Éducation à distance et mondialisation

Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques

Pierre Mœglin* — Gaëtan Tremblay**

* *Laboratoire des Sciences de l'information et de la communication (LabSic)*
Université Paris 13 et Maison des sciences de l'Homme Paris Nord
4 rue de la Croix Faron, 93230 Saint-Denis la Plaine, France
Pierre.Moeglin@wanadoo.fr

** *Groupe de recherche interdisciplinaire sur l'information, la communication*
et la société (Gricis) et Centre d'Etudes et de Recherches sur le Brésil (Cerb)
Université du Québec à Montréal, C.P. 8888 Succursale Centre-Ville
Montréal, Québec Canada H3C3P8
tremblay.gaetan@uqam.ca

RÉSUMÉ. Notre contribution s'intéresse à la place et aux enjeux de l'éducation à distance par rapport aux mutations internationales des systèmes d'information et de communication. Nous nous interrogeons plus spécialement sur les raisons de l'importance prise par la question des programmes et dispositifs d'enseignement à distance, dans le contexte des stratégies visant à promouvoir un marché mondial de l'éducation, notamment dans le cadre de l'Accord Général sur le Commerce des Services. Sont successivement examinés les politiques des organisations favorables à un modèle libéral de transnationalisation, puis les discours oppositionnels à cette transnationalisation et enfin quelques enjeux liés aux mutations en cours.

ABSTRACT. Our paper addresses questions relevant to distance education's role and issues related to international changes in information and communication systems. More specifically, we focus on the factors explaining the importance given to distance education programs and settings in the context of strategies aiming to promote a world market of education, notably within the framework of the General Agreement on Trade in Services. We examine one after the other policies defined by organizations favouring the liberal model of transnationalization, discourses crafted by groups opposing this internationalization and finally some issues related to the ongoing changes.

MOTS-CLÉS : éducation à distance, politiques, internationalisation, agcs, discours, altermondialisation.

KEYWORDS: distance education, policies, internationalization, gats, discourse, alterglobalization.

DOI:10.3166/DS.6.43-68 © Cned/Lavoisier 2008

Introduction

Notre contribution présente les premiers résultats d'une recherche sur les enjeux de l'éducation à distance (enseignement postsecondaire) dans le contexte de l'internationalisation du commerce des programmes et des services d'information, de communication et de culture. Nous nous interrogerons spécialement sur les initiatives prises par les grands organismes internationaux en faveur de la libéralisation des échanges commerciaux éducatifs, notamment dans le cadre des négociations encore en cours de l'Accord Général sur le Commerce des Services. Nous étudions également sur les réactions que ces initiatives suscitent au sein des mouvements oppositionnels, altermondialistes et autres.

Lors des phases ultérieures de la recherche, nous comptons examiner les réalisations elles-mêmes, en caractérisant leur ampleur et leurs incidences sur les communautés éducatives, à l'échelle nationale et internationale. Nous avons également l'intention d'approfondir l'examen (amorcé dès maintenant) des travaux de chercheurs et d'experts sur la question, à la fois comme des objets d'analyse (dans la mesure où ils influencent politiques et pratiques), et comme références heuristiques (pour nourrir notre propre lecture des phénomènes)¹.

Enfin, nous n'omettrons pas d'inscrire la question de la libéralisation des échanges de programmes et services éducatifs (à distance ou non) dans la double perspective qui est la sienne :

– d'une part, l'extension du modèle libéral de l'éducation, dans le contexte de la mondialisation du marché de l'éducation et de ce que Christian Laval et Louis

1. La recherche académique s'intéresse depuis longtemps à la question de la formation à distance, mais elle s'attache assez rarement aux enjeux sociétaux et politiques des mutations en cours. Parmi les travaux pionniers, il faut citer, aux États-Unis et à l'Unesco, ceux de Charles Wedemeyer et Wilbur Schramm et, dans une autre perspective, ceux de Randy Garrison ; en France, ceux de Lê Tanh Khoi ; en Grande-Bretagne, en Australie et au Canada (notamment au Québec), ceux de John Daniel et Tony Kaye ; en Allemagne, ceux d'Otto Peters. La prise de conscience de l'importance politique et idéologique de la formation à distance, dans le contexte de l'internationalisation du commerce des services éducatifs, est intervenue plus tardivement. Les deux auteurs de cette contribution y contribuent, ensemble et séparément. À la fin des années 1970, par exemple, Gaëtan Tremblay (1978) a été chargé de l'évaluation du programme « Hermès » de communication éducative par satellite. Durant les années 1980, Pierre Mœglin (1988, 1994) a réalisé une thèse de doctorat d'État sur les programmes satellitaires à usages éducatifs en Amérique, en Europe et en Afrique. En Amérique latine, le thème de l'internationalisation éducative a suscité une importante recherche dans le cadre de l'Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de l'Unesco, (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>) donnant lieu à la publication de quinze monographies nationales et régionales, ainsi qu'à un document de synthèse. En Grande-Bretagne, les travaux de chercheurs regroupés autour de George Ritzer, sur la "MacDonaldization de l'éducation" ont ouvert une voie prometteuse sur cette question. En France, le Séminaire sur l'industrialisation de la formation (Sif) est actif depuis 1991 (Mœglin, dir. 1998).

Weber (2002) appellent « le nouvel ordre éducatif mondial » (comme si un ancien ordre éducatif mondial avait précédé celui-ci) ;

– d’autre part, la relation entre ces initiatives, notamment en éducation à distance, et la diffusion, à l’échelle mondiale, du modèle de la société dite « de la connaissance » ou « de l’information », alors que ce modèle connaît, depuis peu, un certain essoufflement.

Au stade préliminaire où nous sommes aujourd’hui, notre intention correspond aux trois objectifs suivants.

Il s’agit, tout d’abord, de dresser un état des lieux, en identifiant lignes de force et clivages entre politiques, pratiques et discours institutionnels, d’une part, et leurs correspondants oppositionnels, d’autre part, ainsi que les lignes de force et clivages au sein de chacun de chacun des deux camps.

Il s’agit, ensuite, de mettre en évidence le poids spécifique de la question du commerce des programmes, services et dispositifs d’éducation à distance par rapport au problème plus général de l’internationalisation éducative. L’interrogation portera en particulier sur la manière dont le développement des systèmes médiatisés d’éducation s’inscrit dans deux tendances affectant l’internationalisation éducative :

– d’une part, la commercialisation croissante, dans des aires linguistiquement ou régionalement déterminées (ou non), de produits éducatifs (manuels, matériel scolaire et matériels non scolaires mais à usages éducatifs, etc.),

– d’autre part, l’augmentation de la mobilité des étudiants et des enseignants, phénomène aussi ancien que l’éducation elle-même, de très loin en tête de toutes les activités relevant du commerce international des services éducatifs².

Il s’agit, enfin, de repérer un certain nombre de questions clés sur lesquelles une analyse critique doit pouvoir opérer des mises en relation entre ce qui se passe dans l’éducation et ce qui concerne plus généralement les secteurs de l’information, de la communication et de la culture, ainsi que la diffusion à l’échelle mondiale de l’idéologie de la société dite *de la connaissance*.

Les deux premiers objectifs se retrouvent à part plus ou moins égale, mais de manière transversale, dans les deux premiers volets de cette présentation. Son troisième volet est uniquement consacré au troisième.

2. Le nombre d’étudiants suivant des études dans un autre pays que le leur se montait, en 2004, à environ 1,9 millions. Les étudiants accueillis dans les pays de l’OCDE représentent 85 % du nombre total. Les déplacements d’étudiants à l’étranger ont doublé depuis 1980. Parmi les pays de l’OCDE, les États-Unis viennent très largement en tête comme pays d’accueil (30 %).

Politiques, pratiques et discours institutionnels

Quiconque est désireux d'analyser les politiques, pratiques et discours des grands organismes internationaux, relatifs au commerce des programmes, services et dispositifs d'éducation à distance rencontre deux obstacles.

D'une part, il se heurte à la profusion des discours, à la multiplication et à la diversité des initiatives et à la confusion, assez systématiquement entretenue, entre déclarations d'intention, projets et réalisations. Il se heurte également à la confusion entre les situations très différentes des pays développés, des pays émergents et des pays pauvres. Fréquemment, l'enseignement universitaire initial est mis sur le même plan que la formation des adultes et la formation professionnelle.

D'autre part, il est difficile d'isoler les programmes, services et dispositifs d'éducation à distance au sein de l'ensemble des services éducatifs. Certes, l'enseignement à distance fait assez souvent l'objet de mentions et d'études particulières, mais, dans les textes et accords officiels, il est rarement considéré en tant que tel. Ainsi, par exemple, en 1995³, la nomenclature de l'AGCS ne réserve-t-elle aucune place spécifique à la mobilité des programmes, des services et des dispositifs, parmi les quatre types de services éducatifs qui y sont identifiés :

- ceux qui sont fournis par une organisation (université ou autre établissement de formation) s'adressant à des usagers se trouvant dans un autre pays qu'elle-même (alinéa a) ;
- ceux qui sont fournis par une organisation étrangère établie dans le pays des usagers auxquels elle s'adresse ou relayée dans ce pays par un établissement qui dépend d'elle, que cet établissement emploie (alinéa c) ou non (alinéa d) du personnel local ;
- ceux qui sont fournis sur un territoire aux ressortissants d'un autre territoire (alinéa b) correspondant par exemple à la situation où des étudiants étrangers suivent des cours dans une université.

