

De quoi les Mooc sont-ils l'enjeu ?

Cette contribution part de l'un des constats de l'appel à communications: celui d'une « offre de dispositifs techniques en éducation, tels que MOOC [qui] n'est pas toujours l'œuvre d'acteurs traditionnels en formation, mais celle d'acteurs issus du secteur marchand et porteurs de logiques autres que pédagogiques ». Ce constat est assorti d'une interrogation, à laquelle les analyses ci-dessous seront consacrées : « s'agit-il d'une (ré)industrialisation du secteur ? ». À cette question la réponse est qu'avec les MOOC il y a bien réindustrialisation éducative mais que celle-ci est liée à des facteurs internes: usages stratégiques des techniques mises en œuvre, rationalisation organisationnelle des relations entre concepteurs de MOOC et usagers, production de discours idéologiques pour accompagner la mise en bouquets des cours et l'intégration des usagers dans la coproduction de l'enseignement.

Cette contribution part de l'un des constats de l'appel à communications de la Sfsic pour son congrès de Toulon : celui d'une « offre de dispositifs techniques en éducation, tels que MOOC », dont les rédacteurs de cet appel indiquent qu'elle « n'est pas toujours l'œuvre d'acteurs traditionnels en formation, mais celle d'acteurs issus du secteur marchand et porteurs de logiques autres que pédagogiques ». Ce constat est lui-même assorti d'une interrogation, à laquelle les analyses ci-dessous seront consacrées: « s'agit-il d'une (ré)industrialisation du secteur ? ». Ce qu'il y a d'intéressant dans cette interrogation tient en effet à la référence qu'elle comporte à l'industrialisation d'un appareil de formation, dont nous savons par ailleurs que l'institutionnalisation, la bureaucratisation et l'industrialisation remontent à la première moitié du 19^e siècle en Europe et s'accélérent à partir du début du 20^e aux États-Unis puis dans le reste du monde. Quant à la mention d'une réindustrialisation par les MOOC, elle a l'intérêt de rappeler aussi qu'aucun modèle industriel unique et intangible ne s'impose jamais : le processus est tendanciel et ses métamorphoses dépendent de l'évolution des rapports de force entre acteurs en lice et du renouvellement des outils et des médias.

Sur deux idées essentielles toutefois, les propositions de l'appel à communications doivent prêter à discussion. La première veut que des intervenants exogènes concurrencent les acteurs traditionnels de l'éducation, s'y substituent et finissent par devenir assez puissants pour imposer à l'ensemble du système des « logiques autres que pédagogiques ». Le système serait donc soumis de l'extérieur à une logique industrielle à laquelle les principaux intéressés ne consentiraient ni ne contribueraient *fortiori*. La seconde idée à interroger en parallèle a trait à la corrélation entre marchandisation et industrialisation. Cette idée est formulée dans le passage où les rédacteurs de l'appel font des « acteurs issus du secteur marchand » les porteurs d'un phénomène de « (ré)industrialisation du secteur ». Tout se passe donc, selon eux, comme si se trouvaient face à face un fonctionnement artisanal et endogène, régi par les principes du service public, et une organisation industrielle exogène, induite par la logique commerciale de la privatisation. Or, le problème est que cette opposition est suspecte parce que reposant sur le présupposé de deux relations dont la réalité n'est pas démontrée : une relation d'équivalence entre artisanat et service public, alors que c'est l'État qui, depuis l'origine, est le principal vecteur de l'industrialisation éducative ; une relation consécutive de la marchandisation à l'industrialisation d'autre part, alors que l'une et l'autre sont loin d'être toujours de pair.

Ces deux idées convergent sur le postulat selon lequel les initiatives en faveur des MOOC importerait dans les milieux de l'éducation et y imposeraient des valeurs qui leur seraient étrangères. Or, il nous semble au contraire que, certes, il y a bien industrialisation et réindustrialisation éducative mais que celles-ci ne sont pas – ou pas entièrement – imputables à des

agents externes. Notre hypothèse *a contrario* est qu'elles s'inscrivent aussi, peut-être surtout dans des mutations internes dont les ressorts seraient à rechercher dans l'évolution des pratiques et modèles éducatifs eux-mêmes. Plus exactement nous insisterons ici sur le fait que certains acteurs du système, ayant intérêt à son industrialisation, feraient appel à des outils propres à les conforter dans leurs stratégies, les MOOC apparaissant alors comme les enjeux de cette lutte en faveur de l'industrialisation davantage que comme ses vecteurs. Quant à cette industrialisation, elle se déclinerait à trois niveaux corrélés, repris successivement ci-dessous: celui de l'usage stratégique de la technique, celui de la rationalisation organisationnelle de la filière et, enfin celui de la production idéologique de discours d'accompagnement.

