

## Le télé-enseignement : une révolution de la forme scolaire ?

---

ALAIN CHAPTAL

Maison des Sciences de l'Homme, Paris Nord

Plate-forme "Arts, Sciences, Technologies"

4 rue de la Croix Faron

93210 La Plaine Saint-Denis

achaptal@mshparisnord.org

"Personne ne connaît la révolution qu'il fait"

Friedrich Engels (Klein 2004, Incipit, 171)

Depuis plus d'une centaine d'années que les technologies éducatives existent, les prédictions relatives à leur potentiel rénovateur pour les systèmes éducatifs se sont multipliées. Prophètes et marchands, pour reprendre le titre d'un article de Dieuzeide, ont convergé dans le rêve déterministe du changement de l'école par la technologie auquel n'a pas échappé en France le courant des technologies éducatives.

À l'heure des discours sur la société de la connaissance, il est intéressant de prendre une double perspective pour analyser cette question, comparant les approches françaises et américaines (dans ce qui suit, on confondra par commodité Amérique et États-Unis d'Amérique), tant ces dernières ont eu et continuent d'avoir d'influence sur les problématiques hexagonales (Chaptal 2003b). Mais avant d'examiner l'impact de cette supposée révolution sur le supérieur et le scolaire, il convient de faire deux observations liminaires.

### Une évolution qui s'inscrit dans la durée

Une ancienne tradition de la presse veut que la responsabilité des titres revienne à la rédaction. Raison pour laquelle le titre proposé pour cet article n'a pas été modifié. Inhabituel, il a le mérite d'inscrire cette interrogation dans une perspective historique et de resituer cette question dans la durée.

Télé-enseignement, bien qu'utilisé par les centres universitaires et sémantiquement pertinent, n'est pas la désignation la plus courante ni la plus moderne.

L'histoire des appellations renvoie à l'évolution des techniques mais marque aussi la prédominance d'une logique palliative comme le montre, en France, l'exemple du service d'enseignement non présentiel, aujourd'hui le CNED (Centre national d'enseignement à distance) : enseignement par correspondance (1939), devenu télé-enseignement (1959), puis enseignement à distance EAD (1986). Cette appellation, la plus courante en France, est un phénomène aussi vieux que l'invention du timbre-poste permettant le développement des cours par correspondance (Glikman 2002).

L'EAD est devenu FOAD (formation à distance). La notion correspond à une philosophie de l'enseignement impliquant ouverture et disponibilité, mettant l'accent sur la souplesse attendue des nouveaux dispositifs de formation. Maryse Quéré proposa en 1994 la notion d'enseignement sur mesure, symptomatique de l'émergence de la figure reine de l'apprenant (Quéré 1994).

L'expression de "e-learning" apparut à la fin des années 1990, simultanément des deux côtés de l'Atlantique. Le terme a d'abord désigné l'évolution de l'enseignement à distance fondée, au moins en partie, sur le recours aux technologies Internet. L'expression, promue d'abord par des entreprises, marque l'effet de mode de la bulle internet et, au-delà, une forte orientation vers la marchandisation de l'enseignement. Début 2000, l'acceptation du terme s'élargit lorsque l'administration Clinton l'utilise pour donner des couleurs de nouveauté à la révision de son plan quadriennal TICE (e-learning, "putting a world-class education at the fingertips of all children", offrir à tous les élèves l'accès du bout des doigts à une éducation de classe internationale). E-learning désigne alors la totalité du champ des technologies éducatives, utilisées en classe comme à distance, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, en formation initiale comme en formation permanente. En mars 2000, la Commission européenne lança sur les mêmes bases une initiative e-learning.

C'est à cette double acception que nous nous intéresserons dans la suite de cet article, non sans noter, d'une part que la formule introduit un décentrement important en faveur de l'usager de la formation en mettant l'accent sur l'apprentissage et non plus sur l'enseignement ; d'autre part, que l'enseignement à distance apparaît de plus en plus comme complémentaire et non plus comme alternatif à l'enseignement traditionnel comme le notait Perriault dès 1994. On parle alors de "Blended Learning" pour décrire ces dispositifs hybrides combinant présentiel et en ligne.

## Les technologies éducatives ne sont plus ce qu'elles étaient

**S**i le rêve déterministe demeure, les technologies ont cependant largement changé de nature. D'une part, les technologies d'information et de communication que nous connaissons aujourd'hui sont radicalement différentes de leurs

devancières en ce qu'elles sont en passe de devenir des "commodities", des technologies de consommation courante présentes dans la totalité des activités humaines professionnelles ou de loisir. Tel n'était pas le cas avec le cinéma, la radio, la télévision ou les premiers ordinateurs, quel que soit leur impact sur la société. D'autre part, au-delà de leur ubiquité, ces technologies se distinguent également des précédentes qui très souvent imposaient un modèle d'utilisation. Technologies de maîtrise personnelle de l'information, elles rendent du contrôle à l'enseignant en lui donnant de manière croissante la possibilité, grâce à l'unification numérique et à la facilité d'accès des réseaux, d'adapter les ressources à la spécificité de toute situation pédagogique et à la stratégie éducative choisie. Et, ce qui n'est pas le moindre, de choisir d'évoluer à son rythme.

