

**Modernité et enseignement
en ligne**

par **Patrick PELLETIER**

Cahier de recherche OIPG n° 2003-002
Janvier 2003

ISSN : 1495-9305

Modernité et enseignement en ligne

par **Patrick PELLETIER**

École des hautes études commerciales de Montréal

Introduction

Force est de constater que, les établissements contemporains d'enseignement supérieur¹ se transforment dans l'objectif de contribuer davantage au développement de la société. Des chassés-croisés entre une identité culturelle pour les individus membres d'une élite et celle d'un outil de développement économique et social pour les masses dessinent leur pertinence sociale (Umbriaco, Gosselin et Bélanger in Beau-lieu et Bertrand, 1999). Les progrès de la psychologie cognitive, de la pédagogie universitaire et des technologies de l'information font que le recours à l'enseignement en ligne se révèle séduisant à l'égard de cette pertinence. Les limites de l'enseignement présentiel classique à sens unique le confortent; l'esprit s'est ouvert sur un monde plurisensoriel qui remet en question le mode d'apprentissage linéaire bidimensionnel (Lévy, 1997).

Modeler l'enseignement et donner une formation asynchrone à des individus aux besoins de plus en plus changeants et diversifiés semble être incontournable. Du moins, à l'instar des discours associés à la société de l'information, élaborée depuis les machines intelligentes de la seconde Guerre mondiale, puis formalisée par l'OCDE en 1975, reprise par le Conseil des ministres de la Coopération européenne et soutenue au cours des années '90 par différentes instances supranationales et de nombreux organismes internationaux. On embrasse le devenir de la société de l'information, c'est-à-dire la nouvelle donne technétronique définie et défendue par les Etats-Unis (Mattelart, 2001), et dès lors, les établissements d'enseignement supérieur se doivent sous l'impératif technologique et l'acceptation de la systématisation de la formation continue et de l'éducation à vie, devenues enjeu dans un marché-monde, d'être centrés sur l'apprenant et les communautés de pratiques, d'être orientés vers des résultats, de devenir flexibles, innovateurs et concurrentiels. Des mots qui ne sont en fait que la résonance d'exigences d'adaptation de toutes les institutions aux changements planétaires dans les relations économiques et politico-sociales (Gonzalez Hernandez et Ayala de la Pena in Fusulier et Lannoy, 1999). C'est alors que qualité, compétences, accessibilité, ajustements structurels et gestion des coûts marquent les défis des établissements d'enseignement supérieur contemporains (OCDE, 1996) dans un marché de l'éducation, estimé à long terme à 2000 milliards de dollars américains selon l'Unesco. On parle de 90 milliards dès 2002. Le e-education représentera un marché de 11,5 milliards de dollars américains d'ici 2003.

¹ Nous regroupons sous ce terme les instituts technologiques, les universités, les « corporate university », les collèges communautaires (« community college »), les écoles de gestion (« business school ») et autres institutions vouées à l'enseignement supérieur.

La lecture des discours associés à l'enseignement en ligne permet de réaliser les changements que vivent les établissements d'enseignement supérieur, tiraillés entre le développement économique, la promotion de la citoyenneté et la recherche de la baisse substantielle des coûts de prestation tant en ressources humaines qu'au niveau des infrastructures. Ce cours tente de cerner l'enseignement en ligne dans un contexte de globalisation des échanges et d'une société de l'information. Au-delà du rêve technocratique et modernisateur, que dire de la distance dans une société construite sur la proximité et à construire sur la distance et l'hybridation des modes? Quel savoir et quelle culture sont au coeur de cette modernité « distancée » où, de par l'idéal néo-libéral, marché et éducation vont de pair?

Les établissements d'enseignement supérieur dans une société construite sur la présence et à construire sur l'hybridation des modes

It is a society where the state constitutes one framework for social life and the flow of meaning and where culture is also in part commoditized, thus organized by the market. Formal education through schooling is widespread if not universal in this society, and literacy and electronic media play a part in shaping and channeling culture. The people here are a mixture of the sedentary and somewhat footloose.

Ulf Hannerz, 1992

Cerner l'enseignement à distance² dans l'évolution de la société occidentale ne se fait qu'en relativisant et contextualisant notre modernité. À chaque époque correspondent des débats théoriques et méthodologiques entre des hommes dont les représentations du monde diffèrent radicalement des nôtres (Jarrosou, 1990). On ne peut reconnaître les institutions et les œuvres scientifiques indépendamment des paradigmes, des choix philosophiques qui les guident, de l'épistémè propre à chaque époque et des figures qui y ont contribué. Le philosophe pour l'Antiquité, le clerc pour le Moyen-Âge, le lettré pour la Renaissance et le savant/ingénieur pour la modernité, ont marqué l'évolution scientifique et les ruptures épistémologiques de notre civilisation occidentale. Puis vient progressivement le gestionnaire dans le vingtième siècle construit sur la Raison qui s'est déclinée en rationalité sous le couvert du monde des organisations³. N'est-il pas étonnant de constater que le e-education est dominé par

² Nous reprenons ici la définition de Deschênes et al. (1996) : « Nous définissons la formation à distance comme une pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant. L'apprentissage est ici considéré comme une interaction entre un apprenant et un objet conduisant à une représentation mentale qui constitue un outil pour comprendre le monde (la réalité), s'y adapter ou le modifier en intervenant. La démarche utilisée par la formation à distance pour réaliser l'apprentissage se caractérise par : 1) l'accessibilité, 2) la contextualisation, 3) la flexibilité, 4) la diversification des interactions et 5) la désaffectation des savoirs (Deschênes et al.).

³ Nés de l'industrialisation massive du début du XXe siècle et reflets des temps moderne, conjuguant obsession du progrès, explosion technologique et tentative de briser les métiers, le taylorisme et le fayolisme guidés par une praxéologie de l'action et nourris par le positivisme ont été déterminants dans notre monde fait d'organisations: nous pouvons dire en quelque sorte que le 20^e siècle occidental sera taylorien-fayolien. L'expansion de ce modèle sera fulgurante. Comme l'avancent Piotet et Sainsaulieu (1994), la pérennité du modèle taylorien ne réside pas, ou plus, dans son efficacité prédictive mais dans un système des pouvoirs particulièrement difficile à remettre en cause. D'autant plus qu'il est moderne, linéaire et faisant alliance capital-rationalité. La modernité des entreprises au cours des années '80 repose sur l'irruption de la parole et la promotion de l'individu; « l'entreprise que brossent les discours actuels est bien celle où l'on se parle; où les exécutants ont droit à la parole, où celle-ci devient non seulement un instrument de sociabilité,

les études supérieures en management, les MBA? Fait intéressant, 8400 étudiants sont inscrits au MBA en ligne à l'université Wharton en Pennsylvanie. La moitié provient de l'étranger, particulièrement des pays asiatiques.

Riche héritier de Saint-Simon pour la philosophie positive et l'administration des choses, de Smith et Babbage pour la mécanisation et la division du travail, et de Taylor et Fayol pour une rationalisation de l'entreprise, le gestionnaire entérine la modernité scientifique et rationnelle. Le projet est praxéologique et nomothétique. « Tout le socle ontologique de la modernité se trouve alors transformé par l'action de la gestion. La culture s'organise, s'industrialise, se fait entreprenante et se marchande au plus offrant, les humains se font ressources humaines et la nature s'épuise à n'être que ressources. En outre, en s'ouvrant au monde savant, la gestion explore chacune des facettes de son monde organisé et, partout, imprime sa rationalisation » souligne Déry (2002, p.33). À cet effet, n'est-il pas surprenant que la distance et l'information deviennent objet managérial sous les traits de la gestion de l'apprentissage. Signe des temps, *Academy of Management* vient de créer une nouvelle revue, *Academy of Management Learning and Education*. Tentons de clarifier la modernité dans laquelle s'inscrit la promesse de l'enseignement en ligne. La distance séduit et le virtuel contracte les distances. Prenons d'abord le détour de la pré-modernité.

