

**ELEMENTS DE COMPARAISON DES APPROCHES FRANÇAISE ET  
AMERICAINE<sup>1</sup> D'UTILISATION DU NUMERIQUE  
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Alain Chaptal  
Université Paris 8  
Maison des Sciences de l'Homme Paris Nord

Ce texte prolonge une recherche menée à partir d'éléments tirés des publications scientifiques et de la documentation disponible dans le cadre de l'ERTé (équipe de recherche technologique en éducation) "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques". Cette publication est consultable sur le site de l'Ifrési à Lille (<http://www.ifresi.univ-lille1.fr/>) ou sur le site de la MSH Paris Nord (<http://erte.mshparisnord.org/>). On pourra s'y reporter pour y trouver des données chiffrées qui ne pouvaient, pour des raisons de place, figurer dans cette contribution.

Avant d'aborder véritablement le sujet, il convient de faire deux observations liminaires concernant l'une les comparaisons internationales, l'autre le choix du terme « numérique ».

Comparer des systèmes éducatifs est toujours un exercice redoutable tant les diverses dimensions historiques, culturelles, sociétales ont d'importance au-delà de la seule description technique. Raison pour laquelle souvent, les comparaisons reposent en fait sur la juxtaposition de monographies rendant compte des seuls éléments jugés les plus caractéristiques sans toutefois autoriser des analyses croisées en profondeur. Nous tenterons ici une autre approche qui, sans viser à l'exhaustivité, s'efforcera de partir d'interrogations portant sur des questions centrales en voyant comment elles sont abordées dans chacun des pays. Une difficulté particulière de cet exercice pour la France réside dans le faible nombre de données disponibles, ce qui crée ipso facto un déséquilibre qui sera heureusement limité par la connaissance qu'a le lecteur de cette situation. De plus, sur certaines questions vives, objet même des débats de ce colloque, cette première tentative trouvera nécessairement vite des limites.

Pourquoi numérique plutôt que e-learning ou campus ? Pourquoi un titre si général couvrant aussi bien le déploiement des technologies d'information et de communication sur les campus que les initiatives dites e-learning ou que les LMS ou CMS (Learning ou Course Management Systems) qui en constituent des outils privilégiés. Parce que la réalité est multiforme et que le e-learning, terme popularisé par Cisco à l'époque des prévisions mirifiques du e-commerce, est « still a concept in search of consistent definition » selon Zemsky et Massy<sup>2</sup> pour qui il recouvre trois grands domaines : Distance Education, Facilitated Transactions Software, Electronically Mediated Learning. On pourrait aussi bien noter qu'il se réfère, selon les auteurs, tantôt à des solutions techniques, des modalités de formation, des modes d'organisation ou bien un marché ; ou encore qu'il peut aussi bien concerner l'EAD que le présentiel, complétant et enrichissant alors les formes plus traditionnelles d'enseignement. De plus, e-learning renvoie aussi bien aux formations

---

<sup>1</sup> Ce texte ne s'intéresse qu'à la situation des États Unis d'Amérique. Par commodité, on utilisera dans la suite le terme « américain » dans ce sens restrictif.

<sup>2</sup> Cf. Zemsky et Massy 2004 p. 5

d'entreprise qu'à la formation professionnelle continue comme aux initiatives en matière d'enseignement supérieur. Ajoutons encore que simultanément, autour de 2000, la plupart des ministères chargés de l'éducation ont cédé à l'effet de mode pour élargir encore l'acception du terme afin de donner des couleurs de nouveautés à leurs politiques en matière de TICE. E-learning, sous des apparences faussement cernées, est devenue une auberge espagnole. Parler de numérique présente donc l'avantage de ne masquer ni les ambiguïtés ni l'étendue du domaine. Cela étant, et cette précaution étant prise au niveau du titre, j'emploierai par commodité le plus souvent e-learning dans la suite de cet article, en assumant cette contradiction pour éviter de longues périphrases.

### 1 - L'argument de la menace extérieure :

Sur ce plan, France et Amérique se ressemblent pour recourir à l'argument définitif de la pression externe pour légitimer les évolutions du système, même si les raisons avancées ne sont pas de même nature. Il s'agit d'une tradition déjà ancienne outre-Atlantique, où aux temps de la guerre froide, le lancement du Spoutnik par l'URSS en 1957 et, de nouveau, en 1983, un rapport alarmiste<sup>3</sup> évoquaient un désarmement unilatéral pour décrire les conséquences des problèmes de l'éducation. Ce recours à la légitimation externe a aussi joué en positif quand, dans la seconde moitié des années quatre-vingt-dix, les discours officiels vantaient les perspectives offertes par le supposé marché mondial de l'éducation à l'heure de la mondialisation. Mais l'argumentation est musclée « If colleges and universities fail to adapt effectively, *other kinds of institutions* will take up the challenge.»<sup>4</sup> (nos italiques). Plus récemment, les discours dominants stigmatisent l'insuffisance de diplômés et d'étudiants dans les filières scientifiques et les menaces qui en découlent pour la suprématie de l'économie américaine. Les épouvantails s'appellent désormais la Chine et l'Inde.<sup>5</sup>

Vue de France, la menace, quoique rarement explicitement nommée dans les documents officiels, est clairement anglo-saxonne et spécialement américaine. On le voit nettement dans la période précédant le lancement des appels à projets « campus numériques » de 2000. Les textes officiels<sup>6</sup> évoquent explicitement « un contexte de concurrence internationale accrue » et l'objectif de construction d'une « **offre nationale de formation ouverte et à distance (FOAD)** de qualité et compétitive sur le marché international. » (en gras dans l'original, nos italiques) pour justifier le dispositif d'appel d'offres. Le contexte est bien celui d'une mobilisation nationale face à une menace étrangère s'inscrivant dans une logique commerciale. Une interview de Guy Aubert, directeur général du CNED, en décembre 2000, un an après sa nomination, le note clairement en resituant la mission que Claude Allègre lui

<sup>3</sup> A Nation at Risk. Il faut noter qu'on y évoque déjà le contexte de la Learning Society.

<sup>4</sup> Phrase de conclusion de l'article de Massy & Zemsky 1995 qui a eu, en son temps, un fort retentissement (cf. plus loin)

<sup>5</sup> Voir, par exemple pour la seule seconde moitié de 2005, l'étude "Does Globalization of the Scientific/Engineering Workforce Threaten U.S. Economic Leadership?" (<http://www.nber.org/papers/w11457>) du National Bureau of Economic Research, le rapport des National Academies « Rising Above the Gathering Storm : Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future » (<http://books.nap.edu/catalog/11463.html>) ou bien les articles de *Education Week* du 14 septembre 2005 ou du *Chronicle of Higher Education* du 28 juillet 2005 évoquant la mobilisation des leaders du monde économique et le rapport "Tapping America's Potential: The Education for Innovation Initiative" publié par la Business Roundtable (<http://www.businessroundtable.org/pdf/20050803001TAPfinalnb.pdf>)

<sup>6</sup> Cf. l'historique officiel sur <http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm> consulté le 26/11/2004

avait confiée « Face au développement des initiatives privées et à la menace potentielle de l'offre étrangère sur le marché de l'éducation et de la formation, les opérateurs publics français se devaient de réagir. »<sup>7</sup>

La menace est claire pour tous les acteurs. En 2002 le rapport de mission de deux universitaires impliqués dans des projets de FOAD, Michel Averous et Gilbert Touzot, précisera (p. 15) que « les principaux pays actuellement exportateurs de services de formation par Internet sont : les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et le Canada. » La menace est principalement anglo-saxonne et surtout américaine du fait de la tradition de ce pays en matière de technologies éducatives<sup>8</sup>, de la force de son système universitaire et de son rôle moteur dans le développement d'Internet.

Avec le recul, on ne peut que s'étonner du caractère vague de cette menace pourtant agitée de manière pressante et de la qualité très variable de l'information des acteurs sur la réalité de la situation américaine ainsi que de la quasi-absence d'études officielles à ce sujet.<sup>9</sup> Deux ans après les premiers appels à projets, le rapport Averous-Touzot ne consacre dans sa version officielle que dix lignes aux États-Unis sur les trois brèves pages traitant d'une situation internationale jugée en évolution rapide.<sup>10</sup> Le discours alors à la mode sur le futur Eldorado du e-Learning suscitait facilement un consensus mou pouvant tout aussi bien convenir aux intérêts et aux ambitions des nouveaux acteurs de la formation qu'à ceux des politiques soucieux de bousculer l'institution ou des militants du multimédia éducatif désireux d'innover.

