

La formation à distance aujourd'hui : de la flexibilité des dispositifs à la flexibilité des individus

Etude des liens entre éducation nouvelle et FOAD

Introduction

La formation ouverte et à distance (FOAD) connaît, depuis les années 2000, un développement rapide dans le secteur de la formation professionnelle des adultes, développement encore accentué par la crise sanitaire. Elle est aujourd'hui souvent présentée comme une réponse aux enjeux contemporains de démocratisation du savoir, d'innovation pédagogique, ou encore comme un moyen de s'adapter aux contraintes individuelles et de satisfaire les besoins différenciés. À ce titre, elle peut apparaître dans les discours institutionnels comme dans ceux de nombreux opérateurs, comme potentiellement compatible avec les valeurs portées par l'éducation nouvelle.

Toutefois, derrière ce cadrage volontiers progressiste, la FOAD s'inscrit également dans des logiques organisationnelles et économiques marquées par le néo-management, qui valorisent l'autonomie totale, la flexibilité et l'hyper-responsabilisation des individus, parfois au détriment du collectif, du lien pédagogique et de la médiation humaine. Cette tension invite à interroger les usages et les finalités réelles de la FOAD dans le champ de l'éducation nouvelle.

Dès lors, comment la FOAD, en apparence compatible avec certaines de ses valeurs, risque-t-elle de fragiliser le projet des Ceméa, fondé notamment sur le collectif, l'accompagnement et la médiation humaine ? Pour répondre à cette question, nous analyserons d'abord les promesses associées à la FOAD, avant d'examiner en quoi elle peut constituer l'outil privilégié de la formation d'une société valorisant la performance et l'individu. Enfin, nous esquisserons, en conclusion, une réflexion sur les tensions et les enjeux d'une FOAD davantage en cohérence avec les principes de l'éducation nouvelle.

PARTIE 1 – Les promesses de la FOAD : une utopie de l'autonomie

Dans cette première partie, nous cherchons à mettre en lumière les espaces de convergence qui existent entre le projet de l'éducation nouvelle et celui de la formation ouverte à distance (FOAD) sur les plans axiologiques et praxéologiques. Dans un premier temps, nous montrerons en quoi les discours qui accompagnent les innovations technologiques – dont dépendent les dispositifs de formation à distance – font écho aux préoccupations du mouvement sur le plan des valeurs. Nous verrons que les notions d'accessibilité, de démocratisation du savoir, de rupture avec les modèles existants, ou encore d'innovation pédagogique, se retrouvent au cœur de ces deux espaces. Dans un second temps, sur un plan praxéologique, nous montrerons en quoi la FOAD, telle que pensée par le collectif de Chasseneuil composé de chercheurs spécialistes, constitue effectivement une proposition adaptée aux enjeux et aux méthodes de l'éducation nouvelle. Les deux confèrent en effet au lien pédagogique et à la question de l'accompagnement une importance centrale, et défendent une vision de l'autonomie comme une finalité à construire, et non comme un prérequis nécessaire. Dans cette première partie, il s'agira donc d'éclairer, en partie, les raisons qui peuvent motiver l'éducation nouvelle à envisager la FOAD comme un terrain d'application de son projet politique et pédagogique.

1.1 De la FAD à la FOAD : histoire d'une promesse de progrès et d'accessibilité

L'histoire de la formation à distance est intimement liée à celle des évolutions technologiques. Caractérisée avant tout par une rupture des unités de lieu (apprenant et formateur ne sont pas dans le même lieu) et de temps (les activités ne sont pas transmises et effectuées simultanément), la médiation des contenus d'apprentissage revient dès lors à un dispositif non-humain. De l'imprimerie

de Gutenberg en 1450, en passant par l'implantation des chemins de fer et la création des services postaux en 1830, jusqu'à la micro-informatique et la récente intelligence artificielle, deux promesses ont inmanquablement accompagné chacune de ces inventions. La première est celle de la démocratisation du savoir, désormais accessible aux apprenants en tout temps et tout lieu. La seconde est celle de l'innovation, voire de la révolution pédagogique. Ces deux axes sont également structurants dans la pensée de l'éducation nouvelle.

Contrairement à l'autodidaxie, qui désigne l'usage de ressources pour apprendre « en dehors de tout dispositif éducatif formel [...] et sans l'intervention d'un agent éducatif institué » selon Philippe Carré¹, la formation à distance implique la présence d'une institution éducative clairement définie. Aussi, bien que l'imprimerie incarne la première grande technologie de diffusion du savoir ayant favorisé l'étude indépendante et autonome, on considère généralement l'origine de la formation à distance dans l'invention du timbre-poste au 19^{ème} siècle. À Londres, Isaac Pitman profite ainsi de la modernisation des échanges postaux pour diffuser et vendre son système d'écriture rapide, la sténographie, et inaugurer ainsi le système des cours par correspondance. Très vite, ce modèle se diffuse en France avec des initiatives privées de formation professionnelle pour adultes, telles que l'École Pigier (1877), l'École chez soi (1881) ou l'École Universelle (1907). Déjà, ces initiatives répondaient à une logique commerciale, analysées par Leshnich (1980)² comme une forme particulière de vente par correspondance. Cependant, cette logique de marché coexiste très tôt avec une finalité plus progressiste : permettre l'accès au savoir au plus grand nombre, indépendamment des contraintes géographiques ou sociales. De plus, ces formations à distance sont, pour la plupart, ouvertes sans prérequis, renforçant ainsi l'argument de démocratisation de l'éducation, désormais accessible aux individus dépourvus de diplômes.

La formation à distance poursuit ensuite son évolution au fil des progrès technologiques qui jalonnent le 20^{ème} siècle. Chaque nouveauté suscite les mêmes discours utopiques, fondés sur la croyance dans le progrès technique comme gage de progrès éducatif. Ils sont portés par une rhétorique d'innovation, voire de rupture pédagogique, et de dépassement des conditions économiques, sociales, politiques et institutionnelles qui conditionnent l'apprentissage.