De la pré-modernité à la modernité occidentale

Le mythe et la spiritualité ont contribué rapidement dans l'histoire à créer un monde invisible fait de lois et d'angoisse. La Bible se voulait la science des mythes. La science, nourrie elle aussi par ce sentiment, a contribué par la suite à cette quête de sens en l'accéléralant. Il y a eu le mythe, savoir traditionnel et diffus marquant le pré-moderne, puis une rationalisation grâce à laquelle s'opère le passage du concret à l'abstrait dans la conscience de la conscience et l'autonomie du jugement. La société a remplacé Dieu.

On ne peut reconnaître le mythe sans la tradition orale qui mène à un savoir répétitif, concret, participant, limité à la mémoire et à une culture conservatrice et ritualisée, largement dominée par le cycle des saisons. L'homme écoute et répète la parole – c'est-à-dire que le mythe parle - et puis il y a eu la science où l'homme s'est fait propriété de la parole signifiante – c'est la science qui parle-, faisant que ce qui est autour n'est que subjectivité, n'est que bruit. Une des perversions de la Raison y réside. L'avènement de la rationalisation et l'intellectualisation à travers la pensée scientifique ont favorisé le « désenchantement du monde » comme l'écrivait Weber. Elles ont détrôné l'Homme de la place centrale qu'il occupait dans l'univers par différents processus d'objectivation: avec Copernic, la Terre est devenue une planète parmi tant d'autres; avec Darwin, l'espèce humaine est une branche parmi d'autres de l'espèce animale; êtres biologiques et socio-culturels, nous sommes devenus progressivement avec l'économie des *homo oeconomicus*, des êtres sociaux (ou *homo sociologicus*) pour les sociologues, une psyché pour les psychologues.

de convivialité, mais aussi un outil de gestion et une ressource » (Linhart, 1994, p.39). Le monde des organisations s'est ouvert à l'Homme.

Le passage du mythique, de l'équilibre entre le bien et le mal, au rationnel balise la longue marche vers la modernité. Un espace temps qui tourne le dos au passé – où le retour en arrière est impossible - mais dont l'origine est à même ce passé; si la modernité se loge dans l'Antiquité grecque⁴, chez Galilée le martyr ou dans la Révolution française, marquant la naissance de la société des individus, elle est un changement radical qui se conjugue au présent par la primauté de la Raison, de l'empiricisme, l'universalisme, le progrès, l'individualisme, la tolérance, la liberté et la sécularisation (Hamilton, 1996). La modernité dont l'avènement repose sur les possibilités de la critique inscrite dans le développement de la religion chrétienne (Padis, 1996), rendant possible l'athéisme, ne peut se comprendre sans la valorisation du nouveau par effet de rupture radicale avec l'ancien. La société se donne son propre fondement à travers l'autonomie du sujet qui prend son ampleur dans une société démocratique qui s'érige sur le conflit (Padis, 1996). La modernité est politique puisque démocratique⁵; sociale puisque née des progrès technologiques, de la révolution industrielle, du pouvoir bourgeois et de l'économie capitaliste; est ensemble historique de courants culturels et idéologiques; est style; et est auto-référentiel. « ... notre modernité serait celle qui a élu la modernité comme objet central de son projet », constate Nouss (1995, p.29). Il poursuit en reprenant les mots de Greenberg, « la civilisation occidentale n'est pas la première à réfléchir sur elle-même et à questionner ses propres fondations mais c'est celle qui est allée le plus loin en ce sens. J'identifie le modernisme avec l'intensification, sinon l'exacerbation, de cette tendance à l'autocritique qui a commencé avec Kant » (Nouss, 1995, p.51). Le développement des sciences a participé à la nécessité de l'homme de s'auto-définir. Elles construisent et déconstruisent le présent. Dès que l'Homme se questionne il rejette la tradition.

La société se retrouve dans la formation des relations sociales entre individus qui ont un rapport de dépendance fonctionnelle avec d'autres individus. Chaque période de l'histoire produit des structures de contrôle des instincts, des structures de la conscience et des structures des relations humaines (Elias, 1987). Le processus d'individualisation s'insère dans ces structures. Il révèle la modernité. Comprendre ces structures dans la modernité occidentale est impensable sans reconnaître l'émancipation de l'économique, le désencastrement du social pour reprendre Polanyi, et la prégnance de la science. La société occidentale est marquée de son sceau qui a participé aux bouleversements que sont les révolutions politiques, les révolu-

⁴ Comprendre le monde, utiliser les capacités de l'esprit, être auto-critique à l'égard de sa propre connaissance, rechercher l'essence du juste et de l'authenticité vis-à-vis soi-même, définir les catégories pour penser la réalité, prendre son destin en main, tel est ce que l'on peut retenir du premier siècle des Lumières, celui de la Grèce Antique, ce monde fait de traditions, d'affiliation et de rapports de force. Cet horizon culturel s'est construit sur des Dieux anthropomorphiques, la Raison et sur la rencontre de l'Autre. Des philosophes de la période présocratique que sont Thalès de Milet, Anaximandre (père de la géographie scientifique et de loi éthique de la nature), Anaximène, Xénophane et Héraclite, puis de la période classique (Platon, Socrate et Aristote) et hellénistique (marquée par les doctrines stoïcienne et épicurienne), et de l'école de l'Alexandrie, la tradition intellectuelle grecque s'est orientée dans une quête métaphysique de la connaissance de l'expérience humaine, du monde intérieur et extérieur.

⁵ On ne peut comprendre le démocratique sans comprendre la pensée de Hobbes. Elle est la matrice parce qu'elle fonde la notion de souveraineté établie sur le consentement de chacun et fonde l'idée libérale. « Il n'est pas sûr que l'idée démocratique de la souveraineté et l'idée libérale de la loi soient aisément compatibles, puisque, par un paradoxe que j'ai déjà relevé, c'est l'absolutisme de la doctrine du Leviathan qui permet à ces deux notions de s'articuler sans se contredire. C'est parce que la souveraineté illimitée est extérieure aux individus qu'elle leur laisse un espace libre, celui des silences de la loi. Que l'on abolisse l' « absolutisme », c'est-à-dire l'extériorité de la souveraineté, alors la loi devient, comme le dit Rousseau, « le registre de nos volontés » (Manent, 1987, p.77).

tions techniques, la révolution industrielle, postindustrielle, puis la révolution informationnelle... Le progrès, l'émancipation, la liberté ont défini l'horizon occidental et la définition des États-nations. La culture de l'écrit y a participé : abstraite, décontextualisée, reproduite, le primat de l'esprit se cultivait. L'alphabétisation en tant que potentiel humain universel est la prémisse de la modernité (Todd, 1984) puisque la culture de l'écrit permet de construire et transformer les idées. Puis l'information et la réflexivité basée sur le présent traduisent la modernité avancée (Giddens, 1991). L'enseignement en ligne, puisque basé sur l'information, devient un objet moderne avancé.

