contexte de développement international.

[Denys, M.-C. \(1996\). Quelques éléments pour le développement : éthique, constructivisme et amour, *DistanceS*, 1-27.](#)

Comme vous pouvez le constater, l'amour que nous évoquons dans ces textes n'est pas une bleuette qui suinte de bons sentiments de manière écœurante, tel un dessert trop sucré ou une salsa de type mort subite... Il s'agit pour nous d'un principe universel ainsi que d'un devoir essentiel (Meirieu, 2012).

Évidemment, comme à chaque fois qu'on parle de valeurs ou de principes, il faut éviter d'en faire des « absolus » et de professer une « pureté » qui ne peut être que dangereuse, comme l'a si bien illustré Bernard-Henri Lévy (1994) dans son excellent petit ouvrage de mise en garde destinée à l'Occident.

Et vous?

Êtes-vous enclin à partager certaines de ces valeurs? Quelles sont les vôtres et quelles implications en tirez-vous pour votre vie et votre carrière d'éducateur?

Postulat fondamental

Affirmons maintenant que notre postulat fondamental, ou notre croyance radicale, est qu'il ne peut y avoir de développement, à quelque niveau que ce soit, sans une importante composante « éducation » ou « formation ». Comment sommes-nous arrivés à vous présenter ce postulat? C'est une longue histoire qui se confond avec celle de la TÉLUQ et qui, par conséquent, a façonné notre façon de voir et d'aborder les thématiques du développement.

Il était une fois...

Le tout premier projet de développement à la réalisation duquel nous avons pris part a été et demeure la création et le développement d'une université à distance au Québec, qui a pour mission d'éduquer la population québécoise au moyen d'un outil de développement culturel et éducatif : la Télé-université (TÉLUQ).

Créée en 1972, avec une mission d'accessibilité large et généreuse, la TÉLUQ se voulait et se veut toujours un outil de transformation sociale. Il s'agissait de faire évoluer la société québécoise et de la transformer par la formation à distance (DÉFI, 1973). Les principes de mobilité sociale et de formation continue à la base de l'action de la TÉLUQ ont amené le gouvernement du Québec à lui confier d'ambitieux programmes de perfectionnement de maîtres d'où naquit l'enseignement universitaire à distance au Québec et au Canada.

Depuis 40 ans, la TÉLUQ, seule université francophone en Amérique du Nord qui œuvre exclusivement à distance, a permis à des centaines de milliers d'adultes de suivre des formations et des cours universitaires dans des domaines variés, sans avoir à quitter leur milieu de vie ou de travail.

Pour faire le lien avec les précédentes sections du cours, on peut considérer la TÉLUQ, selon les points de vue ou encore des convictions sociopolitiques, comme un projet d'ampleur locale (Tremblay, 2012), nationale ou régionale dans ses intentions et ses réalisations.