Dans l'entre-deux-guerres, la radio permet de diffuser des cours à des étudiants malades ou isolés, et dès 1939 des expérimentations par téléphone apparaissent. Puis, la télévision devient dès la Libération un vecteur central de démocratisation culturelle (RTS/Promotion, Télé-CNAM, TPR). L'audiovisuel est alors dépeint comme une technologie à même de « révolutionner la pédagogie », de permettre la « transformation de la relation maître-élève »³, de délivrer les formateurs des tâches répétitives de transmission des connaissances au profit de tâches « plus nobles » consistant à notamment à aider aux acquisitions.

Durant la période des « Trente Glorieuses », deux usages du distanciel se distinguent. D'un côté, l'éducation populaire et ouvrière mobilise les médias du service public pour promouvoir la culture et l'égalité d'accès. Ces derniers sont perçus par les acteurs de l'éducation populaire comme de puissants instruments d'animation culturelle. De l'autre, la formation professionnelle, cherchant moins à sensibiliser ou « élever » culturellement qu'à qualifier rapidement, utilise des outils à visée plus opérationnelle : cours par correspondance ou maquettes « multi-média » développées par les éditeurs et des organismes privés.

Enfin, à partir des années 80, les progrès de la micro-informatique imposent l'ordinateur comme outil d'autoformation par excellence. François Mitterrand, alors président de la République, déclare ainsi

¹ GLIKMAN, VIVIANE, *Des cours par correspondance au « e-learning »*. *Panorama des formations ouvertes à distance*, Presse universitaire de France, s. l., 2002

² *Id.*

³ *Id.*

que « bien utilisée, elle permettra de maîtriser, comme jamais auparavant, vous entendez, jamais auparavant, l'apprentissage de chaque savoir particulier »⁴. C'est la nouvelle technologie sur laquelle misent les politiques de formation et les marchands de produits éducatifs, et l'EAO (Enseignement assisté par ordinateur), aujourd'hui critiqué, apparaît alors comme un outil de formation particulièrement performant.

Puis à partir des années 2000, Internet bouleverse l'accès à l'information et consacre le « e-learning », les campus numériques et les plateformes interactives comme formes dominantes de la formation à distance. Dans une perspective critique, François Acquatella⁵ rappelle que les MOOC furent d'abord décrits comme « une formidable opportunité de transformation positive et radicale du secteur de l'éducation ».

Aujourd'hui, l'intelligence artificielle cristallise cet ensemble de promesses, entremêlant espoirs, inquiétudes et nuances, et semble porter l'ambition d'une véritable révolution paradigmatique dans le champ éducatif. Comme le souligne Élisabeth Borne, alors ministre de l'Éducation nationale, l'IA « bouleverse tout : [...] nos façons de penser, d'apprendre et d'enseigner »⁶, tandis que Stefania Giannini, sous-directrice générale pour l'éducation à l'UNESCO, postule que « pendant des générations, l'image de la salle de classe n'a pas changé : un enseignant devant un tableau noir, des élèves assis en rangs à leurs bureaux, lisant un manuel scolaire [...] Ce rituel est aujourd'hui en train d'être transformé [...] L'intelligence artificielle est la dernière d'une série d'innovations technologiques qui changent la manière dont nous apprenons, dont nous travaillons et dont nous communiquons »⁷.

L'intelligence artificielle commence aujourd'hui à faire l'objet d'investigations spécifiques dans le champ de la formation à distance. Si ses usages dans l'enseignement supérieur ou les environnements numériques d'apprentissage sont déjà documentés⁸ plusieurs travaux récents s'intéressent désormais à la manière dont l'IA transforme les pratiques d'enseignement, le tutorat, ou encore la personnalisation des parcours à distance⁹. D'autres encore, dans une perspective critique, dénoncent déjà le battage médiatique et l'« escroquerie » d'une IA qui serait avant tout un terme marketing, dont le narratif, celui d'une intelligence supérieure pouvant aussi bien révolutionner que détruire l'humanité, est utilisé par les entreprises comme un argument de vente¹⁰.

Ces deux axes, démocratisation du savoir d'une part, et innovation voire rupture pédagogique d'autre part, constituent donc une récurrence dans l'histoire de la formation à distance, dont l'évolution est étroitement corrélée à celle des technologies. Ces éléments sont également aux fondements du mouvement de l'éducation nouvelle, qui s'est structuré au début du 20^{ème} siècle en réponse à un système éducatif insatisfaisant, avec la volonté de transformer les méthodes pédagogiques et, plus

⁴ F. MITTERAND, « Le verbe en images - François Mitterrand à l'école de l'informatique ; Colloque "informatique et enseignement" », sur fresque.ina.fr, 1983

⁵ F. ACQUATELLA, V. FERNANDEZ et T. HOUY, « Les MOOC : une promesse de rupture non tenue », *Distances et médiations des savoirs.*, vol. 39, Centre national d'enseignement à distance, 13 octobre 2022

⁶ E. BORNE, « Déclaration de Mme Élisabeth Borne, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche, de l'innovation et du numérique, sur la place de l'intelligence artificielle dans le système éducatif », sur vie-publique.fr, 7 février 2025

⁷ S. GIANNINI, « Article tiré du discours de Stefania Giannini. L'IA et le futur de l'éducation : bouleversements, dilemmes et perspectives », sur unesco.org, 2 septembre 2025

⁸ É. BRUILLARD, « Quelle IA générative dans l'enseignement supérieur ? », *Distances et médiations des savoirs.*, n° 50, Centre national d'enseignement à distance, 16 juin 2025

⁹ M. E. DOGAN, T. GORU DOGAN et A. BOZKURT, « The Use of Artificial Intelligence (AI) in Online Learning and Distance Education Processes: A Systematic Review of Empirical Studies », *Applied Sciences*, vol. 13, n° 5, Multidisciplinary Digital Publishing Institute, janvier 2023

¹⁰ E. BENDER et A. HANA, *The AI Con : How to Fight Big Tech's Hype and Create the Future We Want*, Harper Collins, s. l., 2025

globalement, la société. Après des débuts marqués par des dissensions¹¹, l'éducation nouvelle statuera également fermement en faveur de l'accessibilité, de la démocratisation, de la mixité et de l'égalité sociale dans l'éducation. Ces deux dimensions, démocratisation et rupture, forment des appuis structurants du mouvement et peuvent favoriser une réceptivité accrue aux promesses portées par de nouvelles modalités pédagogiques invoquant les mêmes registres.