Enseignement en ligne, Raison et rationalité

La Raison a marqué les débuts de la modernité occidentale. Plus rien n'y échappe. Le projet social se confond au progrès infini et sans fin. Il aura fallu attendre le XIX^e siècle pour une réévaluation de cette quête: Marx, Nietzsche et Freud souligneront la crise de la Raison, se manifestant par le nihilisme et le positivisme. Le XX^e siècle⁶ creusera le fossé dans lequel se situe cette crise. Ces penseurs, les maîtres du soupçon, poseront les prémisses d'une modernité critique qui ébranlera les certitudes idéologiques posées jusqu'alors. La crise de la Raison relèvera ultérieurement de deux critiques : celle des illusions de la métaphysique traditionnelle (Nietzsche, Heidegger, Wiggerstein) et celle de la raison instrumentale et technologique (Weber, Horkheimer, Adorno) (Nouss, 1995). Nous pouvons dire que cette raison, instrumentale et technologique, est le vecteur central au coeur de la société de l'information, prenant source dans l'expansion croissante du système économique occidental tel que défini par Baechler (1971). Définissons d'abord la société de l'information. Il s'agit d'une société tertiaire qui gravite autour de trois pôles : technologique (les nouvelles technologies faisant le réseau mondial de réseaux), sociétal (l'humain en tant que consommateur et citoyen) et économique (dont les principales activités sont le commerce électronique, la vente de service éducatifs et le divertissement). La société de l'information correspond à une mutation de la société capitaliste moderne basée sur l'information fluide, la division du travail, la mise au point d'une comptabilité et l'agencement rationnel des moyens. Nous croyons que l'enseignement en ligne, participant au développement économique de par son caractère instrumental, s'inscrit dans ce sillage moderne. On désire une éducation flexible à un bon rapport qualité-prix pour répondre au déficit d'employabilité causé par la vitesse d'apparition et de disparition des connaissances. **❶ Sous le couvert de la l'enseignement en ligne circule le savoir utile, instrumental et éphémère.**

La Raison s'est déclinée en rationalité, en positivisme logique et derrière la société de l'information se cache une épistémologie qui valorise le nombre, les modes de classification, le savoir numérisé, utile et informatif. Le mystique du nombre, pour reprendre Mattelart (2001), a pris forme au cours des XVII^e et du XVIII^e siècles,

⁶ Un siècle de la négation de l'Homme; un siècle de régression pour reprendre Lévi-Strauss; un siècle de non respect de la personne humaine, idée héritée du christianisme et de la pensée des Lumières ; un siècle d'ethnocentrisme; un siècle du scientisme universel par lequel le progrès se résume à l'accession de l'Homme à une souveraineté absolue; un siècle qui a donné finalement un coup dur à la force des idées défendues par la philosophie et les sciences humaines. Mais ce siècle est issu du précédent qui a fait naître la ruse hégélienne de la Raison, la lutte marxiste des classes, la loi darwinienne de l'évolution : « dans tous les cas, le mal est bon et la violence utile car ils servent les fins supérieures et rapprochent l'humanité de sa destination » (Finkielkraut, 1996, p.91).

intronisant les mathématiques comme modèle du raisonnement et de l'action utile. La société de l'information repose sur cette logique de l'utile. N'est-il pas surprenant de voir les entreprises privées se ruier vers un domaine, jadis occupé par la sphère publique, celui de la formation? C'est dire que les marchands du savoir s'insèrent dans les failles des systèmes d'éducation. N'est-il pas étonnant que l'Organisation mondiale du commerce travaille à supprimer toutes les barrières au commerce international des produits éducatifs? C'est dire que l'apprentissage, puisque rentable, se fait de plus en plus produit et en dehors des murs de l'université. Celle-ci se fait dès lors créative, entrepreneuriale et intrapreneuriale, devant connaître sa culture, ses avantages concurrentiels, être en mesure de répondre aux nouvelles opportunités (Clark, 1998). Les plans stratégiques sont à l'ordre⁷. L'université devient entreprise au sens qu'elle est une unité stratégique dans un marché international et qu'elle utilise des technologies nouvelles. L'information devient stratégie et produit dans un emboîtement des niveaux local, national et global. L'enseignement en ligne est devenu un objet managérial et le modèle stratégique porterien se porte bien dans la littérature sur l'enseignement à distance (Moore, 1990; Daniel, 1996). Baisser les coûts, se différencier, focaliser sur une niche et les perceptions des consommateurs constituent la recette à suivre pour l'université. La nécessité de la massification s'impose pour atteindre les économies de masse. En terme d'innovation, l'adoption de la technique qu'est la distance attire des techniques connexes qui la rendront plus attractive (Flichy, 1995). Le marché prend forme par la cohabitation de différentes innovations.

La clé de voûte qu'est la rationalité instrumentale dans la modernité fait que l'espace public est celui de l'entreprise, le lieu de tous les débats. Elle définit notre bien collectif et le monde, c'est-à-dire la culture moderne; l'ordre des fins précède l'ordre des moyens et le collectif est devenu marché. L'éducation est un marché, les établissements d'enseignement supérieur se voulant entreprises dans un large réseau. La visée de production de savoir des universités fait place de plus en plus à des objectifs instrumentalistes d'adéquation au marché du travail et de recherche appliquée avec et pour les entreprises. Dans cette optique fonctionnaliste, la distance s'inscrit dans un « market-driven ». Elle permet de nouvelles occasions d'affaires : l'étudiant-client. **📍 L'enseignement en ligne séduit et se fait stratégique pour les établissements d'enseignement supérieur.**

Enseignement en ligne, connaissance et marché

Faut-il alors parler d'une multiplication, partout dans le monde, d'usines de la connaissance, de travailleurs, d'entrepôts et d'employés de marketing et de vente? Pourquoi pas? Nous nous sommes habitués à entendre parler de nombreuses industries culturelles ou des industries du cinéma, et cela ne scandalise plus personne (Hervé Fischer, 2000, p. 307).

⁷ « The emphasis on planning and management here is deliberate. Those engaged in distance education should neither take for granted that their mandate is inviolate (Becher, 1984), nor believe that their institutions are immune to competition. In the face of increasing sophistication in the market-place and the changes that new technology will afford, success will require a plan and a clear sense of purpose (Chaffee, 1985) (Moore, 1990, p.48).

Selon les discours institutionnels publics, l'enseignement en ligne permet la conduite d'une politique macroéconomique orientée vers la croissance dont la base est la connaissance. Nombreux sont les établissements d'enseignement supérieur en mal de légitimité et de réputation qui se lancent dans le marché de l'enseignement en ligne. Nombreux qui, reconnus, y tirent profit; en réseau ou hors-réseau, les consommateurs recherchent des marques connues, reconnues, voire accréditées. L'éducation est un marché et des foires à travers le monde sont organisées pour vendre produits et services⁸. L'offre éducative recherche des publics solvables. Les initiatives gouvernementales au Canada sont aussi significatives à ce propos dans le marché de l'éducation⁹. On peut aussi penser aux stratégies des groupes d'employeurs, des syndicats et des organisations professionnelles et ainsi que des grandes entreprises multinationales désireuses d'offrir des diplômes. Sur internet on retrouve des centaines de *e-learning portals* : Education.com de Vivendi Universal, Digitalthink Inc., ThirdAge School of Online Learning, Learn.com, Cyberclasses, entre autres. La dispersion géographique de l'offre, les modèles de diffusion électroniques, l'importance accordée à la commodité, le ciblage de créneau spécialisés et la présence de grandes entreprises à but lucratif sont les caractéristiques les plus saillantes du nouvel environnement concurrentiel de la société de l'information (El-Khawas, 1999). ☉ Cela nous amène à dire que **marketing, concurrence et économie externe de réseau vont de pair dans l'enseignement en ligne.**

Distance et démocratisation du savoir

L'information se vend sous le couvert de la démocratisation dans la société de l'information. Cela nous mène à croire à une société utilitariste et balisée par ceux qui savent – le savoir utile et des compétences stratégiques indispensables - et ceux qui ne savent pas. Il est possible de croire que les TIC participeront au fossé, déjà présent entre pays du Nord et du Sud. Les fondements de la modernité idéale sont véhiculés par les possibilités de l'enseignement en ligne mais celui-ci participe à la société à péage balisé par le rapport vendeur-client. Dès lors, les valeurs démocratiques par les conditions de possibilité nous paraissent limitées. D'autant plus que la technologie est une affaire de génération. Ainsi, « L'éducation doit trancher : éduquer pour survivre dans cette culture techniciste, ou éduquer pour en tirer profit, tout en questionnant le bien-fondé sur les plans cognitifs, socioculturels, politiques, économiques et pédagogiques? », nous rappelle Lebrun (2000). La distance s'inscrit dans les principes qui ont fait naître les réseaux à la base de la société de l'information :

⁸ À titre d'exemple, s'organisait en mai 2002 par le gouvernement du Canada un pavillon Canada au « World Education market » à Lisbonne au Portugal. Organismes, entreprises, établissements d'enseignement vendront leurs expertises, leurs programmes, leurs modes d'enseignement, leurs services d'assistance technique et leurs produits sur les marchés internationaux.