Le thème de la menace américaine est, en fait, un thème récurrent. Tout récemment, Le Monde titrait ainsi de manière alarmiste « Compétition mondiale acharnée autour de l'enseignement supérieur »<sup>11</sup> en sollicitant assez abusivement un rapport du défunt Commissariat général du Plan.<sup>12</sup> On ne peut donc que trouver davantage surprenant voire paradoxal le manque d'analyses approfondies d'une situation américaine jouant un tel rôle de référent.

## **2 - Un objectif de rationalité économique :**

Dès la montée en puissance du numérique, les arguments économiques ont constitué de part et d'autre de l'Atlantique, quoique de manière différente, un élément central de l'argumentation.

En 1994, le rapport Quéré, *Vers un enseignement sur mesure*, avait mis en avant les économies supposées découlant d'une mise en œuvre des TIC<sup>13</sup>. En 2000, le financement des appels à projets Campus numériques par la Direction de la technologie du Ministère était clairement présenté aux acteurs comme une dotation d'amorçage qui n'était en aucun cas destinée à être pérennisée. L'objectif était, sinon d'assurer totalement l'auto-financement, du

---

<sup>7</sup> Cf. La lettre d'Algora N°57, décembre 2000 p. 1.

<sup>8</sup> Cf. Chaptal 2003

<sup>9</sup> Cf. Chaptal 2002

<sup>10</sup> Dans une version interne au Ministère, une annexe au rapport (non publiée) décrivait quelque peu la situation américaine à partir des observations faites au cours de la mission.

<sup>11</sup> Cf. *Le Monde*, Dimanche 2 – Lundi 3 octobre 2005. L'article met sur le même plan flux d'échange d'étudiants et offres de formation.

<sup>12</sup> Cf. Harfi 2005

<sup>13</sup> Sans toutefois étayer ces affirmations, la place ne le permettant de toute manière pas dans le petit opuscule correspondant à la seule version publiée.

moins d'aboutir à une situation tenable économiquement dans la durée, les consortiums devant, dans leur réponse, sacrifier à l'exercice du business plan le démontrant. D'autres contributions de ce colloque analysent en détail ce phénomène<sup>14</sup> mais on peut noter ici les conséquences de pareil positionnement en termes d'objectifs de diversification des recrutements et de recherche de nouveaux publics solvables, notamment en formation permanente.

Aux Etats-Unis, l'approche avait été plus radicale. Un consortium universitaire et une firme de consultants ont joué à cinq ans d'intervalle un rôle prépondérant. Educause, une association universitaire très active dont l'objectif est de faire progresser l'enseignement supérieur en promouvant l'usage intelligent des technologies de l'information<sup>15</sup> a fortement contribué à initialiser le mouvement au milieu des années quatre-vingt-dix. Dans le cadre de sa démarche pour une *National Learning Infrastructure Initiative* (NLII) lancée en 1994<sup>16</sup>, deux universitaires, Massy et Zemsky, dans un article célèbre qui concentre des arguments qui seront largement repris ultérieurement à l'ère de la bulle Internet, mettent en avant rien moins que les gains de productivité attendus d'un recours massif aux technologies de l'information en vue d'obtenir « more with less ». Ils écrivent<sup>17</sup> que « in order to reap the benefits, institutions will have to transform themselves in fundamental ways » en insistant sur le nécessaire re-ingéniering, les économies d'échelle, la « mass customization », le remplacement de dépenses de personnel par des dépenses en capital. On a là la logique et les caractéristiques de ce qu'un courant de la recherche française qualifie d'industrialisation<sup>18</sup> : « production » de masse (vaste public), recours systématique aux technologies, substitution du capital au travail. Le mot industrialisation, chargé de connotations négatives dans le contexte américain, n'est toutefois pas prononcé. On parle plutôt de la nécessité de s'inspirer des méthodes qui ont fait leur preuve au sein de l'entreprise.

Massy et Zemsky associent clairement objectifs économiques et changements de modèles pédagogiques « IT's strongest potential influence is that it will place the advantage with the learner rather than the institution, by creating a more effective market in learning as opposed to a controlled allocation of scarce teaching resources. » L'argument pédagogique plaçant l'apprenant au centre est fortement mis à contribution « Not only will students decide when to learn and how to learn, increasingly they will also decide what to learn and how that learning is to be certified. It is in this sense that IT "unbundles the learning enterprise from the teaching enterprise." » (guillemets des auteurs). Mais c'est pour mieux avancer des objectifs économiques « These separations will allow colleges, universities, and other educational providers to unbundle their offerings and prices. Students will be able to pay for instruction with little mentoring or, alternatively, much mentoring, as they choose. They will be able to get learning with certification or contract for learning and certification separately. Both innovations will improve higher education's overall productivity, and they also will

---

<sup>14</sup> Voir aussi l'analyse de Patrice Grevet 2005

<sup>15</sup> Cf. <http://www.educause.edu> L'association regroupe environ 1900 institutions d'enseignement supérieur

<sup>16</sup> Le sigle renvoie à l'initiative (contemporaine) de Bill Clinton et Al Gore sur les autoroutes de l'information, la NII, National Infrastructure Initiative.

<sup>17</sup> Cf. Massy & Zemsky 1995 p. 1 Il est intéressant de signaler que ces deux auteurs publieront, quelque dix ans plus tard, un document fort critique. Nous y reviendrons.

<sup>18</sup> Cf. par exemple Moeglin 1998

undermine the monopoly now enjoyed by traditional providers.» On ne saurait être plus clair.<sup>19</sup>

Carol Twiggs, alors vice-présidente d'Educause<sup>20</sup>, souligne aussi cette convergence entre des objectifs pédagogiquement avancés pour des « universités virtuelles » proposant un « environnement d'éducation enrichi » et le passage d'un « campus-centric model of higher education to a consumer-centric model. » Dans le contexte de la mondialisation, elle souligne les avantages de la flexibilité promise et précise pour ce qui concerne la productivité « Along with the focus on accountability comes pressure to adopt the business model, with greater emphasis on the bottom line. »<sup>21</sup> Elle annonce aussi une concurrence accrue entre institutions traditionnelles et nouveaux offreurs de service. Cet accent mis sur l'accountability semble très prémonitoire. C'est en effet un thème repris aujourd'hui par la secrétaire d'Etat à l'éducation Margaret Spellings soucieuse de mesurer la performance de l'enseignement supérieur en s'inspirant des approches scolaires du No Child Left Behind.<sup>22</sup>

En mai 2000, à l'apogée des visions idylliques du e-commerce et quelques mois avant l'éclatement de la bulle Internet, un rapport (white paper) de Merrill Lynch allait également jouer un rôle prépondérant en justifiant l'exubérance du marché et des acteurs.<sup>23</sup> Ecrit dans le style caractéristique de tels documents, accumulant les données sans nécessairement se soucier de leur cohérence, multipliant comme autant d'arguments d'autorité les citations de leaders de l'économie ou d'autres firmes de consultants, ce volumineux rapport qui couvrait l'ensemble des domaines du scolaire à la formation professionnelle et à la gestion des ressources humaines, se signalait par un ton et des allusions très négatifs vis-à-vis des enseignants du supérieur et des prévisions vertigineuses de croissance du marché de l'éducation en ligne (censé passer aux seuls Etats-Unis de 1,2 milliards de \$ en 1999 à 7 milliards en 2003). On peine aujourd'hui à comprendre comment pareil rapport a pu constituer l'une des références les plus fréquemment citées outre-Atlantique.

Il serait toutefois erroné de croire que cette thématique conquérante développée durant cette première phase de montée en puissance du e-learning (et qui a constitué le fonds commun d'argumentaire des idées à la mode) n'a pas suscité d'oppositions sérieuses jusqu'à l'explosion de la bulle Internet. L'exemple, en avril 2001, de l'annonce du projet OpenCourseware par un MIT jouant, à l'inverse, la logique de ce que les économistes appellent l'effet d'éviction en prenant une initiative de nature à décourager des offres commerciales<sup>24</sup> prouve le contraire.