1.2 L'ambition du collectif de Chasseneuil : un dispositif qui s'adapte aux individus

En parallèle de l'évolution de la formation à distance en lien avec les évolutions technologiques, apparaît la notion de *formation ouverte* qui souligne encore plus explicitement l'idéal d'accessibilité. Calquée sur l'anglais *open learning*, elle désigne en premier lieu dans le monde anglosaxon une ouverture institutionnelle. En effet, les formations en *open learning* offrent un accès sans conditions de diplômes ni de sélection, comme c'est le cas pour l'Open University britannique créée en 1969, ou encore les centres de ressources dans les années 1980 en France¹².

Néanmoins, l'état de l'art¹³ et les textes institutionnels nous montrent que la notion d'*ouverture* ne renvoie pas à la même réalité dans sa conception anglophone et francophone. Dans son acception française, le terme désigne en fait une logique de *flexibilité*¹⁴. Il serait ainsi plus exact de parler de « FFAD » (« formation flexible à distance ») que de « FOAD », l'ouverture institutionnelle étant rarement garantie. Dans le monde francophone, une formation ouverte (FO) porte donc plutôt une attention particulière à la flexibilité de l'ensemble du dispositif, sur les plans à la fois pédagogiques (contenus de formation, supports, méthodes) et organisationnels (lieux, temps, rythmes, alternance présentiel-distanciel), laissant une marge de manœuvre importante à l'apprenant. Il devient le premier gestionnaire de sa formation, en choisissant quand, comment, où, et quoi étudier.

Les termes *formation ouverte* et *formation à distance* sont pour la première fois associés dans l'acronyme « FOAD » que l'on connaît durant le memorandum de la Commission des communautés européennes de 1991. À cette époque, le recours à cette modalité de formation flexible et distancielle

¹¹ Elise et Célestin Freinet mettent en évidence les contradictions qui traversent le mouvement lors du Congrès de Nice de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle en 1932. Ils dénoncent une Ligue trop bourgeoise : « La ligue tend malheureusement à prendre de plus en plus – et ses congrès de même – une allure officielle dans le monde capitaliste » dit Célestin Freinet dans la revue *l'Educateur prolétarien* qu'il vient de créer. Avec sa vision révolutionnaire et son projet de construction d'une « école du peuple », Freinet met pleins feux sur la fracture qui oppose les partisans de l'éducation nouvelle. Lors de ce congrès décisif, deux tendances s'affrontent : l'épanouissement de l'enfant et la culture de l'individu, contre l'éducation de l'enfant dans la société et par la société. Les défenseurs d'une éducation à la fois nouvelle et populaire, d'affinités marxistes, sortiront vainqueurs de ce débat, ce qui amorcera le véritable tournant socialiste du mouvement.

¹² B. BLANDIN, « Historique de la formation ouverte et à distance », *Centre Inffo*, Actualité de la formation permanente, n°189, avril 2004, p. 69-71

¹³ *Id.*

¹⁴ Au début des années 90, plusieurs textes institutionnels convergent en ce sens. La Commission européenne précise que « l'expression "apprentissage ouvert" désigne toute forme d'étude dont certains aspects souples la rendent plus accessible aux étudiants que les cours traditionnellement offerts dans les centres d'enseignement et de formation » (1991). La DFP (Délégation à la formation professionnelle) détaille quant à elle les différentes dimensions de cette souplesse : « – dans la localisation des séquences pédagogiques [...] ; – dans la gestion des durées et des heures de formation [...] ; – dans l'articulation entre temps de formation, temps de travail et temps de loisirs [...] ; – dans le rythme de progression et d'acquisition des compétences [...] ; – dans la capacité offerte à chacun d'avoir la maîtrise de son propre parcours de formation et d'utiliser les ressources mises à disposition » (1993). Enfin, l'Unesco insiste à nouveau sur l'opportunité d'accessibilité qu'offre cette flexibilité en rappelant que « la notion d'apprentissage ouvert renvoie à une certaine philosophie de l'enseignement impliquant ouverture et disponibilité totales d'accès aux opportunités de formation. » (1995)

se généralise. Elle répond à la fois à la diversification des besoins des entreprises, confrontées à un marché du travail en mutation rapide, ainsi qu'à une dynamique sociale valorisant l'autonomisation et l'individualisation des parcours, le tout dans un contexte de démocratisation rapide des technologies de l'information. Pourtant, malgré un contexte favorable, plusieurs experts s'interrogent quant à la faiblesse des applications.