Dans ce contexte, qu'en est-il de cette révolution annoncée de la forme scolaire ? Nous allons d'abord examiner les situations dans l'enseignement supérieur puis dans le scolaire avant de discuter plus spécifiquement la question des pratiques constructivistes et de mettre en évidence les tensions actuelles.

## Un enseignement supérieur qui évolue

Les technologies d'information et de communication ont acquis une place importante dans la vie des institutions d'enseignement supérieur des États-Unis (Spicer & DeBlois 2004). Quelques chiffres permettent de situer le phénomène (Core Data 2003). 81,5% des salles de cours sont raccordées à Internet par une liaison fixe et 17,7% disposent d'un accès sans fil. Plus de 90% des campus utilisent une solution de CMS (Course Management System). Étudiants et enseignants peuvent s'appuyer sur des services spécialisés pour les accompagner dans leurs usages. Des personnels nombreux y concourent avec un taux d'encadrement moyen d'un personnel TIC pour 9,5 enseignants et pour 150 étudiants. La dépense moyenne est de 1400\$ par étudiant. Il est donc clair que le système d'enseignement supérieur des États-Unis a déployé plus massivement que son homologue français une infrastructure et des services TICE.

Le e-learning n'a cependant pas connu le développement exponentiel que lui promettaient les augures au début des années 2000, même si certaines réussites spectaculaires existent comme l'université de Phoenix, université privée à forte vocation professionnelle, dont près de la moitié des effectifs suit une formation proposée par sa filiale en ligne. Nombre des initiatives d'alors et souvent les plus médiatisées ont dû, depuis, réduire ou cesser leurs activités. À l'expérience, il s'est notamment révélé difficile de faire fonctionner des structures fondées sur le modèle de l'entreprise au sein des établissements traditionnels (Technology Review 2003). La croissance de ce volet de l'activité des établissements d'enseignement supérieur est toutefois globalement avérée, s'appuyant largement sur des structures complétant leur formation traditionnelle par une offre

partiellement ou totalement en ligne. Selon une étude officielle (Waits & Lewis 2003), l'effectif des étudiants en formation à distance a plus que doublé depuis 1995, avec 56% des "Colleges" et institutions offrant des diplômes de deux ou quatre ans proposant de tels cours contre 33% en 1995 et 44% en 1997-1998.

Un changement très significatif du système d'enseignement supérieur est engagé. Des effectifs importants sont concernés soit, en 2000-2001, 3 077 000 étudiants, la très grande majorité (2 876 000) est engagée dans un cursus collégial dont 82% au niveau "undergraduate". Les offres de cours sont en cohérence avec 127 400 cours différents. 19% de l'ensemble des institutions (soit le tiers de celles offrant des formations à distance) proposaient des cursus entièrement à distance.

Cette étude fait aussi apparaître des aspects largement sous-estimés en France : ce sont très nettement les institutions publiques qui offrent le plus facilement des cours à distance (90% contre respectivement 16% et 40% des institutions privées proposant des diplômes à deux et quatre ans). L'offre n'émane pas nécessairement de grosses structures. 52% comptent moins de 500 inscrits et 22% moins de 100. Internet est bien évidemment le principal moyen de diffusion, 90% des institutions l'utilisant pour des cours asynchrones, 43% également pour des cours synchrones. 95% des institutions ont par ailleurs recours à des sites web pour compléter leurs cours.

Le marché apparaît largement segmenté et spécifique. Son développement s'appuie sur des moteurs économiques propres aux États-Unis. Pour nombre d'étudiants, la formation supérieure initiale est généralement courte, donnant lieu à des reprises d'études ultérieures pour obtenir les diplômes nécessaires à l'évolution professionnelle. Les études sont financées par les apprenants et non par le contribuable. Les coûts sont élevés : de l'ordre de 14 000\$ par an pour un étudiant en licence dans une université publique (*Trends in College Pricing* 2003) et représentent un véritable investissement personnel. Un système de bourses et d'aides diverses permet aux étudiants d'origine modeste d'accéder à l'enseignement supérieur. On voit bien alors les économies que le e-learning représente pour certains étudiants en leur évitant les frais de logement et de déplacement et en leur permettant de continuer d'exercer une activité professionnelle. Face à l'approche unique contraignante ("one-size-fits-all", études à plein temps et en résidence) de la formation supérieure traditionnelle, le e-learning est aussi une réponse au fait que souvent le problème principal n'est pas le financement mais le temps disponible compte tenu de la vie professionnelle et privée. L'importance croissante de ces facteurs constitue son espace de développement selon une logique d'extension et de diversification de l'offre qui ne concerne pas prioritairement les modalités pédagogiques. Elle porte toutefois en germe des modifications importantes de l'organisation, nous y reviendrons.