### 3 – La question de la flexibilité :

L'enseignement supérieur français présente l'originalité bien connue d'être dual, combinant Grandes Ecoles très sélectives et Universités sans sélection à l'entrée (sauf exceptions). S'il existe bien sûr, dans les faits, des hiérarchisations il se distingue aussi par le

---

<sup>19</sup> Cf. Massy & Zemsky 1995 p. 3. Il faut toutefois noter que cette formulation abrupte ne constitue qu'une extension spectaculaire de la situation actuelle qui offre déjà à l'apprenant une grande variété de choix (et de prix à payer). Cf. plus loin.

<sup>20</sup> Le consortium s'appelait alors Educom. Cf. Twiggs & Oblinger 1996

<sup>21</sup> Cf. Twiggs & Oblinger 1996 p. 5

<sup>22</sup> Cf. *Education Week*, 23 février 2005,

<sup>23</sup> Cf. Moe 2000, rapport intitulé *The Knowledge Web*

<sup>24</sup> Voir plus loin sur OpenCourseware. Le MIT avait auparavant envisagé une offre payante de formation en ligne.

souci de garantir nationalement le sérieux des formations et d'assurer partout un niveau homogène de qualité. Le rôle de l'Etat est, de ce point de vue, essentiel.

Le système des universités américaines se situe à l'exact opposé de leurs homologues françaises et présente une diversité largement sous-estimée en France. Associant petites universités décentralisées de faible renom mais touchant un public large et institutions d'excellence pratiquant une sélection rigoureuse, cette diversité répond à la variété des besoins et des situations. « In higher education, there is tremendous competition among institutions offering an almost endless variety of curricula. College students can and do pick (and pay for) the higher education they want, including the amount of education they want. » L'auteur de ces lignes n'est pas, cette fois-ci<sup>25</sup> un tenant de l'approche libérale de l'éducation ; ces propos figurent comme une évidence dans un rapport du syndicat d'enseignants probablement le plus critique, l'AFT.<sup>26</sup>

Différentes typologies peuvent être envisagées. Celle de Kelvin W. Willoughby<sup>27</sup> repose sur le mode de financement et le régime économique – Colleges ou universités publiques, institutions privées à but non lucratif (représentant la très grande majorité des structures privées), privées à but lucratif – ainsi que sur les différences d'organisation (campus uniques, multi-sites, divers types de fédération...). Les frais d'inscription sont très variables, liés à la stature de l'établissement, mais ils sont le plus souvent supportés par les étudiants qui financent ainsi directement leurs études. Un très dense système d'aides publiques ou privées ou de bourses (par exemple les classiques Pell Grants) permet de maintenir l'équité sociale.

La classification la plus largement utilisée est celle de la fondation Carnegie qui regroupe les établissements selon leurs activités diplômantes et de recherche.<sup>28</sup> Celle-ci distingue, dans sa version simplifiée, entre institutions couvrant jusqu'aux études doctorales, celles allant uniquement jusqu'aux Masters et les Colleges allant jusqu'au seul Bachelor, équivalent de la licence. Il faut encore ajouter les Associate Colleges ne débouchant généralement pas sur une licence (on y trouve surtout des institutions spécialisées et des établissements n'offrant que deux ans d'étude, souvent davantage professionnalisées).

Cette diversité<sup>29</sup> confère globalement au système d'ensemble une grande flexibilité et rapidité d'adaptation même si cela se produit au prix de tensions plus ou moins fortes. Les parcours de formation se diversifient et les reprises ultérieures d'études sont fréquentes comme le note encore l'AFT, « Growing numbers of students no longer follow a straight line to a degree. Many stretch out their education, attend part-time or intermittently, and attend more than one institution before graduating. » En 2000-2001, 43% des étudiants engagés jusqu'à un Bachelor suivaient les cours d'une institution publique à deux ans (1% ceux de son équivalent privée), 37% ceux d'une institution publique à quatre ans (16% ceux de son équivalent privée) et 3% ceux d'une institution à but lucratif (For Profit).<sup>30</sup> Pour les seuls étudiants à temps plein, les chiffres étaient respectivement de 25%, 1%, 48%, 22% et 4%. A travers ces chiffres, on constate ainsi en creux une tendance nette chez les étudiants à temps partiel à fréquenter de manière préférentielle les formations publiques courtes. 92% de ces

<sup>25</sup> Cf. plus haut Massy et Zemsky 1995

<sup>26</sup> Cf. Student Persistence in College (2003) p. 5.

<sup>27</sup> Cf. Willoughby 2003

<sup>28</sup> Cf. <http://www.carnegiefoundation.org> Une nouvelle version a été définie en novembre 2005.

<sup>29</sup> Même si les Colleges et les universités publiques regroupent près de 80% du total des étudiants et 73% des étudiants à temps plein, cf. *Trends in College Pricing* 2003 p. 4.

<sup>30</sup> *Trends in College Pricing* 2003 figure 10 p. 17

étudiants exercent une activité professionnelle, le plus souvent à temps partiel, durant le cours de leurs études.<sup>31</sup>

Malgré cette flexibilité, le système comporte cependant un taux d'échec qui n'est pas négligeable. Selon Cuban<sup>32</sup>, la moitié des étudiants de High School qui poursuivent leurs études dans des Colleges n'obtiennent pas le diplôme ce que confirme le NCES comptabilisant ceux n'ayant obtenu ni « degree » ni « certificate » au bout de cinq années.<sup>33</sup>

#### 4 - Le développement des technologies numériques :

En France, il n'y a pas de statistiques convaincantes concernant les équipements des universités même si des efforts ont été faits par le ministère pour obtenir des indicateurs à l'occasion des négociations des volets TICE des contrats quadriennaux. Si le financement spécifique TICE peut apparaître encore modeste (de l'ordre de 20 € en moyenne par an et par étudiant en 2001 pour les universités<sup>34</sup>) 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, favorisant une place croissante pour les TICE dans la vie des universités. A l'occasion de ces négociations les limites de l'usage actuel des TICE tout comme les facteurs de résistance apparaissent cependant très clairement. Globalement les équipements ont notablement progressé et le ministère a accéléré certains déploiements grâce à des financements incitatifs (cas du WiFi en 2004 par exemple). Aujourd'hui, avec la nouvelle logique d'organisation de la LOLF, il est à craindre que cet aiguillon ne disparaisse.

Aux Etats-Unis, par contre, les technologies d'information et de communication ont déjà depuis quelques années acquis une place importante dans la vie des institutions d'enseignement supérieur.<sup>35</sup> Les effectifs des services communs TIC sont importants. Ils représentent en moyenne de l'ordre de 200 personnes pour une université (355 si l'on prend en compte ceux répartis dans les départements) et une vingtaine pour un College. Soit un taux d'encadrement moyen pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur d'un personnel TIC pour 9,5 enseignants et un pour 150 étudiants.<sup>36</sup> La dépense moyenne en technologies d'information et de communication par étudiant des services communs TIC est de 1 400 \$.

Le ratio d'ordinateurs par étudiant était en 2002 en moyenne de 0,62. Un étudiant sur deux utilisait son propre ordinateur (ce chiffre passe à 67% en 2004<sup>37</sup>). 81,5% des salles de cours étaient à l'époque déjà raccordées à Internet par une liaison fixe et 17,7% disposaient d'un accès sans fil (en 2003 et 2004, ce pourcentage connaît une progression soutenue à 26,2% puis 33,5%). Un service d'assistance (Help Desk) est en moyenne disponible 66,5 heures par semaine et les enseignants disposent de services spécialisés pour les accompagner dans leurs usages. Aujourd'hui, 96% des campus utilisent une solution de CMS (Course Management System).

<sup>31</sup> Selon le National Center for Education Statistics, cf. <http://nces.ed.gov/surveys/bps/>

<sup>32</sup> Cf. Cuban 2004 p. 185

<sup>33</sup> Cf. <http://nces.ed.gov/surveys/bps/>

<sup>34</sup> Hors salaires et dotations de fonctionnement (San Remo). Ce chiffre n'est donc pas comparable tel quel avec celui avancé plus bas pour les Etats-Unis.

<sup>35</sup> Cf. Spicer et DeBlois 2004

<sup>36</sup> Cf. *Core Data Service 2002 Summary Report* p. 6-8

<sup>37</sup> Cf. *Core Data Service 2004 Summary Report* p. 33

Au total, se dessine l'image d'un système d'enseignement supérieur américain qui a déployé une infrastructure et des services en matière de technologies d'information et de communication de manière beaucoup plus massive et dense que son homologue français.