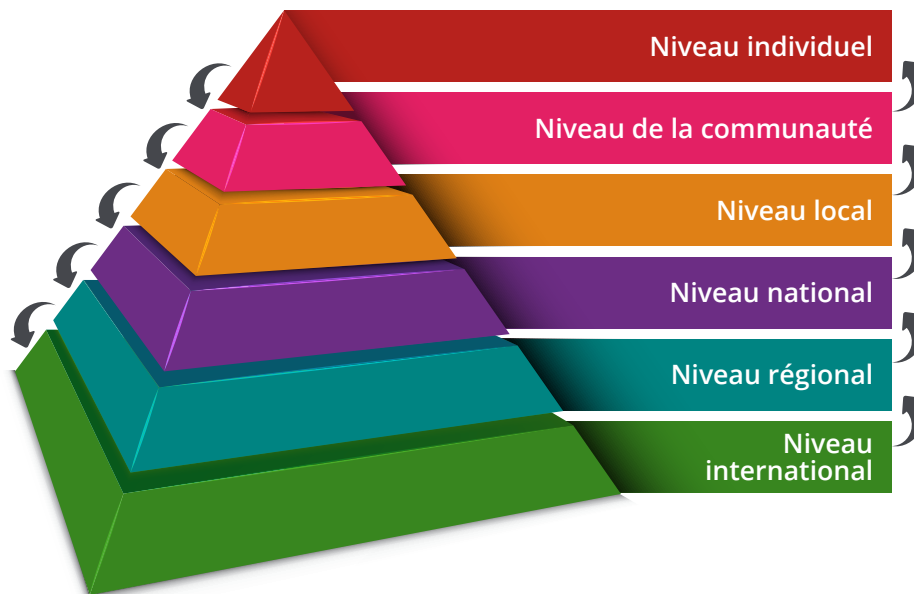


Schéma créé par Gaétane Fournier (2003) pour expliciter les liens d'interdépendance des différents locus de développement à partir du slogan « Pensez globalement et agissez localement », ainsi que des travaux de Danielle Paquette (1997).

L'histoire de la TÉLUQ pourrait donc servir d'exemple d'une action d'éducation dans le cadre d'un projet de développement autant à l'échelle nationale qu'à l'échelle provinciale ou locale, selon les projets qu'elle a réalisés. En effet, ces 40 années ont été marquées par des contextes politiques rarement favorables, si bien que nous avons appris, un peu comme dans les écritures chrétiennes⁹, que même si le projet des éducateurs n'est pas appuyé dans le discours ambiant ou dans le contexte, ceux-ci s'y adaptent pour poursuivre leurs finalités éducatives.

Revenons au postulat selon lequel il ne peut y avoir de développement sans une importante composante « éducation » ou « formation ». Les contenus de cette éducation (ou de cette formation) ainsi que ses objectifs varient évidemment de manière radicale selon la vision ou l'approche paradigmatique des promoteurs de développement. Toutefois, la grande majorité des acteurs, et des auteurs spécialisés, place l'éducation au cœur de son discours sur le développement. En effet, bien peu d'acteurs prônent l'ignorance ou une ignorance relative comme outil de développement, sauf dans les cas d'une vision largement dépassée d'exploitation « coloniale » de populations (ou de nations), comme on pourra tristement le constater dans les deux prochaines citations. Quoique, de nos jours, certains ténors de la droite néolibérale, autant canadienne qu'américaine ou européenne, en chantonent encore certains refrains avec une ardeur renouvelée.

Si l'on objecte la faiblesse relative de l'enseignement pédagogique généralement donné par les missions, j'oserais dire que c'est peut-être là précisément qu'est leur avantage. Le petit bagage de français et de connaissances générales qu'elles donneront à leurs élèves est bien probablement tout ce qui leur faut de longtemps, et l'enseignement officiel [...] sera toujours là pour donner une instruction intensive à un aussi grand nombre d'apprentis fonctionnaires et employés qu'il sera nécessaire. Par contre, avec les missions, la stabilité de leurs membres, leur connaissance des indigènes, on sera assuré d'une direction morale et sociale qui n'est pas à dédaigner. Quant à l'enseignement professionnel et agricole, auquel il importe tant de donner autant d'intensité que possible, les missions sont toutes disposées et préparées à entrer dans cette voie. L'enseignement primaire ainsi conçu, avec des visées moins ambitieuses qu'aujourd'hui, éviterait un grave péril déjà menaçant : la formation d'une population de déclassés auxquels on ne pourrait donner d'emplois, et tout préparés à former une classe de mécontents et de besogneux.

Maréchal Lyautey (1903)

Dans les écoles urbaines, le programme est analogue à celui de nos écoles de France. Disons-le nettement, cette analogie est une erreur. C'est un méfait de plus à l'actif de la néfaste théorie de l'assimilation. Pourquoi traiter en élève ordinaire, prêt à recevoir un enseignement complet, ce rejeton encore barbare, cette petite pousse sauvage de la brousse qui ignore tout de notre civilisation? N'a-t-on pas suffisamment à faire avec l'enseignement de la langue française, la lecture, l'écriture et un peu de calcul? La diffusion de notre langue, son maniement aisé par l'indigène, doit être notre but principal. C'est par la propagation du français parlé plus qu'écrit que nous verrons grandir notre influence. [...] L'esprit pédagogique - qui se confond trop souvent avec l'esprit pédant - se complet aux difficultés [...] Le maître voue aussi trop d'attachement personnel aux extractions de racines carrées et aux preuves par neuf. Et il y a des classes de dessin, d'histoire, de géographie! Temps perdu que tout cela et sûr moyen de rebuter un élève docile et plein de bonne volonté.