Usages stratégiques de la technique

S'il est un point sur lequel partisans et adversaires de la technicisation éducative trouvent à s'accorder, c'est celui selon lequel l'introduction de tel outil ou média dans une classe, dans un établissement ou dans l'institution scolaire et universitaire en général y exercerait sur les manières d'enseigner, d'apprendre et d'organiser l'éducation une pression suffisante pour qu'elles en soient transformées *ipso facto*.

Transformation pour le meilleur, soutiennent les tenants de l'informatisation de l'école lorsqu'ils font par exemple des tablettes et tableaux blancs interactifs des incitations pour individualiser l'enseignement, l'organiser selon les principes de la pédagogie par objectifs ou pour favoriser l'apprentissage à plusieurs et en réseau et permettre aux apprenants de faire des essais et des erreurs et d'accéder à des connaissances non scolaires. Transformation pour le pire, répondent ceux qui, à l'inverse, voient dans cette informatisation un facteur de confusion entre information et connaissance ou entre savoir-faire et savoir et qui dénoncent une pratique mécanique de l'éducation débouchant sur un enseignement *de* la machine plutôt que sur un apprentissage *par* la machine.

Certes, les représentants des deux camps ne prêtent à la technique aucun pouvoir magique, tous reconnaissant au contraire que son efficacité dépend des intentions de ceux qui la conçoivent et de son emploi par ceux qui s'en servent. Il n'empêche que les uns et les autres appréhendent les outils et médias comme des objets (au sens étymologique du terme), dont les pouvoirs et fonctionnalités sont définis de l'extérieur et auxquels les acteurs de l'éducation sont confrontés sans avoir d'autre choix que de les adopter, les rejeter ou les détourner occasionnellement. Ceux qui se disent favorables à la technicisation évoquent un électrochoc salutaire et, en cas d'oppositions, des résistances au changement; les autres se situent sur le registre de l'invasion subreptice, de la colonisation et de la conversion forcée. Mais tous partagent la représentation d'un outil ou d'un média porteur d'un projet accompagné de ses valeurs et logiques propres.

Cette conception a l'inconvénient, selon nous, de reposer sur la confusion de deux situations sans commune mesure: d'un côté, celle d'enseignants et/ou d'apprenants confrontés à des dispositifs qui leur sont imposés par leurs collègues, l'administration ou d'autres instances et qui ne correspondent pas à leurs intérêts; de l'autre côté, la situation de groupes d'acteurs pour lesquels l'adoption de ces dispositifs sanctionne un rapport de forces, cristallise des habitudes et stabilise des normes et représentations qui leur sont favorables. D'un côté, par conséquent, des agents n'ayant rien à gagner à introduire l'innovation qui leur est proposée; de l'autre, des acteurs intéressés à cette innovation et par elle, même si, au départ, ils n'en mesurent pas toutes les implications et ne sont donc pas toujours à l'abri de mauvaises surprises en cours de route. Confondre ces deux situations en alignant la seconde sur la première, c'est manquer ce qu'il y a de stratégique dans le recours à la technique.

Les incidences de cette confusion ressortent bien de la manière dont les MOOC sont appréhendés en tant que produits dont la nature industrielle pousserait à l'industrialisation de l'éducation. En l'occurrence, cette interprétation suscite en effet trois réserves.

- Premièrement, ce n'est pas d'aujourd'hui que date l'incursion d'acteurs extérieurs à l'éducation. L'histoire moderne et contemporaine des outils et médias éducatifs est toute pleine des stratégies des industriels à la conquête de marchés captifs, aux enjeux financiers énormes (Mœglin, 2005 ; Mœglin, 2010). Hachette et les autres éditeurs de manuels scolaires de la première moitié du 19^e siècle ouvrent une voie (Choppin, 1992) qu'empruntent après eux, et avec des réussites diverses, les constructeurs de machines à enseigner (Baron, Bruillard, 1996), les éditeurs de plaques de lanternes magiques (Perriault, 1981), les producteurs de cinéma et pionniers de la radio et de la télévision (Cuban, 1986), puis les fabricants de laboratoires de langue et concepteurs de vidéodisques interactifs. Ce n'est pas non plus un hasard si, en réaction au Spoutnik et sous la pression du lobby industriel de l'audiovisuel, le titre 7 du *National Defense Education Act* prône en 1958 la mise en œuvre de recherches et expérimentations à grande échelle sur la conception et l'utilisation de nouveaux outils pédagogiques (Saettler, 1990). Il en va de même pour l'informatique pour Tous, fruit en 1985 de la volonté gouvernementale d'offrir les débouchés éducatifs à quatre firmes françaises en mal de clients, tandis que, selon d'autres modalités et avec davantage de succès, Apple, Microsoft et les autres acteurs de l'informatique ouvrent des divisions « enseignement ». Les MOOC n'inventent donc rien ; ils sont au contraire les héritiers d'une longue histoire.