Dans chacun de ces cas, l'enseignement à distance peut être sollicité d'autant plus naturellement que les institutions qui le pratiquent se contentent rarement de diffuser des ressources et prestations médiatisées. Le plus souvent, elles mettent également en œuvre la partie « face à face », conciliant alors distance et présence⁴. Il

3. L'article 1 de l'AGCS identifie quatre modes de fourniture d'un service à l'étranger : « a) en provenance du territoire d'un Membre et à destination du territoire de tout autre Membre ; b) sur le territoire d'un Membre à l'intention d'un consommateur de services de tout autre Membre c) par un fournisseur de services d'un Membre, grâce à une présence commerciale sur le territoire de tout autre Membre ; d) par un fournisseur de services d'un Membre, grâce à la présence de personnes physiques d'un Membre sur le territoire de tout autre Membre ».

4. La mobilité des programmes éducatifs vient en deuxième position, après la mobilité des étudiants. La formation à distance comprend un large échantillon de pratiques, depuis l'enseignement par correspondance (envoi de cours et de devoirs par la poste ou par Internet), l'enseignement en ligne (synchrone et asynchrone) et (plus rarement) l'utilisation synchrone

serait donc illusoire et vain de chercher à repérer les grandes lignes d'une politique s'attachant spécifiquement à l'éducation à distance. Il convient plutôt d'examiner dans quelle mesure la partie « distance » de l'éducation renforce, cristallise et exacerbe les enjeux de l'internationalisation du commerce éducatif en général.

Dans cette perspective, nous proposons, en ce premier volet, de repérer les lignes de force et de clivages, au sein des politiques, discours et pratiques institutionnelles, en caractérisant successivement :

- l'histoire récente de la référence au marché mondial de l'éducation,
- une convergence institutionnelle et idéologique forte,
- les raisons de l'importance croissante de l'enseignement à distance par rapport à la globalisation éducative.

Une histoire récente

Dans les textes officiels, les premières apparitions de la référence à la mondialisation du marché de l'éducation datent du début des années 1990, mais elles trouvent leur expression privilégiée dans la création, en janvier 1995, de l'Organisation mondiale du Commerce (OMC) et dans la signature de l'Accord Général sur le Commerce des Services (AGCS). D'où vient, en ces circonstances, l'actualité de la référence à la mondialisation ?

Comme on le sait, l'OMC et l'AGCS prennent la suite de l'Uruguay Round et du General Agreement on Tariffs and Trade (Gatt), dont l'application est élargie aux services. Par ailleurs, ils conservent l'idéologie libérale, l'idéal du libre-échange et le refus de considérer que l'ouverture des marchés s'accompagne, en fait, de déséquilibres croissants entre pays pauvres et pays riches, ainsi qu'au sein des seconds, entre établissements riches et établissements pauvres. Cette continuité ne doit toutefois pas masquer la triple rupture qu'introduit l'AGCS, du point de vue qui nous intéresse.

Premièrement, alors que le Gatt, centré sur le commerce des biens (industrie et matières premières), n'incluait pas l'éducation dans la liste des services à libéraliser, l'AGCS le fait dorénavant. Certes, l'article I stipule que l'AGCS ne s'applique pas aux *services fournis dans l'exercice du pouvoir gouvernemental*, c'est-à-dire à *tout service qui n'est fourni ni sur une base commerciale, ni en concurrence avec un ou plusieurs fournisseurs de services*. S'agissant de l'éducation, cette réserve est, cependant, en grande partie vidée de sa substance, par le fait qu'en règle générale, les pays disposent d'un système faisant cohabiter établissements privés (dont certains remplissent d'ailleurs des missions de service public) et établissements publics (dont certains ont d'ailleurs des activités lucratives). Il ne fait donc aucun doute que

de moyens de communication tels qu'audio ou visioconférence. En règle générale, l'enseignement à distance intègre des formes d'enseignement en présence (rencontre avec des tuteurs ou avec les enseignants).

l'éducation rentre bien dans l'AGCS, ce qui n'empêche évidemment pas certains pays (comme le Canada) de s'engager à ne prendre aucun engagement spécifique à son propos.

Deuxièmement, en tant que traité, le Gatt ne supposait la présence en son sein d'aucune instance supranationale chargée d'en faire appliquer les modalités. L'OMC est, en revanche, une organisation internationale, dotée d'un secrétariat, d'assemblées et de conseils, et habilitée à entretenir, en tant que telle, des relations avec d'autres organisations internationales (article XXVI), notamment l'Unesco. Le fait que l'OMC puisse concurrencer l'Unesco sur son terrain a d'importantes conséquences. Si, en effet, les mêmes États sont (à peu de différences près) représentés dans l'une et l'autre de ces deux structures, les philosophies et contraintes respectives des deux institutions sont très différentes : les conventions et accords conclus au sein de l'Unesco sont réversibles, et leurs signataires gardent une certaine capacité de marche arrière⁵ ; en revanche, le système normatif de l'OMC pousse à l'irréversibilité des accords, encadrés comme ils le sont par un nombre croissant d'obligations interdépendantes, au fur et à mesure que se multiplient les concessions multilatérales⁶.

Troisièmement, l'OMC fait plus que concurrencer l'Unesco sur son terrain. Elle abolit la sanctuarisation de l'éducation (comme, plus généralement, de la culture). Dès lors, l'intégration de l'éducation dans le champ général des accords implique qu'elle est désormais, partiellement ou totalement, susceptible de fournir la contrepartie d'une négociation plus générale. Par exemple, pour maintenir les avantages qu'il a dans un secteur donné, un Membre peut être amené à renoncer à ses avantages sur l'éducation par exemple.

Une convergence institutionnelle et idéologique forte

Si la signature de l'AGCS constitue une date marquante dans l'internationalisation et la marchandisation des services éducatifs, cette signature est elle-même précédée et accompagnée par les initiatives et prises de position de plusieurs autres organismes internationaux qui, chacun, à leur manière poussent à la commercialisation et à l'internationalisation des services éducatifs.

5. Les retraits des États-Unis et de la Grande-Bretagne en témoignent.

6. Andris Barblan (2002, p.103) montre à juste titre la faiblesse de l'argumentation des experts de l'OCDE, lorsqu'ils soutiennent que les pays conservent la possibilité de se soustraire à leur engagement. Il est exact qu'un pays a toujours la possibilité de ne pas prendre d'engagement, mais, une fois l'engagement pris, il n'est renégociable qu'au bout de trois ans et au prix de retours en arrière d'une telle complexité que leur mise en œuvre est extrêmement difficile. Ce n'est pas un hasard si le secteur de l'éducation est, avec ceux de l'audiovisuel et de l'énergie, celui qui a suscité le moins d'engagements spécifiques pour l'AGCS.

Au premier rang de ces institutions, figure l'OCDE, dont, à partir des années 1990, le mandat est élargi à l'ensemble des questions sociales et culturelles. Cet élargissement marque une rupture par rapport à la priorité donnée jusqu'alors à la seule recherche des performances économiques. Deux notions jouent un rôle capital dans cet élargissement : celle de capital humain, étendue, ensuite, à celle de capital social (OCDE 2001), d'une part ; celle de la formation tout au long de la vie, dont, assez tôt, l'OCDE fait l'un des points d'entrée dans les *knowledge based economies* (OCDE 1997).

La force de l'argumentation de l'OCDE tient paradoxalement à la malléabilité de ces deux notions. Personne ne conteste, par exemple, l'intérêt de la référence au capital humain, si c'est pour traiter l'éducation comme un investissement, plutôt que comme une dépense et, dès lors, favoriser l'élévation générale du niveau de scolarité. En revanche, si, comme le suggère aussi la théorie du capital humain, l'élévation de ce capital doit être laissée à la seule initiative des individus, supposés opérer un choix rationnel entre l'entrée immédiate ou l'entrée différée dans la vie active, par exemple, la notion devient beaucoup plus contestable, du moins aux yeux des adversaires du néolibéralisme et de l'individualisme méthodologique.

Il en va de même pour la référence à la formation tout au long de la vie, dont les défenseurs jouent sur l'ambivalence des dimensions collective et individuelle du progrès social, prenant en outre le prétexte des nécessaires allers et retours entre formation et activité professionnelle pour prôner la double flexibilisation du marché du travail et de la scolarisation.