Louis Sonolet (1911)

9. « Prêche la parole, insiste à temps et à contretemps, reprends, censure, exhorte, avec une entière patience et souci d'instruction. » (Deuxième épître de saint Paul à Timothée, Nouveau Testament, chapitre 4, verset 2)

Comme vous vous en doutez, plusieurs exemples fortifient ce postulat de l'importance de l'éducation, qu'ils proviennent de différentes approches documentées dans les premiers chapitres de ce cours ou ailleurs dans la littérature scientifique. Il en est ainsi des approches :

- **MISSIONARISTES OU CIVILISATRICES** : Comme Jules Ferry (premier ministre français), qui affirmait « qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Le devoir de civiliser les races inférieures »¹⁰, ou encore Girault (1943), qui écrivait que : « Coloniser c'est [...] éduquer les indigènes, les faire évoluer vers le stade de notre civilisation, [...] peut-être faire naître des difficultés imprévues pour eux mais, en tous les cas, la barbarie primitive aura cédé devant la civilisation. »



Case tirée d'Hergé (1946). *Le Petit Vingtième*, Bruxelles.

- **TIERS-MONDISTES ou DÉVELOPPEMENTALISTES** : C'est le sociologue de l'éducation Raymond Boudon qui renvoie le mieux, dos à dos, ces deux approches et qui nous invite de manière insistante à dépasser leurs limites par l'éducation, afin de mieux former le jugement individuel (Boudon, 1986, 1990, 1995 et 1998) qui, pour lui, sera toujours la base des mouvements sociaux.
- **DE L'ASSISTANCE HUMANITAIRE** : En juillet 2012, la revue *Questions internationales* (2012) a produit un dossier magistral qui tente de faire la recension des grandes tendances de l'humanitaire (avec leurs bons et leurs mauvais côtés), tout en soulignant le rôle central de l'éducation ou de la formation.
- **DU PROGRÈS OU DU DÉVELOPPEMENT DURABLE** (Petrella, 2007) : Les idées de progrès « malgré tout » et de « développement durable » (paradigme dominant présentement et dont s'inspire en partie ce cours) ont fourni une très abondante littérature concernant l'éducation. Voir, entre autres, les sites suivants qui en donnent un aperçu :
 - L'éducation au développement durable (EDD), de l'UNESCO;
 - [Développement durable](#), un article de *Wikipédia*.
- **UTILITARISTES** : Le débat (Edmonds, 2012) autour du rapport du Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale (2012) constitue un très bel exemple de ce courant. Même si ce rapport, très utilitariste, promeut le marketing des universités canadiennes pour le mieux-être du Canada et de ses universités, il place, lui aussi, au cœur de toute démarche de développement, autant occidentale qu'ailleurs dans le monde, la formation des meilleurs talents et, si possible, au moyen de la formation à distance.

10. Discours à la chambre, le 28 juillet 1885.

- Ou, même encore, **DU POST-DÉVELOPPEMENT** (Rist, 2007) et de la **NOUVELLE MONDIALISATION** (Giraud, 2012) : Ces approches nécessitent un exercice de conscience critique qui doit s'appuyer sur de la formation et de la recherche pour dépasser le scénario de « l'homme inutile » résultant de la fragmentation des économies et des nations.
- **ETC.** : Vous commencez à saisir le principe! En effet, on pourrait reprendre *ad nauseam* chacune des multiples approches du développement pour en tirer des exemples concrets.

Plusieurs des arguments de chacune de ces approches sont repris, d'une manière ou d'une autre, par des politiciens, des journalistes ou des collègues qui, plus souvent qu'autrement, n'ont pas entrepris de réflexion critique pour pouvoir mettre en contexte leur conception (ou préconception dans bien des cas) du développement.