⁹ Le ministère canadien des Affaires étrangères et du Commerce international s'est doté d'un Centre de Ressources destiné à aider les fournisseurs canadiens à promouvoir et exporter leurs produits éducatifs. Le Bureau des partenariats est un point central d'accès aux meilleurs produits et compétences du Canada. Un répertoire des compétences canadiennes offre un guichet permettant de consulter plus de 14 000 pages Web de chercheurs et de groupe de recherche dans toutes les disciplines des universités. L'Association des universités du Canada se préoccupe d'internationaliser leur vision et leurs programmes. Le Canadian Education Centre Network commercialise des programmes canadiens d'éducation de formation à distance. Strategis de Industrie Canada est un service d'information à l'intention des industries de l'éducation et la formation. Elle offre des renseignements sur les normes et l'expansion des marchés internationaux, un répertoire des personnes ressources et des rapports sectoriels.

certain y voient une nation virtuelle où liberté et épanouissement individuel vont de pair; d'autres y voient un instrument de communication; et d'autres les définissent comme un instrument commercial (Flichy, 1997). Le débat se situe à ce niveau. Il incarne les mouvements sociaux qui font l'historicité: rationalité instrumentale/raison et subjectivation (Touraine, 1992). Le discours de la distance est entre la société technocratique et la société communautaire misant sur la démocratie électronique universelle. Pour l'instant, Fischer (2000) note sur un ton pamphlétaire que :

Sous le signe obsessionnel de la compétition commerciale et de l'adaptation de l'éducation aux besoins immédiats des entreprises, les industries américaines de la connaissance s'enferment donc dans une vision étriquée du potentiel des nouvelles technologies. Elles oublient les vertus premières de l'éducation générale, qui visent à la qualité de l'esprit, y compris de l'esprit critique, pour plutôt cibler la formation professionnelle adaptée aux besoins à court terme des entreprises en fonction de l'évolution des marchés. C'est oublier aussi que ces besoins vont changer constamment au cours de la vie de ces entreprises et de leurs employés et qu'une tête bien faite, capable d'entreprendre à apprendre, vaut mieux qu'une tête de bois sur mesure, et est un gage de succès plus durable pour les entreprises et pour l'économie américaines (Fischer, 2000, p. 311).

La culture de l'écrit a favorisé l'émancipation de l'individu, la subjectivation, la construction et la transformation des idées. La culture du virtuellement vôtre recouvre cette volonté mais quelles idées et connaissances sont au centre de ce carrefour? La technologie réenchantera-t-elle le monde comme le pensent certains philosophes dont Lévy (1997)? Un monde basé sur le collectif intelligent? Le savoir basé sur l'information, donc utile, est consubstantiel au pouvoir nous rappelle Nietzsche. Le savoir définit un régime de vérité d'une société à l'autre, conclut Foucault. Il définit le central et le marginal. Tout régime de vérité s'inscrit dans un contexte de pouvoir. Dépenser ce constat implique de croire en l'acteur compétent, à sa conscience pratique pour reprendre Giddens (1991). Le doute est un trait de la modernité avancée. Il fait partie intégrante de la vie privée. L'enseignement en ligne nous amène à poser la question du pouvoir, donc des possibilités de détention du savoir, largement utile, et de la démocratie. En somme, **❶ l'enseignement en ligne se fait démocratique sous un rapport clientéliste qui balise la vie en société dans un rapport pouvoir-savoir.**

Ces dernières années nombreuses universités américaines, que l'on peut associer au modèle de service public basé sur le pragmatisme et l'utilitarisme, ont défendu la position de favoriser la pensée critique dans les curricula. Cela n'est sans lien avec la montée des "corporate university" et des établissements d'enseignement supérieur ayant recours à l'enseignement en ligne. De ce fait, le débat sur les savoirs dans les universités est relancé. Pour reprendre Bloom, « la fonction la plus importante de l'université dans une ère de raison, c'est de protéger la raison contre elle-même en offrant un modèle de véritable ouverture d'esprit (Bloom cité dans Lacroix, in Allard et al., 2001, p.161). L'université est là pour comprendre ce qui manque aux individus dans une ère démocratique, c'est-à-dire l'indépendance intellectuelle et la recherche théorique conclut Lacroix (in Allard et al., 2001). La crise de la démocratie traduit la crise de l'université. Celle-ci a succombé au relativisme des valeurs au nom de

l'ouverture, poursuit Lacroix (2001). Dès lors, nous pouvons croire que **l'enseignement en ligne, de par sa présence de plus en plus forte dans le champ de l'éducation et puisqu'elle se fait spécialité, participe à la crise de la culture générale.**

Poser ce constat implique de cerner l'évolution des savoirs et parallèlement l'histoire des universités. Je le ferai en positionnant l'enseignement à distance puis l'enseignement en ligne à travers ce segment socio-historique. Comprendre ce dispositif pédagogique ne peut se faire sans s'attarder au système universitaire américain qui l'a fait naître.

L'évolution du savoir à travers l'histoire des universités¹⁰

L'université n'a jamais été autonome. C'est dire que la contrainte a toujours pesé sur l'institution. L'Église, l'État et maintenant, plus que jamais, les forces du marché ont contribué à la définition des règles du jeu et des savoirs.

De l'Europe du XIII^e siècle, l'université a perduré jusqu'à nos jours. Elle s'est répandue aux XIX^e et XX^e siècles sur tous les continents. Les arts libéraux (grammaire, rhétorique, logique, arithmétique, musique, astronomie, géométrie) et la science, c'est-à-dire la théologie, définirent les savoirs dès la création des institutions, héritières des écoles monastiques et des écoles cathédrales. L'Église, les pouvoirs laïques et les classes dirigeantes ont érigé des institutions, des associations de maîtres, pour se doter de lettrés compétents pour gérer leurs affaires. Le pouvoir était celui de l'Église mais dès le XIV^e siècle s'accroît le rôle des États qui nécessitent des juristes compétents. On forme l'élite et on contribue à l'ordre social établi, au bon ordre de la société chrétienne. La scolastique régit les enseignements autour de la lecture et de la dispute, discussion publique organisée exposant le raisonnement selon les règles du syllogisme. L'enseignement se faisait essentiellement oral mais des versions écrites des disputes circulaient. La culture universitaire médiévale fut critiquée par les humanistes au XIV^e siècle mais les premières réformes datent du XVI^e siècle. Les enseignements sont dépassés (Aristote en philosophie, Lombard en théologie, le *corpus iuris civilis* en droit, Hippocrate et Galien en médecine) et les courants novateurs sont ignorés : le renouveau de la philologie, de l'exégèse, de la théologie, l'essor des sciences. Le conservatisme est à l'ordre puisque l'université est à la défense de l'orthodoxie contre les déviances. Le XVIII^e siècle reflète un vent de modernisation, celui de L'Esprit des Lumières. Laïcisation du corps professoral et contrôle direct de l'État, l'enseignement sera moderne, scientifique. Mais avant cette prise de contrôle, l'État avait créé des centres d'excellence, des académies, sociétés savantes, totalement indépendants des universités, jugées inefficaces. La *Société Royale de Londres pour l'avancement de la Connaissance de la nature* sous la présidence de Newton, en tant que première institution permanente pour construire les connaissances et non que de les diffuser, le valide. La recherche se fait extra-universitaire. L'apparition de véritables écoles professionnelles marque aussi l'époque; les universitaires ne pouvaient garantir de véritables compétences. Les XVIII^e et XIX^e sont certes les siècles du renouveau. Le néo-humanisme marque l'université humboldtienne où le professeur exerce une fonction de chercheur scienti-

¹⁰ Ce court texte prend essentiellement comme référence le livre « Histoire des Universités » de Charles et Verger.

fique; l'université napoléonienne « rejette les ambitions universalistes et vise à donner à l'état les ressources professionnelles et les cadres nécessaires au développement et au contrôle de la société (Charles, 1997, p.30) » (Beaulieu in Beaulieu et Bertrand, 1999, p.261); le modèle anglais renvoie à la « formation humaniste et morale des élites par l'éducation de l'honnête homme généraliste »; puis finalement, le modèle de service public développé aux Etats-Unis, basé sur le pragmatisme et l'utilitarisme répond à l'idéal démocratique. La période de 1860-1940 marque la diversification, l'expansion et la professionnalisation de l'université. La promotion individuelle, l'affirmation individuelle, le progrès scientifique et économique national et international, la formation des élites deviennent les enjeux. L'université américaine prendra son essor après cette période.