Il ne faudrait en effet pas conclure que le recours aux TIC débouche sur des pratiques nécessairement innovantes de la part des enseignants. Certains observateurs jugent même l'impact de ces technologies encore fort limité

(Cuban 2001). De plus, de vives critiques se sont élevées pour dénoncer les conséquences possibles sur le métier de l'enseignant, son statut et les valeurs fondamentales auxquelles il se réfère (Maddux & al. 2002 ou le très virulent Noble 1999). D'une manière générale, les usages demeurent encore modestes, se limitant essentiellement à des présentations de type PowerPoint, à la simple mise en ligne de cours et de ressources existants (cours filmés, photocopiés en .pdf) comme en témoigne par exemple l'initiative Open CourseWare du MIT.

Face à cette dynamique, la situation française apparaît en retrait, d'ailleurs probablement moins sur le plan qualitatif des pratiques d'enseignement qu'en ce qui concerne le déploiement des initiatives. Les politiques de campus numériques conduites depuis 2000 ont pourtant développé l'offre de contenus en ligne. Par ailleurs, depuis la mi-1990, un volet TICE existe dans les contrats quadriennaux entre les universités et le ministère. En l'espace de quelques années une évolution sensible s'est produite. Si le financement TICE peut apparaître encore modeste (de l'ordre de 20€ en moyenne par an et par étudiant en université en 2001 (source : <http://www.educnet.education.fr/superieur/contrats.htm>), chiffres difficilement comparables à ceux des États-Unis car ils n'intègrent pas toutes les dépenses, en particulier celles de personnel), les effets sont importants car ces budgets constituent les marges de manœuvre réelles des établissements. Alors que les technologies ne tenaient qu'une place restreinte dans les premiers contrats, le dispositif a évolué, offrant une place croissante aux TICE. À l'occasion de ces négociations les limites de leur usage actuel tout comme les facteurs de résistance apparaissent cependant très clairement alors même que les politiques ministérielles récentes insistent sur les aspects techniques.

## Un enseignement scolaire en situation instable

Des deux côtés de l'Atlantique, des politiques publiques s'appuyant largement sur des concours locaux ont considérablement développé l'infrastructure scolaire en matière de TIC (cf. les plans de l'administration Clinton en 1996 et de Claude Allègre en 1997). Toutefois, si on se réfère pour la France aux objectifs pour l'an 2000 énoncés par Claude Allègre dans sa conférence de presse du 17 novembre 1997 (source : <http://www.epi.asso.fr/revue/88/b88p047.htm>). Le ministère n'ayant pas archivé l'intégralité des textes de sa politique TICE, il faut se féliciter que des associations comme l'EPI pallient cette carence), on mesure les écarts entre la vision politique et sa mise en œuvre : "Chaque élève, de la maternelle à l'université, pourra accéder, dans un cadre pédagogique, à une activité sur support numérique ou audiovisuel classique : manipulation et dessin informatique dès la maternelle, courrier électronique dès le cours élémentaire, accès au Web dans le cours moyen, travail en réseau dès le collège, adresse personnelle dès le bac. Chaque étudiant, chaque

enseignant, chaque classe, pourra disposer d'une adresse électronique..." Cette politique a terriblement pâti d'un manque de suivi et d'une faiblesse générale des moyens par rapport aux grandes réformes scolaires. Sept ans plus tard, il ne reste pas grand-chose des projets stratégiques : l'assistance aux utilisateurs s'enfonce dans l'oubli après divers échecs ; le développement d'une édition multimédia tourne au fiasco, concurrencée qu'elle est par l'abondance de l'offre gratuite présente sur les sites pédagogiques officiels ou non ; le Brevet Internet et Informatique peine à s'imposer et risque de voir normalisée sa dimension pédagogique originale d'autoévaluation... Et la prochaine disparition des emplois-jeunes conjuguée avec la réduction des moyens humains à l'échelon académique risque de plonger le système dans une crise majeure.

L'écart persistant entre l'effort public d'équipement et la lenteur de la progression des usages avec les élèves, porteur de tensions potentielles entre des collectivités locales soucieuses de la bonne utilisation des deniers publics et le système éducatif, constitue un phénomène préoccupant. Des deux côtés de l'Atlantique, les usages en présence des élèves (raison qui fondamentalement justifie seule l'effort d'équipement des collectivités) demeurent encore à la marge du système, même si les enseignants, bien équipés à titre personnel, maîtrisent davantage les TIC et les utilisent pour la recherche de ressources pédagogiques et la préparation de leurs cours.

Les États-Unis ont au moins eu le souci de suivre et d'analyser cette situation par le biais de nombreuses études ou rapports officiels ou de recherche. L'administration Clinton, au moment de quitter le pouvoir, a ainsi proposé d'actualiser le plan de 1996 en se recentrant sur la question du développement des usages, reconnaissant implicitement un échec relatif. L'administration Bush a imprimé sa marque en publiant fin 2000 le plan "No Child Left Behind" (NCLB, aucun élève à la traîne) qui insiste de manière spectaculaire sur la nécessité de s'appuyer sur "ce qui marche" en se fondant de manière simpliste sur les résultats de recherche "scientifiquement prouvés", ignorant les réserves de la communauté scientifique.