Le rôle de « Think Tank », généralement reconnu à l'OCDE (Laval et Weber 2002), explique que la plupart des organisations internationales en reprennent, telles quelles, les thématiques. C'est le cas, entre autres, de la Commission européenne, dont l'attention qu'elle porte aux questions éducatives s'exprime, lors de la relance du projet communautaire, au moment de la signature de l'Acte unique (1986), puis, lors de l'adoption du traité de Maastricht (1992) et lors de la publication du Livre Blanc, intitulé *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive* (1995). Ainsi, dans l'Acte unique, est affirmée la priorité au *développement des ressources humaines permettant un niveau d'emploi élevé et durable et la lutte contre les exclusions* (article 136), référence directe aux notions de capital humain, de capital social et de formation tout au long de la vie. Plusieurs programmes importants sont lancés, avec E-Learning (2000 et 2001) et ses successeurs. Ces opérations se retrouvent aujourd'hui, amplifiées, dans « l'agenda de i-2010 pour l'espace européen unique de l'information »⁷.

Mais, comme pour l'OCDE, la politique de la Communauté européenne est, avec des nuances selon les directions, globalement placée sous le signe d'un optimisme à

7. Dans le cadre du 7^e programme cadre recherche et développement de la Communauté européenne, les technologies au service de la connaissance, des contenus et de la créativité, notamment la cognition, la simulation et la visualisation constituent le premier des cinq « piliers technologiques ».

toute épreuve qui, par exemple, dans la suite du conseil européen de Lisbonne, en 2000, assigne à l'éducation de faire de l'Union européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » et, pour ce faire, érige en priorité absolue les partenariats public/privé⁸.

S'inspirant également de l'OCDE, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI) plaident non moins vigoureusement en faveur de la commercialisation internationale des services éducatifs, mais en mettant plus souvent l'accent sur le cas des pays pauvres et en développement. Significative est, à cet égard, la règle d'or qu'un expert de la Banque mondiale, Lauritz B. Holm-Nielsen (2001, p.2) formule sans ambages et chiffres à l'appui : *Knowledge makes the Difference between Poverty and Wealth*.

Au prix d'un amalgame entre causes et conséquences, cet expert et nombre de ses collègues préconisent une transformation radicale des formes et des modes d'enseignement des pays en développement, dans le sens de la privatisation de pans entiers de leurs systèmes éducatifs ainsi que des pays ex-socialistes, notamment au niveau postsecondaire (Ramphel 2002). Ils insistent alors sur l'investissement individuel, sur les capacités techniques de connexion⁹, essentiellement pour établir des liens avec les serveurs¹⁰ et banques d'informations des pays anglo-saxons (Steiner et al. 2004), sur la formation de cadres pour servir de relais aux investisseurs étrangers et sur la prévalence du modèle managérial et des critères industriels de qualité dans la gestion des établissements (Petkoski 2002). Très régulièrement, les auteurs concernés se réfèrent également à de « bonnes pratiques »,

8. Commission des Communautés européennes (2002, p.12) : "Les partenariats entre les secteurs public et privé doivent être explorés (...) Il s'agit non seulement d'explorer de nouveaux modes de financement, mais également d'encourager les contacts de longue durée pour veiller à ce que l'éducation dispensée reste en phase avec les besoins de la vie adulte".

9. Tel est même l'objectif unique de The Institute for Connectivity in the Americas (ICA) qui, au début des années 2000, *launched an initiative to assess the viability of a regional program to provide a sustainable connectivity solution for social development*. L'on observe cependant, depuis peu, dans les organisations internationales le début d'une prise de conscience de l'inutilité de politiques indifférentes aux contenus et aux usages. Par exemple, constat en forme d'aggiornamento, émanant de la Communauté européenne : *Les questions de connectivité et d'infrastructure cèdent la place à des questions liées au contenu, à la formation des enseignants et aux implications organisationnelles, y compris les nouvelles interactions sociales à l'intérieur et à l'extérieur des établissements* (Commission des communautés européennes, 2002, pp.4-5). Cette prise de conscience n'empêche cependant pas les rédacteurs du rapport de reprendre les quatre objectifs de l'initiative E-Learning (2000), qui place "Infrastructures et équipements" en tête et se contente, en troisième position, de la mention "Contenus et services de qualité".

10. Il est significatif de voir, à cet égard, la firme indienne Netvarsity proclamer son objectif de devenir *the world's largest IT education and training company* et, dans le même temps, reconnaître, par la bouche de l'un de ses plus hauts responsables, que son serveur est placé à Atlanta *because the reliability of the Internet link was greater there than in India* (Mitra 2003, p.7).

mais sans jamais les définir concrètement. Tels sont les maîtres mots de l'intervention de la Banque mondiale, en Afrique et ailleurs.

Pourtant, le bilan de près de vingt ans d'interventions est loin d'être positif : instabilité politique, crises financières récurrentes, clivages sociaux, insuffisance des conditions minimales de développement sont autant de signes patents de l'échec de ces politiques en général et du délabrement d'appareils de formation, plus que jamais victimes du *brain drain* et de la paralysie institutionnelle. Si ces signes, pourtant flagrants, ne conduisent pas les tenants de la commercialisation internationale des services éducatifs à réviser leurs positions, c'est sans doute parce que, politiquement, ils n'y ont pas intérêt. Mais c'est aussi parce que la pression idéologique est d'une efficacité redoutable.

Liés aux grandes organisations internationales et aux firmes de télécommunication et d'informatique, des cabinets d'experts, peu connus du grand public, mais extrêmement actifs, martèlent le même message, depuis plus de dix ans : la commercialisation des services éducatifs à distance est à la fois le vecteur du développement et un marché prometteur. Un exemple parmi de nombreux autres : depuis plusieurs années, revient, de manière récurrente, dans les rapports et documents officiels¹¹, les données chiffrées de la même étude, réalisée par le cabinet IDC, sur la croissance du marché des campus numériques : partant, en 2000, d'un niveau embryonnaire, ce marché aurait dû atteindre, en 2004, le chiffre d'affaires de 40 milliards de \$ aux États-Unis et de 4 milliards en Europe de l'ouest ! Nous sommes très loin du compte.

L'importance de la question de l'enseignement à distance

La place de l'enseignement à distance dans les prises de position des organismes internationaux favorables à la commercialisation internationale des services éducatifs est paradoxale, ainsi qu'il a été dit au départ.

D'un côté, chaque fois qu'il s'agit de mettre en valeur le poids économique du commerce des services éducatifs, aucune différence particulière n'est faite entre ceux qui sont assurés en présentiel et ceux qui le sont à distance. Cet amalgame est évidemment trompeur, puisqu'il revient à surévaluer le poids de la mobilité des programmes, au détriment de la mobilité des personnes qui, en réalité, constitue le premier poste.

De l'autre côté, la référence aux systèmes d'enseignement à distance – universités ouvertes et à distance, enseignement en ligne, *e-learning*, etc. – est mise en avant, chaque fois qu'il s'agit d'insister sur les actions en faveur de la modernisation des services éducatifs et de leur diffusion à l'échelle planétaire.

11. Par exemple, en France, le rapport Averous et Touzot (2002) sur les campus numériques.

Cette présentation tendancieuse transparaît bien, par exemple, du document de travail adopté au sommet européen de Barcelone, en mars 2002 : sur les 13 objectifs affichés, deux intéressent directement l'usage des systèmes d'information et de communication (« Permettre à tous d'avoir accès aux Tic » et « Créer un environnement propice à l'apprentissage »). Mais plusieurs autres objectifs s'y rattachent indirectement, comme « Développer les compétences nécessaires dans la société de la connaissance » et « Optimiser l'utilisation des ressources ». *A contrario*, la lutte contre l'illettrisme et l'augmentation du niveau de connaissance générale sont purement et simplement absents de la liste.

Pourquoi, dans ces circonstances, l'enseignement à distance et les Tice en général font-ils l'objet d'une telle survalorisation ? En plus des facteurs bien connus (développement du *e-learning*, diffusion massive d'Internet et des services à haut débit, etc.), quatre raisons ressortent de l'analyse des documents en provenance des grandes institutions internationales.

La première raison tient au lien entre apprentissage via les Tice et apprentissage des Tic. Il n'est pas contestable en effet que les deux activités sont liées, l'usage éducatif des Tice supposant la pratique des Tic. Toutefois, en lisant entre les lignes, l'on remarque que c'est la relation inverse qui prévaut : l'usage éducatif des Tice est le moyen de favoriser la diffusion des systèmes d'information et de communication en général. Le lobbying des industriels de l'informatique, des télécommunications et du multimédia n'est pas étranger à cette inversion des priorités. En témoigne, par exemple, le cycle de réunions convoquées par la Commission européenne, dont la première, en Belgique, en mai 2001, a réuni 25 entreprises, sous la direction d'IBM, Cisco systems, Sanoma WSOY, Nokia et SmartForce.

