



HAL
open science

Outils et médias éducatifs, l'impossible débat

Françoise Thibault, Pierre Mœglin

► **To cite this version:**

Françoise Thibault, Pierre Mœglin. Outils et médias éducatifs, l'impossible débat. Communication et débat public : les ressources numériques au service de la démocratie, L'Harmattan, 2013, Communication et civilisation. hal-03609092

HAL Id: hal-03609092

<https://hal.science/hal-03609092>

Submitted on 15 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

Outils et médias éducatifs, l'impossible débat

Pierre Mœglin, Françoise Thibault

Au départ, un constat : la question des politiques publiques en matière d'outils et de médias éducatifs et d'enseignement à distance en particulier suscite dans la presse généraliste des prises de position nombreuses, certes, mais ne débouchant pas sur des débats publics. Parmi les chercheurs partageant ce constat, Bernard Miège (2012, 318) observe que le traitement de la médiatisation de l'enseignement par les enseignants, experts et décideurs se caractérise par « une absence de prise de distance et un raisonnement avant tout autoréférentiel, s'appuyant seulement sur le vécu, l'expérience acquise ou tout simplement les rationalisations ou les stratégies engagées avec d'autres acteurs de la vie universitaire ». De ce constat découle notre interrogation sur ce qui, en France – davantage qu'à l'étranger –, motive cette « absence de prise de distance » et ces stratégies conduisant à éluder la question. Question importante pourtant, ne touchant pas seulement aux aspects pédagogiques et organisationnels, mais aussi aux conditions de l'accès à la connaissance (Jeanneret 2008), à l'ambivalence de l'éducation comme système productif et comme institution sociale (Mœglin, Thibault 2009) et même aux limites et contradictions de discours et stratégies prétendant (sans s'en donner les moyens) faire du savoir le moteur de tout le développement économique.

De ce constat découle l'interrogation à laquelle nous essaierons de répondre : qu'y a-t-il dans les prises de position concernant les politiques de technologisation éducative en France qui en limite la portée au point de décourager toute amorce de débat public ?

Trois réponses peuvent être avancées, auxquelles une quatrième sera opposée rendant mieux compte selon nous de ce qui est en jeu. Avec la première l'utilité pédagogique et la légitimité sociale des outils et médias éducatifs seraient si évidentes qu'il n'y aurait pas lieu de discuter de leur intégration et de leurs usages. Réponse irrecevable car, derrière la façade des discours consensuels, les politiques publiques sont fréquemment et durement critiquées et changent d'ailleurs en permanence, signe qu'à défaut de débat, il y a bien des conflits. La deuxième réponse suggère à l'inverse que cette question susciterait des prises de position si contradictoires que les débats en seraient *ipso facto* interdits. Mais resterait alors à connaître les raisons de la situation. La troisième réponse repose sur le postulat selon lequel la question serait trop pointue pour que des non spécialistes s'en saisissent. Or, la réalité est qu'ils s'en saisissent, mais sans en débattre.

À ces trois explications celle que nous opposerons est que, globalement, ni les enseignants, ni les observateurs, ni les décideurs, ni les franges concernées de l'opinion publique n'ont intérêt à mettre en débat une question qui, par-delà les références rassurantes à l'utilité et à la légitimité de ces outils et médias, pourrait porter sur leur efficacité et, de fil en aiguille, sur l'efficacité de l'éducation et sa dimension productive. Autrement dit, refusant de considérer l'activité éducative sous cet angle et les technologies éducatives comme des industries (Mœglin 2010), ces enseignants, observateurs et décideurs s'en tiendraient à des considérations abstraites, à des jugements de valeur et à l'expression d'intérêts partisans, favorables ou défavorables mais de toutes façons inconciliables avec la tenue de débats publics. À l'appui de cette explication, nous évoquerons deux épisodes un peu oubliés de l'histoire récente des politiques publiques dans ce domaine, que nous avons étudiés en nous appuyant, pour le premier, sur la série complète des articles parus sur l'enseignement par correspondance dans *Le Monde* entre 1967 et 1972, et, pour le second, sur un échantillon

significatif d'écrits de militants d'Attac et de l'altermondialisme, en France et en Belgique principalement.

Le débat confisqué : une campagne de presse contre l'enseignement à distance

Le 20 novembre 1967, un article du journal *Le Monde* titre « Le scandale des cours par correspondance » ; son auteur, Bertrand Girod de l'Ain, y lance une campagne qui durera cinq ans. Journaliste spécialisé en éducation, il a débuté au *Monde* en 1957 et ses avis se mettent vite à compter dans l'opinion publique et au sein du ministère. Autre fait important, il est nommé professeur associé en 1970 puis professeur à l'université Paris-Dauphine, où il dirige un centre de recherche sur le système universitaire tout en continuant de publier des articles ; entre 1993 et 1995 il est responsable de la cellule Prospective du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ainsi articule-t-il trois sphères – journalisme, enseignement et haute administration – autour d'un centre d'intérêt : la formation permanente.