Par-delà l'abondante littérature optimiste sur les potentialités des TICE apparaît une réalité plus sombre. Une analyse rétrospective officielle des politiques suivies ces vingt dernières années (McMillan Culp & al. 2003) constate les limites de l'impact des TICE sur l'enseignement. Un jugement sévère que complète celui d'un groupe de conseillers du Président dans lequel les industriels sont très représentés : "Les résultats des TIC dans l'éducation sont loin d'approcher ce qui se passe dans les autres secteurs de la société... Il est difficile de trouver un autre domaine où l'écart entre les promesses et la réalité est plus important ; et certains ajoutent que cet écart se creuse" (PITAC 2001). Jugement qui pointe aussi l'échec de la vision d'une éducation réformée à l'aune des valeurs et méthodes de l'entreprise. Aujourd'hui, différents auteurs s'accordent pour insister

sur la nécessité d'une approche globale prenant en compte dans la définition d'une politique, non seulement les technologies éducatives en tant que facteur isolé, mais l'ensemble tant il apparaît illusoire d'isoler le recours aux TICE comme une variable indépendante (Chaptal 2003b, Dickard 2003, McMillan & al. 2003).

En France, où la tradition de ce type d'analyses est moins forte, divers rapports dont ceux de l'Inspection générale ont fait le même constat un peu gêné. Seule une note du ministère (Gentil & Verdon 2003) a développé un point de vue contraire : "L'usage des TIC est de plus en plus intégré à la pratique enseignante." Mais à l'examen, cette note de synthèse présente des biais considérables et procède à des généralisations pour le moins hasardeuses qui peuvent l'apparenter à un exercice d'autosuggestion institutionnelle. L'audit approfondi réalisé par l'Inspection générale en 2003 dans deux académies confirme, à l'inverse, les difficultés et les lacunes du pilotage pédagogique (Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Caen IGEN n° 2004-007, janvier 2004, 107). Le bilan n'est guère enthousiaste en ce qui concerne les TICE. À Clermont, le rapport souligne que leur usage n'est pas intégré aux enseignements et n'est pas en rapport avec l'investissement consenti par les collectivités locales. À Caen, "l'utilisation des TICE reste faiblement développée" et "les professeurs utilisent l'Internet pour préparer leur cours mais recourent peu aux TICE en classe". Ce qui met en évidence le décalage entre les pratiques prescrites dans les instructions officielles marquées par la problématique de la société de la connaissance et celles observées réellement.

Face à pareille situation, la tentation de la fuite en avant technologique est toujours forte. On peut en voir l'illustration à la fois dans les initiatives de collectivités territoriales équipant systématiquement des élèves de collèges (premier cycle de l'enseignement secondaire français, 11-14 ans) d'ordinateurs portables ou dans celles du ministère visant à susciter rapidement des expérimentations d'espaces numériques de travail qui paraissent très en avance sur les besoins réels des enseignants et élèves du secondaire, sans parler des écoles primaires. On s'oriente donc là aussi vers un échec prévisible du moins à court terme.

Ce qui est sans doute plus préoccupant encore, c'est que cet activisme technologique se déploie dans un contexte qui par ailleurs laisse penser à une sortie des TICE du radar des vraies priorités éducatives, quelles que soient les assurances de façade. On peut en voir les signes dans l'inexistence des références aux TICE dans un rapport des deux inspections générales sur la formation des enseignants (Septours & Gauthier 2003) ou dans la place extrêmement marginale que ces préoccupations ont tenue dans le débat national sur l'école et dans le miroir qui en a été publié sur le web (sept occurrences pour les TICE sur près de 650 pages, de surcroît toutes dans les annexes... Source : <<http://www.debatnational.education.fr>>). Quand bien même le prérapport mentionne la maîtrise des TICE dans le "socle commun de l'indispensable".

Au total, le découplage entre l'effort des collectivités territoriales et la place somme toute encore marginale que le système éducatif confère aux TICE (Chaptal 2003b, McMillan Culp & al. 2003) est générateur d'une tension qui risque de favoriser le désengagement des acteurs, comme le souligne également Dickard (2003) pour les États-Unis. Un phénomène que peut amplifier le discours montant sur le "retour aux fondamentaux".

## Quelle révolution ?

Dans cette conjoncture, qu'en est-il de la mort annoncée d'un cours magistral vieux d'à peine cent cinquante ans et de l'émergence d'une révolution des pratiques caractérisée par le fait que, libérés des tâches répétitives de transmission du savoir, enseignants et formateurs pourraient enfin se consacrer à aider les apprenants à s'approprier ce savoir.

Si l'on manque de données chiffrées pour la France, tout porte à considérer que les résultats des États-Unis mettant en évidence des usages classiques et modestes sont largement transposables. Comme le note Dickard (2003, 25) "l'internet n'a pas changé la façon dont les enseignants enseignent". C'est aussi ce que relève le rapport sur vingt ans de politique TICE : les changements sont incrémentaux, les enseignants enrichissant très progressivement leurs pratiques à partir des solutions éprouvées auxquelles ils sont accoutumés. Seule une infime minorité met en œuvre des innovations fondées sur les pratiques constructivistes (Cuban 2001, McMillan Culp & al. 2003).