Est-ce important? Pourquoi devrions-nous y consacrer de l'énergie? Pourquoi clarifier et remettre en question les discours dominants? Comme nous l'avons vu précédemment dans le cours, la période actuelle, qui est qualifiée de moderne, voire de postmoderne par certains, est un vernis de civilisation sociohistorique fragile et instable dont la dynamique infernale nécessite encore l'exploitation des pays et des populations non occidentales. L'aveuglement, volontaire ou non, des citoyens occidentaux en font des complices *de facto* du maintien d'un système inéquitable et dangereux. Nous avons, selon nous, tous et toutes, un intérêt, une obligation éthique sinon un devoir d'y consacrer réflexion et action.



Et vous?

Pouvez-vous relever dans votre entourage, dans les médias ou dans l'actualité des prises de position ou des réflexions ou même des actions qui reflètent un ou des aspects de ce postulat ou de ces approches?

Et la formation à distance dans tout ça, aujourd'hui?

Contexte

Comme nous le voyons tous les jours dans les actualités, de très nombreux défis se présentent et bousculent l'humanité du XXI^e siècle. On n'a qu'à penser aux pandémies qui se profilent, au réchauffement climatique avec ses implications en ce qui concerne le déplacement de populations, aux disparités de revenus et de ressources, à la démographie instable, aux guerres et aux tensions religieuses, etc. Pour relever ces défis de taille, l'humanité doit pouvoir compter sur la formation à distance, car la formation à distance, et tous ses avatars allant de l'*e-learning* à l'apprentissage hybride, en passant par les cours par correspondance, est un des outils considérés depuis plusieurs années (DÉFI, 1973; Lourié, 1993 et 1995; Daniel, 1996) comme étant parmi les plus prometteurs pour le développement à tous les niveaux. Nous l'avons déjà souligné (Umbriaco, 2002) dans les jours qui ont suivi le 11 septembre 2001 :

On ne peut pas et on ne doit pas passer sous silence la nouvelle donne internationale du mardi 11 septembre 2001. Tous nous nous rappellerons longtemps non seulement des événements mais aussi des détails et des circonstances du moment où nous l'avons appris, vécu.

Nous, tous les éducateurs à distance, devons maintenant reconstruire le monde dans un environnement où les forces de haine et de vengeance se mobilisent et risquent, encore une fois, d'emporter, pour un temps, nos valeurs si chères. La tempête d'ombre s'est levée et nous devons à tout prix préserver les lumières de l'humanisme, de la fraternité universelle et de la paix. Ce sera un rude combat, car la raison et la compassion ne sont pas les valeurs les plus en vogue ces jours-ci. La peine, la colère, le deuil, le désir de vengeance sont des sentiments trop souvent partagés par tous les peuples... Le recul sera long, très long à reprendre, mais nous devons être là et recommencer, même si la tâche semble un peu plus écrasante qu'hier et que l'essoufflement nous guette. Ce sera une plongée dans le travail et la mise en valeur de ce qui fait la beauté du monde et de l'humain.

Au début de ce nouveau millénaire, le futur de l'humanité sera donc tributaire du développement culturel, social, éthique, scientifique et technique, développement qui dépend directement des niveaux et de la qualité de l'éducation des populations de chaque pays. Alors que les institutions de formation à distance sont des lieux vers lesquels se tourneront, à juste titre, de plus en plus de personnes, d'organisations, de gouvernements sinon de sociétés entières afin d'avoir accès à la connaissance, de développer les savoirs et d'encourager la créativité, elles devront éveiller les étudiants au respect des grandes harmonies de leur environnement naturel et de la vie elle-même. La formation à distance qui est un des modes les plus versatiles et les plus souples de formation, peut et doit être organisée pour tenir compte des contextes géographiques, historiques, sociaux et éducatifs des individus et des groupes sociaux auxquels elle s'adresse. Rejetant l'intolérance et toujours ouvertes au dialogue, les institutions de formation à distance doivent continuer à être des lieux et des occasions d'échange entre des formateurs et des apprenants, afin qu'ils construisent ensemble un monde plus harmonieux, ouvert et promouvant la recherche du bien, du beau, du juste et du vrai [...] Bon courage pour la suite du monde!

Comme nous le soulignons dans ce texte, et comme vous l'avez déjà sans doute appréhendé depuis le début du cours, les activités d'apprentissage que nous créons doivent, dans la mesure du possible, tenir compte de diverses dimensions, comme l'illustre la figure suivante.