Son article commence par critiquer la création d'un Conseil national de l'enseignement privé par correspondance puis préconise d'interdire le démarchage à cet enseignement. 34 autres articles suivront dans *Le Monde*, jusqu'à celui du 30 décembre 1972, qui note avec satisfaction que les décrets réglementant l'enseignement privé par correspondance l'excluent *de facto* des bénéficiaires de la loi sur la formation continue de 1971. Durant toute sa campagne, B. Girod de l'Ain n'a donc qu'un objectif : convaincre ses lecteurs et les décideurs des méfaits de l'enseignement par correspondance, privé et public. Avec quels arguments ?

Premièrement, le marché est « malsain », dit-il en citant les lettres de clients : « des camelots qui veulent vendre leur marchandise », « de multiples escroqueries », « un danger pour la jeunesse », « des agissements répréhensibles » (*Le Monde*, 31 janvier 1968). Frappants sont aussi les témoignages d'anciens démarcheurs repentis, tel celui qui, sous le titre « J'ai vendu du vent » (*Le Monde* 11 octobre 1971), raconte : « J'ai été conseiller pédagogique dans une entreprise de cours d'informatique par correspondance. Je devais rencontrer des pauvres rêveurs qui répondent à des annonces publicitaires de ce genre : l'année prochaine vous gagnerez autant qu'un ingénieur, vous serez programmeur sur ordinateur ».

Deuxièmement, la tutelle exerce un contrôle insuffisant : « Dans les pays où [son] expansion est relativement ancienne, comme les États-Unis, les pays scandinaves ou les Pays-Bas, cette "industrie" est soumise à des contrôles de qualité, souvent jugés insuffisants d'ailleurs » (31 janvier 1968). En outre, les opérateurs français seraient vulnérables, comme le montre l'OPA lancée sur les Cours Pigier (à l'époque 10 000 étudiants) par la firme états-unienne International Telephon and Telegraph (ITT), qui fait écrire à B. Girod de l'Ain le 27 novembre 1969 qu'une multinationale états-unienne, « la vingt et unième entreprise américaine, qui fait un chiffre d'affaires de quelque 25 milliards de francs » veut mettre la main sur une entreprise démunie. Il omet toutefois de signaler, quelques semaines plus tard, qu'en réalité, l'OPA a échoué. Mais c'est la faiblesse du secteur en général qu'il incrimine lorsque, le 8 octobre 1971, il évoque la faillite de Famous Artist's Schools, société internationale ayant des filiales en Europe : échec révélateur, selon lui, de l'absence de modèle économique viable reposant sur l'exploitation de personnels « considérés comme des tâcherons payés aux pièces ».

Troisièmement, public et privé sont logés à la même enseigne. Ainsi le Centre national de télé-enseignement, ancêtre du Cned, est-il « insupportable aux maîtres dépressifs et repliés sur eux-mêmes ». Choqués, les maîtres en question obtiennent un droit de réponse dans un numéro suivant du *Monde*. Mais, s'ils plaident en faveur de l'enseignement par correspondance, ils n'en dénoncent pas moins « l'inertie de l'éducation nationale » et le manque de moyens. Dans ce numéro il n'y a qu'une voix, celle d'un député communiste, pour défendre sans réserve le service public d'enseignement par correspondance, la seule voix

discordante de toute la campagne. De fait, la télévision publique se met aussi à critiquer l'insuffisance d'encadrement juridique : l'émission « Contact » du 20 septembre 1968 diffuse un reportage sur L'École universelle qui en dénonce méthodes et tarifs. L'ORTF sera condamné à lui verser 5 000 francs de dommages et intérêts, ce qui, dans *Le Monde* ne suscite qu'une brève le 6 décembre 1969.

L'important est que le résultat soit atteint : la loi du 12 juillet 1971 proscrit la publicité en matière d'enseignement par correspondance, impose la signature d'un contrat avec l'étudiant et exige la labellisation des entreprises par le ministère. En outre, les financements en provenance de la formation continue sont interdits à tout l'enseignement par correspondance. L'article du *Monde* du 22 mars 1972 n'en fait pas mystère, qui voit dans cette loi la confirmation que l'enseignement par correspondance est consubstantiellement lié à des pratiques commerciales abusives et à une industrialisation à visée marchande. Autrement dit, il est l'antithèse du seul service public qui vaut : celui de l'enseignement présentiel. Telles sont les motivations profondes de B. Girod de l'Ain : réserver à l'enseignement universitaire traditionnel les bénéfices de la loi sur la formation continue.