- Deuxièmement, la nouveauté dans cette histoire tient à ce que le lancement de ces MOOC n'est pas le fait des fabricants de matériels et des opérateurs de télécommunication, les outils et réseaux que les plates-formes mobilisent étant déjà d'usages suffisamment courants pour qu'il n'y ait pas à en lancer ou relancer la dynamique industrielle et commerciale. En réalité, ce sont les capitalistes, gestionnaires de fonds de pension et investisseurs à titre privé qui, par les dizaines de millions de dollars levés en quelques mois, font la montée en puissance exceptionnellement rapide des trois principaux opérateurs, Coursera, Udacity et Edx, tous trois californiens. Mais ce sont ces mêmes capitaux spéculatifs qui en fragilisent le développement aujourd'hui. En témoigne indirectement la brutalité de l'*aggiornamento* de Sebastian Thrun, fondateur d'Udacity, reconnaissant soudainement, fin 2013, que la voie choisie jusqu'alors est mauvaise et que l'avenir est dans la production de cours pour la formation professionnelle continue. Ce virage à 180° est un effet de la crainte de l'ancien directeur du Stanford Artificial Intelligence Laboratory de voir les investisseurs désertir sa plate-forme, dépités par ses médiocres performances. Mais c'est aussi, plus fondamentalement, le signe qu'avec les MOOC l'éducation entre dans l'ère de sa financiarisation.

- Troisièmement, sans pour autant céder à la fiction de MOOC directement produits depuis le bureau ou le salon de leurs auteurs, l'on doit observer que leur conception n'a rien de la taylorisation pratiquée dans la formation à distance traditionnelle. Les publics ne sont d'ailleurs pas les mêmes, les étudiants étant minoritaires par rapport aux professionnels en activité à la recherche d'un complément de formation et aux amateurs éclairés désireux de se cultiver en acquérant de nouvelles connaissances générales. Rien que de très artisanal, donc, dans leur consommation aussi bien que dans leur production. Industrielles, en revanche sont les stratégies visant à réorganiser les relations entre leurs producteurs et leurs utilisateurs.

Rationalisation organisationnelle

Les auteurs de l'appel à communication soulignent à juste titre que les logiques déterminant les MOOC ne sont pas « exclusivement pédagogiques ». Du moins le clivage initial est-il désormais dépassé, qui, en 2009 et 2010, divisait encore c-MOOC et x-MOOC, les premiers pratiquant les méthodes actives (« *flipped classroom* ») et l'apprentissage mutuel (connectivisme), tandis que les seconds s'inspirent des méthodes de l'enseignement transmissif. Aujourd'hui l'instructionnisme des seconds l'a emporté, consacré par la suprématie des trois plates-formes californiennes et l'exportation de leur label et de leurs modes de fonctionnement à l'étranger.

La question est alors celle des modèles socioéconomiques structurant les relations entre les différents acteurs sur la filière. Pas plus que les investissements financiers à finalité spéculative, le financement

par les établissements n'a vraiment d'avenir en effet. De fait les grandes universités n'ont guère intérêt aux MOOC, si ce n'est à titre auto-promotionnel, tandis que les petites, qui souhaiteraient en produire, n'ont pas les moyens de rémunérer des auteurs-stars leur permettant de soutenir la compétition. Aussi faut-il que les producteurs de MOOC se rallient aux modèles en usage dans les industries culturelles : ceux, éditorial, de la vente de cours à l'unité, et du flot, fondé sur l'investissement publicitaire (Flichy, 1980) ; celui du club (Tremblay, Lacroix, 1991), par une inscription donnant droit à un accès forfaitaire; celui du compte rémunérant la durée par la commercialisation de certificats (Miège, 1995) ; enfin celui du courtage informationnel, effectué à la transaction (Mœglin, 2007).