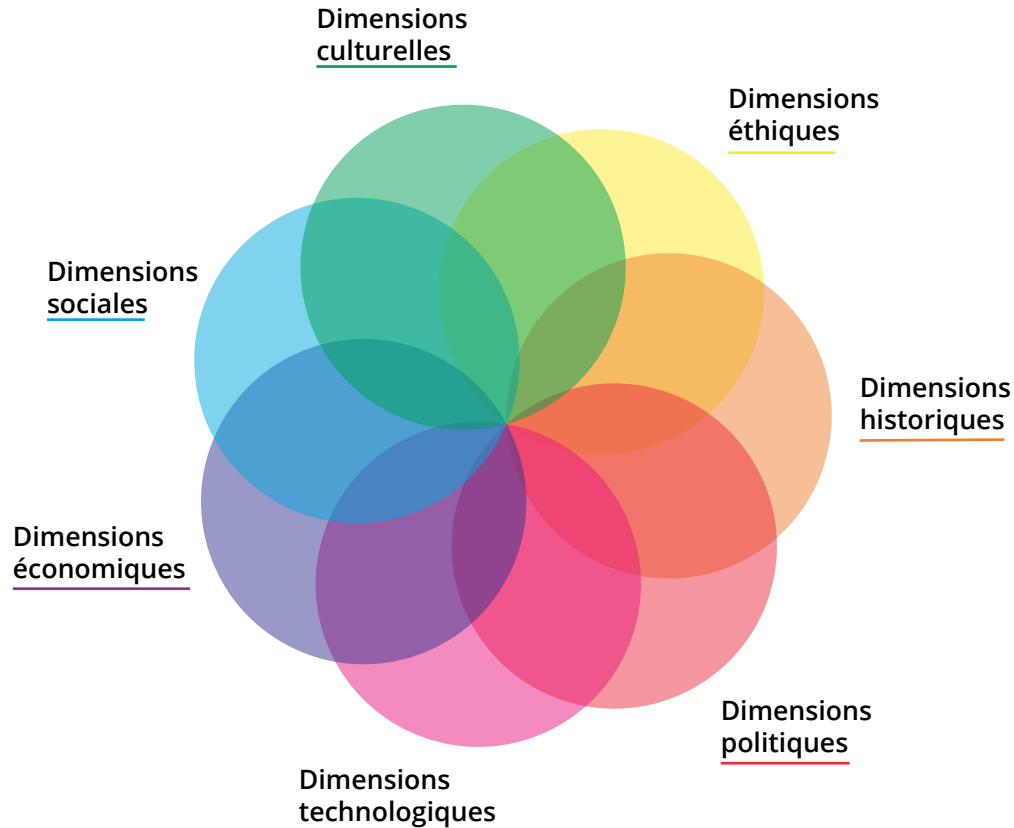


Figure 1. Les différentes dimensions des activités d'apprentissage

Source : Adaptée de G. Fournier, EDU 6014/Notes pour le 2^e séminaire en Formation à distance et développement, 2003.

Pour tenir compte de la complexité croissante du monde, nous devrions aussi tenter l'intégration, dans l'ensemble de nos activités d'apprentissage à distance, de quatre approches décrites précédemment : l'expérientielle (descriptive), la réflexive (ou théorique basée le plus possible sur le paradigme de la théorie ancrée), ainsi que la critique et la prescriptive (qu'est-ce qui marche? et ne pas répéter les mêmes erreurs) dans une approche méta ou encore pluri-paradigmatique du type de « l'imaginisation » (Morgan, 1997b et 2011).

Accessibilité et Déclaration de Paris

L'accessibilité, comme nous l'avons vu, est et demeure la valeur centrale de la formation à distance et de la formation ouverte (Deschênes et Maltais, 2006). Cette affirmation, qui peut sembler être une « nouvelle vérité » pour certains (Touzé, 2012), est pourtant promue depuis le milieu des années soixante (Perry, 1977). Cette démarche d'une éducation accessible le plus possible autant dans ses aspects pédagogiques, technologiques, culturels que financiers inspire et informe l'ensemble des projets de développement publics de la formation à distance. Aujourd'hui, cela prend la forme des ressources éducatives libres (REL).