Aux Etats-Unis après la Deuxième Guerre mondiale le modèle *college* emprunté à l'Angleterre persiste mais il ne répond pas aux nouveaux besoins d'une société en plein essor économique. Les applications professionnelles traduisant l'esprit utilitariste et la croyance au progrès économique balisent les curricula. C'est l'essor des *business schools*. Les Européens y voient une trahison de l'enseignement universitaire. Les commissions d'enquête aux Etats-Unis vont dans le même sens. La recherche universitaire repose sur le mécénat, de nombreuses fondations et de dons. Aujourd'hui, les dépenses du secteur privé dépassent celles du secteur public (Tremblay et Paquette, 2000). L'enseignement supérieur de masse marque ensuite l'histoire de l'université américaine et les autres universités à travers le monde. L'élitisme s'efface avec l'apparition des établissements publics mais « l'hétérogénéité sociale croissante est marquée par la hiérarchisation des établissements » (Charle et Verger, 1994, p.91). Massification et formation des élites définissent le paysage universitaire à travers un mouvement en faveur de la privatisation des établissements publics.

L'enseignement à distance puis l'enseignement en ligne

Aujourd'hui l'enseignement à distance a 160 années d'existence : un siècle et demi d'une double construction technique et sociale. Dès ses débuts, le public visé était à la recherche de qualifications professionnelles pour le commerce et l'industrie. Dès 1926, les États-Unis comptaient plus de 300 de ces écoles dont le revenu annuel dépassait les 70 millions (Noble, 1997). C'est dire que l'enseignement par correspondance a débuté en tant qu'entreprise commerciale. De 50 à 80% des frais de scolarité étaient dépensés dans des campagnes de marketing et pour la formation de vendeurs payés à la commission. Les taux d'échec étaient très élevés et les produits étaient de piètre qualité. L'éducation à distance s'est avérée coûteuse. Les universités ont emboîté le pas de la préoccupation commerciale en s'intéressant à l'enseignement à distance en pensant le rendre rentable. Citons Noble (1997) qui présente le discours de Flexner, intellectuel croyant à l'influence de l'université moderne sur le cours du présent et du futur. Selon Flexner l'université s'est pervertie en s'éloignant de l'idéal humboldtien en voulant être trop de choses à la fois. Harvard en est la preuve, ne consacrant pas plus qu'un huitième de ses dépenses à l'enseignement des disciplines fondamentales. Une des perversions des universités réside dans le recours à la distance.

Abraham Flexner, l'un des observateurs les plus influents de l'enseignement supérieur américain, fustigea les universités pour leur préoccupation commerciales, pour avoir compromis leur indépendance et pour avoir ainsi abandonné leur indépendance et pour avoir ainsi abandonné leurs fonctions sociales essentielles. La course à l'exploitation de leçons commercialisables et l'enthousiasme pour l'enseignement à domicile, argumentait Flexner, « montrent la confusion qui règne, dans nos établissements d'enseignement supérieur, entre éducation et formation ». Les universités, insistait-il, « se sont tournées de manière irréfléchie et excessive vers des demandes immédiates, fugaces et passagères » et se sont « sans raison dévalorisées, vulgarisées et mécanisées » (Noble, 1997).

Cette préoccupation commerciale laisse dire à Summer (2000), en reprenant la théorie communicationnelle d'Habermas, que la distance depuis sa création a servi le système rationnel instrumental en colonisant l'esprit. Les nouvelles technologies de la communication en misant sur l'interaction peuvent créer une approche civique favorisant l'authenticité de l'expression de soi dans le monde social mais peuvent aussi servir les intérêts corporatistes dans un rapport d'individualisation des savoirs. Le choix est possible mais l'histoire de la distance nous montre que répondre aux besoins du système capitaliste l'a emporté jusqu'à présent.

Il y a eu la correspondance – de l'écrit, au magnétocassette en passant par la radio et la télévision -, puis maintenant le virtuel, l'enseignement en ligne. Leurs promesses sont grandes¹¹ mais les problèmes auxquels fait face l'enseignement en ligne sont les mêmes qu'à ses débuts, notamment au plan de la rentabilité. L'enseignement en ligne peut-il devenir rentable pour les établissements d'enseignement supérieur voués essentiellement aux enseignements en présence? Il en relève de la portée de la diffusion, c'est-à-dire des stratégies de « réseautage » et de commercialisation des acteurs dans un marché en pleine expansion, celui d'individus en quête de formations individualisées.

Distance et individu

L'enseignement en ligne favorise l'individualisation de la société par la multiplication des ressources éducatives et des parcours éducatifs. Elle peut déborder par contre sur l'anomie. La recomposition continue des connaissances, des modes d'organisation du travail et de la valorisation du capital humain, faisant de l'éducation une valeur ajoutée économique, redéfinit l'action de l'individu dans un monde sous l'influence des réseaux. Polyvalence, déqualification et processus de requalification marquent son existence. Sa mobilité et sa flexibilité détrônent sa promotion sociale et le cheminement relègue le mot carrière. L'employabilité s'impose pour le maintien d'une qualité de vie et de travail. L'auto-réalisation de l'individu y

¹¹ Les TIC permettent de créer des réseaux d'apprentissage qui associent l'enseignement présentiel, à distance, l'auto-formation guidée et le soutien pédagogique. Comme le souligne l'OCDE (1996) : améliorer l'accessibilité et les contacts entre les étudiants et entre les étudiants et les enseignants; renforcer la motivation et augmenter le temps de travail des étudiants; accroître les possibilités des étudiants pour entreprendre et maîtriser davantage leur propre apprentissage; accroître les possibilités d'intégrer les éléments effectifs des expériences d'apprentissage; renforcer la capacité d'adaptation des enseignants et des établissements aux différences existant parmi les étudiants; augmenter la participation des étudiants à la résolution de problèmes de la vie réelle.

réside et ce, en autant qu'il fasse l'apprentissage de l'autonomie. L'individu est le chef d'orchestre de sa propre formation, pour reprendre Foucher (2000). L'auto-formation, le *self-direct learning*, et l'auto-discipline sont au centre de l'apprentissage en ligne : apprendre à apprendre pour être flexible, apprendre à se doter de capacités de recherche. Cette double quête renvoie à un changement de paradigme : de l'enseignement à l'apprentissage; de la qualification à la compétence. Boivin (in MEQ, 1998) nous démontre ce passage : "Différents auteurs mentionnent [...] que le passage du concept de qualification à celui de compétence, en mettant l'accent sur le « savoir utile, le savoir agir » plutôt que sur une « capacité d'action » annonce l'éclatement d'un métier et la disparition du poste de travail comme point d'ancrage dans la gestion des personnels » (Aznar, 1996; Gilbert et Thiouville, 1990) (Boivin in MEQ, 1998, p.13). La notion de compétence permet d'accorder plus d'importance à la formation continue et de comprendre que les besoins en matière d'apprentissages liés au travail progressent. Exemple tiré du livre de Hervé Fischer (2000), les fonds investis par les entreprises dans la formation en ligne selon le Wall Street Journal sont passés de 550 millions (US) en 1998 à 4 milliards en 2002. La projection pour 2004 est de 14,5 milliards selon International Data Corp. L'individu individualisé responsable de son adaptation aux nouvelles données s'inscrit dans un nouveau rapport à la formation et au travail. Rythme d'apprentissage, progressions différenciées, cursus et parcours différents balisent la distance qui offre une formation qui répond aux besoins et contraintes de cet individu qui, en tant qu'acteur de l'économie informationnelle, doit générer, traiter et appliquer une information efficace fondée sur les connaissances¹². **⊗ L'enseignement en ligne est un instrument et donne des moyens pour participer à l'économie numérique, basée sur les ressources cognitives des individus.**