## 5 – Qu'entend-on par e-learning ?

Analyser la politique française récente justifierait à elle seule une contribution. Rappelons-en simplement les étapes marquantes. Les initiatives françaises se sont structurées essentiellement à partir des appels à projets Campus numériques de 2000, 2001 et 2002 puis en 2003 de la politique des Universités Numériques en Région (UNR) et enfin de la difficile émergence des Universités Numériques Thématiques (UNT). Très schématiquement, les trois premiers appels à projets visaient à organiser des consortiums à même de proposer des formations validantes et favorisaient la mise en place de ressources et/ou de dispositifs adaptés. Le troisième comportait en outre un volet plus technique relatif au développement d'Environnements Numériques de Travail (ENT). La politique des UNR cherchait à susciter une organisation et des financements régionaux ainsi qu'une généralisation des ENT. Quant aux UNT, elles s'inscrivent dans une logique de portails thématiques présentant les offres disponibles mais sans objectif d'inscription directe ni, a fortiori, de validation.<sup>38</sup>

Il découle de cette succession d'initiatives ministérielles une assez grande diversité de situations notamment du point de vue de la nature des formations (totalement ou partiellement à distances, dispositifs mixtes que l'on désigne généralement par Blended Learning) ou de l'accès aux ressources et dispositifs (réservés aux inscrits en ligne et/ou ouverts aux étudiants en présentiel). On retrouve la même diversité aux Etats-Unis.

L'AFT développe son analyse selon quatre catégories d'institutions : les établissements d'enseignement supérieur ayant développé des programmes d'enseignement à distance ; les « joint venture » universités-entreprises ; les universités totalement virtuelles ; les universités d'entreprise ou les opérateurs de formation.

La fondation Sloan<sup>39</sup>, organisme à but non lucratif ayant pour objectif le développement de la formation en ligne et regroupant plus de 700 institutions d'enseignement supérieur dont certaines parmi les plus prestigieuses, propose une typologie qui distingue (cf. tableau suivant) en fonction de la proportion de cours accessible en ligne : enseignement traditionnel, enseignement facilité par le web (recours à un CMS), hybride (Blended, recourant largement aux ressources et discussions en ligne tout en conservant des rencontres physiques) et véritable « Online ».

Même si elle est, par nature, discutable, cette typologie a l'avantage de permettre d'identifier les principales catégories d'e-learning selon un critère simple, la position d'un curseur dans un référentiel linéaire, celui relatif à la proportion du contenu des cours accessible en ligne. Elle montre aussi que, contrairement à ce que certains peuvent parfois considérer, le recours à un outil de base comme un CMS (Course Management System) ne constitue pas nécessairement une innovation en soi.

---

<sup>38</sup> Voir, par exemple, la contribution à ce colloque de François Horn et Thomas Lamarche

<sup>39</sup> Cf. Allen et Seaman 2004 p. 4



Proportion of Content Delivered Online	Type of Course	Typical Description
0%	Traditional	Course with no online technology used — content is delivered in writing or orally.
1 to 29%	Web Facilitated	Course which uses web-based technology to facilitate what is essentially a face-to-face course. Uses a course management system (CMS) or web pages to post the syllabus and assignments, for example.
30 to 79%	Blended/Hybrid	Course that blends online and face-to-face delivery. Substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online discussions, typically has some face-to-face meetings
80+%	Online	A course where most or all of the content is delivered online. Typically has no face-to-face meetings.

Typologie des formations (source Sloan Consortium)

## 6 - Le e-learning, des succès et des échecs :

Il convient cependant de manier avec précaution les termes d'échec ou de succès puisqu'ils doivent être appréciés en fonction des objectifs poursuivis. D'autre part, à partir d'ici, il ne devient plus guère possible de résumer la situation française comme nous l'avons fait précédemment dans la mesure où ces questions font l'objet même de ce colloque.

Les premières initiatives américaines se sont inscrites dans la logique des préconisations d'Educause ou de Merrill Lynch. On a donc vu apparaître des organismes spécialement constitués pour le e-learning selon une logique commerciale qui, après avoir consommé leur capital initial, ont dû soit cesser leurs activités soit les revoir très sérieusement à la baisse en raison des faibles effectifs ainsi que des coûts et des charges de travail des enseignants plus élevés que prévus.<sup>40</sup> La difficulté de développer une gestion d'entreprise au sein d'établissements supérieurs a aussi affecté les filiales « for profit » d'universités classiques. Dans le même temps, des initiatives plus modestes, complétant des offres de formations traditionnelles, connaissent un réel impact comme le *University of Maryland University College*.

D'autres modèles économiques ont également réussi une percée significative<sup>41</sup>. L'université de Phoenix, la plus importante université privée à but lucratif (for profit) fondée

<sup>40</sup> Cf. *The Promise and the Reality of Distance Education*

<sup>41</sup> Cf. Willoughby 2003

en 1976, qui compte une centaine de campus répartis sur tout le territoire offrant des cours standardisés fondés sur un curriculum unique défini centralement, a créé dès 1989 « The University of Phoenix Online », filiale spécialisée dans des formations pratiques ou à caractère professionnel. La réussite est à ce point exemplaire que, dans un palmarès des performances des 100 meilleures entreprises du secteur des technologies de l'information en 2003, Business Week faisait figurer cette filiale au dix-septième rang (juste devant Microsoft) avec des revenus de 418,2 millions de \$ en croissance de 69,4% par rapport à l'année précédente et affichant des bénéfices de 85,1 millions de \$ pour 67 000 inscrits.<sup>42</sup>

La quasi-totalité des enseignants y ont le statut de professeurs-adjoints contractuels, sans « tenure » (non titulaires, le plus bas statut dans la hiérarchie académique). Il s'agit généralement d'enseignants exerçant par ailleurs à 90% une autre profession.<sup>43</sup> L'université de Phoenix constitue selon Willoughby un exemple d'université fondée sur un corps professoral quasi-virtuel.

Le MIT, avec son initiative OpenCourseware lancée en avril 2001<sup>44</sup> et proposant gratuitement dès septembre 2003 cinq cent cours en ligne (il ne s'agit pas d'inscription ni de validation), a pris une approche exactement inverse. Comme le résume la revue Wired<sup>45</sup> « MIT earned the distinction as the only university forward-thinking enough to open-source itself. ».

Les évolutions qui se sont produites durant le cours de notre recherche nous incitent à penser que, sauf exceptions limitées comme l'université de Phoenix Online, les offres de e-learning qui ont connu le succès sont essentiellement celles conçues comme des prolongements en ligne des activités de formation habituelles des universités. Mais il ne s'agit là que d'une hypothèse qui demanderait à être vérifiée.

## 7 - Le e-learning, une réalité :

Aux Etats-Unis, le e-learning apparaît clairement comme un phénomène qui s'amplifie. La croissance de ce volet de l'activité des établissements d'enseignement supérieur est globalement avérée<sup>46</sup>. Selon une étude du NCES<sup>47</sup>, 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. Un changement très significatif du système d'enseignement supérieur est engagé constate le rapport. Le phénomène se traduit par un nombre d'inscriptions global de 3 077 000 étudiants en 2000-2001. La très grande majorité, soit 2 876 000, est engagée dans un cursus collégial dont 82% au niveau « undergraduate ». On compte 127 400 offres de cours différents proposés par les institutions reconnues au niveau fédéral. 19% de l'ensemble des institutions concernées proposaient des cursus entièrement à distance.

<sup>42</sup> Cf. *Business Week*, June 23, 2003 p. 76.

<sup>43</sup> Cf. Kriger 2001 p. 14

<sup>44</sup> Voir dans ce colloque la conférence de Hal Abelson

<sup>45</sup> Cf. *Wired* 11.09, septembre 2003 p. 134

<sup>46</sup> Même si celle-ci est susceptible de connaître prochainement un tassement voire une régression du fait d'une reprise économique incitant moins aux reprises d'études comme semble le suggérer le reliquat de bourses Pell Grants non utilisées lors du dernier exercice (cf. *The Chronicle of Higher Education* du 16-11-2005).

<sup>47</sup> National Center for Education Statistics Cf. Waits & Lewis 2003

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 (89% des institutions publiques proposant des diplômes à deux ans contre 40% pour les institutions privées correspondantes). L'offre n'émane pas nécessairement de grosses structures. 52% des institutions qui offrent des cours à distance comptent moins de 500 inscrits par année. 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.