Depuis que quelques universités américaines et hollandaises ont mis gratuitement à la disposition de tous leurs cours en ligne, la preuve de faisabilité économique (le principal obstacle au développement de cette approche) semble être en train de se faire, comme le souligne Touzé (2012) :

Harvard et le MIT ont ouvert EdX qui a pour slogan « *the future of online education for anyone, anywhere, anytime* ». L'Université de Stanford s'est fermement impliquée dans la création de Coursera et de Udacity. La première initiative se fonde sur une philosophie altruiste, alors que les deux autres sont de véritables entreprises qui n'excluent pas de générer du profit. Car l'Open Education, initialement considérée comme un moyen de favoriser l'accès de tous à une éducation de qualité, est désormais envisagée par certains comme un moyen de communication et de promotion devant attirer de nombreux étudiants payants dans les établissements qui y participent.

En effet, comme le soulignent Butcher et Hoosen (2012, p. 30) : « Good education cannot be created or sustained without spending properly on it, regardless of which methodologies or technologies are used. » Ces deux auteurs avancent que cette approche du « libre » peut être à l'avantage de tous, à tous les points de vue, comme le souligne John S. Daniel en introduction de leur ouvrage :

Creating high-quality learning resources ab initio is expensive, but Neil Butcher and Sarah Hoosen present compelling evidence that using OER can reduce this cost substantially. They also present some startling analyses of the economics of textbook production, which again show that systematic processes of investing in OER can create huge savings for governments and students. The commercial publishing industry can play a part in this process.

D'ailleurs, c'est après une longue démarche de travail collaboratif, entreprise par Fred Mulder de la télé-université hollandaise, ainsi que de multiples négociations, qu'en juin 2012 les quelque 400 représentants et participants au Congrès mondial sur les REL, sous l'égide de l'UNESCO, ont adopté unanimement la [Déclaration de Paris sur les REL 2012](#), qui est maintenant un document de politiques publiques internationales.

Cette approche des REL semble concrétiser, pour le moment, un consensus de toute la communauté internationale de la formation à distance, même si beaucoup de travaux de recherche et développement restent à faire pour en voir une concrétisation universelle.



Jonathas Mello (CC-BY)

Sept maximes pour l'action

Il faut être conscient de ce qu'on est, être intègre, persévérant, courageux et, surtout, passer à l'action. À la fin de ce chapitre, nous vous proposons donc sept maximes pour agir, que nous tentons d'appliquer dans nos projets à la TÉLUQ.

1. *Toute action vaut mieux que n'importe quelle critique, certes, mais la bonne volonté ne peut pas remplacer la compétence* : Il faut aussi se donner (comme vous le faites présentement dans ce cours...) les compétences techniques du moment qui peuvent faire une différence et assurer le haut niveau de qualité, ainsi que de performance, de nos interventions.
2. *Ainsi, le règne de l'approximation et de l'à-peu-près, est à proscrire* : Nous avons trop souvent été témoins de projets qualifiés de « payants » comme ceux de l'implantation de la télémédecine dans le Sub-Sahel, qui n'ont rien donné de concret 20 ans plus tard...
3. *Il faut travailler avec les gens des communautés sur place (pas de dumping éducatif ou culturel)* : Le développement du cours *Formation à distance internationale maintenant* (FADIM) est un des premiers

exemples marquants, pour nous, de cette approche. Ce cours, qui a été offert dans plus de 20 pays francophones ou francophiles, reposait sur une prise en charge du cours et de son adaptation par des institutions universitaires dans chacun de ces pays.

4. *Il faut se rappeler que l'action d'éducation (qu'on définit ici comme l'action de faire apprendre, plutôt que l'action d'enseigner) nous aliène de ce qu'on était avant; une fois « éduqué », on ne peut pratiquement plus revenir en arrière. Cette maxime, qui est vraie pour les formateurs et les formés dans nos communautés, l'est d'autant plus dans le cas de projets de développement.*
5. *L'imagination et l'originalité ont été les moteurs de nombreuses innovations fructueuses, mais aussi d'échecs fulgurants comme celui du Consortium international francophone de formation à distance (CIIFFAD). On peut développer et tester des solutions originales chez nous, dans des communautés que l'on connaît bien, mais il ne faut surtout pas les « essayer » d'abord à l'extérieur.*
6. *Malgré les désirs ou les fantasmes de certains politiciens ou administrateurs, il n'y a pas de solution miracle en éducation; la patience et la persévérance sont nécessaires au changement.*
7. *Si on est éducateur, c'est qu'on est optimiste par rapport au développement; on croit qu'on peut faire une différence, sans quoi on n'a rien à faire en éducation.*