La deuxième raison tient à ce que les outils et médias éducatifs et, en particulier, ceux du *e-learning* sont produits ou fournis par des entreprises ou des institutions partiellement ou totalement privées. Or, le caractère privé de ces acteurs et des fournisseurs de formation en général apparaît souvent aux yeux des experts comme une garantie de qualité. Rien n'indique, pourtant, qu'en soi la concurrence et les partenariats public/privé aient des effets favorables sur le niveau de la prestation.

La troisième raison tient à la croyance répandue chez ces mêmes experts, selon laquelle le recours aux dispositifs d'information et de communication est susceptible, d'une part, de favoriser la diminution des coûts de l'éducation¹², d'autre part, de

12. Il faut d'ailleurs noter que toutes les ressources pédagogiques sont concernées, à commencer par les manuels scolaires. Un document de la Banque mondiale (1995), cité par Laval et Weber (2002, p.57) indique : *Les écoles des pays à revenu faible et intermédiaire pourraient réaliser des économies et améliorer l'acquisition du savoir en réduisant les taux d'encadrement. Elles utiliseraient ainsi moins d'enseignants et pourraient affecter les économies de ressources ainsi réalisées à d'autres facteurs d'éducation qui en améliorent la qualité, comme l'achat de livres de classes et la formation des maîtres en cours d'emploi.* Cependant, la priorité est donnée aux nouvelles technologies : *L'enseignement à distance et l'emploi des nouvelles technologies doivent être étendus le plus largement possible pour diminuer les coûts.*

compenser la médiocrité des performances des enseignants sur place par la fourniture à distance de contenus de haute qualité¹³. En découlent l'industrialisation de la formation, la mobilisation de capitaux importants pour l'éducation, l'adoption de modes d'organisation des établissements de type entrepreneurial, l'élargissement des publics étudiants pour réaliser des économies d'échelle, etc. Comme pour les deux raisons précédentes, la pertinence de l'argumentaire reste, toutefois, sujette à caution.

La quatrième raison affichée par les experts internationaux insiste sur le fait que maintenir les étudiants à distance évite la fuite des cerveaux, alors que la mobilité physique entretient, au contraire, la tentation de rester dans le pays d'accueil. Probablement cet argument aurait-il plus de poids s'il était possible d'assurer l'intégralité de la prestation éducative à distance, ce qui n'est pas le cas.

Chacune de ces raisons mériterait une présentation et une discussion détaillées, à l'issue desquelles il apparaîtrait probablement qu'elles reposent sur des *a priori* contestables. Cette discussion montrerait sans doute aussi que ce sont surtout les lobbies industriels, producteurs et fournisseurs de matériels et de réseaux, qui poussent à l'internationalisation commerciale de l'enseignement à distance, alors que les acteurs du système éducatif, enseignants et même étudiants, y sont très majoritairement opposés.

Faute de temps, contentons-nous de citer le jugement critique de deux experts, à propos de l'OCDE (en l'occurrence), mais que nous élargissons à l'ensemble des organismes internationaux :

L'exemple le plus frappant de cette hypertrophie spéculative [de l'OCDE] est le discours sur les nouvelles technologies. Elles sont présentées comme autant de remèdes miracles aux différents problèmes posés par la transmission des connaissances. Le discours est ainsi construit comme une suite d'affirmations péremptoires, d'évidences indiscutables, dont on ne prend même plus le temps d'interroger la pertinence (Laval et Weber 2002, p.97).

13. Une telle préoccupation ne date pas d'aujourd'hui. Dans son exposé au Conseil des Gouverneurs de la Banque mondiale, Robert S. McNamara déclarait, le 30 novembre 1968 : *Il est important de souligner que l'enseignement, normalement l'un des plus gros employeurs dans n'importe quel pays, est l'un des secteurs qui n'ont subi aucune évolution technologique. Nous devons l'aider à sortir du stade artisanal. Nous devons, en raison de la terrible et croissante pénurie d'enseignants qualifiés dans les pays en développement, trouver les moyens de rendre plus efficaces les bons enseignants. Cela supposera pour atteindre les objectifs de l'éducation un investissement en manuels, en équipements audiovisuels et surtout en technologie moderne de télécommunication (radio, film, TV, etc.).*

Les discours d'opposition

Il ne faudrait pas que les considérations précédentes donnent l'impression que les organismes internationaux sont les seuls à s'exprimer sur la question qui nous intéresse et qu'ils le font sans se soucier des critiques, souvent sévères, qui leur sont adressées. En réalité, il existe un discours alternatif aux projets libéraux des organisations internationales et au rôle qu'elles assignent à l'éducation à distance. Et ce discours n'est pas sans influence sur les stratégies des organisations internationales elles-mêmes. Nous nous tournons donc vers les milieux d'opposition à la globalisation, en particulier en examinant les textes des syndicalistes et des altermondialistes consacrés au thème de la mondialisation de l'éducation¹⁴.

Les difficultés méthodologiques sont les mêmes que pour l'analyse des politiques institutionnelles : profusion des discours et amalgame de toute une série de niveaux, de situations géographiques et de thématiques au sein desquelles l'on a du mal à identifier la part, plus ou moins spécifique, qui revient à l'internationalisation des programmes, services et dispositifs d'enseignement à distance.

Quelques repères historiques

Les syndicats d'enseignants se préoccupent depuis des décennies de la défense de l'éducation comme service public et s'inquiètent depuis plus longtemps encore des assauts répétés du secteur privé en ce domaine. Mais il faut attendre la fin des années 1990 pour que se manifeste un mouvement d'opposition à la marchandisation de l'éducation, « une des pires conséquences de la globalisation néolibérale en cours », selon les mots de Bernard Charlot (Paloma, 2003). Alors que, jusqu'à tout récemment, l'expression « secteur privé » recouvrait principalement les établissements d'enseignement religieux, cette acception n'a pas disparu, mais l'expression « secteur privé » évoque davantage des entreprises commerciales à but lucratif. Au combat pour la laïcité s'ajoute donc désormais celui pour la défense du secteur public, contre la marchandisation de l'éducation.

Sans retracer ici l'histoire récente de ce mouvement d'opposition, il est utile d'en rappeler quelques moments forts. Dans son article publié en 1997 dans la revue en ligne *First Monday*, David Noble, reprenant les termes d'une étude antérieure de Robert Reid sur les « usines à diplôme », trace le portrait robot de la formation en ligne, qu'il qualifie d'usines de formation numérique :

In his classic 1959 study of diploma mills for the American Council on Education, Robert Reid described the typical diploma mill as having the following characteristics: "no classrooms," "faculties are often untrained or nonexistent," and "the officers are unethical self-seekers whose qualifications

14. Pour tenir compte des contraintes d'espace, nous abordons ici ces discours dans ce qu'ils ont de commun, sans ignorer qu'ils ne sont pas homogènes. Une analyse plus fine ferait ressortir des nuances, voire des différences, entre les propos des uns et des autres.

are no better than their offerings." It is an apt description of the digital diploma mills now in the making. Quality higher education will not disappear entirely, but it will soon become the exclusive preserve of the privileged, available only to children of the rich and the powerful. For the rest of us a dismal new era of higher education has dawned. In ten years, we will look upon the wired remains of our once great democratic higher education system and wonder how we let it happen. That is, unless we decide now not to let it happen.

En français, l'article publié par le syndicaliste Gérard de Séllys dans le *Monde diplomatique* du mois de juin 1998 est souvent considéré comme l'une des premières manifestations de l'expression des mouvements syndicaux et populaires contre les projets de marchandisation du secteur éducatif. Après avoir synthétisé très clairement les grandes lignes de ces projets, de Séllys conclut sur les intentions des acteurs industriels et sur les difficultés qui risquent d'en entraver la réalisation :

On distingue clairement les fins des industriels : créer, en marge de réseaux d'enseignement publics réduits à dispenser une éducation de base, un vaste système, privé et commercial, de télé-enseignement. Reste un problème de taille : dans de nombreux pays, l'enseignement à distance, qui dépend du système éducatif, est réglementé. En outre, les législations nationales contrôlent le champ de l'enseignement par correspondance commercial. Certains États pourraient donc compliquer le développement d'entreprises privées d'enseignement.

Selon plusieurs analystes critiques, en particulier ceux du réseau Attac, l'AGCS a précisément pour but de résoudre ce problème en s'attaquant au service public. « Éducation, santé et culture [sont] dans la ligne de mire », comme le titre Philippe Frémeaux (2002), rédacteur en chef de la revue en ligne *Alternatives économiques*.

Le mouvement d'opposition à la marchandisation de l'éducation prend vraiment une envergure planétaire avec l'organisation du premier Forum mondial de l'éducation qui s'est tenu à Porto Alegre du 24 au 27 octobre 2001, réunissant près de 15 000 personnes, venues de 60 pays : enseignants et éducateurs, universitaires et chercheurs, directeurs et responsables d'écoles ou d'institutions éducatives, mais aussi étudiants, représentants de syndicats et de mouvements sociaux. Cette manifestation avait d'ailleurs été précédée, un mois auparavant, par la signature d'une déclaration commune émanant de quatre associations, représentant 4000 institutions d'enseignement supérieur, contre l'inclusion de l'enseignement supérieur dans le champ de l'AGCS. Ces organisations sont l'American Council on Education, l'Association européenne de l'université, l'Association des universités et collèges du Canada et le Council for Higher Education Accreditation.