Ainsi voit le jour, en 2000, le collectif de Chasseneuil, dirigé par Philippe Carré, qui réunit pendant quatre mois quinze chercheurs spécialistes de la formation ouverte et à distance en France. Leur objectif est d'identifier les dispositifs et les procédures qui favorisent l'apprentissage autodirigé des adultes en FOAD¹⁵. La synthèse de leurs travaux¹⁶ met en évidence plusieurs facteurs caractéristiques d'un dispositif de FOAD véritablement fonctionnel : les apprenants doivent pouvoir mobiliser toutes les ressources nécessaires à leur apprentissage (Coulon, p. 128) ; négocier et renégocier les termes du contrat pédagogique (Choplin, p. 128) ; être accompagnés dans la construction progressive de leur autonomie, qui ne saurait être considérée comme un prérequis (Paquelin, p. 100) ; l'institution, de son côté, doit faciliter leur repérage dans l'espace virtuel (« où vais-je ? que puis-je faire ? comment le faire ? avec qui le faire ? ») et assurer une réactivité suffisante pour produire de nouvelles ressources lorsque celles existantes ne suffisent pas (Tétart, p. 110 ; Lebatteux, p. 86-87). Blandin, reprenant ces conclusions dans un tableau de synthèse, souligne enfin qu'il ne peut y avoir d'autodirection accompagnée en l'absence du formateur : dans ce cas, il ne s'agit plus d'un dispositif de FOAD, mais d'un simple cours par correspondance ou d'une autoformation en ligne.

Le collectif statue également sur la définition suivante : la FOAD est « un 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 ».

Telle que définie par le collectif de Chasseneuil, la FOAD « idéale » se conçoit donc comme une approche contemporaine de la formation, capable de répondre aux nouveaux enjeux économiques et sociaux tout en maintenant une exigence de pertinence pédagogique. Elle appelle à une rénovation des pratiques éducatives et partage de nombreux points communs avec les principes de l'éducation nouvelle et les méthodes actives qui en sont issues.

1.3 Une apparente proximité avec les valeurs de l'éducation nouvelle

Portée par l'utopie de démocratisation du savoir qui a marqué son développement, et compte tenu des caractéristiques qu'elle cherche idéalement à incarner, la FOAD apparaît effectivement en affinité avec les valeurs de l'éducation nouvelle. Le tableau suivant vise à mettre en lumière les résonances entre ces deux dispositifs :

¹⁵ P. MÆGLIN, « Regards croisés sur la formation ouverte et à distance », *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1, JLE Editions, 1^{er} mars 2003, p. 159-164

¹⁶ COLLECTIF DE CHASSENEUIL (éd.), *Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan, 2001

Tableau I. Correspondances entre les critères établis par le collectif de Chasseneuil pour une FOAD fonctionnelle et les enjeux d'éducation nouvelle

Critères FOAD fonctionnelle - Chasseneuil	Enjeu d'éducation nouvelle correspondant
Prise en compte de la singularité des personnes	Individualisation, différenciation, personnalisation
Prise en compte de la dimension collective	Place du groupe, interactions, auto-socio-constructivisme, alternance individu-groupe, tutorat
Situations d'apprentissages complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux	Liberté des rythmes, démocratisation, accessibilité, flexibilité
Médiation humaine et technologique	Centration sur l'apprenant, agentivité
Pluralité des ressources	Multimodalité (dans son sens premier, soit l'usage de médias variés – texte, son, image, vidéo, etc. – pour la médiation)
Négociation des termes du contrat pédagogique	Pédagogie institutionnelle
Repérage dans l'espace virtuel (« où vais-je ? que puis-je faire ? comment le faire ? avec qui le faire ? »)	Sécurité affective, autonomie accompagnée
Réactivité de l'institution et accompagnement	Relation pédagogique, présence, co-construction
Construction progressive de l'autonomie	Autonomie comme finalité et non comme pré-requis, enjeu d'émancipation

Source : Justine Durand, 2025

Tout au long de l'élaboration de ces critères, le fil rouge des travaux du collectif de Chasseneuil concerne la question de savoir *comment favoriser l'apprentissage autodirigé des adultes en FOAD*. Il s'agissait de baliser un chemin critérié vers l'autonomie, en concevant des environnements d'apprentissage propices au développement de la capacité à s'autodiriger. Le collectif rappelle d'ailleurs que l'autonomie doit être envisagée comme une *finalité du processus de formation*, et non comme un prérequis.

En effet, la FOAD occupe une place ambiguë au regard de la question de l'autonomie, bien identifiée par les chercheurs de Chasseneuil. Elle se propose de faire de l'autonomie une finalité, tout en reconnaissant que ses caractéristiques centrales (la distance, la flexibilité, et l'accessibilité) en font une *soft-skill* (savoir-être) nécessaire qu'il faut accompagner. La distance, supposant l'absence de contrôle permanent d'un formateur, place sur l'apprenant la responsabilité de s'autodiriger et de maintenir seul son engagement dans le dispositif. La flexibilité inhérente au dispositif laisse également l'apprenant autonome dans le choix de ses rythmes, lieux, voire modalités d'apprentissage. Enfin, accessible partout, tout le temps, la FOAD invite chacun à se saisir de façon autonome des opportunités de formation et d'évolutions professionnelles. La question de l'accompagnement et du maintien du

lien pédagogique se retrouve donc au centre de cette tension inhérente au dispositif : il s'agit de construire l'autonomie et non en faire un préalable automatique et nécessaire.

Ce principe conducteur rappelle celui qui guide l'action des Ceméa, et qui constitue plus largement le projet de l'éducation nouvelle. En effet, le projet philosophique du mouvement est de donner à chacun les moyens d'une émancipation individuelle et collective. Francine Best, présidente et pédagogue emblématique du mouvement, confirme ainsi qu'« en éducation, aller de la liberté de principe à la liberté réalisée – que l'on pourrait appeler *autonomie* – devrait être un principe directeur »¹⁷.

Dans les deux cas, l'autonomie semble donc être un horizon à atteindre, et celui-ci doit être balisé par l'accompagnement progressif permettant sa construction. Ce qui diffère néanmoins, ce sont les finalités visées par cette autonomie. Le projet de l'éducation nouvelle est pédagogique et politique. Les méthodes actives qu'elle développe visent une émancipation individuelle et collective dans l'idée d'une plus grande justice sociale. Pour la FOAD, l'autonomie est une condition nécessaire pour pouvoir apprendre. On pourrait donc dire que si l'éducation nouvelle sert le projet « d'apprendre à penser », celui de la FOAD s'inscrit dans l'adage de l'« apprendre à apprendre », nouveau mot d'ordre des politiques éducatives nationales et internationales.¹⁸

PARTIE 2 - La FOAD : instrument d'un « nouvel esprit du capitalisme » ?