Les pratiques des enseignants ne sont pas en phase avec la vision dominante des chercheurs qui constitue outre-Atlantique le discours pédagogiquement correct (on se réfère ici à la vulgate constructiviste, version de grande diffusion d'une philosophie éducative par ailleurs complexe et diverse). Celui-ci trouve d'ailleurs ses limites dans le fait que ces pratiques innovantes visent à provoquer des changements essentiellement qualitatifs s'inscrivant dans une durée longue, à l'image de tout changement éducatif d'importance (Sandholtz & al. 1997, Rein 2000) et qui ne sauraient nullement garantir une amélioration des résultats scolaires traditionnels (Chaptal 2002, 2003a). C'est pourtant ce qu'attendent financeurs et parents. Pareille désillusion est en train de se produire dans l'État du Maine à la suite des résultats aux tests annuels des élèves équipés depuis deux ans d'ordinateurs portables en vertu d'une politique constructiviste. Ceux-ci ne traduisent aucun progrès par rapport aux générations qui les ont précédés. Le résultat était prévisible, puisque, d'une part, il se situe dans la lignée des très nombreuses études concluant à l'absence de différence significative des TICE (Russel 1997, Ramage 2002) ; d'autre part parce qu'il est fondamentalement erroné de vouloir évaluer une innovation fondée sur une nouvelle philosophie éducative à l'aune des tests traditionnels (Chaptal 2002). Mais un résultat

qui, parce qu'il révèle les fausses promesses, réveille les critiques d'une politique très coûteuse. La leçon est d'autant plus intéressante qu'en France on peut observer les mêmes réticences des corps d'inspection vis-à-vis des initiatives les plus avancées des collectivités territoriales telles que celle du département des Landes s'inspirant de la même approche constructiviste que l'État du Maine (mai 2003, Rapport de l'inspection pédagogique régionale du rectorat de Bordeaux, source : <[http://www.landesinteractives.net/info/doc\\_pdf/bilaneduc/enquete\\_mai03.pdf](http://www.landesinteractives.net/info/doc_pdf/bilaneduc/enquete_mai03.pdf)>).

À l'université, le recours à ces pratiques innovantes de la part des enseignants, même s'il tend à se développer, reste encore le plus souvent limité (Cuban 2001). Certes, des ressources et des cours sont mis en ligne mais sans toutefois impliquer des modifications profondes de la pédagogie qui demeure largement transmissive et traditionnelle.

Cette question d'une évolution vers des pratiques constructivistes soulève, notamment dans l'enseignement supérieur, d'autres problèmes spécifiques que nous n'étudierons pas ici en détail. Il en est ainsi par exemple du discours sur la granularisation des contenus, essentielle du point de vue économique dans une perspective de réutilisation des ressources, mais débouchant sur des formations modularisées à l'extrême qui, à bien des égards, semblent en contradiction avec le constructivisme prôné par les discours d'escorte. Il est vrai que la sophistication technologique sert souvent à habiller des approches très traditionnelles.

Mais l'approche constructiviste pose davantage encore la question de l'autonomie de l'apprenant. Les technologies en elles-mêmes ne créent pas l'autonomie, mais la requièrent en tant que préalable (Glikman 2002), l'injonction d'autonomie se trouvant souvent en contradiction avec ses conditions pratiques d'application (Linard 2003). La question préoccupe à juste titre les chercheurs français (Albéro 2003, Moeglin 1998).

Enfin, cette approche constructiviste insistant sur ce qui relève de l'intégration sociale, de tâches authentiques ou de la sensibilisation aux problématiques du monde du travail a souvent servi, de manière assez paradoxale, de cadre de référence aux projets les plus pédagogiquement innovants comme aux discours les plus libéraux, phénomène repéré par Moeglin (1998).

## Des tendances à l'œuvre génératrices de tensions

La révolution attendue de la forme scolaire ne s'est donc pas produite, du moins pas encore. Cela étant, des tendances diverses sont à l'œuvre outre-Atlantique. Deux approches contrastées en témoignent. D'un côté, Phoenix on Line, université "for profit" (privée et à but lucratif) qui compte plus de 100000 inscrits et rencontre un réel succès économique en recourant à un corps professoral quasi virtuel de vacataires à statut précaire (Kriger 2001). De l'autre, le MIT avec son initiative Open CourseWare (OCW) proposant gratuitement des

cours complets en ligne selon une démarche véritablement Open Source (connue en France comme celle des logiciels libres) favorise la réutilisation et cherche à structurer une communauté autour d'elle.

Des oppositions radicales se sont aussi manifestées dès l'apparition des premiers projets de e-learning. Turoff évoquait dès 1997 les risques d'une "commercialization", les conséquences possibles en termes de statuts des enseignants, les dangers des fausses accréditations et les difficultés de prise en compte des contributions des enseignants (Turoff 1997). Noble a relayé ces craintes de manière encore plus radicale en popularisant l'idée que ces nouveaux dispositifs visaient à faire de l'éducation une "commodity", un objet de consommation courante (Noble 1999). Un thème que développent également Maddux & al. (2002).