Conclusion

Au terme de ce texte, en guise de conclusion partielle, nous ne pouvons que vous inviter à devenir le plus compétents possible, afin de vous investir dans les modes de développement les plus appropriés pour vous, votre communauté, votre pays et même, pourquoi pas?, pour l'amélioration de notre vaisseau-terre.

Dans une époque de montée de l'exclusion, de la violence et du racisme sous différentes formes (scientifique, sécuritaire, économique), nous vous invitons à tenter l'amour et l'humour pour vivre et survivre en harmonie.

Soyez heureux¹¹...

Références bibliographiques

Argyris, C. et Schön, D. A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Argyris, C. et Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA : Addison-Wesley.

Argyris, C. et Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II*. Reading, MA : Addison-Wesley.

Bélanger, P. W., Umbriaco, M., Deschênes, A. et Maltais, M. (2003). Plan de recherche Harry Potter à l'école élémentaire du Québec : du déficit culturel au déficit motivationnel. Québec, Canada : Collectif Ergosum.

Berggren, C. et Söderlun, J. (2011). Management education for practicing managers: Combining academic rigor with personal change and organizational action. *Journal of Management Education*, 35(3), 377-405.

La Bible de Jérusalem. (2000). Traduite en français sous la direction de l'École biblique de Jérusalem. Paris, France : Les Éditions du Cerf.

11. Comme le célèbre politologue Léon Dion le lançait à la fin de chacun de ses cours.

- Boudon, R. (1986). *L'idéologie; L'origine des idées reçues*. Paris, France : Fayard.
- Boudon, R. (1990). *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris, France : Fayard.
- Boudon, R. (1995). *Le juste et le vrai. Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris, France : Fayard.
- Boudon, R. (1998). *Le sens des valeurs*. Paris, France : Quadrige/Presses Universitaires de France.
- Butcher, N. et Hoosen, S. (2012). *Exploring the business case for Open Educational Resources*. Vancouver, BC : COL.
- Comité consultatif sur la Stratégie du Canada en matière d'éducation internationale. (2012). *L'éducation internationale : un moteur-clé de la prospérité future du Canada*. Ottawa, Canada : ministère des Affaires étrangères et du Commerce international.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation/La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec, Canada : Publications du Québec.
- Constantini, D. (2008). *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Cotter, R. J. et Cullen, J. G. (2012). Reflexive management learning: An integrative review and a conceptual typology. *Human Resource Development Review*, 11(2), 227-253.
- CPEAFAD (Comité des programmes d'études avancées en formation à distance). (1992). *Quelques éléments de réflexion sur la Télé-université à l'automne de 1991 et une proposition*. Québec, Canada : TÉLUQ.
- Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407-426.
- Daniel, J. S. (1996). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London, UK : Kogan Page.
- DÉFI. (1973). *Rapport du groupe DÉFI pour la mise en place d'une télé-université*. Québec, Canada : Université du Québec.
- Denys, M-C. (1996). Quelques éléments pour le développement : éthique, constructivisme et amour. *DistanceS*, 1(2).
- Deschênes, A., Bélanger, P. W. et Umbriaco, M. (2004). *Harry Potter à l'école élémentaire du Québec : du déficit culturel au déficit motivationnel/La magie d'Harry Potter opère-t-elle?* Communication à l'ACFAS, Montréal.
- Deschênes, A.-J. et Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec, Canada : TÉLUQ.
- Edmonds, L. J. (2012). *Le rôle véritable de l'internationalisation*. Ottawa, Canada : AUCC.
- Fenwick, J. et McMillan, J. (dir.). (2010). *Public management in the postmodern era – Challenge and prospects*. Northampton, MA : Edward Elgar Publishing Inc.
- Fournier, G. (2003). *EDU 6014/Notes pour le 2^e séminaire en Formation à distance et développement*. Québec, Canada : TÉLUQ.