Dans la première partie, nous sommes revenus sur les origines de la formation à distance en lien avec l'innovation technologique, son évolution vers la FOAD et sa définition selon le collectif de Chasseneuil, et avons démontré une proximité relative sur le plan des valeurs et des pratiques avec le projet de l'éducation nouvelle. Dans cette seconde partie, nous allons désormais observer comment la logique néo-managériale parvient à instrumentaliser les aspects les plus potentiellement émancipateurs du dispositif – accessibilité, flexibilité, construction de l'autonomie – jusqu'à en faire sa modalité de formation de prédilection. Le tout, selon des finalités distinctes voire opposée au projet émancipateur de l'éducation nouvelle, tout en lui empruntant certains codes sur le plan de l'imaginaire mobilisé et de la rhétorique.

Nous mettrons d'abord en lumière l'ambiguïté des discours d'opérateurs privés de FOAD, qui convoquent simultanément chez les individus une perspective de transformation et un sentiment de peur de ne plus être employable. Nous expliquerons ensuite, selon le cadre posé par Eve Chiapello et Luc Boltanski dans leur ouvrage « le nouvel esprit du capitalisme », pourquoi l'idéologie propre à l'éducation nouvelle se retrouve aussi facilement dans les discours de ces opérateurs, et comment le système néo-libéral est parvenu à assimiler la critique pour faire peser de nouvelles attentes sur les individus : adaptabilité, flexibilité, autonomie. Enfin, nous montrerons comment ce nouveau paradigme managérial impacte directement les pratiques de formation, avec la notion de « formation tout au long de la vie », et comment la FOAD, de par ses caractéristiques, en est devenu l'outil idoine.

2.1 Du dispositif au produit : davantage de rhétorique

L'apparente similarité de finalités et de moyens d'action entre l'éducation nouvelle et la FOAD engendre une rhétorique semblable dans ces deux espaces, ce qui peut porter à confusion. En effet, le champ lexical de l'autonomie et de la liberté, soutenu par une adhésion explicite aux valeurs de

¹⁷ F. BEST, « Intervention de Francine Best lors d'une semaine d'étude en 1979. Education nouvelle, courants pédagogiques actuels : problèmes idéologiques et philosophiques », 1979

¹⁸ GLIKMAN, VIVIANE, *Des cours par correspondance au « e-learning »*. *Panorama des formations ouvertes à distance*, op. cit.

l'éducation nouvelle, se retrouve largement dans les discours des opérateurs privés, tels qu'OpenClassrooms, IONISx, Studi ou Udemy.

Sur son site web, OpenClassrooms affirme ne pas seulement « offrir un accès à l'éducation », mais en faire « un vecteur de profonde transformation », permettant à chacun « de prendre le contrôle de son avenir » en supprimant les barrières « financières, sociales et géographiques ». On retrouve bien dans ces éléments de langage les idées de transformation, d'accessibilité et de démocratisation, lignes de force communes à l'éducation nouvelle et aux discours accompagnant les innovations technologiques discutés en première partie.

De son côté, IONISx déclare qu'en choisissant son offre, les étudiants « ne suivent pas un chemin : ils sont libres de créer le leur », et se présente comme né de « la volonté d'offrir une alternative à un système éducatif trop conformiste », s'inscrivant ici à la fois dans une rhétorique d'auto-détermination et d'émancipation, et dans une logique de rupture avec un modèle éducatif insatisfaisant.

Udemy explique quant à lui que « les compétences sont la clé pour libérer le potentiel » et se donne pour mission d'être « moteur du changement grâce à l'apprentissage », en « aidant les entreprises de tous types et de toutes tailles à se préparer à l'avenir, quel qu'il soit ». Ici, nous sommes ramenés aux racines mêmes du mouvement avec la notion de « potentiel », puisque l'éducation nouvelle stipule l'existence d'un « principe psychologique, valeur, prescription, ou potentiel », soit une nature propre à l'individu, autour de laquelle doivent s'organiser les méthodes pédagogiques pour en favoriser la réalisation¹⁹. Or, il est bien question de libérer ici le potentiel humain en faveur de la productivité de l'entreprise.

Enfin, Studi accompagne les personnes dans leur « (r)évolution professionnelle » à travers des parcours en ligne « adaptés à vos envies et à vos disponibilités », fondés sur une « pédagogie active » mobilisant cas pratiques, mises en situation et coaching personnalisé.²⁰

Tous mobilisent les mêmes arguments : la FOAD serait une réponse particulièrement adaptée aux transformations du travail et aux exigences de compétitivité. Ses caractéristiques permettent aux individus qui le souhaitent de s'y adapter rapidement, sans quitter leurs emplois actuels, où qu'ils soient, et donc de rester en permanence compétitif et employable.

L'éducation nouvelle doit donc faire face ici à une première désillusion : le principe initial de flexibilité du dispositif, pensé pour adapter la formation aux individus, semble glisser vers une exigence de flexibilité des individus eux-mêmes, désormais appelés à s'adapter aux contraintes du marché et des organisations. Pourtant, ce renversement des ambitions premières du dispositif s'accompagne d'un autre renoncement : celui de l'accompagnement et du lien pédagogique.

2.2 Du dispositif au produit : moins d'accompagnement

Pour les théoriciens de l'éducation nouvelle et de la FOAD, la question de l'accompagnement et du maintien du lien pédagogique constitue le centre de la réflexion. Néanmoins, avec le concours des textes législatifs, l'offre de FOAD tend à effacer progressivement le rôle du formateur. Le stagiaire en FOAD devient, plus que jamais, seul gestionnaire et responsable de sa formation.