Un deuxième Forum mondial de l'éducation a lieu à Porto Alegre également, du 19 au 22 janvier 2003, sur le thème « Education et Transformation, l'éducation publique pour la construction d'un autre monde possible ». Désireux de dépasser la critique du modèle néolibéral d'éducation en vigueur dans la majorité des pays du globe, ce second Forum, selon la journaliste Paloma Varón (2003) qui en a tiré un

article de la revue *Nouveaux Regards*, a débattu de partenariats entre l'école et son environnement et a mis l'accent sur le concept de *cité éducative*, y voyant une manière de concrétiser les aspirations à un enseignement public plus démocratique et de meilleure qualité.

Les fondements de l'opposition

« Nous allons vendre notre savoir-faire à l'étranger, et nous nous sommes fixés un objectif de 2 milliards de francs de chiffre d'affaires en trois ans. Je suis convaincu qu'il s'agit là du grand marché du XXI^e siècle ». Cette phrase prononcée au Mexique, en 1998, par Claude Allègre, à l'époque ministre français de l'éducation, suscite les réactions unanimes des syndicalistes et altermondialistes et provoque l'article qui vient d'être évoqué, de Gérard de Séllys dans le Monde diplomatique.

L'on peut dire, schématiquement, que le mouvement d'opposition au projet de mondialisation de l'éducation, prend pour cible le néo-libéralisme et la marchandisation de l'éducation et l'accroissement des inégalités qui devrait en résulter. *A contrario* ce mouvement défend l'éducation comme service public et affirme les valeurs de solidarité, justice, liberté, égalité et démocratie. La déclaration finale du premier Forum mondial de l'éducation de Porto Alegre résume bien les objectifs poursuivis par le mouvement altermondialiste :

Le Forum Mondial de l'Éducation de Porto Alegre démontre qu'il est possible de développer des alternatives réellement solidaires, populaires et démocratiques. Parmi celles-ci, nous affirmons l'exigence fondamentale de faire vivre une école publique, gratuite et de qualité, à tous les niveaux de l'éducation. En ce sens, la lutte contre la globalisation néo-libérale exige de consolider des solutions déjà existantes, de rechercher des solutions nouvelles et d'élargir notre action pour réaliser nos ambitions à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale.

Le Forum Mondial de l'Éducation constitue déjà une réalité et ouvre une possibilité de construction de réseaux associant les personnes, les organisations et les mouvements sociaux et culturels locaux, régionaux, nationaux et mondiaux qui se prononcent pour une éducation publique pour tous et considèrent l'éducation comme un droit social inaliénable, garanti et financé par l'État, incompatible avec les lois du marché, dans la perspective d'une société solidaire, fondamentalement démocratique, égalitaire et juste.

Bernard Charlot (2001) est l'auteur d'une synthèse lumineuse des analyses et conclusions de ce premier Forum. Elle a été présentée au Forum social mondial subséquent et fait l'objet d'une publication dans le no 16 de la revue *Nouveaux Regards*.

Les opposants au modèle néolibéral redoutent que les pires conséquences ne découlent de l'application de l'AGCS à l'éducation. Selon une association

britannique d'universitaires (AUT), elle entraînerait *une réduction des fonds publics, une précarisation de l'emploi, une réduction de l'autonomie et du statut professionnels et une baisse de la qualité académique* (Attac, 22/03/2002). Attac France écrit encore, le 13 mai 2005 :

Les conséquences de l'AGCS sont faciles à prévoir : renonciation au monopole du service public et à toute distinction entre secteur marchand et non marchand ; interdiction de toute subvention, aide, prêt, garantie susceptible d'altérer la « concurrence libre et non faussée », pour reprendre la litanie du TCE. Le principe du « traitement national » conduit, quasi mécaniquement, de la libéralisation à la privatisation, car les pouvoirs publics seront financièrement asphyxiés s'ils le respectent.

La formation à distance n'est guère évoquée explicitement dans le discours des opposants. Quand elle l'est, c'est pour affirmer rapidement et simplement, comme le fait l'association Adapt, créée par le Syndicat National des Enseignements du Second Degré (Snes), qu'il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain¹⁵. Ou encore, pour mettre en doute le potentiel des Tice pour le développement :

Enfin, internet, contrairement à ce qui est affirmé par les firmes éducatives américaines et les grands groupes des TIC, risque d'être plutôt un facteur aggravant en termes d'inégalités Nord-Sud. En effet, les effets positifs de l'internet – abolition de la distance, coûts réduits de transmission de l'information – ne peuvent bénéficier à des pays qui ne disposent pas des infrastructures de base et où une grande partie de la population n'accède pas à la formation de base nécessaire pour se saisir de l'outil informatique. Signalons ici que le Comité commerce et développement de l'OMC a récemment affirmé la nécessité de développer les infrastructures du Sud, mais il n'a rien dit sur comment les financer... Le développement de la formation via le net risque donc plutôt de renforcer la marginalisation des pays les moins développés (Frémeaux, 2001)

De cette rapide évocation, l'on tirera deux constats : d'une part, l'AGCS et les politiques des grandes organisations internationales favorables à l'internationalisation du commerce des services éducatifs trouvent dans les divers mouvements oppositionnels des adversaires résolus et déterminés ; d'autre part, l'argumentaire de ces mêmes mouvements en reste souvent à un niveau excessif de généralité : l'affirmation des valeurs et des grands principes tend trop fréquemment à se substituer à tout argument démonstratif. Et le fait, par exemple, que les documents en provenance de ces mouvements fassent rarement la différence entre la situation des pays développés et celle des pays émergents ou pauvres affaiblit le sérieux de leur propos.

15. « École branchée, école républicaine ? », *US Magazine*, octobre 2000, <http://www.adapt.snes.edu/multimed/09Republicaine.htm>

Marginalité de la question de la formation à distance

Autre indice de l'excessive abstraction propre à l'argumentation oppositionnelle, la question de la formation à distance n'y occupe qu'une place secondaire. Le cœur de la question, qui motive la démonstration, c'est le triomphe de l'approche néolibérale, de la pensée unique, qui veut transformer le monde en un vaste supermarché. Dans cette perspective, l'éducation en général et les Tice, en particulier, ne sont considérées qu'en tant qu'elles sont un moyen, parmi d'autres, pour parvenir à cette fin.

À preuve, la déclaration finale du premier Forum mondial sur l'éducation en faveur de l'éducation publique pour tous, le 27 octobre 2001, ne fait mention ni des technologies d'information et de communication ni de la formation à distance. Le compte rendu par la journaliste Paloma Varón du second forum qui s'est déroulé dans la même ville du 19 au 22 janvier 2003, est tout aussi discret sur ces questions.

Si l'on peut objecter aux théories salvatrices des grands organismes internationaux que la technologie ne produit pas nécessairement les résultats affichés au départ, l'on doit, par ailleurs, interroger les opposants sur l'ampleur de la marchandisation qu'ils appréhendent suite à l'expansion de la formation à distance : où est la marchandisation universelle annoncée ? N'ont-ils pas tendance à grossir les dangers ?

Pour répondre à cette question, l'association « Internationale de l'éducation », qui représente 29 millions d'enseignants et d'autres travailleurs de l'éducation appartenant à 348 organisations dans 166 pays différents, s'est penchée pour la première fois de manière approfondie sur les enjeux des Tice et de la formation à distance, lors de son 2^e colloque de Budapest, en 1999. La résolution qu'elle adopte lors de son 3^e colloque de Jomtien, en Thaïlande, fait preuve de nuances dans l'appréciation des technologies de l'information et des communications, mais elle affiche une vive inquiétude face à la commercialisation éventuelle de l'éducation.

On ne trouve guère dans les textes des militants syndicalistes et altermondialistes opposés à la marchandisation de l'éducation de réflexions sur les conditions d'utilisation des Tice pour la sauvegarde et le développement du service public éducatif. L'Unesco constitue l'un des rares lieux où tente de s'élaborer une alternative au modèle libéral de la Banque mondiale, du FMI, de l'OMC et de l'OCDE, où est envisagée l'utilisation des TICE comme outils pouvant permettre aux pays sous-développés de faire face à une pénurie d'enseignants et à une demande croissante d'éducation de base (Guttman, 2003)¹⁶. Cependant, ainsi qu'il a

16. *L'Unesco s'est également engagée à aider les pays à exploiter le potentiel des TIC en effectuant des transferts de technologie, en soutenant la formation et la mise au point de matériels pédagogiques, en faisant connaître l'expérience des uns et des autres et en créant de nouveaux environnements pour l'apprentissage, capables, avant tout, de combler le fossé numérique. L'Unesco est, par exemple, en train d'aider l'Institut d'enseignement à distance*

été indiqué plus haut, ce n'est pas l'Unesco qui, actuellement, tient le haut du pavé dans les négociations internationales sur le commerce des services éducatifs.