Peu importe, entre temps, la croissance des centres de télé-enseignement universitaire, le nombre d'inscrits y dépassant les 10 000 en début des années 1970 : de ces centres le journaliste ne dit rien, les privant ainsi du relais médiatique qui en aurait fait connaître l'utilité sociale. La France s'en trouve aussi privée d'un débat qui, au même moment en Grande-Bretagne, débouche sur la création de l'Open University. De cette occasion manquée les politiques actuelles, celles du *e-learning*, ne se sont pas remises.

Le débat détourné : les amalgames de l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS)

L'épisode de l'AGCS marque une deuxième occasion manquée aux conséquences comparables, bien que le contexte soit différent. Pourtant, le problème de la régulation des réseaux éducatifs transnationaux est bel et bien inscrit à l'agenda des négociations ouvertes en janvier 2000. Pourquoi le débat piétine-t-il alors, puis s'interrompt-il avant que les problèmes ne soient abordés ?

En provenance de l'OCDE, de la Communauté européenne et de pays tels que les États-Unis, le Canada, le Japon, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, les propositions de libéralisation des services éducatifs se multiplient, notamment (mais pas seulement) en formation à distance. Parallèlement, l'adoption en 2000 de la stratégie de Lisbonne traduit, elle aussi, une volonté de libéraliser les réseaux éducatifs à distance. Quant au processus de Bologne, il s'inscrit dans une logique de couplage fonctionnel (Croché et Charlier, 2008) entre enseignement supérieur et développement économique, d'une part, et intensification de la marchandisation éducative, d'autre part. Par ces différents biais la question des réseaux éducatifs numériques est donc posée publiquement. Mais pour quelles raisons n'est-elle pas débattue ?

Il est vrai que le sujet est complexe et qu'en outre, l'incertitude pesant sur le périmètre de l'Accord dans le domaine de l'éducation encourage d'autant moins les débatteurs que la négociation sur les services éducatifs privés est bloquée dès la conférence de Hong-Kong de 2005. Par ailleurs, l'échec programmé du volet agricole, autrement important que celui de l'éducation, rend vite inutile toute discussion sur celle-ci. Ces raisons justifient-elles toutefois que le débat n'ait pas lieu du tout ?

Phénomène d'autant moins compréhensible qu'entre le milieu des années 1990 et le début des années 2000, l'on ne peut deviner que la négociation tournera au fiasco. Au contraire le nombre de pays formulant des propositions de libéralisation pour l'enseignement supérieur passe de 21 en 1995 à 36 en 2006, progression notable même si elle ne touche encore qu'un quart des 151 pays de l'OMC. Ensuite, les incertitudes pesant sur le champ de compétence de

l'Accord auraient dû motiver les débatteurs plutôt que les retenir car, si la décision de soumettre à l'AGCS les organismes publics de formation ne peut être tranchée juridiquement, ne relève-t-elle pas d'une délibération démocratique ? Enfin, les adversaires de l'Accord n'ignorent pas que, même si la négociation échoue, ses défenseurs auront marqué un point s'ils inscrivent les services éducatifs sur la liste des secteurs libéralisables. Raison de plus pour en discuter publiquement.

Au départ, le débat s'amorce, il est vrai, sur plusieurs problèmes importants quoique techniques, en particulier sur les clauses de la nation la plus favorisée et du traitement national (Laval et Weber, 2002). Ce débat se répercute localement ainsi qu'en témoignent les initiatives de sections d'Attac comme celle d'Attac Nord Essonne, dont le site, aujourd'hui transféré sur le site national, détaille très clairement les enjeux du problème. À peine est-il ébauché toutefois que le débat fait place à un procès en règle contre la formation à distance en général. Significative est à cet égard la contribution d'un militant belge influent dans la mouvance altermondialiste, Philippe Schmetz : le texte qu'il publie en septembre 2001 et qui connaît un large écho porte la marque du glissement de la discussion sur l'AGCS en une attaque contre les outils et médias éducatifs en général.

Certes, l'auteur commence par prendre ses précautions: « Comprenons-nous bien : nous ne nions pas les possibilités de circulation du savoir offertes par les NTIC, mais nous craignons l'usage qui en sera fait. ». En réalité, c'est la formation à distance dans son ensemble qui est dans le collimateur. S'autorisant du pamphlet de David Noble (2000) sur les « usines à diplômes », il stigmatise toutes les pratiques de formation à distance à partir des dérives de quelques opérateurs sans scrupule. Et son article s'achève sur un réquisitoire : « Mais surtout, l'appétit des marchands est sans limite, global, mondial, et l'Organisation Mondiale du Commerce, on le sait, cherche à abattre toutes les entraves au commerce international de ce que les milieux d'affaires n'hésitent plus à appeler des "marchandises éducatives" ».