¹⁹ F. MORANDI et R. L. BORDERIE, « L'éducation nouvelle et les pédagogies actives », *Éducation*, Nathan, 2001, p. 49-78

²⁰ Sites web consultés : Udemy (fr), Studi (fr), OpenClassrooms (fr), IONIS Group.

En effet, la loi du 5 mars 2014²¹ relative à la formation professionnelle confirme d'abord l'organisation possible d'une action de formation tout à distance. Les opérateurs privés peuvent ainsi revendiquer faire de la FOAD alors même qu'aucun regroupement présentiel n'est prévu. Néanmoins, plusieurs décrets²² de cette loi insistent encore à l'époque sur le rôle de l'accompagnement : il est demandé de justifier des compétences et qualifications des personnes en charge de l'assistance, des modalités selon lesquelles le stagiaire est accompagné et des moyens dont il dispose, ainsi que les délais à respecter par l'organisme pour octroyer son aide. Un second décret relatif à l'assiduité du stagiaire vient également insister sur les données à communiquer relatives au suivi et à l'accompagnement de l'action du stagiaire.

Néanmoins en 2018, ces deux décrets sont abrogés et remplacés²³, et les modalités concernant l'encadrement sont considérablement allégées. Les textes ne font plus référence aux modalités précises de suivi. De la même manière, il n'est plus question de suivi ou d'accompagnement, mais simplement « d'assistance appropriée ».

En effet, l'« assistance » se distingue de l'« accompagnement » ou de « l'encadrement » en ce qu'elle repose sur une logique de sollicitation volontaire de la part de l'apprenant. Elle n'est donc pas pensée comme une intervention systématique, mais comme une ressource activable à la demande, en fonction des besoins exprimés ou rencontrés par le bénéficiaire de la formation, et donc selon sa seule responsabilité. Certains OPCO (Akto) indiquent qu'une « hotline » technique, administrative et pédagogique, doit être mise à la disposition de l'apprenant, tandis que Studi propose de mettre un « coaching » personnalisé à disposition des apprenants.

En se détachant de la médiation humaine comme composante constitutive du dispositif de FOAD, celle-ci tend à s'homogénéiser sur le marché et à se définir de manière de plus en plus uniforme selon un format standardisé : la plateforme de contenus d'apprentissage. Les autres dimensions qui participaient de sa définition comme « dispositif » au sens plein sont progressivement reléguées au second plan, voire évacuées. La FOAD ne correspond alors plus, telle que la définissent Chasseneuil ou les principes de l'éducation nouvelle, à un dispositif flexible articulant une pluralité de situations pédagogiques (présentiel et distanciel) et de médiations diversifiées (humaines et technologiques), garantissant à la fois une sécurisation des parcours dans l'espace numérique et un lien spécifique à l'institution. À mesure que ce processus s'impose, la dimension relationnelle de l'apprentissage s'efface et la responsabilité de l'acte d'apprendre se trouve déplacée du collectif vers l'individu.

2.3 La récupération de la critique « artiste »

Nous avons montré que, si les discours de l'éducation nouvelle et ceux de la FOAD peuvent sembler converger, ils s'inscrivent en réalité dans des finalités profondément distinctes : là où la première défend une conception collective, accompagnée et émancipatrice de l'autonomie, la seconde tend à la reconfigurer comme une condition d'employabilité fondée sur la responsabilité individuelle. Soutenue par un cadre législatif favorable au tout-distanciel et à la déresponsabilisation des structures d'accompagnement, la FOAD s'inscrit en effet majoritairement dans une logique instrumentale de la formation, au service des nouvelles normes managériales. C'est dans ce décalage entre convergence apparente des discours et divergence des finalités que se joue la récupération de la critique dite « artiste ».

²¹ Article L6353-1 de la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle

²² Article D.6353-3 et Article D. 6353-4

²³ Abrogés à la suite de la publication du décret n°2018-1341 du 28 décembre 2018 et remplacés par l'article D6313-3-1

Dans leur ouvrage « Le nouvel esprit du capitalisme »²⁴, comparant la littérature managériale des années 1970 et 1990, Luc Boltanski et Eve Chiapello remarquent qu'un basculement a eu lieu dans la pensée du patronat au tournant des années 90. Cela correspond au renoncement du principe fordiste et de l'organisation hiérarchique du travail, au profit d'une nouvelle organisation en réseau, flexible, fondée sur l'initiative et l'autonomie des acteurs. Il n'est désormais plus attendu des salariés loyauté, discipline et respect, en échange d'une croissance économique soutenue, d'une stabilité sociale et de l'ascension des individus les plus méritants. Ce qui confère désormais valeur et reconnaissance à une personne est sa faculté à s'investir dans des projets successifs, à s'adapter, à activer et entretenir des réseaux. Alors que l'emploi à vie disparaît, les qualités désormais valorisées sont la flexibilité, la créativité, la capacité à rebondir. En échange, il n'est plus question de sécurité matérielle et psychologique, mais de la promesse de « se réaliser », d'« être acteur de sa vie », de « multiplier les projets » et d'accéder à une forme de liberté, comme le mettent en évidence la rhétorique des opérateurs précédemment cités. L'accent est désormais mis sur la singularité de l'individu, inaugurant un nouveau rapport au travail : celui de l'enrôlement de la subjectivité des individus au service des objectifs de l'entreprise²⁵.

Selon Boltanski et Chiapello, ce renversement de perspective s'explique par l'assimilation par le capitalisme de la critique dite « artiste ». Celle-ci dénonce « le désenchantement, l'inauthenticité, la "misère de la vie quotidienne", la déshumanisation du monde sous l'emprise de la technicisation et de la technocratisation [...] la perte d'autonomie, l'absence de créativité », ainsi que « le pouvoir hiérarchisé, le paternalisme, l'autoritarisme, les horaires imposés, les tâches prescrites ». Ses formes d'expression, empruntant fréquemment au registre du jeu, de la libération de la parole et du refus de l'autorité, traduisent avant tout « un désir de vivre, de s'exprimer, d'être libre », et de créer des liens authentiques.