La position des syndicats enseignants, la NEA (National education association) et l'AFT (American federation of teachers), est intéressante à analyser. Leur implication dans le secteur de l'enseignement à distance est ancienne. Positive à l'origine, la tonalité des positions syndicales s'est cependant récemment faite plus réservée, relevant combien la réalité était éloignée des promesses (The Promise) et pointant les dangers d'un enseignement à distance organisé prioritairement selon les modèles de marketing et de management de l'entreprise (Kriger 2001). L'AFT exprime son inquiétude face à la croissance des effectifs des cours, à la baisse générale du financement public de l'enseignement supérieur et à l'apparition d'une motivation tournée vers les profits potentiels. Le rapport relève l'émergence de concepts en contradiction avec la culture traditionnelle de l'enseignement supérieur tels que l'accent mis sur le consommateur, la standardisation des productions, le contrôle étroit des personnels et le rapport coût-efficacité. En bref, le modèle d'une éducation fondée sur les valeurs du marché considérant l'étudiant comme un client et cherchant à augmenter la productivité éducative (Stokes 2000, Twigg & Oblinger 1996).

En particulier l'AFT pointe le risque lié au "dégroupage" ("disaggregation" ou "unbundling") des fonctions habituelles de l'enseignant, découpant l'activité de celui-ci en tâches spécialisées et suscitant l'intervention de différents experts (spécialistes des médias ou concepteurs de programmes de formation) selon un modèle d'organisation prétendument industrielle, segmentée et parcellaire (Massy & Zemsky 1995). Dans cette vision, les TIC, investies d'un pouvoir émancipateur et autonomisant, permettent d'engager en douceur un processus de réorganisation de l'enseignement supérieur.

Des tendances analogues visant à appliquer les méthodes de l'entreprise à l'éducation sont aussi à l'œuvre dans le domaine scolaire outre-Atlantique. Face à des écoles en crise et confrontées au développement de la violence et de la drogue, on assiste à une montée régulière des thèmes néo-conservateurs en matière d'éducation. Il ne saurait néanmoins être question de simplifier outre mesure ce contexte, les positions ne relevant pas de stricts clivages politiques ou

sociaux. Il s'agit d'une réalité complexe dont nous tentons seulement d'identifier des axes possibles d'évolution.

Le principal prend la forme de la revendication du libre choix, par les parents, du système où seront éduqués leurs enfants. Face à ces écoles défaillasses, le courant conservateur a d'abord remis d'actualité une approche dite de "accountability" visant à rendre enseignants et responsables éducatifs locaux comptables des résultats des élèves aux tests standardisés. Une approche que le plan de l'administration Bush, le "No Child Left Behind" (aucun élève à la traîne), a reprise à son compte.

En corollaire, ce courant a favorisé l'émergence de solutions alternatives : les "Charter Schools", écoles expérimentales, parfois privées mais le plus souvent publiques, bénéficiant de dispositions dérogatoires par rapport aux réglementations en vigueur (en termes de programmes, d'horaires, de recrutement d'enseignants...) et signant avec les autorités une charte fixant leurs obligations et leur permettant de bénéficier de financements publics.

Les conservateurs ont également cherché à rendre moins coûteux pour les familles l'exercice de ce choix au travers de politiques de "vouchers", coupons de réduction d'un montant équivalent aux subventions par tête d'élève versées au système public, censés favoriser l'accès des familles les plus modestes aux établissements privés supposés de meilleure qualité.

Enfin, la dernière orientation tient au développement des écoles virtuelles (virtual schools) proposant des solutions de e-learning offrant tout ou partie d'un programme scolaire en ligne, en associant contenus et formes de tutorat. Ces cyber-écoles complètent l'offre des écoles traditionnelles par un choix d'options ou proposent des cursus complets. Aux États-Unis, ces initiatives ont bien entendu donné lieu à l'émergence, jusqu'ici assez difficile, d'un secteur marchand de l'éducation. Aujourd'hui, environ 648000 élèves fréquentent 2700 charter schools, en progression de 40% sur les cinq dernières années. 68000 élèves, soit un peu plus de 10% de cette population, sont inscrits dans des cyber et home schools selon le National center for the study of privatization in education (<<http://www.nscpe.org>>).

Une étude récente et controversée (mais la première à s'appuyer sur des statistiques nationales) de l'AFT (Nelson & al. 2004) a toutefois jeté le trouble en affirmant que les élèves des charter schools obtenaient de moins bons résultats aux tests nationaux du NAEP 2003 (National assessment of educational progress) que leurs homologues des écoles publiques, contredisant la vision sous-jacente de la capacité des forces du marché à améliorer l'éducation. Une analyse que vient conforter une autre étude portant sur les six dernières années de tests pour la seule Caroline du Nord (Bifulco & Ladd 2004).

Si les dispositifs prônés par les néo-conservateurs ont fourni le cadre idéologique, le développement des cyber-écoles a été le véritable moteur de la

croissance récente de l'éducation à domicile car il permet aux parents de couvrir l'ensemble du programme dans toutes les disciplines. Et les familles qui ont effectivement exercé leur possibilité de choix l'ont fait davantage au profit de tels dispositifs ou de services de soutien scolaire par internet.

Le nombre d'élèves scolarisés à la maison (homeschooling) est en augmentation significative aux États-Unis. Jadis survivance de pratiques des pionniers de l'Ouest réservée à une minorité de fondamentalistes religieux, le phénomène gagne en ampleur auprès des parents inquiets des piètres performances de leurs écoles de secteur. On estime ce nombre en 2003 à 1,1 million d'élèves de 5 à 17 ans soit 2,2% des effectifs globaux, en croissance de 29% par rapport aux chiffres de 1999 (Princiotta & al. 2004).