Questions pour la réflexion et la recherche

Aussi rapide qu'elles aient pu être, compte tenu des limites d'espace qui nous sont imposées, l'analyse du projet néolibéral de mondialisation éducative et celle de la position des adversaires de ce projet révèlent assez curieusement, sinon des convergences, du moins un certain nombre de postulats communs, révélateurs d'illusions ou de préjugés qu'il revient à la recherche de mettre en évidence et, éventuellement, de dissiper.

Nous en identifions cinq, significatifs, nous semble-t-il, de la nécessité d'interroger les fausses évidences et postulats implicites sur lesquels se fondent, de part et d'autre, les discours et initiatives. Ce sont aussi autant de jalons pour les phases ultérieures de notre recherche.

La définition d'un ordre mondial éducatif

Le premier de ces points aveugles a trait au principe de l'intervention internationale et à ses modalités. En grossissant le trait, l'on peut dire que l'on observe chez les défenseurs de la libéralisation éducative comme chez ses adversaires une oscillation entre deux positions extrêmes :

- d'un côté, la reconnaissance de la nécessité d'organiser et d'encadrer les échanges entre États ;
- de l'autre côté, le refus du cadre interétatique, soit par le rejet de toute intervention supranationale, soit, au contraire, par le recours à une instance globale, l'une et l'autre de ces deux options se traduisant, en fait, par le choix d'une régulation minimale.

Ces deux positions prennent évidemment des valeurs différentes selon qu'elles sont portées par les institutions internationales ou par les mouvements oppositionnels. Chez les premières, l'alternative met face à face les deux options suivantes : une intervention volontariste, dans un cadre interétatique, en faveur d'une libéralisation encadrée, ou bien une dérégulation, au niveau global, se contentant de laisser faire les forces du marché et en veillant à ce que son développement ne soit entravé par aucune mesure protectionniste subreptice.

Au sein des mouvements oppositionnels, l'oscillation se marque entre, d'un côté, un volontarisme régulateur, garde-fou contre la fragilisation et la déstabilisation des systèmes nationaux, spécialement des pays les plus pauvres, et, de l'autre côté, un

de l'Afrique du Sud à mettre sur pied un système complet d'informations sur l'enseignement à distance. (Guttman, 2003, p. 57)

conservatisme protectionniste ne visant, en somme, qu'à préserver les choses en l'état.

Dans l'un et l'autre des deux camps, la même incertitude se retrouve donc quant à la nécessité et aux modalités d'un éventuel ordre mondial éducatif. En devenant « altermondialistes », les antimondialistes semblent, il est vrai, avoir opté majoritairement en faveur d'une régulation interétatique¹⁷, au détriment du protectionnisme national qui, au départ, animait leurs initiatives. Toutefois, dans leurs rangs, nombreux sont encore ceux qui considèrent que l'éducation est du strict ressort des États et qu'en conséquence, il n'y a lieu de faire intervenir en ce domaine aucune instance exogène, de quelque nature qu'elle soit.

Le clivage, au sein des organismes internationaux, s'appuie sur l'alternative entre libéralisation et dérégulation. Mais les deux options coexistent fréquemment, ainsi qu'en témoigne cette déclaration à la fois volontariste et supranationale émanant de Pascal Lamy (2004), ancien commissaire européen au commerce et qui ne sera nommé directeur général de l'OMC qu'un an plus tard :

La simple coopération entre les États est-elle la solution à la globalisation des enjeux ? (...) Ce postulat n'est plus tenable. Il faut donc commencer à bâtir une nouvelle organisation démocratique des pouvoirs, qui dépasserait le cadre des États-nations dont nous avons hérité (...) À la logique de la juxtaposition des intérêts, [les politiques de la Communauté européenne] opposent la communauté du projet.

Le problème est que, si cette *communauté de projet* se traduit par la négation des intérêts nationaux, notamment de ceux des pays en développement, elle risque de demeurer une référence abstraite ou bien de devenir un instrument de renforcement des déséquilibres internationaux.

En tout état de cause, pour l'éducation comme ailleurs, deux positions par rapport à la mondialisation sont donc en lice. La première met l'accent sur des accords interétatiques, selon une philosophie assez proche de celle pratiquée à l'Unesco. La seconde rejette le niveau interétatique, mais pour deux raisons différentes : soit pour écarter toute internationalisation éducative, soit, au contraire, pour en attribuer le contrôle à une instance située au-dessus des États. Le choix de l'une ou de l'autre de ces deux positions et de leurs options afférentes a évidemment des retombées importantes sur les stratégies à mettre en œuvre.

17. Cette régulation se rapprocherait de celle qui était envisagée par le rapport McBride. En effet, le « nouvel ordre mondial de l'information et de la communication » était une tentative visant à substituer à l'incohérence des concurrences inégales et au pouvoir sans contrôle des puissances économiques impériales un processus de régulation politique multilatéral.

Internationalisation des marchés et légitimation idéologique

La mondialisation de l'éducation, comme la mondialisation en général d'ailleurs, peut être appréhendée d'au moins deux manières distinctes, bien qu'étroitement reliées.

En premier lieu, elle fait référence à l'expansion des marchés de l'éducation sur la scène internationale, processus dont la réalité est avérée par de nombreux exemples concrets, mais dont il est d'autant plus difficile de cerner l'ampleur et le rythme de développement que l'on ne peut traiter de manière indifférenciée l'ensemble des situations géographiques et des types de formation. Plusieurs distinctions s'imposent, à cet égard :

- celle, qui a déjà été faite précédemment, entre services éducatifs faisant appel à la mobilité des étudiants (peu ou pas du tout concernés par l'enseignement à distance) et services éducatifs reposant sur la mobilité des programmes, services et dispositifs, au sein desquels, à côté de l'enseignement par correspondance traditionnel, prennent place les différentes formes d'enseignement médiatisé.

- celle qui oppose, d'une part, l'enseignement universitaire, dans les pays développés dont les organisations sont suffisamment puissantes et efficaces pour limiter l'incursion sur leur territoire d'organisations étrangères, et, d'autre part, l'enseignement professionnel, la formation continue et la formation tout au long de la vie, plus sensibles, même dans les pays développés, à l'internationalisation du commerce des services éducatifs, à distance notamment (du fait de l'impossibilité de beaucoup de salariés de quitter leur lieu de travail pour une durée plus ou moins longue).

- celle qui oppose, d'une part, les activités d'enseignement et de formation proprement dites et, d'autre part, les activités d'assurance qualité, d'accréditation et de certification de formations, de brevetage, de *testing* (en enseignement des langues et de l'informatique, par exemple), voire de courtage, pour lesquelles les structures existantes sont peu préparées et qui correspondent à un marché en développement à l'échelle mondiale.

- celle qui oppose la situation de l'éducation des pays développés (en gros ceux qui appartiennent à l'OCDE), celle des pays émergents et celle des pays pauvres. Par exemple, même dans ceux des pays pauvres qui ont totalement ouvert leurs marchés éducatifs, l'offre nationale (publique essentiellement) est faible, mais la solvabilité n'est pas assez forte pour qu'un développement international du commerce éducatif puisse se produire. Tel n'est pas le cas de pays comme les pays d'Amérique latine où, comme l'observent Kurt Larsen et Stéphan Vincent-Lancrin (2002), une demande solvable importante existe pour les services éducatifs, combinée aux déficiences de l'offre publique. Encore faut-il aussi que les études supérieures soient peu subventionnées : si c'est le cas, les familles acceptent de payer le prix marchand des services éducatifs. Dans les pays les plus riches, la situation est encore différente : ce n'est probablement pas la mobilité des programmes, services et dispositifs qui

s'y développera le plus, mais celle des étudiants (et des enseignants), sans effet majeur, par conséquent, sur la croissance de l'enseignement à distance.

En second lieu, la mondialisation de la formation est souvent évoquée sur la scène nationale de nos pays pour justifier la remise en cause du système éducatif et les solutions néolibérales avancées pour le réformer. L'on est donc autorisé à se demander dans quelle mesure cette fonction idéologique du discours sur la mondialisation n'est pas, pour l'instant du moins, plus importante que l'ouverture des frontières et la croissance réelle des échanges. En tout cas, les deux mouvements, mondialisation commerciale et préparation des esprits, se complètent mutuellement à l'échelle nationale autant qu'internationale.

Le paradoxe de la référence commune à des valeurs progressistes

Bernard Charlot (2001) relève pertinemment le paradoxe de la parenté entre néolibéraux et observateurs critiques concernant la défense de valeurs progressistes en éducation :

La pensée néolibérale met en avant des valeurs dont certaines ont toujours été également, et restent, des valeurs des éducateurs progressistes : la liberté et l'autonomie, la décentralisation, notamment. À ces mots, la pensée néolibérale et la pensée progressiste ne donnent pas le même sens. Il faut donc prendre garde au piège des mots et s'attacher à redéfinir ces valeurs en lien avec le projet progressiste de société et de monde et avec les luttes sociales.