Telle est la principale nouveauté de ces plates-formes : juxtaposant ces cinq modèles, elles s'interposent entre usagers et producteurs de contenus, dont elles mettent les cours en bouquets afin de prélever au passage une partie des recettes. Par exemple le contrat entre Coursera et Stanford stipule que 80% des revenus tirés des certificats vont à Coursera. Ce que Google, Apple et les autres géants du numérique font à la presse, à la musique enregistrée et au cinéma (Bouquillion, Miège, Mœglin, 2013), les plates-formes essaient donc de le faire maintenant aux universités à l'échelle internationale. Selon ce schéma les MOOC contribuent donc à accélérer l'intégration des industries éducatives dans les industries culturelles.

Mais il s'agit aussi de réindustrialisation éducative, car leur interposition n'est viable que si les usagers sont convaincus d'avoir à faire ce qu'il faut pour adapter l'offre à leurs attentes. Ainsi la priorité donnée à leur activité et à la personnalisation de l'apprentissage accompagne-t-elle la remontée de l'apprenant dans la production du service et la diminution corrélative des charges incombant aux prestataires. Se retrouvent par conséquent ici les principes que, selon G. Tiffon (2013), d'autres secteurs néo-industrialisés, tels que ceux de la restauration collective ou des agences de location de places, appliquent de plus longue date, pratiquant semblablement « l'autonomie comme innovation technologique de service ».

Productions idéologiques

Encore faut-il, troisième niveau de l'industrialisation, que cette intégration de l'utilisateur dans la production du service et, complémentairement, la mise en bouquets des cours passent pour légitimes – ce qui n'a rien d'évident tant pour les concepteurs de MOOC que pour leurs utilisateurs. Si les discours d'accompagnement à forte connotation idéologique jouent un rôle majeur ici, c'est donc parce que cette rationalisation organisationnelle ne s'impose aux acteurs que s'ils sont persuadés qu'en l'adoptant ils se comportent rationnellement. L'idéologisation réside dans cette opération de rationalisation du rationnel.

Dès lors, les commentaires dithyrambiques que, plusieurs années durant, les MOOC ont suscités aux États-Unis et qu'ils suscitent en France aujourd'hui – « un million d'étudiants », « succès stupéfiant », « révolution en marche », etc., selon les termes du rapport (Berger 2012) ayant joué un rôle clé dans le lancement en 2014 de la plate-forme Fun par le ministère des universités – montrent comment l'inflation discursive s'autoalimente de la masse des propos, de leur hyperbole, de la rapidité de leur production et aussi de leur redondance, par-delà leur apparente diversité (Boullier, 2013 ; Ertscheid, 2013 ; Valluy, 2013). Certes, ces productions doivent beaucoup aux poncifs du libéralisme qui fait la fortune des acteurs du Web. En France, ce serait une erreur, toutefois, de sous-estimer la part prise à cette production par les institutions éducatives elles-mêmes. À nouveau, en effet, les pressions sont endogènes, d'abord et surtout. Mettant en avant (fausse) massification des publics et (trompeuse) gratuité de l'offre, les discours institutionnels appuient les grandes manœuvres visant à convertir les établissements d'enseignement aux principes du « capitalisme universitaire » (Fuller, 2010 ; Shore, MacLauchlan, 2012 ; Slaughter, Rhoades, 2004, etc.). D'une part, ces discours visent à disqualifier les modes traditionnels d'enseignement, présentés à la fois comme peu efficaces et excessivement coûteux ; d'autre part, ils prennent argument des gains de productivité liés aux économies d'échelle pour en revenir à une « pédagogie des tuyaux » dont la

conséquence immédiate est d'annuler *de facto* les acquis de plus de trente ans de pédagogie multimédia et de travaux sur la formation à distance.

Conclusion

Tels sont les trois niveaux auxquels la question des MOOC mérite, selon nous, d'être posée et traitée. Leur interdépendance compte le plus ici. Il faut en effet que se développent des usages stratégiques de la technicisation éducative pour qu'une organisation industrielle impose sa rationalité aux acteurs concernés. Quant à l'accompagnement idéologique, il n'est pas moins nécessaire à cette rationalisation pour inciter des acteurs à s'y soumettre. Aucun des trois niveaux ne prend donc le pas sur l'autre, tous trois étant également indispensables à l'industrialisation du secteur.

Le deuxième enseignement à tirer des analyses précédentes a trait à l'importance des MOOC par rapport à la réindustrialisation éducative. À eux seuls ils ne peuvent rien, et les appréhender comme les vecteurs de cette réindustrialisation revient à surestimer leur influence. En réalité, c'est parce qu'ils sont investis d'enjeux éducatifs et qu'ils le sont justement par les acteurs du système eux-mêmes qu'ils jouent un rôle dans les transformations de ce système. Cependant ils doivent être moins considérés comme les vecteurs de ces transformations que comme leurs révélateurs.