## Une situation incertaine

Ces mécanismes apparaissent centraux pour la politique de l'administration Bush qui appréhende l'éducation dans une perspective entrepreneuriale (Dickard 2003) rejoignant des approches antérieures analogues qui ont pourtant historiquement échoué (Chaptal 2003b). On assiste au développement d'une logique consumériste s'appuyant sur des mécanismes de virtualisation de l'école, affaiblissant le système public d'éducation des États-Unis (notamment budgétairement) et suscitant de nouveaux appétits de la part des intérêts commerciaux. La France échappe à une telle dynamique dangereuse, même si le développement d'offres parascolaires ou de soutien scolaire par Internet mérite d'être suivi avec attention.

Dans l'enseignement élémentaire et secondaire comme dans le supérieur, des tendances diverses sont donc à l'œuvre traduisant des hésitations entre deux pôles : la volonté d'améliorer l'existant et le souhait d'innover pédagogiquement et organisationnellement via la technologisation. Face aux objectifs productivistes d'industrialisation (Stokes 2000, Massy & Zemsky 1995), des tendances à la "mutualisation", fondée sur des rapports sociaux d'échange entre les producteurs et les utilisateurs, sont tout autant à l'œuvre (Fichez 2002). Une situation assez incertaine en découle. D'un côté, le e-learning s'impose incontestablement et devient progressivement un élément familier du paysage, universitaire notamment, même si nombre de questions centrales ne sont toujours pas résolues de façon claire (au premier rang desquelles figure le problème de la propriété des cours mis en ligne). D'un autre, l'usage de la technologie ne débouche pas sur les changements attendus et le bilan global semble nuancé. D'un côté, un mouvement semble engagé vers une marchandisation de l'éducation, s'appuyant sur le recours aux outils et méthodes de l'entreprise, de l'autre le système éducatif trouve dans la complexité de son fonctionnement, la solidité de son système de

valeurs et l'engagement de ses personnels des capacités de réaction certaines (Cuban 2004).

Mais au travers de ce fort développement des infrastructures de technologies d'information et de communication qui ne se traduit que par une progression beaucoup plus lente des usages, ce qui est plus important que ces révolutions annoncées et toujours différées, et en tout cas le plus novateur pour la France, c'est la montée progressive en puissance d'une dimension nouvelle de l'éducation, la communication. Un phénomène anticipé par Miège il y a déjà quinze ans (Miège 1989).

## Bibliographie

- ALBERO B. 2003 (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Lavoisier
- BIFULCOR R. & LADD H. (2004) *The Impact of Charter School on Student Achievement : Evidence From North Carolina*, Terry Sanford Institute, Duke University, téléchargeable (septembre 2004), <<http://www.pubpol.duke.edu/people/faculty/ladd/SAN04-01.pdf>>
- CHAPTAL A. 2002 *Le dilemme constructiviste ou la question du renouvellement des usages*, Paris, MSH, <<http://www.pner.org>> [OAI- <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000304>]
- CHAPTAL A. 2003a "Réflexions sur les technologies éducatives et les évolutions des usages : le dilemme constructiviste", *Distances et Savoirs*, 1-1, 121-147
- CHAPTAL A. 2003b *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire, Analyse critique des approches française et américaine*, Paris, L'Harmattan
- Core Data Service 2002 Summary Report 2003, EDUCAUSE, téléchargeable (novembre 2003), <<http://www.educause.edu/coredata/reports/2002>>
- CUBAN L. 2001 *Oversold and Underused : Computers in Schools*, Harvard, University Press
- CUBAN L. 2004 (à paraître) *The Blackboard and the Bottom Line : Why Schools Can't Be Businesses*, Harvard, University Press
- DICKARD N. (ed.) 2003 *The sustainability challenge : Taking ed-tech to the next level*, Washington, DC, The Benton Foundation Communications Policy Program & EDC Center for Children and Technology, en ligne (avril 2004), <[http://www.benton.org/publibrary/sustainability/sus\\_challenge.html](http://www.benton.org/publibrary/sustainability/sus_challenge.html)>
- FICHEZ É. 2002 "L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation", *Éducation Permanente*, 152, "Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation", 171-185
- GENTIL R. & VERDON R. 2003 "Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication", Note d'évaluation de la DEP 03.04, (décembre 2003), <<http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/noteeval/ne0304.pdf>>
- GLIKMAN V. 2002, *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*, Paris, PUF