L'on ajoutera que cette parenté est encore accentuée lorsqu'il s'agit de formation à distance : la liberté et l'autonomie de l'étudiant, l'adaptation de l'offre aux besoins et aux conditions de vie des apprenants, l'interactivité et la flexibilité du dispositif pédagogique sont des objectifs qui se retrouvent semblablement et à la première place aussi bien dans le discours des promoteurs commerciaux que dans celui des innovateurs pédagogiques.

Le cadre idéologique ou ils s'insèrent leur confère-t-il vraiment un sens différent ? Et, si c'est le cas, comment marquer cette différence afin d'éviter que, malgré eux, les innovateurs ne se fassent en quelque sorte le cheval de Troie des défenseurs néolibéraux de la commercialisation internationale des services éducatifs ?

Hétérogénéité des réalisations

L'on ne peut qu'être frappé, en suivant les uns et les autres, par l'imprécision et le flou des références à des opérations concrètes. Deux aspects différents méritent d'être relevés, à cet égard. Le premier touche aux développements nationaux des systèmes d'enseignement à distance ; le second porte sur l'internationalisation de ces systèmes.

Au plan national, il est incontestable que les universités et les gouvernements travaillent activement, à des degrés divers, au développement de la formation à distance. Ainsi, en Argentine, on recensait en l'an 2000 quelque 25 universités publiques et privées offrant divers programmes de formation, à la maîtrise comme au premier cycle (Marquis, 2002). Au Brésil, onze universités publiques, fédérales et étatiques, étaient officiellement accréditées en 2002 pour dispenser des cours à distance. Le Mexique, pour sa part, compte sur une expérience de plus de cinquante ans en enseignement à distance. De la création de l'Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en 1947, à l'adoption du Plan Maestro de Educación Superior a Distancia en 2000, son histoire témoigne du développement constant de la formation à distance faisant appel à toutes les techniques de communication disponibles, du papier à l'internet en passant par la radio et le satellite. Le Tec, à Monterrey, dans le Nuevo Leon, constitue, à cet égard, l'une des références mondiales dans le domaine.

En France, l'appel d'offre ministériel « Campus numérique », en 2000, suivi de deux appels, les années suivantes, a donné forme – ne serait-ce que pour quelques années – à une véritable politique dans le domaine : plusieurs dizaines de programmes ont été mis en chantier, généralement adossés à des institutions éducatives traditionnelles, universités, grandes écoles, etc. Aujourd'hui, plusieurs de ces campus numériques nourrissent les universités numériques régionales. Au Québec, les circonstances de la « fusion » entre la Téluniversité du Québec et l'Uqam confirment, s'il en était besoin, que le secteur est, lui aussi, en pleine effervescence. Assiste-t-on pour autant à une transnationalisation des échanges éducatifs ? Le panorama est plus complexe, selon les types d'opérations dont il est question :

- les opérations réalisées à l'initiative des grandes organisations internationales, Banque Mondiale et Unesco, généralement à destination de pays en voie de développement. Ces opérations s'inscrivent dans la lignée de celles qui, depuis les années 1960, ont été mises en œuvre, d'abord *via* les moyens conventionnels de la radio et de la télévision, puis par satellite et, aujourd'hui, par Internet et les réseaux large bande¹⁸. Outre le fait que ces opérations ne débouchent pas (ou pas encore) sur l'internationalisation du commerce des services éducatifs, il faut signaler qu'elles portent majoritairement sur des implantations d'infrastructures dans un pays, éventuellement dans plusieurs d'une même aire régionale, assez loin, par conséquent, d'une véritable mondialisation.

- les opérations réalisées par une institution ou un ensemble d'institutions éducatives, publiques ou privées, réalisant l'exportation de programmes ou de services éducatifs. En France, le Centre national d'enseignement à distance, au Québec, la Téluniversité du Québec, en Grande-Bretagne, l'Open University, ont engagé ce type d'opérations, mais, il faut bien le dire, jusqu'à maintenant, de manière peu développée. Le Mexique est sans doute le pays d'Amérique latine le

18. Pour une présentation très favorable aux initiatives de la Banque mondiale, dans les années 1990, émanant de deux de ses principaux responsables, voir Potashnik et Capper (1998).

plus avancé dans l'offre panaméricaine de cours à distance¹⁹. À terme, des problèmes sont prévisibles. Le cas de l'American World University et du conflit qu'elle suscite au Brésil en donne déjà une idée : installée et enregistrée dans les États d'Iowa et d'Hawaï d'où elle diffuse ses cours, cette université prétend se soustraire aux règles brésiliennes d'accréditation (Resolución N°1 del 26 de febrero de 1997).

– les opérations réalisées en partenariat par deux ou plusieurs institutions éducatives désireuses de mettre en commun des moyens pour atteindre leurs publics. Tel est le cas de l'association La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) et de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) de España qui unissent leurs efforts en 1996 pour créer la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ), laquelle a ouvert ses portes en 1999. La demande est en forte croissance, si l'on en juge par les seules données d'inscription : de 1 000 en 2 000, la clientèle étudiante de la UVQ est passée à 4 000 en 2005.

Tice, mondialisation et service public

L'utilisation des Tice peut-elle renforcer le service public éducatif à l'échelle mondiale ? Y a-t-il incompatibilité entre le développement des Tice et l'amélioration du service public ? Peut-on distinguer le processus de la marchandisation de celui de la mondialisation ? Si oui, un modèle différent d'utilisation des Tice est-il possible ?

Les Tice occupent un rôle central dans le projet néolibéral de mondialisation de l'éducation des grands organismes internationaux. La vision déterministe qui le sous-tend commence à peine à se nuancer, au vu des résultats décevants par rapport aux attentes initiales.

Les chargés de mission et les expérimentateurs des Tice sont-ils prioritairement motivés par « la recherche de reconnaissance sociale », « de positions institutionnelles [leur] permettant de se forger une place dans une hiérarchie universitaire fondée sur des critères académiques », selon l'interprétation qu'en donne Sandrine Garcia (2003) ? En réalité, les expériences de collaboration internationale qui ont vu le jour au cours des dernières décennies ne sont pas toutes motivées par la recherche du profit. Certaines d'entre elles s'inspirent même fondamentalement d'une logique de service public. N'est-ce pas le cas, par exemple, du réseau UNAMAZ qui regroupe quelques dizaines d'universités de la zone amazonienne ? Les cours à distance en « Education relative à l'environnement en Amazonie » (EDAMAZ) élaborés par des professeurs chercheurs de l'UQAM, en collaboration avec des collègues brésiliens, entre 1996-2001, se situaient davantage dans une perspective de développement durable que dans celle de l'expansion des marchés de l'éducation. Ne peut-on envisager la multiplication des réseaux

19. « El 6 % de [sus] estudiantes matriculados a distancia se ubican en países de América Latina y el Caribe » (Ibarra Mendivil et al., 2003).

d'universités publiques pour favoriser les échanges internationaux comme il existe depuis longtemps des réseaux de télévision publiques ?

L'initiative de l'Unesco²⁰ est-elle vouée à l'échec ou permettra-t-elle de jeter les bases d'un modèle alternatif à la marchandisation de l'éducation à l'échelle mondiale ?

Conclusions

Plusieurs points ressortent des analyses qui viennent d'être proposées. Nous ne reprenons que ceux qui serviront directement à la suite de notre recherche.

– Il se confirme que la question du commerce international des services éducatifs est l'une des questions majeures posées par la globalisation éducative. Et au cœur de cette question, ce sont probablement les aspects liés à la mise en œuvre de systèmes d'enseignement à distance qui occupent une place cardinale, même si leur importance économique est bien moindre que celle des services reposant sur la mobilité des étudiants et des enseignants.

– La place qui revient à ces systèmes est due au fait que les industriels de l'information et de la communication y sont directement impliqués. Elle résulte également de ce qu'à travers la mise en place de vastes réseaux d'enseignement à distance, ce sont les questions de standardisation des pratiques pédagogiques et de production de ressources éducatives à l'échelle internationale qui sont posées.