Les études de la fondation Sloan<sup>48</sup> fournissent un éclairage complémentaire. Même s'il convient de prendre leurs résultats en valeur absolue avec prudence, ces enquêtes successives photographient des évolutions : ainsi, avec 1 971 397 étudiants inscrits à l'automne 2003 à des formations entièrement en ligne, on note une progression annuelle de 22,9%. Ces étudiants sont concentrés à 82,9% dans les institutions publiques. Environ la moitié de ces étudiants sont inscrits dans des Associate's Colleges selon la classification Carnegie (offrant des formations plus courtes à orientation professionnelle).

Il faut noter également un aspect trop peu souvent remarqué dans les analyses françaises : le retour en force de la télévision comme outil de formation sous la forme de la diffusion de vidéo sur IP, en streaming ou en téléchargement. Cette situation relève d'un double aspect. D'une part elle traduit le simple changement de support technique, transférant sur le web des vidéos jusque là utilisées largement pour alimenter des centres de ressources ouverts aux étudiants ou pour de l'enseignement à distance de proximité fondé sur le recours aux télévisions locales. Une réalité qui repose sur l'existence d'une structure de services de médiatisation au sein des universités, s'appuyant largement sur un travail rétribué des étudiants, structure qui n'a jamais cessé de jouer un rôle important contrairement à ses équivalentes françaises. D'une manière générale, d'ailleurs, il faut noter que le e-learning repose aux USA sur l'usage de technologies simples : vidéo peu mises en scène, photocopiés en .pdf, présentations électroniques ou sites web classiques.

## **8 - Un moteur économique, les inscriptions :**

Un marché de la FOAD existe bel et bien aux Etats-Unis. Plus exactement divers marchés correspondant à des segments bien identifiés. Des deux côtés de l'Atlantique, la FOAD destinée aux entreprises est ainsi cantonnée principalement à quelques domaines privilégiés dont deux émergent particulièrement : les formations managériales (MBA) et celles relatives aux technologies de l'information et de la communication. Elle concerne également la maîtrise du métier mais sous des aspects très instrumentaux liés à des procédures d'entreprise (notamment en matière technique ou de marketing).

Certaines de ces formations sont assurées par les entreprises elles-mêmes qui ont parfois créé des structures ad hoc qualifiées souvent pompeusement d'universités. Les établissements d'enseignement supérieur occupent toutefois une place importante sur ce secteur de la formation destinée aux entreprises. Depuis une trentaine d'années, ils offrent par exemple des EMBA (Executive MBA, souvent considérés comme des formations au rabais par rapport aux formations traditionnelles) sur deux ans pour des cadres envoyés par leurs entreprises ou organisent des formations spécialisées, adaptées spécifiquement aux besoins de celles-ci.

Les moteurs économiques qui constituent la raison de l'impact important de certaines formations mixtes ou à distance aux USA sont très spécifiques au contexte américain. Aux

---

<sup>48</sup> Cf. Allen et Seaman 2004

États-Unis, les formations universitaires initiales sont généralement courtes (deux ans), donnant fréquemment lieu à des reprises ultérieures d'études dont les diplômes sont pris en compte voire nécessaires pour les promotions professionnelles. L'AFT souligne l'ouverture du système d'enseignement supérieur « It is a system of first, second and third chances, allowing students to move in and out of the postsecondary system over a lifetime. »<sup>49</sup> L'ensemble est très mobile. Les étudiants changent fréquemment d'institutions ou même suivent en parallèle des cours à distance dans un autre établissement. Plus de la moitié des étudiants américains sont des adultes de plus de 25 ans. Au niveau « undergraduate » 43% des étudiants avaient dépassé l'âge habituel de 24 ans. 80% travaillaient, y compris 39% employés à plein temps.<sup>50</sup>

L'Université, même lorsqu'elle est de statut public, est financée largement par les inscriptions payées par l'étudiant (de nombreuses facilités de bourses ou de prêt existent pour corriger les inégalités trop criantes). Ces frais d'inscription sont élevés<sup>51</sup>, même si ceux relatifs aux universités publiques des Etats sont généralement assez raisonnables comparés à ceux d'une institution privée de renom. On est très loin du système français où les études supérieures sont financées par le contribuable<sup>52</sup>.

Le College Board a calculé (cf. tableau page suivante) les valeurs moyennes du TFRB, (Tuition and Fees, Room and Board, donc intégrant les coûts de résidence) concernant le budget total d'éducation au niveau « undergraduate ». <sup>53</sup> On voit ainsi bien apparaître en creux les économies que le e-learning peut permettre à certains étudiants. L'importance relative des aspects logistiques dans les coûts de l'éducation supérieure constitue l'espace de développement du e-learning pour les étudiants ayant une activité professionnelle.

Les aides (prêts ou bourses) pour les étudiants sont importantes et concernent environ 60% des étudiants de College. La majorité des étudiants fréquente les établissements les moins coûteux. Seuls 8% des étudiants des Colleges à quatre ans payent plus de 24 000 \$ par an mais 70% fréquentent des institutions coûtant moins de 8 000 \$. Les Pell Grants, considérés comme la source fondamentale de financement pour les étudiants issus des milieux défavorisés couvrent en moyenne seulement 30% du TFRB d'une institution à quatre ans.<sup>54</sup> Pour les établissements publics à quatre ans, le coût net moyen (tuition and fees) tenant compte des aides s'établissait en fait en 2002-2003 à 1 700 \$ et à 11 300 \$ pour les établissements privés. Mais ce système cache des disparités. En particulier, la part des bourses tend à diminuer pour les étudiants les plus modestes.

<sup>49</sup> Cf. Student Persistence in College 2003 p. 8

<sup>50</sup> Cf. *Education Statistics Quarterly* Volume 5, issue 2 (2003) p. 177

<sup>51</sup> On trouvera une illustration de la méconnaissance générale de la situation américaine évoquée au début de cet article dans un encadré étonnant publié dans *Le Monde* du 5 septembre 2005 et titré « En France, les études supérieures sont chères » montrant qu'en termes de contribution des étudiants au financement de leurs études, la France se classait en 11<sup>ème</sup> position dans une comparaison internationale, derrière les Etats-Unis, reprenant sans aucune distance les « résultats » d'une étude biaisée et hautement discutable « Global Higher Education Rankings, 2005) de l'Educational Policy Institute (<http://www.educationalpolicy.org/>)

<sup>52</sup> Sauf exceptions comme les niches que constituent les écoles de commerce.

<sup>53</sup> Cf. *Trends in College Pricing 2003* table 3 p. 6. Il s'agit de coûts annuels en \$.

<sup>54</sup> Cf. *Trends in Student Aid 2003*, figure 7.

TABLE 3. Sample Average Undergraduate Budgets, 2003-04  
(Enrollment-Weighted)

Sector	Tuition and Fees	Books and Supplies	Room and Board	Transportation	Other Expenses	Total** Expenses
<b>Two-Year Public</b>						
<i>Resident</i>	1,905	745	*	*	*	*
<i>Commuter</i>	1,905	745	5,681	1,083	1,567	10,981
<b>Four-Year Public</b>						
<i>Resident</i>	4,694	817	5,942	743	1,637	13,833
<i>Commuter</i>	4,694	817	5,796	1,052	1,900	14,259
<i>Out-of-State</i>	11,740	817	5,942	743	1,637	20,879
<b>Four-Year Private</b>						
<i>Resident</i>	19,710	843	7,144	661	1,183	29,541
<i>Commuter</i>	19,710	843	6,476	990	1,434	29,453

Le travail est la norme pendant les études.<sup>55</sup> En 1999-2000, 76% des étudiants à plein temps travaillaient pour une durée totale hebdomadaire moyenne de 22 heures.

Il est donc évident que les dépenses de formation sont considérées comme un investissement personnel (qui se révèle d'ailleurs payant) et dont chaque individu doit prendre en compte le retour sur investissement. Dans ce contexte particulier où l'accent est mis sur la responsabilité individuelle, la FOAD bénéficie d'avantages attractifs. Pour l'étudiant salarié, la FOAD constitue effectivement un gain réel : elle lui permet de continuer à travailler et évite les frais de déplacement et d'hébergement. D'autant plus que nombre de ces formations entièrement en ligne ou fondées sur des dispositifs mixtes sont légèrement moins chères que les formations en présentiel<sup>56</sup>.