Bien que formulée dans les milieux intellectuels des années 1960, cette critique entre en résonance avec celle portée, dès l'entre-deux-guerres, par la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle. Dans ses principes de ralliement²⁶, celle-ci revendique le fait de « respecter l'individualité de l'enfant », de « favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté » et de remplacer une discipline fondée sur la contrainte par « le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité ». Ainsi, les notions de désir, d'expression, de créativité, de liberté et de remise en question de l'autorité constituent un socle commun à la critique artiste et au projet de l'éducation nouvelle.

On peut ainsi observer que la critique « artiste » identifiée par Boltanski et Chiapello et la critique éducative portée par l'Éducation nouvelle reposent sur une même matrice humaniste, individualisante et émancipatrice. Dans les deux cas, il s'agit de s'opposer aux formes de standardisation, de subordination et d'aliénation produites par les institutions de leur temps : l'usine, l'école, l'entreprise. La critique « artiste » comme la pédagogie nouvelle s'inscrivent ainsi dans un même horizon utopique : celui d'un sujet libre, créatif et acteur de son propre développement.

En intégrant une partie des valeurs qui lui étaient initialement opposées, le nouveau mode d'organisation du travail a progressivement valorisé un nouveau profil d'employé idéal : un individu autonome, adaptable, créatif, engagé dans une quête permanente de perfectionnement de soi. Dès lors, la formation devient un enjeu central et un processus continu, *a fortiori* dans un contexte de mondialisation, de mutation rapide des métiers et de fragmentation des carrières.

²⁴ E. CHIAPELLO et L. BOLTANSKI, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, s. l., 1999

²⁵ F. LORDON, *Capitalisme, désir et servitude*, s. l., La fabrique, 2010

²⁶ L. GUTIERREZ, « La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 45, n° 1, 2010, p. 29-42

2.4 Le couple FOAD–FTLV au service de l’employabilité

En effet, on retrouve dans l’évolution du vocabulaire et des politiques liées à l’éducation des adultes un écho direct à cette transformation. Les années 90 correspondent très exactement à l’effacement du concept d’« éducation permanente », qui portait une ambition à la fois culturelle, citoyenne et collective d’émancipation, au profit du concept de « formation tout au long de la vie » (FTLV), centrée sur l’adaptabilité professionnelle des individus et la production continue de compétences. Philippe Carré et Pierre Caspar (1999) notent qu’en moins de trente ans, on serait passés « d’une vision sociale et humaniste de l’éducation permanente à une vision économique et réaliste de la production des compétences »²⁷.

En comparant les concepts de *lifelong education* et de *lifelong learning*, équivalents anglophones respectifs d’« éducation permanente » et de « formation tout au long de la vie » (FTLV), plusieurs auteurs (Boshier, 1998 ; Jarvis, 1998)²⁸ soulignent un glissement de sens significatif. Le premier renvoie à l’ensemble organisé des dispositifs et moyens collectifs d’éducation, d’enseignement et de formation destinés à l’ensemble des individus. Le second, quant à lui, met l’accent sur les démarches personnelles d’acquisition de connaissances et de compétences menées par les sujets au sein de cet ensemble. Autrement dit, on passe d’une conception de l’éducation comme fait institutionnel, bien public et ressource collective (*education*), à une conception de l’apprentissage comme responsabilité individuelle et activité privée (*learning*).

La « FTLV » reprend donc à son compte les mêmes valeurs d’autonomie, de responsabilité et de flexibilité. Comme le soulignent Andreas Fejes et Katherine Nicoll²⁹ dans une perspective foucauldienne, la formation tout au long de la vie peut être comprise comme une véritable technologie de gouvernement de soi, qui fait de chaque individu le principal responsable de la constitution et de l’entretien de son « capital de compétences ».

La responsabilité de la formation, autrefois collective, est désormais transférée à l’individu sommé de devenir « l’entrepreneur de sa propre employabilité » selon la formule de Boltanski et Chiapello, comme l’illustrent la rhétorique des opérateurs privés de FOAD précédemment cités ou encore la mise en place du Compte Personnel de Formation (CPF).

Comme le note Cathia Papi, FTLV et FOAD sont « le couple phare des orientations éducatives depuis les années 1990 »³⁰. La FOAD semble en effet s’imposer comme la modalité privilégiée de ce nouveau paradigme éducatif. En apparence, elle satisfait les exigences de la critique artiste, avec des promesses d’accessibilité, de liberté, d’initiative, d’autonomie, ou encore de respect des singularités, se présentant ainsi aux praticiens de l’éducation nouvelle comme un potentiel terrain d’application. En pratique, elle constitue le plus souvent l’outil de formation idoine face aux contraintes organisationnelles et aux objectifs économiques des entreprises. Le tout, en s’accordant aux exigences de flexibilité, de mobilité, de réactivité, de polyvalence, de responsabilité et d’auto-gestion, qui sont attendues comme autant de qualités à mobiliser par les salariés selon le « nouvel esprit du capitalisme ».

²⁷ J.-C. FORQUIN, « L’idée d’éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, vol. 6, n° 3, L’Harmattan, 2004, p. 9-44

²⁸ *Id.*

²⁹ A. FEJES et K. NICOLL, *Foucault and lifelong learning: governing the subject*, London, Routledge, 2008

³⁰ C. PAPI, *La formation à distance - dispositifs et interactions*, ISTE, s. l., 2014

Conclusion : vers une FOAD plus alignée avec les principes de l'éducation nouvelle

Le présent article ne vise pas à remettre en cause l'existence de dispositifs de FOAD intégrant une réflexion sur les conditions d'apprentissage et d'accompagnement. Certains d'entre eux, s'inscrivant dans la définition élaborée par le collectif de Chasseneuil, cherchent effectivement à prendre en considération la singularité des apprenants dans leurs dimensions à la fois individuelle et collective, sont attentifs à reposer sur des situations d'apprentissage diversifiées, veillent à la pluralité des temporalités et des espaces de formation, ainsi qu'à mobiliser conjointement médiations humaines et technologiques.