L'enseignement en ligne s'imbrique dans le paradigme scientifique et technique, celui des langages, règles et procédures. Le recours aux TIC dans la distance s'impose comme l'action la plus rationnelle – et la plus répandue - à l'égard de l'atteinte des buts fixés, soient l'introduction de la flexibilité, l'accroissement des performances de l'individu individualisé. La distance s'inscrit dans des systèmes abstraits et externes mais internalisés dans la vie personnelle et dessine un nouvel espace où se créent de nouvelles relations sociales. Giddens (1991) avance que la modernité concerne avant tout la transformation du temps et de l'espace, le désenchantement des relations sociales et la réflexivité institutionnelle. L'enseignement en ligne y participe. Si la réflexivité est limitée à la clarification de la tradition dans la pré-modernité, la modernité avancée se traduit par une réflexivité qui mène à une reconduction de la vie sociale. Cela se fait par l'utilisation d'informations qui sont filtrées, déformées, manipulées, inégalement distribuées. Les informations modèlent les représentations. La production continue de connaissances intégrées aux actions humaines modifie les conditions de reproduction et de transformation des sociétés. La réflexivité des institutions participe au changement dans la modernité avancée, à sa globalisation, qui est un ensemble de processus de transformation de l'espace et du temps. Mais la réflexivité que permettent les informations participe aussi à la création du soi, au projet réflexif de soi qui débouche à la sécurité ontologique et à l'autonomie personnelle. Mais l'identité de soi est sujet à renégociation puisque

¹² Des connaissances qui doublent tous les six ou sept ans et les connaissances scientifiques tous les deux ans selon Merriam et Caffarella (1991).

l'individu est obligé de construire pour arriver à la sécurité ontologique. La formation participe à cette négociation de l'identité puisque liée fortement à l'identité professionnelle (Dubar, 2000). L'enseignement en ligne y participe en redéfinissant les possibilités d'autoréalisation de soi en offrant des connaissances périssables qui fournissent un futur possible. Les identités et les connaissances ont besoin d'être parachevées dans notre modernité qui repose sur l'exacerbation du projet de soi. L'acteur devient auteur. Il s'unit à la machine dans cette quête ou plutôt y perd son âme en s'abandonnant à l'objet. **⑦ L'enseignement en ligne comme médiateur de la vie sociale s'inscrit dans les possibilités de l'identité de soi**¹³.

L'enseignement en ligne s'inscrit en fait dans les possibilités d'Internet qui permet de rassurer et consolider l'identité, le projet de soi de l'individu. La dynamique de l'identité renvoie à la dynamique de l'inclusion. La formation, puisque traduction de l'idéologie qui reflète un système d'idées et de représentations à travers les institutions, s'inscrit dans cette logique. C'est là que la capacité de faire des distinctions pertinentes, de sélectionner prend toute son importance car l'identité porte l'empreinte des institutions, des médias de masse, des grands réseaux de communications. La société moderne avancée repose sur l'individuation, sur la liberté de choisir et d'exercer sa volonté. Il en ressort une identité fragmentée, fractionnée, parfois contradictoire, à laquelle l'enseignement en ligne tente de répondre. Cette réponse se situe essentiellement par l'offre de cours en gestion et d'apprentissage des technologies de l'information. L'enseignement en ligne répond à notre monde fait d'organisations basées sur le Capital qui surdétermine la conscience des acteurs en incarnant toute la Raison.

Les besoins des individus définissent l'objet. L'identification et l'allocation des ressources et le design de l'innovation pédagogique sont configurées à partir de leurs besoins; « An open learning system should, as far as possible, centre on the best interests of the learners. At the planing stage, decisions need to be made about the nature of the learning materials, the student support system and the management framework necessary to run the scheme » (Liesewski, 1994, p.14). La prise en compte des notions subjectives, tels le plaisir d'utilisation et l'esthétique pour l'apprenant, font partie du modèle. Les caractéristiques de l'individu ont une influence majeure sur le succès des systèmes d'information sur lesquels repose l'organisation de l'enseignement en ligne. Ceux-ci prennent en considération les stratégies d'apprentissage de l'individu, c'est-à-dire sa métacognition, ses connaissances en système d'information, sa connaissance du sujet d'étude et son sentiment d'efficacité personnelle (Hill et Hannafin, 1997). L'enseignement en ligne permet aux apprenants, de par sa flexibilité, de contrôler les variables de l'apprentissage. Une des vertus de la distance y réside. Les TIC procurent une activité supérieure puisque interactives. Selon Fischer (2000) : « la cyberpédagogie propose la pensée associative, l'arborescence interactive, l'hybridité, l'obsession du nouveau, la désaffection de la mémoire (toutes les connaissances sont stockées et récupérables sans effort) »

¹³ Une identité qui se doit d'être flexible dont le corps et l'esprit peuvent faire l'objet de : « ...dangers d'isolement, de surcharge cognitive (stress de la communication du travail sur écran, procrastination, échec, abandon scolaire), de difficultés physiques (environnement non ergonomique qui suscite des difficultés visuelles, des maux de dos), de dépendance (à la navigation, aux jeux virtuels), de domination (renforcement des centres de décision, monopole des puissances économiques sur les réseaux) [...] d'appauvrissement du savoir (données vides d'information, égalité fausse des savoirs), d'exclusion (cyberanalphabètes versus cybériens) » (Marchand, 2001, p.407).

(p.293). Pour faire suite à Fischer, reprenons Lévy (1997) pour qui le virtuel participe à la modification de nombreuses fonctions humaines : la mémoire (fichiers, banque de données, hyperdocuments), l'imagination (stimulations, étude de cas, résolution de problèmes), les perceptions (réalité virtuelle) et le raisonnement (modélisation des concepts complexes) (Lévy, 1997). ☉ C'est dire que **l'enseignement en ligne favorise la performance de l'individu.**

Enseignement en ligne et établissements d'enseignement supérieur

À la lumière des défis posés par la société de l'information, les établissements d'enseignement supérieur deviennent innovants et apprenants, faisant que le passage à l'entrepreneuriat devient une voie pour exploiter les avantages concurrentiels et répondre au constat du déséquilibre entre les demandes adressées par la société et les aptitudes à y répondre (Clark, 1998, 2001). Powell, Harloe et Goldsmith (2000) résument la position de Clark (1998, 2001) sur l'université entrepreneuriale basée sur le financement diversifié, la mise en place d'unités périphériques, la création d'un noyau de pilotage, l'élaboration d'une nouvelle série d'objectifs et l'intégration des départements traditionnels dans la nouvelle culture d'entreprise.

La spécificité de ces universités tient à leur recherche d'une identité particulière, d'un créneau distinct dans un système d'enseignement supérieur différencié. Elles se sont centrées tant sur la croissance de leurs revenus provenant de la recherche et de l'enseignement que sur le soutien de la communauté des affaires et des entreprises. Elles se caractérisent par le fait qu'elles ont résolument cherché à être novatrices dans leur mode de fonctionnement, à modifier sensiblement leur façon d'être afin de parvenir à une situation plus riches de promesses. La clé du succès a été l'effort collectif déployé dans tout l'établissement, auquel ont participé tant les unités universitaires de base de l'Université que les administrateurs et les hauts responsables, et guidé par les valeurs universitaires. Le succès de ces universités tient également au réinvestissement universitaire, processus entrepreneurial générateur de ressources qui sont réinvesties afin d'améliorer la qualité universitaire et la position relative de l'établissement » (Powell, Harloe et Goldsmith, 2000, p.50).