On ne peut terminer cette analyse des facteurs favorables sans mentionner le rôle d'acteur direct majeur de la formation à distance que joue l'armée américaine par le biais de son portail intégrateur [www.eArmyU.com](http://www.eArmyU.com) offrant 157 programmes différents émanant de 27 institutions de formation. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale et le fameux « GI Bill »<sup>57</sup> autorisant les soldats démobilisés à reprendre gratuitement leurs études, l'armée a joué en quelque sorte un rôle de filet de sécurité vis à vis de l'égalité des chances éducatives, permettant à des étudiants incapables de financer leurs études universitaires de s'engager avec la perspective de poursuivre celles-ci. Ce phénomène longtemps limité à des situations particulières, a connu une nette accélération avec la crise économique succédant à la bulle Internet au point de concerner une fraction significative des engagés, conduisant l'armée à intervenir très directement, fédérant divers acteurs au sein d'un portail dédié. De par son seul effet de masse, cette initiative constitue un puissant pôle d'attraction qui en fait un facteur structurant majeur du domaine.

## 9 - Les freins paradoxaux :

Un tel cercle vertueux explique largement le développement rapide de la FOAD. Le marché demeure toutefois soumis à quelques paradoxes surprenants pour un pays qui a une

<sup>55</sup> Cf. *Education Statistics Quarterly* Volume 5, issue 2 (2003) p. 11

<sup>56</sup> Cf. Chaptal 2002

<sup>57</sup> Institué le 22 juin 1944.

telle culture de la flexibilité et de l'innovation. Curieusement, des freins réglementaires se rencontrent sous des formes voisines tant en France qu'en Amérique (par exemple, l'exigence d'un temps de présence minimal pour bénéficier des aides publiques à la formation permanente).

La règle du 50% en formation est particulièrement contraignante. En vertu de cette règle, les étudiants qui fréquentent des Colleges dont plus de la moitié de l'effectif est constitué d'étudiants à distance ne peuvent bénéficier de l'aide fédérale. Des expérimentations et diverses tentatives législatives n'ont pas réussi à modifier cette loi passée en 1992 pour limiter les effets des « Diploma Mills », officines délivrant, moyennant des frais d'inscription, des diplômes dépourvus de légitimité.

Les bourses peuvent également se révéler plus difficiles à obtenir dans le cas d'une formation à distance. Les Pell Grants ouvertes seulement aux étudiants s'inscrivant pour deux cours ou plus (avec une progressivité valorisant les inscriptions à quatre ou plus) ne sont par exemple pas compatibles avec le modèle économique de l'université de Phoenix qui exige une inscription et un achat séparé pour chacun des cours.

Il faut également relever d'autres aspects paradoxaux. Les entreprises n'ont semble-t-il pas eu le souci de commanditer ou de rendre public des études sérieuses relatives au retour sur investissement, au delà de considérations très générales nourrissant une littérature grise abondante. Ce point mériterait cependant d'être approfondi.

Les vraies économies sont sans doute ailleurs, notamment dans le fait que la FOAD contribue à atténuer les frontières entre temps de travail et de loisir. Il n'est plus nécessaire de quitter son travail pour aller participer à une session. Désormais la formation peut se situer dans les interstices de la vie professionnelle, par exemple à l'occasion des transports, voire au-delà, dans la chambre d'hôtel du cadre en mission ou à son domicile. Derrière les discours pédagogiques prônant la granularité fine des modules de formation se cache aussi la contrainte de ces temps limités mobilisables dans les halls de gare ou d'aéroports.

La validité de ces formations en ligne est en outre souvent sujette à caution. Aux États-Unis, elle est même parfois à la limite du scandale dans la mesure où la certification des établissements de FOAD résulte souvent d'organismes de circonstance, créés à dessein pour ce type d'activité, sans véritable légitimité ni reconnaissance. Les diplômes d'universités fantômes peuvent même s'acheter sur Internet. Le manque d'attention aux problèmes de contrôle de la qualité des formations à distance est considéré par des chercheurs<sup>58</sup> comme un des principaux problèmes de la formation en ligne et une des conditions favorisant l'actuelle tendance vers la « commercialization » de l'éducation.

Il faut encore prendre en compte un autre paramètre. Certains auteurs dont le plus fameux et controversé est David Noble avec sa série sur les *Digital Diploma Mills*<sup>59</sup>, ont fait remarquer que souvent, le succès des dispositifs de formation à distance est aussi obtenu au seul prix d'une économie cachée reposant sur un fort taux d'abandons en cours de route, permettant d'économiser sur les tuteurs. Des économies d'autant plus stratégiques que les coûts variables sont fortement dépendants du tutorat.

---

<sup>58</sup> Cf. Maddux & al. 2002

<sup>59</sup> Notamment dans la quatrième partie qui relève une analogie entre FOAD et développement de l'enseignement par correspondance au début du vingtième siècle

## 10 - Le rôle des syndicats :

Les syndicats américains ont toujours joué un rôle actif vis-à-vis des technologies éducatives.<sup>60</sup> L'implication de la NEA et de l'AFT dans le secteur de l'enseignement à distance est ancienne. Le premier rapport de l'AFT relatif aux nouvelles formes dont nous parlons ici date de 1996. Celui de la NEA de 1995.<sup>61</sup> Ces dernières années, la tonalité des positions syndicales s'est cependant faite plus réservée. La NEA relève combien la réalité est éloignée des promesses.<sup>62</sup> Le syndicat rappelle aussi que l'enseignement à distance n'est pas moins cher que le système traditionnel sauf à en dégrader la qualité des prestations.

Par ailleurs les deux syndicats invitent leurs adhérents à négocier des accords portant tant sur les charges de travail que sur les problèmes de propriété intellectuelle. Dans le contexte américain, ces négociations se déroulent nécessairement sur une base locale et les syndicats visent d'abord à fournir un certain nombre d'exemples-type.<sup>63</sup>

La position de l'AFT apparaît un peu plus revendicative. Le syndicat a publié en 2001 un guide élaborant des standards pour l'enseignement à distance.<sup>64</sup> Celui-ci insiste notamment sur la nécessité de s'appuyer sur des enseignants relevant des procédures ordinaires de l'enseignement supérieur, la prise en compte de la charge supplémentaire de travail de préparation ou de suivi qui devrait faire l'objet de compensations financières, la limitation de la taille des classes virtuelles et le respect de la propriété intellectuelle des enseignants.

Au fur et à mesure de l'accélération du développement des dispositifs, l'AFT a accentué ses mises en garde, pointant les dangers d'un enseignement à distance organisé prioritairement selon les modèles de marketing et de management de la décision de l'entreprise (« corporate models of marketing and command-and-control management »).<sup>65</sup> Le syndicat exprime son inquiétude face à la croissance des effectifs des cours, à la baisse générale du financement public et à l'apparition d'une motivation tournée vers les profits potentiels. Le rapport note « la manière dont est organisé et conduit l'enseignement à distance soulève souvent de sérieuses questions » relevant l'émergence de concepts en contradiction avec la culture traditionnelle de l'enseignement supérieur (indépendance des enseignants dans l'enseignement et la recherche, processus de décision collective, contrôle académique du curriculum), pointant l'accent mis sur le consommateur, la standardisation des productions, le contrôle étroit des personnels et le rapport coût-efficacité.<sup>66</sup> En bref, le modèle d'une éducation fondée sur les valeurs du marché considérant l'étudiant comme un client.

En particulier l'AFT pointe le risque lié au « dégroupage » (« disaggregation » ou « unbundling ») des fonctions habituelles de l'enseignant, découpant l'activité en tâches spécialisées et ouvrant la voie à l'intervention de différents spécialistes (médiatiseurs, instructional designers, tuteurs...) selon le modèle d'organisation segmentée proposé, on l'a vu, par Educause mi-1990. Une approche non dénuée de brutalité, allant à l'époque jusqu'à

---

<sup>60</sup> Cf. Chaptal 2003

<sup>61</sup> Respectivement intitulés *Teaming up with Technology* et *Information Technology: A Road to the Future*, mis à jour en 2001. D'autres associations comme celle des professeurs d'université ont aussi produit des rapports.