De même, l'innovation technologique, au-delà de sa seule rhétorique commerciale, a indéniablement contribué à une meilleure accessibilité aux savoirs ainsi qu'à la production d'outils utiles à l'enseignement et à l'apprentissage. Toutefois, la portée réelle de ces innovations doit être interrogée au regard des enjeux d'égalité et de justice sociale portés par le projet pédagogique et politique de l'éducation nouvelle. En effet, l'ajout de moyens techniques ne saurait, à lui seul, garantir un rapprochement avec la finalité émancipatrice de l'éducation. Cette tension entre perfectionnement des outils et sens du projet est formulée de manière particulièrement éclairante par Henry David Thoreau, lorsqu'il affirme que « nos inventions sont de charmants jouets qui nous éloignent des véritables enjeux. Elles perfectionnent les moyens sans jamais élever la finalité ».

Dès lors, l'enjeu n'est pas seulement de savoir si la FOAD est qualitative sur le plan de son ingénierie pédagogique, mais bien d'interroger le sens et les finalités concrètes de son déploiement. À quelles intentions pédagogiques et politiques répond réellement le choix du distanciel ? Quels usages en sont effectivement faits, et dans quelle mesure cette modalité est-elle pensée comme un complément légitime à d'autres formes de formation, plutôt que comme un simple substitut organisationnel ou économique ?

Ces questions apparaissent d'autant plus nécessaires que la FOAD constitue, comme nous l'avons montré, un dispositif profondément ambivalent. La mise à distance entre le formateur et les stagiaires qu'elle implique tend à renforcer les logiques de fracture numérique, d'individualisation des parcours au détriment du collectif, et de responsabilisation accrue des apprenants face à la réussite ou l'échec de leur formation, de disparition du rôle du formateur. À ce titre, elle s'inscrit aisément dans les transformations d'une société contemporaine fondée sur l'hyper-responsabilisation individuelle, la valorisation de la flexibilité et de l'autonomie, et l'affaiblissement des cadres collectifs. L'enjeu est donc de déterminer dans quelle mesure la FOAD peut encore être investie comme un levier d'émancipation collective, et non comme un simple instrument d'ajustement aux logiques néo-managériales de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

ACQUATELLA François, Valérie FERNANDEZ et Thomas HOUY, « Les MOOC : une promesse de rupture non tenue », *Distances et médiations des savoirs.*, vol. 39, Centre national d'enseignement à distance, 13 octobre 2022.

BENDER Emily et Alex HANA, *The AI Con : How to Fight Big Tech's Hype and Create the Future We Want*, Harper Collins, sans lieu, 2025.

BEST Francine, « Intervention de Francine Best lors d'une semaine d'étude en 1979. Education nouvelle, courants pédagogiques actuels : problèmes idéologiques et philosophiques », 1979.

BLANDIN Bernard, « Historique de la formation ouverte et à distance », *Centre Inffo*, Actualité de la formation permanente, n°189, avril 2004, p. 69-71.

BORNE Elisabeth, « Déclaration de Mme Élisabeth Borne, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche, de l'innovation et du numérique, sur la place de l'intelligence artificielle dans le système éducatif », sur *vie-publique.fr*, 7 février 2025.

BRUILLARD Éric, « Quelle IA générative dans l'enseignement supérieur ? », *Distances et médiations des savoirs.*, n° 50, Centre national d'enseignement à distance, 16 juin 2025.

CHIAPELLO Eve et Luc BOLTANSKI, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, sans lieu, coll. « Tel », n° 380, 1999.

COLLECTIF DE CHASSENEUIL (éd.), *Accompagner des formations ouvertes: conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan, coll. « Collection Savoir et formation », 2001.

DOGAN Murat Ertan, Tulay GORU DOGAN et Aras BOZKURT, « The Use of Artificial Intelligence (AI) in Online Learning and Distance Education Processes: A Systematic Review of Empirical Studies », *Applied Sciences*, vol. 13, n° 5, Multidisciplinary Digital Publishing Institute, janvier 2023.

FEJES Andreas et Katherine NICOLL, *Foucault and lifelong learning: governing the subject*, London, Routledge, 2008.

FORQUIN Jean-Claude, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, vol. 6, n° 3, L'Harmattan, rubrique « Sciences de l'éducation », 2004, p. 9-44.

GIANNINI Stefania, « Article tiré du discours de Stefania Giannini. L'IA et le futur de l'éducation : bouleversements, dilemmes et perspectives », sur *unesco.org*, 2 septembre 2025.

GLIKMAN, VIVIANE, *Des cours par correspondance au « e-learning »*. *Panorama des formations ouvertes à distance*, Presse universitaire de France, sans lieu, coll. « Education et formation / Technologies de l'éducation et de la formation », 2002.

GUTIERREZ Laurent, « La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, vol. 45, n° 1, 2010, p. 29-42.

LORDON Frederic, *Capitalisme, désir et servitude*, sans lieu, La fabrique, 2010.

MITTERAND François, « Le verbe en images - François Mitterrand à l'école de l'informatique ; Colloque "informatique et enseignement" », sur *fresque.ina.fr*, 1983. INA, Fresque.

MÆGLIN Pierre, « Regards croisés sur la formation ouverte et à distance », *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 1, JLE Editions, rubrique « Sciences de l'éducation », 1^{er} mars 2003, p. 159-164.

MORANDI Franc et René La BORDERIE, « L'éducation nouvelle et les pédagogies actives », *Éducation*, Nathan, 2001, p. 49-78.

PAPI Cathia, *La formation à distance - dispositifs et interactions*, ISTE, sans lieu, coll. « Système d'information, web, et informatique ubiquitaire », 2014.