Le recours à l'enseignement en ligne relève de cette volonté entrepreneuriale, de faire plus avec moins. Le changement est ici planifié faisant que la réponse à l'environnement est active. Ce changement s'inscrit dans d'autres mouvements : l'efficacité du travail des professeurs, la réorientation des orientations des établissements à la suite du rapprochement avec le monde du travail, la réduction des ressources dont ils disposent, la rationalisation des investissements réalisés et la demande accrue d'imputabilité des établissements, sont autant de facteurs qui ont participé au changement dans l'enseignement supérieur. Ceci dans un contexte de restrictions budgétaires, de réorganisations administratives, de réorientations des politiques scientifiques en politiques technologiques et en politique de l'innova-

tion¹⁴, d'une baisse anticipée de la clientèle de premier cycle malgré le défi majeur de l'accessibilité, d'une demande accrue de personnel scientifique de la part des milieux de travail (Doray et Pelletier in Beaulieu et Bertrand, 1999) et d'une augmentation continue et importante du financement privé pour la recherche¹⁵. Cinq tendances marqueront les politiques publiques pour l'enseignement supérieur : accroissement du rôle de l'État dans le pilotage général de l'enseignement supérieur; incertitude grandissante quant à la possibilité de répondre aux besoins de formation et de diversifier l'offre de formation; diversification des sources et des moyens de financement; mise en place d'indicateurs de rendement; et utilisation des TIC (Crespo in Beaulieu et Bertrand, 1999). La séduction qu'opère l'enseignement en ligne en tant que projet entrepreneurial se situe à ce niveau. Panacée? Production à meilleur coût? L'avenir nous le dira. Repenser les frais de scolarité, d'aide financière aux étudiants, l'évaluation des apprentissages, penser les droits d'auteur et être accrédité par les instances internationales de l'enseignement à distance pour s'assurer de la qualité de l'offre de formation, seront les problèmes à relever pour rentabiliser la distance, selon l'OCDE (1997).

Au plan stratégique, les établissements auront à collaborer, selon Zoller (in Allard et al., 2001), dans ce qu'ils ont en commun, rivaliser dans ce qui les différencie. C'est-à-dire cerner leurs valeurs, leurs traditions, leurs aspirations, leur ancrage dans le développement socio-économique, leurs objectifs, leurs points forts et faibles, leur climat interne et leur capacité entrepreneuriale, leur structure du pouvoir, leurs mécanismes de prise de décision et de circulation de l'information. Le partenariat entre établissements pour minimiser les coûts de transaction, entre les disciplines (notamment avec les départements de sciences de l'éducation), avec les milieux professionnels, les comités sectoriels et les entreprises spécialisées s'imposeront comme mesure¹⁶. Cela nous amène à dire que l'enseignement en ligne s'inscrit dans un contexte d'institutionnalisation de maillages qui sont eux-mêmes constitutifs d'un marché structuré en réseau. Ce mouvement se produit dans la transformation des modalités de concurrence, déjà enclenchée par la vague des méga-fusions et des ententes de coopération entre entreprises déjà multinationales; du champ des télé-

¹⁴ C'est-à-dire en améliorant les relations entre science et le secteur privé en faisant la promotion du changement technologique afin de maintenir les avantages compétitifs nationaux. Ainsi, « là où l'activité de recherche fondamentale était régulée par la communauté scientifique elle-même et la recherche appliquée suscitée par des décisions politiques, militaires ou industrielles, c'est maintenant d'une continuité entre académiques, politiques et industriels, continuité qui amène à la dissolution des frontières érigées entre ces trois mondes et au mixage des instances de régulation » (Moriau in Allard et al., 2001, p.64). Cela correspond aux modications « triple-hélice » définies par Etzkowitz et Leydesdorff (1997) ou au mode 2 de la recherche défini par Gibbons et al. (1994); le nouveau mode de production de connaissances repose sur l'hétérogénéité des producteurs de connaissance et au niveau de leur localisation. La coordination se fait à travers des réseaux de communication informels.

¹⁵ Le Québec semble être un modèle original des liens que peuvent entretenir entreprise et université. Tremblay et Paquette (2000) soulignent « qu'il est moins d'être une entreprise de haute technologie soumise aux forces du marché, comme dans les pays plus « mondialiste », que le soutien à l'industrie nationale qu'on situe malgré tout dans une logique de mondialisation économique et technologique » (Tremblay et Paquette, 2000, p.2). Le financement du secteur privé est révélateur. Il est passé de 85,4 millions en 1989 (21,3% des dépenses) à 165,9 millions en 1995 (28,2%) (Gingras, Godin et Trépanier in Beaulieu et Bertrand, 1999). Il est à noter que ce mode de financement n'a pas diminué l'autonomie des chercheurs. Du moins, relativement. Le partenaire privé se limite à évaluer le potentiel commercial des travaux (Gingras, Godin et Trépanier in Beaulieu et Bertrand, 1999).

¹⁶ Les universités, les fournisseurs de logiciels et des groupes de télécommunication font des alliances. À titre d'exemple, l'université de Californie s'est associé à America Online et Onelinelearning.net; l'université du Wisconsin a signé un accord avec Lotus et IBM; Columbia a une entente avec Unext, permettant à cette dernière d'utiliser le logo de l'université en échange d'une participation aux affaires.

communications, des industries culturelles puis des secteurs de la production informatique et tous les autres secteurs industriels et de service, tels les banques et de la finance, le mariage gagne les établissements d'enseignement supérieur. En la présence de la société de l'information se produit un mouvement de concentration-centralisation et un changement des rapports de force concurrentielle.

Conclusion

De la présence à la distance, la vision que donnent les discours institutionnels sur l'enseignement en ligne nous laisse croire à de nombreux défis pour les établissements d'enseignement supérieur: quand polyvalence, qualification et requalification des individus se conjuguent à la prolifération des réseaux. Les technologies de l'information sont un support et deviennent une ressource stratégique pour les individus et pour les établissements d'enseignement supérieur. Le « paradigm shift » les force à être flexibles et performants (Tapscott et Caston, 1993). Le but de ce court texte n'était pas de cerner les potentialités de l'enseignement en ligne mais de saisir la nécessité de comprendre les changements qu'il induit dans les établissements d'enseignement supérieur dans la modernité.

Bibliographie

Allard, Julie et al., *L'université en questions; marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire?* Bruxelles : Éditions Labor, 2001.

Alvesson, M. « A critical Frameworks for Organizational Analysis », *Organization Theory and Technocratic Consciousness*, Berlin, de Gryter, 1987, pp.241-262.

Baechler, Jean, *Les origines du capitalisme*, Paris : Gallimard, 1971. Allard, J. et al., *L'université en questions; marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire?* Bruxelles : Éditions Labor, 2001.

Bate, S.P., « Whatever happened to Organizational Anthropology? A review of the Field Ethnography and Anthropological Studies » *Human Sciences*, Vol. 50, no.9, 1997, p.1147-1175.

Bates, A.W. et Escamilla de los Santos, J.G., (1997), « Crossing Boundaries : Making Global Distance Education a Reality », *Journal of Distance Education/revue de l'éducation à distance*, vol. XII, No.1/2, 49-66.

Beaulieu, P. et Bertrand, D. (sous la directions), *L'État québécois et les universités; acteurs et enjeux*, Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 1999.

Béchar, J.-P. et Patrick Pelletier (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, neuvième chapitre, Éditions du CRP : Université de Sherbrooke, 131-149.

Benyahia, Hadj, *Les paradoxes des technologies de l'information; productivité-emploi-formation*, Bibliothèque nationale du Canada, 2000.

Boltanski, L. et Thévenot, L. *De la justification : Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard, 485p.

Castells, Manuel, *The Information Age: Economy, Society and Culture, vol.1: The Rise of Network Society*. Oxford : Blackwell, 1996.