<sup>62</sup> Cf. *The Promise and the Reality of Distance Education*

<sup>63</sup> *Technology Bargaining, Policy and Costs*, pour la NEA ou *Technology Review, Key trends, bargaining strategies and educational issues*, (2003) pour l'AFT

<sup>64</sup> *Distance Education: Guidelines for Good Practice*, (2001)

<sup>65</sup> Cf. Kriger 2001 p. 3

<sup>66</sup> Cf. Kriger 2001 p. 4

proclamer « Workstations don't get tenure ». <sup>67</sup> Le syndicat redoute <sup>68</sup> une montée en puissance de la vision des milieux libéraux fondée sur le précédent de la réorganisation des soins médicaux au début des années quatre-vingt-dix, passant d'un mode fondé sur le financement public où les décisions relevaient des praticiens <sup>69</sup> à une industrie consolidée ayant diminué radicalement ses coûts, fondée sur de grands opérateurs dominant le marché en l'orientant et en instaurant des normes de performance et dans lequel les praticiens sont subordonnés à ces HMO, Health Maintenance Organization. Des EMO (pour Educational) pourraient, sur ce modèle, s'instituer en intermédiaires et passer contrat avec des fournisseurs de contenus pour le compte des communautés apprenantes.

Le syndicat renouvelle ses craintes face à l'accroissement du contrôle « managérial » sur le curriculum et l'enseignement, le passage de cours traditionnels à des modules courts et interchangeables atténuant les différences entre enseignement supérieur et formations pour entreprises. L'AFT s'interroge aussi sur les économies promises. Constatant que le calcul complet des coûts est extrêmement compliqué du fait de la dispersion des dépenses concernées, des règles comptables variables, des coûts cachés et de l'incidence des variations de certains paramètres, l'AFT considère néanmoins globalement que Colleges et universités économisent de l'argent grâce aux TIC, grâce notamment aux effets de celles-ci en matière d'administration, de gestion ou de documentation. <sup>70</sup> Un point de vue partagé par la NEA.

Relevant que la plupart des cours en éducation à distance ne sont que des versions en ligne des cours traditionnels, l'AFT note en outre que « l'enseignement à distance a affecté l'enseignement supérieur sans toutefois changer fondamentalement la nature des interactions étudiant-enseignant » et plaide pour les formules mixtes de « Blended Learning » et la convergence de « Bricks and Clicks ». <sup>71</sup>

Une constante est également présente dans la position des deux syndicats : la crainte des surcharges de travail et le souci de compensation sous des formes diverses qui en découle.

## 11 - Vers un nouveau statut de l'enseignant ?

Les discours remettant en cause le statut traditionnel de l'enseignant notamment via le découpage de son action en activités taylorisées assurées pour certaines par diverses catégories d'auxiliaires ou de spécialistes, fortement portées par Educause, n'avaient pas manqué d'inquiéter la communauté. A juste titre, si on en juge par la clarté des enjeux annoncés : « The very interconnectivity of the new information technologies similarly challenges the faculty's definitions of autonomy, which dictate that a professor can individually decide what, when, and where he or she teaches. <sup>72</sup> »

Des oppositions radicales se sont donc naturellement fait jour dès l'apparition des premiers projets d'ampleur. Murray Turoff, dans son intervention de 1997, évoquait déjà les risques d'une « commercialization », les conséquences possibles en termes de statuts des enseignants (la disparition progressive de la tenure), les dangers des fausses accréditations et les difficultés de prise en compte des contributions des enseignants. David Noble a relayé ces craintes de manière encore plus radicale, se situant clairement dans une perspective de mise

<sup>67</sup> Cf. Massy et Zemsky 1995 p. 6

<sup>68</sup> Cf. *Technology Review, Key trends, bargaining strategies and educational issues*, (2003) p. B-2

<sup>69</sup> citant un rapport de 1997 de Coopers and Lybrand, cf. Kriger 2001 p. 6

<sup>70</sup> Cf. *Technology Review, Key trends, bargaining strategies and educational issues*, (2003) p. B-7

<sup>71</sup> Cf. *Technology Review, Key trends, bargaining strategies and educational issues*, (2003) p. B-9

<sup>72</sup> Cf. Massy & Zemsky 95 p. 3



en question de l'industrialisation de la formation en popularisant l'idée que ces nouveaux dispositifs visaient à faire de l'éducation une « commodity », un objet de consommation courante. Un thème que développent également Maddux et LaMont Johnson.

Ces critiques ont eu très vite un impact indéniable parmi la communauté universitaire comme en témoigne la très intéressante initiative de l'Université de l'Illinois organisant en 1998-1999 un séminaire pour faire un point complet de la question et convaincre ses enseignants du bien fondé de la démarche<sup>73</sup>.

Cet impact tient certainement également au fait que l'usage de ces technologies par les enseignants dans leurs établissements, même s'il tend à se développer, reste encore probablement limité comme le montrait Larry Cuban analysant l'introduction de « nouvelles technologies dans de vieilles universités » en l'occurrence à Stanford.<sup>74</sup> C'est aussi le nouveau point de vue de Massy et Zemsky qui qualifient rétrospectivement la vision de Merrill Lynch de « conte de fées » et parlent désormais, dans un rapport qui a fait beaucoup de bruit, de « Thwarted Innovation »<sup>75</sup>, innovation contrariée, pour décrire les promesses non tenues de révolution pédagogique. Analysant l'échec des trois postulats fondamentaux (basic assumptions) qui la sous-tendaient (a- If we build it, they will come ; b- The kids will take to e-learning like ducks to water ; c- E-learning will forge a change in how we teach), ils concluent comme Cuban, désabusés, « Most faculty today teach as they were taught ».<sup>76</sup>

Il en résulte une situation assez largement ambiguë. D'un côté le e-Learning progresse incontestablement et devient progressivement un élément familier du paysage universitaire. D'un autre côté, nombre de questions centrales ne sont toujours pas résolues de façon claire et le bilan global semble nuancé. En témoignent, par exemple, les débats sur l'efficacité de ces dispositifs. On connaît les travaux de Thomas Russel mettant en évidence le phénomène NSD, No Significant Difference, dans quantités d'études comparatives ou de meta-analyses portant depuis des décennies sur l'introduction des TIC. Certains y voient la preuve d'un succès (le résultat n'est donc « pas pire » qu'avec les méthodes traditionnelles) quand la majorité penche pour un relatif échec, les investissements importants n'apparaissant pas justifiés. Les études plus récentes sur la problématique de l'efficacité des dispositifs de FOAD conduisent généralement aux mêmes résultats mitigés<sup>77</sup>.

Parmi les questions non résolues de façon stabilisée figure celle du droit (et de la rétribution) des auteurs. Que se passe-t-il, par exemple, si un enseignant devient auteur de cours pour un consortium concurrent de son université ? Que se passe-t-il si un auteur de cours change d'université ? Comment les investissements personnels consentis pour élaborer des contenus en ligne sont-ils pris en compte ? Il semble bien que de telles questions trouvent encore leur solution dans des compromis très locaux comme le suggère l'exemple du MIT<sup>78</sup>. Face aux inquiétudes du corps professoral craignant de voir sa propriété intellectuelle offerte aux quatre vents de l'Internet, au risque de détournement, de concurrence sauvage ou de plagiat, il a été décidé de limiter la première phase de l'opération aux seuls volontaires. Une solution qui traduit l'optimisme pragmatique américain mais laisse quand même la question en suspens.

<sup>73</sup> Cf. Regalbuto & al. 1999. Noble fut auditionné.

<sup>74</sup> Cf. Cuban 2001

<sup>75</sup> Cf. Zemsky et Massy 2004

<sup>76</sup> Cf. Zemsky et Massy 2004 p. 52.

<sup>77</sup> Cf. par exemple Phipps et Meriotis 1999 et 2000, Olson et Wisner 2002 ou Ramage 2002.

<sup>78</sup> Cf. *Wired* 11.09, septembre 2003

## Un constat général

Quelles leçons retenir particulièrement au terme de cette première tentative de confrontation des approches ? La curieuse convergence que Pierre Moeglin<sup>79</sup> qualifiait de quelque peu paradoxale entre les tenants des innovations pédagogiques et ceux de l'industrialisation de la formation a, pour le moment, abouti à un échec. La révolution pédagogique annoncée ne s'est pas produite comme le notent des chercheurs aux horizons aussi différents que Cuban ou Massy et Zemsky. Pourtant le e-learning « is alive and well... and evolving in ways few predicted and with economic consequences that even its most ardent supporters are still struggling to understand » selon Zemsky et Massy. Il se développe, d'une manière moins spectaculaire, certes, mais il progresse de manière régulière et suscite des changements incrémentaux. Là encore, les prévisions technologiquement les plus audacieuses ne se sont pas concrétisées. Ce qui est utilisé, ce sont des solutions simples, pour l'essentiel des transpositions de l'existant, mais qui tirent parti des facilités d'accès et d'appropriation qu'offre l'Internet.