- KLEIN É. 2004 *Petit voyage dans le monde des quanta*, Paris, Flammarion
- KRIGER T. 2001 *A Virtual Revolution : Trends in the Expansion of Distance Education*, American Federation of Teachers (Higher Education), téléchargeable (mai 2004), <[http://www.aft.org/higher\\_ed/downloadable/VirtualRevolution.pdf](http://www.aft.org/higher_ed/downloadable/VirtualRevolution.pdf)>
- LINARD M. 2003 Autoformation, éthique et technologies : enjeux paradoxes de l'autonomie, in Albero B. 2003 (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Lavoisier
- McMILLAN CULP K., HONEY M. & MANDINACH E. 2003 *A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy*, Education Development Center, Center for Children and Technology, <[http://www.nationaletechplan.org/docs\\_and\\_pdf/20yearsdocrevised.pdf](http://www.nationaletechplan.org/docs_and_pdf/20yearsdocrevised.pdf)> téléchargeable (janvier 2004)
- MADDUX C., EWING-TAYLOR J. & LaMONT JOHNSON D. 2002 "The Light and Dark Sides of Distance Education", in *Computers in the Schools*, 19-3/4, 1-7
- MASSY W. & ZEMSKY R. 1995 *Using Information Technology to Enhance Academic Productivity*, téléchargeable (août 2004), <<http://www.educause.edu/ir/library/html/nli0004.html>>
- MIÈGE B. 1989 *La société conquise par la communication*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble
- MCEGLIN P. 1998, (dir.) *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, CNDP
- NELSON F., ROSENBERG B. & VAN METER N. 2004 *Charter School Achievement on the 2003 National Assessment of Educational Progress*, American Federation of Teachers, <<http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/NAEPCharterSchoolReport.pdf>>, en ligne (septembre 2004)
- NOBLE D. 1999 "Rehearsal for the Revolution" *Digital Diploma Mills, Part IV*, téléchargeable, <<http://communication.ucsd.edu/dl/ddm4.html>>
- PERRIAULT J. 1994 Éditorial, *Sciences et Techniques Éducative*, 1-2, 159-161
- PITAC, President's Information Technology Advisory Committee, 2001 *Using Information Technology To Transform The Way We Learn*, report to the President February 2001, téléchargeable (avril 2002), <<http://www.itrd.gov/ac/index.html>>
- PRINCIOTTA D., BIELICK S., CHAPMAN C. 2004 "1.1 Million Homeschooled Students in the United States in 2003", NCES, *Issue Brief, July 2004*, téléchargeable (septembre 2004) <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2004115>
- QUÉRÉ M 1994 *Vers un enseignement sur mesure*, Paris, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction générale des enseignements supérieurs, multigr.
- RAMAGE T. 2002 The "No Significant Difference" Phenomenon : A Literature Review, <http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/ramage.html> en ligne (avril 2002)
- REIN D. 2000 "What is Effective Integration of Technology, and Does it Make a Difference ?", ICLT 2000, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania, March 8-10 2000, <<http://L2L.org/ictl/2000/papers/181a.pdf>>
- RUSSEL T. 1997 The 'No Significant Difference' Phenomenon ; 4th edition, North Carolina State University, téléchargeable <<http://teleeducation.nb.ca/nosignificantdifference/>>
- SANDHOLTZ J., RINGSTAFF C. & DWYER D. 1997 *La classe branchée, enseigner à l'ère des technologies*, Paris, CNDP

- SEPTOURS G. & GAUTHIER R.-F. 2003 *La formation initiale et continue des maîtres*, rapport des deux Inspections générales, téléchargeable (mars 2004), <[ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/formation\\_maitres.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/formation_maitres.pdf)>
- SPICER D., De BLOIS P. & al. 2004 "Fifth Annual EDUCAUSE Survey Identifies Current IT Issues" in *Educause Quarterly*, 2, 2004, 8-22, pdf, téléchargeable (mai 2004) <<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0422>>
- STOKES P. 2000 "E-learning : Education Businesses Transform Schooling" Additional *White Papers on the Future of Technology in Education*, Forum on Technology in Education : Envisioning the Future, December 1999, téléchargeable (juillet 2000), <<http://www.air.org/forum/abstokes.htm>>
- Technology Review, Key trends, bargaining strategies and educational issues*, (2003), American Federation of Teachers (Higher Education), téléchargeable (mai 2004) 84p. <[http://www.aft.org/higher\\_ed/downloadable/Tech.pdf](http://www.aft.org/higher_ed/downloadable/Tech.pdf)>
- The Promise and the Reality of Distance Education 2002 Update* Vol 8, Number 3, October 2002, National Education Association, <<http://www.nea.org/he/heupdate/vol8no3.pdf>> téléchargeable (mai 2004).
- Trends in College Pricing 2003*, The College Board, 24p., téléchargeable (novembre 2003), <<http://www.collegeboard.com/press/article/0,3183,29541,00.html>>
- TUROFF M. 1997 "Alternative Futures for Distance Learning : The Force and the Dark-side", <<http://eies.njit.edu/~turoff/Papers/darkaln.html>>, colloque international Unesco/ Open University à Milton Keynes, 27-29 avril 1997 (accès novembre 1998)
- TWIGG C. & OBLINGER D. 1996 *The Virtual University*, Report from a Joint Educom/ IBM Roundtable, téléchargeable (août 2004), <<http://www.educause.edu/ir/library/html/nli0003.html>>
- WAITS T. & LEWIS L. 2003 *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions : 2000-2001*, US Department of Education, NCES 2003-017, Washington, DC, <<http://www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003017>>, téléchargeable (juillet 2003)