Charle, Christophe et Jacques Verger, *Histoire des Universités*, Paris: Presses universitaires de France, 1994.

Clark, B., R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities : Organizational Pathways of Transformation*, AIU et Elvesier, Oxford.

Clark, B., R., (2001) *L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite*, *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol.13, no.2, OCDE.

Coriat, Benjamin, *L'atelier et le Chronomètre. Essai sur le taylorisme, le fordisme et la production de masse*. Paris : Christian Bourgeois, 1994 [1979].

Cyert , R.M. et March, J.G. « L'élaboration des décisions dans les entreprises américaines ». *Analyse et prévision*, II, 1966, pp.865-879.

- Czarniawsak-Joerges, B. « Toward an Anthropology of Complex Organizations », *Exploring Complex Organizations. A cultural Perspective*, Newbury Park, Sage, 1992, p.186-225.
- Daniel, J.S. *Mega-universities and knowledge media : technologies strategies for higher education*, Londres : Kogan Page, 1999.
- Daumard, P. « Culture d'entreprise et culture d'université », *Gestion de l'enseignement supérieur*, 13 (2), OCDE, 75-81.
- Deal, T. et Kennedy, A. « Values : The Core of the Culture », *Corporate Cultures*, Reading, Addison-Wesley, 1982, p.21-36.
- Deliege, R. *Anthropologie sociale et culturelle*, Bruxelles, De Boeck, 1992, 285p.
- Déry, R., *Modernité et gestion : du royaume des Dieux au crépuscule des Hommes* (leçon inaugurale), École des Hautes commerciales de Montréal, 2002.
- De Sardan, J-P.O, « La violence faites aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie », *Enquête*, Vol. 3, 1996, p.31-59.
- Deschênes, A.J. et al. *Constructivisme et formation à distance*, Distances, CQFD, 1 (1), p.12.
- D'Iribarne, P. *La logique d'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Seuil, Coll. Le Point, 1989.
- D'Iribarne, A. « Pour une approche socio-culturelle des technologies de l'information », *Revue transversale*, no 30, Paris, 1994.
- Duke, C. (2001). « Changement de culture et mécanismes de gestion, *Gestion de l'enseignement supérieur* », vol. 13, no. 3, p.33-47.
- Elias, Norbert, *La société des individus*. Paris : Calmann-Lévy, Agora, 1987 :37-108.
- El-Khawas, E. « La « nouvelle » concurrence : la société de l'apprentissage à l'ère électronique », *Gestion de l'enseignement supérieur*, 11 (2), OCDE, 1999, 7-20.
- Flichy, P., *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris : Éditions La Découverte, 1995.
- Foucher, Roland, *L'autoformation reliée au travail : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal : Éditions Nouvelles, 2000.
- Fusulier, B. et Lannoy P., *Les techniques de la distance : regards sociologiques sur le télétravail et la téléformation*, Paris : L'Harmattan, 1999.
- Geertz, C. *The Interpretation of Culture*, Basic Books, 1973.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Trow, M., *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London : Sage, 1994.
- Giddens. A. *Central problems in social theory : action, structure and contradictions in social analysis*, Berkeley : University of California Press, 1979, 294p.

Giddens, A., *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan, 1994. (*The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press, 1990).

Gornitzka, A. et Maasen, P. "Analyzing organizational change in higher education" in *Comparative perspectives on universities* (sous la direction de Lalleberg et al.), Jai Press, 2000.

Guigo, D. *Ethnologie des hommes, des usines et des bureaux*, Paris, Éditions de l'Harmattan, 1994, 276p.

Hamilton, Peter, *The Enlightenment and the Birth of Social Science*, in Hall, Stuart; Held, David; Huebert, Don et Kenneth Thompson, (eds.), *Modernity. An Introduction to Modern Societies*. Oxford : Blackwell, 1996: 19-54.

Hannerz, U. *Cultural complexity: studies in the Social Organizations of Meaning*, New York, Columbia University Press, 1992.

Jarroson, B. *Initiation à la philosophie des sciences*, Paris, Seuil, 1990.

Jenniskens, I. « Governmental steering and innovations in university curricula » in *Comparative perspectives on universities* (sous la direction de Lalleberg et al.), Jai Press, 2000.

Kilani, Mondher. "Que de Hau! Le débat autour de l'Essai sur le don et la construction de l'objet en anthropologie", sous la direction de J.M Adam, J.P Borel, C. Calame et Mé Kilani, *Le discours anthropologique*. Paris, Méridiens Klincksieck, 1990, p.135-167.

Larochelle, M. et Bednarz, N. (1994). "À propos du constructivisme et de l'éducation". *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1), 5-20.

Latour, B., *Aramis ou l'amour des techniques*, Paris : La Découverte, 1992.

Lebrun, C. *La virtualité dans l'éducation de niveau supérieur*, cahier de recherche, OIPG, no 2000-003, 2000, 17p.

Lévy, P., *Cyberculture*, Paris: Odile Jacob, 1997.

Lévy, Pierre, *L'intelligence collective*, Édition La Découverte, Paris, 1994.

Liesewski, B., 1994, « The Open Learning Pilot Project at the Liverpool Business School », *Open Learning*, 12-22.

Linhart, Danièle, *La modernisation des entreprises*. Paris : Éditions La Découverte, 1994.

Liotard, Jean-François, *La condition postmoderne*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1979.

Maasen, P. *Governmental Steering and the Academic Culture*, De Tijdstroom, 1996.

Manent, Pierre, *Histoire intellectuelle du libéralisme*. Paris : Hachette, 1987.

Marchand, Louise, « L'apprentissage en ligne au Canada », *Revue des sciences de l'Éducation*, vol. XXVII, No 2, 2001, pp.403-420.

Mattelart, A., *Histoire de la société d'information*, Paris : La découverte, 2001.

Merriam, S.B. et Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco, CA : Jossey-Bass

Moore, M.G., *Contemporary issues in American distance education*, Oxford : Pergamon Press, 1990

Noble, David, Le lourd passé de l'enseignement à distance, *Le Monde Diplomatique*, avril 2000

Nouss, Alexis, *La modernité*. Paris : PUF (Que sais-je?), 1995

OCDE, *Information Technology Outlook*, Paris, 1997

Padis, Marc-Olivier, *Marcel Gauchet : La genèse de la démocratie*, Paris : Michalon (Le bien commun), 1996.

Pelletier, Patrick et Jean-Pierre Béchard, L'apprentissage organisationnel et les écoles de gestion : le cas des innovations pédagogiques, Cahier de recherche OIPG 2001, École des Hautes Études Commerciales.

Pfeffer J. et Salancik. G.R. « The Design and Management of Externally Controlled Organizations », *The External Control of Organizations : A Resource Dependence Perspective*, Harper et Row, 1978, chap. 10, pp.146-177.

Powell, J, Harloe, M. et Goldsmith, M. « Mener à bien le changement culturel : enraciner l'entreprise universitaire innovante », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol.13, no.3, OCDE

Ruano-Borbalan, J.V., « Risques et promesses de l'e-education », *Sciences Humaines*, no.32, avril-mai 2001, pp.46-47.

Schwartzman, H.B. *Ethnography in Organizations*, Newbury Park, Sage Publications, 1992, 96p.

Schein, E.H. « The role of the Founder in the Creation of Organizational Culture », FROST, Peter et al. (dir.), *Reframing Organizational Culture*, Newbury Park, Sage Publications, 1991, p.14-25.

Summer, Jennifer, *Serving the system : a critical history of distance education*, *Open Learning*, Vol. 15, no. 3, 2000, pp.267-283.

Todd, Emmanuel, *L'enfance du monde. Structures familiales et développement*. Paris : Seuil, 1984 : 165-224.

Tremblay, André et Sylvie Paquette, Changements institutionnels en éducation supérieure : un nouveau paradigme?, *The Canadian Journal of Higher Education*, vol. XXX, no.2, pp.1-56.