Troisième enseignement, enfin, la part prise à travers les MOOC par la financiarisation des plateformes, la montée en puissance de la fonction d'intermédiation entre concepteurs et usagers et l'intégration de ces derniers dans la coproduction du service traduisent bel et bien le processus en cours de réindustrialisation de l'éducation. Mais, plus fondamentalement encore, l'enjeu est celui de la mise en concordance des mutations respectives des industries éducatives et des industries culturelles.

Bibliographie

- Baron G.-L., Bruillard É. (1996), *L'Informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris, Puf, 312 p.
- Bates T. (2013), « Four perspectives on MOOCs: How to make MOOCs really effective. Lessons from 20 years of research into online learning », LINC 2013, MIT, Cambridge, MA, June, 16-19.
- Berger V. (2012), *Assises de la Recherche et de l'Enseignement supérieur. Rapport au président de la République*, Paris, 17 décembre, http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Assises_esr/24/0/Assises-ESR-Rapport-Vincent-Berger-_237240.pdf
- Boullier D. (2013), « Mooc : la standardisation ou l'innovation ? », *Internet Actu. net*, février, <http://www.internetactu.net/2013/02/20/mooc-la-standardisation-ou-linnovation/>
- Bouquillion P., Miège B., Mœglin P. (2013), *L'industrialisation des biens symboliques. Les industries créatives en regard des industries culturelles*, Grenoble, Pug, 253 p.
- Choppin A. (1992), *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 223 p.
- Cuban L. (1986), *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*, New York and London, Teachers College, Columbia University Press, 134 p.
- Daniel J. (2012), *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*, Research Paper, Korea National Open University, <http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/Making-Sense-of-MOOCs.pdf>
- Ertscheid O. (2013), « De qui se MOOCs t-on », mai, http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2013/05/de-qui-se-moocs-ton.html
- Flichy P. (1980), *Les industries de l'imaginaire Pour une analyse économique des médias*, Grenoble et Paris, Pug-Ina, 275 p.
- Fuller S. (2010), « Capitalism and Knowledge. The University between Commodification and Entrepreneurship », in Radder H., ed. (2010), *The Commodification of Academic Research. Science and the Modern University*, Pittsburgh, the University of Pittsburgh Press, 276-306.
- Miège B. (1995), *La Pensée communicationnelle*, Grenoble, Pug, 120 p.
- Mœglin P. (2005), *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble, Pug, 297 p.

Mœglin P. (2007), « Le Professeur et le Courtier. Une quatrième vie pour les ressources des campus numériques ? », *Études de communication*, n° spécial "L'intégration du numérique dans les formations du supérieur", 4^e tr, 111-132.

Mœglin P. (2010), *Les Industries éducatives*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 127 p.

Perriault J. (1981), *Mémoires de l'ombre et du son, une archéologie de l'audiovisuel*, Paris, Flammarion, 282 p.

Saettler P. (1990), *The Evolution of American Educational Technology*, Englewood, Colorado, Libraries Unlimited, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing Inc., 570 p.

Shore C., Mclauchlan, L. (2012), « "Third mission" activities, commercialisation and academic entrepreneurs », in *Social Anthropology/Anthropologie sociale*, vol. 20, n°3, aug., 267-286.

Slaughter S., Rhoades G. (2004), *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*, Baltimore, The John Hopkins University Press.

Tiffon G. (2013), *La Mise au travail des clients*, Paris, Economica, 194 p.

Tremblay G., Lacroix J.-G. (1991), *Télévision Deuxième Dynastie*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 263 p.

Valluy J. (2013), « Le(s) numérique(s) universitaire(s) : contre les nouveaux dogmatismes internationaux... pour des recherches sur les multiples dimensions du numérique universitaire », colloque IURS *L'université à l'ère numérique, e-formation, e-recherche, e-gouvernance*, Rabat, [http://www.google.fr/search?client=safari&rls=en&q=Le\(s\)+numérique\(s\)+universitaire\(s\)+:+cont re+les+nouveaux&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gws_rd=cr&ei=izlcUrvEdSVhQekhYCQAw](http://www.google.fr/search?client=safari&rls=en&q=Le(s)+numérique(s)+universitaire(s)+:+cont re+les+nouveaux&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gws_rd=cr&ei=izlcUrvEdSVhQekhYCQAw)