Les progrès se font à pas lents. Avec le recul, on jugera peut-être toute cette excitation se manifestant autour du tournant du siècle comme simplement une vaine tentative, pour citer encore Zemsky et Massy, de compresser le processus d'innovation lui-même.

## REFERENCES

ALLEN, E., SEAMAN, J. (2004), *Entering the Mainstream: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2003 and 2004*, The Sloan Consortium, 27 p. téléchargeable (décembre 2004) <http://www.sloan-c.org>

*A Nation at Risk* (1983), <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html> téléchargeable (décembre 2004)

AVEROUS, M, TOUZOT, G. (2002), *Campus numériques, enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance*, rapport de mission sous la direction de., avril 2002, téléchargeable (décembre 2004) <http://www.education.gouv.fr/rapport/foadenjeux.pdf> 68 P.

CHAPTAL, A. (2002), «E-learning : Comme le berger qui criait au loup», *Dossiers de l'ingénierie éducative* n° 38, Des outils pour le Cinéma, Février 2002, Paris, pp. 60-62, également en ligne <http://www.cndp.fr/tice/DossiersIE/tribune060202.htm> (Février 2002).

CHAPTAL, A. (2003), *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire, Analyse critique des approches française et américaine*, Paris, L'Harmattan, 384 p.

*Core Data Service 2002 Summary Report* (2003), EDUCAUSE, 92 p. téléchargeable (novembre 2003) <http://www.educause.edu/coredata/reports/2002>

*Core Data Service 2004 Summary Report* (2005), EDUCAUSE, 106 p. téléchargeable (novembre 2005) <http://www.educause.edu/coredata/reports/2004>

CUBAN, L. (2001), *Oversold and Underused: Computers in Schools*, Harvard University Press, 250 p.

CUBAN, L. (2004), *The Blackboard and the Bottom Line: Why Schools Can't Be Businesses*, Harvard University Press, 253 p.

*Distance Education: Guidelines for Good Practice*, (2001) Higher Education Program and Policy Council, Washington, D.C.: American Federation of Teachers, Téléchargeable (mai 2004) 25 p. [http://www.aft.org/higher\\_ed/downloadable/distance.pdf](http://www.aft.org/higher_ed/downloadable/distance.pdf)

---

<sup>79</sup> Cf. Moeglin 1998.

*Education Statistics Quarterly* Volume 5, issue 2 (2003), National Center for Education Statistics, téléchargeable (janvier 2004) <http://nces.ed.gov/pubs2004/2004608.pdf> 199 p

GREVET, P. (2005), *Du rapport Quéré aux appels à projets campus numériques : quelques orientations économique-institutionnelles*, ERTE "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques", [http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2\\_Recherche/22\\_Programmes/ERTE/ERTE.htm](http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_Recherche/22_Programmes/ERTE/ERTE.htm) téléchargeable (novembre 2005)

HARFI, M. (2005) *Etudiants et chercheurs à l'horizon 2020: Enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France*, rapport du projet Saraswati, 28 septembre 2005, Commissariat General du Plan, <http://www.plan.gouv.fr/intranet/upload/publications/documents/Saraswati-Rapport28092005.pdf> téléchargeable (octobre 2005) 253 p.

KRIGER, T. (2001) *A Virtual Revolution: Trends in the Expansion of Distance Education*, American Federation of Teachers (Higher Education) [http://www.aft.org/higher\\_ed/downloadable/VirtualRevolution.pdf](http://www.aft.org/higher_ed/downloadable/VirtualRevolution.pdf) téléchargeable (mai 2004) 26 p.

MADDUX, C., EWING-TAYLOR, J., LaMONT JOHNSON, D. (2002), « The Light and Dark Sides of Distance Education » in *Computers in the Schools* Vol 19 n° 3/4 pp. 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>

MOE, M., BLODGET, H. (2000), *The Knowledge Web*, Merrill Lynch White Paper, téléchargeable (juin 2005) <http://www.euforea.com/theKnowledgeWeb.pdf> 353 p. ou les divers chapitres, Part 1, People Power - Fuel for the New Economy 75 p., Part 2 Generation I – The K-12 Market 98 p., Part 3 Higher Web – Universities Online 64 p., Part 4 Corporate Learning 73 p., Part 5 Human Capital 69 p., <http://www-rcf.usc.edu/~ghentsch/KW1.pdf> avec KW de 1 à 5.

MÉGLIN, P. (1998), sous la dir. de. *L'industrialisation de la formation ; État de la question*, Paris, CNDP, 270 p.

NOBLE, D. (1999), «Rehearsal for the Revolution» *Digital Diploma Mills, Part IV*, téléchargeable <http://communication.ucsd.edu/dl/ddm4.html>

*No Child Left Behind Act*, (2002), <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=pb> synthèse téléchargeable (mars 2004) 29 p.

OLSON, T., WISHER, R. (2002), «The Effectiveness of Web-Based Instruction: An Initial Inquiry» in *International Review of Research in Open and Distance Learning* Vol 3 Number 2, October 2002 <http://www.irrodl.org/content/v3.2/> (Mars 2003).

PHIPPS, R., MERISOTIS, J. (1999), *What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education*, Washington, The Institute for Higher Education Policy, prepared for AFT & NEA, téléchargeable (février 2001) <http://www.ihep.com/difference.pdf> 42 p.

PHIPPS, R., MERISOTIS, J. (2000), *Quality On the Line, Benchmarks for success in Internet-based distance education*, Washington, The Institute for Higher Education Policy avec le soutien de Blackboard et de la NEA, <http://www.ihep.com/qualityonline.pdf> téléchargeable (avril 2000) 33 p.

*The Promise and the Reality of Distance Education*, Update Vol 8, Number 3, October 2002, National Education Association, téléchargeable (mai 2004) 4 p. <http://www.nea.org/he/heupdate/vol8no3.pdf>

QUÉRÉ, M (1994), *Vers un enseignement sur mesure*, Paris, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction générale des enseignements supérieurs, multigr. 43p.

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)

REGALBUTO, J. & al. (1999), *Teaching at an Internet Distance: the Pedagogy of Online Teaching and Learning*, The Report of a 1998-1999 University of Illinois Faculty Seminar, téléchargeable (jan. 2000) <http://www.vpaa.uillinois.edu/tid/report/>

RUSSEL, T. (1997) The 'No Significant Difference' Phenomenon 4th edition, North Carolina State University, téléchargeable (décembre 1998) <http://tenb.mta.ca/phenom/> ou <http://www.oit.cmich.edu/phenom.htm>

SPICER, D., DeBLOIS, P. & al. (2004) «Fifth Annual EDUCAUSE Survey Identifies Current IT Issues» in *Educause Quarterly*, Number 2, 2004 pp. 8-22 pdf téléchargeable (mai 2004) <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0422>

*Student Persistence in College: More than Counting Caps and Gowns (2003)*, American Federation of Teachers, téléchargeable (septembre 2005), [http://www.aft.org/pubs-reports/higher\\_ed/student\\_persistence.pdf](http://www.aft.org/pubs-reports/higher_ed/student_persistence.pdf) 19 p.

*Technology Review, Key trends, bargaining strategies and educational issues*, (2003), American Federation of Teachers (Higher Education) [http://www.aft.org/higher\\_ed/downloadable/Tech.pdf](http://www.aft.org/higher_ed/downloadable/Tech.pdf) Téléchargeable (mai 2004) 84 p.

*Trends in College pricing 2003*, (2003), The College Board, 24 p., téléchargeable (novembre 2003), <http://www.collegeboard.com/press/article/0,3183,29541,00.html>

*Trends in Student Aid 2003*, (2003), The College Board, 24 p., 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 Darkside », <http://eies.njit.edu/~turoff/Papers/darkaln.html> présentation au colloque international Unesco/Open University à Milton Keynes, 27-29 avril 1997, *Virtual Learning Environments and the Role of the Teacher*, (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*, U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, NCES 2003-017 Washington, DC , 95 p. <http://www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003017> téléchargeable (juillet 2003)

WILLOUGHBY, K. (2003), « The Virtualization of University Education », ITFORPaper #75, <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper75/paper75.html>

ZEMSKY, R., MASSY, W. (2004) *Thwarted Innovation, What Happened to e-learning and Why*, A Final Report for The Weatherstation Project of The Learning Alliance at the University of Pennsylvania, <http://www.thelearningalliance.info/Docs/Jun2004/ThwartedInnovation.pdf> téléchargeable (mars 2005) 76 p.