- Giraud, P-N. (2012). *La mondialisation/Émergences et Fragmentations*. Paris, France : Éditions Sciences Humaines.
- Girault, A. (1943). *Principes de colonisation et de législation coloniale. Les colonies françaises avant et depuis 1815. Notions historiques, administratives, juridiques, économiques et financières* (6^e édition entièrement revue et condensée par Maurice Besson). Paris, France : Sirey.
- Hergé (Rémi, G.). (1931). *Tintin au Congo*. Bruxelles, Belgique : Le Petit Vingtième.
- Küng, H. (1978). *Être chrétien*. Paris, France : Seuil.
- La Documentation française. (2012). (collectifs d'auteurs). *L'humanitaire, Questions internationales*, 56. Récupéré de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/ouvrages/3303331600565-l-humanitaire>
- Lafortune, L. (2012). *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences : pour la formation en éducation et en santé*. Québec, Canada : Presses universitaires du Québec.
- Laroche, E. et Haccoun, R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : Un guide pour le praticien. *Revue québécoise de psychologie*, 20, 9-22.
- Lévy, B. H. (1994). *La pureté dangereuse*. Paris, France : Grasset.
- Lourié, S. (1993). *École et Tiers monde – Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris, France : Flammarion, collection « Dominos ».
- Lourié, S. (1995). *Éducation et développement; stratégies et décisions en Amérique centrale*. Paris, France : Économica.
- Lyautey, L. H. G. (1903). *Dans le sud de Madagascar, pénétration militaire, situation politique et économique 1900-1902*. Paris, France : Henri Charles-Lavauzelle éditeur.
- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer*. Nanterre, France : ESF éditeur, collection « Pédagogies ».
- Morgan, G. (1997a). *Images of organization* (New edition). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Morgan, G. (1997b). *Imaginization: New mindsets for seeing, organizing and managing* (new management edition). San Francisco, CA : Berrett-Koehler.
- Morgan, G. (2011). *Some implications of complexity science for the change agent's role*, Oxford University. Récupéré de <http://www.consulting-coaching-change.com/Events/News-and-events>
- Paquette, D. (1997). *Aborder la complexité du développement/Dossier de contenu du cours EDU 6014* Formation à distance et développement. Québec, Canada : TÉLUQ.
- Perry, W. (1977). *Open university: A personal account by the first vice-chancellor*. Milton Keynes, UK : The Open University Press.
- Petrella, R. (2007). *Pour une nouvelle narration du monde*. Montréal, Canada : Écosociété.
- Rainville, M. (1996). *Pour comprendre les valeurs*. Carignan, Canada : Éditions du Machin.
- Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter à l'école des sorciers* (trad. Ménard, J. F.). Paris, France : Gallimard.
- Rist, G. (2007). *Le développement – Histoire d'une croyance occidentale* (3^e édition revue et augmentée). Paris, France : Les Presses de Sciences Po.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London, UK : Temple.
[Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif* (trad., Heynemand, J. et Gagnon, D.). Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Schön, D. (1991). (dir.). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York, NY : Teachers College (Columbia).
- Solitander, N., Fougère, M., Sobczak, A. et Herlin, H. (2012). We are the champions: Organizational learning and change for responsible management education. *Journal of Management Education*, 36(3), 337-363.
- Sonolet, L. (1911). Les progrès de l'Afrique occidentale française. Dans *Le tour du monde, Journal des voyages et des voyageurs*. Paris, France : Hachette.
- Touzé, S. (2012). *La révolution mondiale de l'Open education*. Thot Cursus. Récupéré de <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/18615/revolution-mondiale-open-education/>
- Tremblay, G. et Viera, P. F. (dir.). (2012). *Le rôle de l'université dans le développement local : expériences brésiliennes et québécoises*. Québec, Canada : PUQ.
- Umbriaco, M. (2001). Les formateurs à distance et la violence (éditorial). *Revue de l'éducation à distance*, 76(2).
- UNESCO. (1980). *Recommandations sur le développement de l'éducation des adultes*. Ottawa, Canada : Éditeur officiel.