– Ce qui est dit de l'avenir et du statut de ces services, tant par les organisations internationales favorables à leur libéralisation que par les mouvements oppositionnels, reste relativement abstrait. La valorisation hyperbolique de certaines opérations, plus spectaculaires que significatives, et, parallèlement, l'occultation des

20. Conformément à l'esprit de sa mission de répondre aux défis éthiques et politiques de la mondialisation, l'UNESCO a montré la voie à suivre en encourageant le débat et la coopération internationale dans ce domaine, sans toutefois perdre de vue son adhésion indéfectible aux principes d'accès pour tous à une éducation supérieure de qualité sur la base du mérite. Sur les brisées du MIT, l'UNESCO et ses partenaires ont lancé un projet sur les moyens existants en 2002 en matière d'enseignement supérieur ouvert. Le projet effectuera un dépôt en ligne de toutes les ressources existantes dans le domaine non commercial de l'enseignement, qui pourra être gratuitement consulté, exploité et adapté par tout établissement éducatif ou toute personne désirant étudier, partout dans le monde, en mettant l'accent sur les pays les moins développés et les petits États insulaires. Les experts pourront ainsi mettre réellement en commun et utiliser efficacement le savoir des professeurs et établir un dialogue Nord-Sud permanent sur la création et l'utilisation du matériel des cours ouverts. Des services de soutien tels que logiciels spécialisés et méthodologie, traduction et assistance en ligne seront également disponibles. La priorité sera, dans un premier temps, accordée au matériel de l'enseignement supérieur, mais le dépôt sera ensuite élargi pour recevoir du matériel pour les autres niveaux, y compris ceux de l'éducation de base et professionnel (Guttman, 2003, p. 56-57).

enjeux majeurs s'effectuent au détriment des analyses concrètes. En outre la prise en compte indifférenciée de toutes les situations géographiques et de tous les types d'enseignement ne favorise pas la clarté des analyses.

– Ce n'est pas parce que les réalisations actuelles demeurent relativement embryonnaires qu'il faut en sous-estimer la portée. D'une part, en effet, certaines de ces opérations, se situant typiquement dans le domaine de la commercialisation internationale des services éducatifs, sont appelées à se développer, dans les conditions et avec les réserves qui ont été indiquées précédemment. D'autre part, le détour par l'international sert de prétexte pour activer, au plan national, les politiques de privatisation et de marchandisation de l'éducation. Selon le schéma auquel les experts favorables à la commercialisation de l'éducation se réfèrent, les organisations publiques d'enseignement seraient confinées, notamment pour l'éducation des adultes et la formation professionnelle, au rôle de « dernier recours ». Ou bien elles se résigneraient à adopter les comportements et pratiques de leurs homologues privées. Cet enjeu est, à coup sûr, d'une très grande importance pour l'avenir du service public d'éducation, s'il ne souhaite pas devenir une peau de chagrin.

Bibliographie

- Acevedo Marin, Rosa Elizabeth e Brasil, Walterlina (2004), *Internacionalização da Educação Superior no Brasil*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- ATTAC France (2005), « Education : de la 'Stratégie de Lisbonne' au traité constitutionnel », 13 mai, <http://www.france.attac.org/a4929>
- Aubin, France (2003), « Le discours d'opposition à la globalisation de l'éducation », dans Mœglin Pierre et Tremblay Gaëtan (sous la dir. de), *TIC et éducation*, tome 3 de 2001 *Bogues. Globalisme et pluralisme*, Presses de l'Université Laval, Québec, p. 158-177.
- Averous, M., Touzot, G. (2002), *Campus numériques, enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, <http://www.education.gouv.fr/rapport/foadenjeux.pdf>.
- Barblan, Andris (2002), « L'offre internationale d'enseignement supérieur : les universités ont-elles besoin de l'AGCS », *Revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur* "Politiques et gestion de l'enseignement supérieur", vol.14 n°3, OCDE, pp.87-106.
- Baunay, Yves (1999), « L'OCDE (organisation de coopération et de développement économique) offre un cadre d'analyse, de propositions et recommandations pour l'action des gouvernements très élaboré et très cohérent », *Alternatives économiques*, ATTAC France, <http://www.france.attac.org/au343>
- Caribbean Knowledge and Learning Network (2003), *Proposal*, Caricom, St Lucia, <http://www.oas.org/main/main.asp?sLang=F&sLink=http://www.oas.org/legal/intro.htm>
- Charlot, Bernard (2001), *Une éducation démocratique pour un monde solidaire. Une éducation solidaire pour un monde démocratique*, Texte présenté au Forum Social

- Mondial par le Forum Mondial sur l'Éducation, *Nouveaux Regards*, n°16, 2001-2002, <http://www.csq.qc.net/options/opt-21/p127.pdf>.
- Commission des Communautés européennes (2002), *E-Learning : Penser l'éducation de demain*, rapport intermédiaire, Communautés européennes, Bruxelles.
- De Séllys, Gérard (1998), « Un rêve fou des technocrates et des industriels. L'école, grand marché du XXI^e siècle », *Le Monde diplomatique*, juin 1998, p. 14-15
- Didou Aupetit, Sylvie (2005), *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América latina y en el Caribe : principales problemáticas*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>.
- Forum mondial de l'éducation (2001), *Déclaration de Porto Alegre pour l'éducation publique pour tous*, Porto Alegre
- Frémeaux, Philippe (2001), « Éducation, santé et culture dans la ligne de mire », *Alternatives économiques*, ATTAC France, <http://www.france.attac.org/au570m1106>.
- Garcia, Sandrine (2003), « Croyance pédagogique et innovation technologique. Le marché de la formation à distance au service de la 'démocratisation' de l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, octobre, p. 42-60
- Guttman, Cynthia (2003), *L'éducation dans et pour la société de l'information*, Unesco, http://www.monde-diplomatique.fr/1998/06/DE_SELAYS/10584.
- Holm-Nielsen, Lauritz B. (2001), « Challenges for Higher Education Systems », presented at He-R 2001, International Conference on Higher Education Reform, Jakarta, August 15.
- Ibarra Mendivil, Jorge Luis, Ortega Amieva, Diana Cecilia y Ortiz Boza, Alejandra (2003), *Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>.
- Internationale de l'éducation (1999), *Rapport de la deuxième Conférence internationale sur l'enseignement supérieur et la recherche*, 23-25/09/1999, Budapest, <http://www.ei-ie.org>.
- Internationale de l'éducation (2001), *Résolution sur l'éducation et les nouvelles technologies*, Troisième Congrès mondial de l'Internationale de l'Education, Jomtien, Thaïlande, du 25 au 29 juillet 2001, <http://www.ei-ie.org>.
- Lamy, Pascal (2004), « Européanisons la mondialisation », *Le Monde*, 7 mai.
- Larsen, Kurt, Vincent-Lancrin, Stéphan (2002), « Le commerce international de services d'éducation : est-il bon ? est-il méchant ? », *Revue du programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur* "Politiques et gestion de l'enseignement supérieur", vol.14 n°3, OCDE, pp.9-50.
- Laval, Christian et Weber, Louis, coordinateurs (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards, Éditions Syllepse.

- Marquis, Carlos (2002), *Nuevos proveedores de educación superior en Argentina y Brasil*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>.
- Mitra, Sugata (2003), *NetVarsity, India. A commercial entreprise*, Unesco, International Institute for Educational Planning, *The Virtual University. Models and Messages, Lessons from Case Studies*, edited by Susan D'Antony, Paris.
- Mœglin, Pierre (1988), *Vers l'industrialisation des communications éducatives, scientifiques et communautaires. Etude critique des programmes expérimentaux par satellite au Canada, en France et aux USA (1971-1981)*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Grenoble III.
- Mœglin, Pierre (1994), *Le Satellite éducatif. Média et expérimentation*, Paris, Cnet, Collection "Réseaux".
- Mœglin Pierre, dir (1998), *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, Centre national de Documentation Pédagogique.
- Noble, David (1997), « Digital Diploma Mills : The Automation of Higher Education », *First Monday*, http://www.firstmonday.org/issues/issue3_1/noble/.
- OCDE (1997), *Information Technology Outlook 1997*, Paris, OCDE.
- OCDE (2001), *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris, OCDE.
- OCDE (2004), *L'Internationalisation de l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE L'observateur, "Synthèses", septembre, <http://www.oecd.org/publications/Polbrief/index-fr.htm>
- Patashnik, Michael, Capper, Joanne (1998), « Distance Education : Growth and Diversity », *Finance and Development*, March, pp.42-45.
- Petkoski, Djordjija, ed. (2002), *Corporate Social Responsibility, Education and Technology*, World Bank Institute, Washington D.C.
- Ramphele, Mamphela (2002), *Constructing Knowledge Societies : New Challenges for Tertiary Education*, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington DC.
- Ritzer, George (1998), *The McDonaldization Thesis. Explorations and Explanations*, London, Sage Publications.
- Ritzer, George (2000), *The McDonaldization of Society. New Century Edition*, Thousand Okas, London, New Delhi, Pine Forge Press, nouvelle édition.
- Steiner, Roy et al. (2004), *African Tertiary Institution Connectivity Survey*, The World Bank, Washington D.C.
- Tremblay, Gaëtan (1978), *Evaluation du Réseau Omnibus*, t.V, Université du Québec.
- Varón, Paloma (2003), *Forum mondial de l'éducation. Un passionnant moment d'échanges et de débats*, article sur le 2^e Forum mondial de l'éducation, Porto Alegre, http://institut.fsu.fr/nvxregards/20/forum_mondial_education_2003.htm.
- Wagner, Daniel A. (2001), « IT and Education of the Poorest of the Poor : Constraints, Possibilities and Principles », *TechKnowLogia*, July/August Issue, <http://www.TechKnowLogia.org>.