Même amalgame en France du fait d'associations militantes telles que l'Areser et « Sauvons la Recherche », pour lesquelles la formation à distance serait le Cheval de Troie de la mondialisation, elle-même vecteur de la marchandisation éducative. De tels prémisses stérilisent *a priori* tout débat sur les usages de la formation à distance, sur ses enjeux pour les institutions traditionnelles, sur sa contribution à la démocratisation et à l'augmentation de l'efficacité de l'enseignement supérieur et sur les mesures à prendre pour en assurer le fonctionnement optimal. Cette stérilisation par la morale et l'idéologie a été bien analysée par Frederic Jameson (2000, 49), pourtant peu suspect de manquer de distance critique, lorsque, à propos des débats sur la mondialisation, il observe : « so many ideological appropriations – discussions not of the process itself, but of its effects, good or bad : judgements in other words, totalizing in nature ». En l'occurrence, l'absence de régulation favorise la concurrence qui, aujourd'hui, fait rage entre les grands consortia internationaux, profitant de la paralysie des autorités publiques et de l'impuissance des opérateurs nationaux.

Conclusion

Appuyées sur des travaux antérieurs (Mœglin et Tremblay, 2008, Mœglin et Thibault, 2009, Thibault, 2007a, b), les conclusions à tirer de cette brève analyse portent sur deux points.

Le premier a trait aux raisons justifiant la suspension de tout débat public. Contre celle qui suggère qu'un consensus préalable rendrait les échanges inutiles, l'épisode « Girod de l'Ain » indique que ce consensus n'a jamais existé et que les fortes divergences qui s'observent auraient au contraire mérité d'être exposées publiquement. Contre la deuxième raison, celle selon laquelle des positions dogmatiques interdiraient tout débat, l'épisode de l'AGCS montre qu'au contraire, il aurait fallu un débat pour que les militants prennent la mesure des

phénomènes en jeu. Quant à l'argument du manque d'intérêt sociétal, il est infirmé par l'ampleur des enjeux soulevés lors de chacun des deux épisodes.

Le second point concerne les raisons du phénomène. L'explication que nous venons d'esquisser est qu'en France, un consensus d'autant plus efficace qu'il est plus implicite fait voir dans le système éducatif un système essentiellement culturel, sans égard pour la «trivialité» (au sens de Jeanneret, 2008) de ses supports et réseaux. Penser que ce système est aussi un système productif (Berger, 1982) et qu'à ce titre il est soumis à des tendances productivistes et à des modèles industriels en concurrence conduirait à s'intéresser à son efficacité. Au lieu de quoi, s'en tenir à des considérations morales ou abstraites conforte des prises de décision à huis clos, confirme l'irresponsabilité des experts, dispense les enseignants de s'interroger sur les moyens et les méthodes et, en fin de compte, laisse aux industriels toute latitude pour produire des ressources éducatives, si peu adéquates soient-elle. Ce n'est pas parce que le débat est impossible que ceux qui pourraient y contribuer s'en abstiennent ; c'est parce qu'ils s'en abstiennent que le débat est impossible.

Références bibliographiques

Croché, S., Charlier, J.-É. (2008), « AGCS et processus de Bologne », *Distances et Savoirs*, vol.6, n°1, 13-41.

Jeanneret, Y. (2008), *Penser la trivialité. Vol. 1 La vie triviale des êtres culturels*, Paris, Hermès-Lavoisier.

Laval, C., Weber, L., coordinateurs (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Éditions Nouveaux Regards et Éditions Syllepse.

Miège, B. (2012), « Les universités et la question de la médiatisation de l'offre d'enseignement. Éléments pour un bilan raisonné et la compréhension des enjeux locaux », in Miège, B., Vinck, D. (2012), *Les Masques de la convergence. Enquêtes sur sciences, industries et aménagements*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 317-336.

Mœglin, P. (2010), *Les Industries éducatives*, Paris, Puf, Que sais-je ?

Mœglin, P., Thibault, F. (2009) : « Universités et ressources numériques : une affaire entre acteurs publics », *Quaderni*, n°69, printemps 2009, 27-40.

Mœglin, P., Tremblay, G. (2008), « Éducation à distance et mondialisation. Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques », *Distances et savoirs*, vol.6 n°1, 43-68.

Noble, D. F. (2000), « Retour sur une débâcle à l'américaine. Le lourd passé de l'enseignement à distance », traduction française d'un article paru dans la série "Digital Diploma Mills", <http://communication.ucad/dl>

Schmetz, P. (2001), « Enseignement à distance », mis en ligne le 28 septembre 2001, <http://www.skolo.org/spip.php?article110>

Thibault, F. (2007a), « Divorcer du technicisme. Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France », *Distances et savoirs*, vol.5 n°3, 367-391.

Thibault, F. (2007b), *Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française 1947-2004*, thèse de doctorat, Université Paris 13.