



HAL
open science

L'ouverture en question : quand des universités ouvertes se redéfinissent à l'ère de la globalisation numérique

Emilie Remond

► To cite this version:

Emilie Remond. L'ouverture en question : quand des universités ouvertes se redéfinissent à l'ère de la globalisation numérique. Sciences de l'information et de la communication. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis, 2017. Français. NNT : 2017VALE0039 . tel-01687221

HAL Id: tel-01687221

<https://theses.hal.science/tel-01687221>

Submitted on 18 Jan 2018

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

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

Thèse de doctorat
Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de
VALENCIENNES ET DU HAINAUT-CAMBRESIS

Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue par Emilie REMOND.

Le 28/11/2017, à Valenciennes

École doctorale :

Université Lille Nord de France
École doctorale 473-SHS

Équipe de recherche, Laboratoire :

Laboratoire DeVisu, Design Visuel et Urbain, EA n° 2445

L'ouverture en question

Quand des universités ouvertes se redéfinissent à l'ère de la globalisation
numérique

JURY

Président

- Kiyindou, Alain. Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication. Université Bordeaux-Montaigne

Rapporteurs

- Delamotte, Eric. Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Rouen Normandie

- Peraya, Daniel. Professeur honoraire en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Genève

Examineurs

- Dumas, Philippe. Professeur émérite en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Toulon.

Directeur de thèse

- Leleu-Merviel, Sylvie. Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis

Co-encadrant : Alvarez, Julian. Professeur des universités associé de la COMUE Lille Nord-de- France

Co-encadrant : Useille, Philippe. Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de valenciennes et du Hainaut-Cambrésis

Résumé

Cette thèse se propose d'étudier les mutations engendrées par la globalisation numérique au sein de dispositifs de formation à distance. Elle s'intéresse au cas spécifique des universités ouvertes dans plusieurs pays. Ces systèmes, qui permettent généralement l'accès aux études à distance et sans condition spécifique d'admission, diffusent de façon massive des programmes d'enseignement. Majoritairement présentes en Asie, elles se sont implantées dans de nombreux pays, en particulier dans le Commonwealth. Le cas des universités ouvertes permet ainsi d'adopter une perspective comparative, sur des terrains habituellement peu fréquentés par la recherche francophone.

À travers l'analyse d'entretiens confrontés à des discours institutionnels, la thèse s'appuie sur une méthodologie permettant de qualifier la transition numérique au sein de huit universités ouvertes du monde, en Afrique, en Europe et en Asie. Elle propose un modèle de compréhension des mutations subies dans ces organisations distancielles dans une perspective globale (MOTION). Ce modèle permet de décrire un système dans sa dynamique d'évolution et d'anticiper les évolutions futures.

Mots-clés : université ouverte, formation à distance, transition numérique, globalisation, MOOC, industrialisation de la formation, analyse de discours, Tanzanie, Zambie, Pays-Bas, Espagne, Royaume-Uni, Pakistan, Indonésie, Shanghai.

Abstract

This thesis explores the variations of digital globalization within distance-learning systems. It studies the specific case of open universities in different countries. These systems, which generally provide access to post-secondary education with no prior requirement for admissions, develop educational programs on a massive scale. These programs, located in many countries, are predominantly active in Asia and most particularly in the Commonwealth. This example allows us to adopt a comparative perspective in an area that is not typically explored through Francophone research.

Through the analysis of interviews contrasted to institutional discourses, the thesis presents a methodology qualifying the digital transition in eight open universities of the world: Africa, Europe and Asia. It proposes a model for understanding the transformations experienced in these distance-learning organizations within a global perspective (MOTION). This model provides a description of the dynamics within a system's evolution process and anticipate future evolutions.

Keywords: open university, distance learning, digital transition, globalization, MOOC, education development, discourse analysis, Tanzania, Zambia, Netherlands, Spain, Pakistan, Indonesia, Shanghai.

Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Remerciements

Je remercie chaleureusement ma directrice de thèse, Sylvie Leleu-Merviel, pour m'avoir accueillie dans son laboratoire et avoir accepté de diriger ce travail, pour son soutien permanent, ses encouragements et ses précieux conseils. Je remercie également mes deux encadrants, Philippe Useille et Julian Alvarez pour leur disponibilité sans faille. Ils m'ont accompagnée dans mon projet en m'apportant la confiance dont j'avais besoin et en me guidant avec sérénité et constance.

Je suis particulièrement honorée par la présence de MM. Eric Delamotte, Philippe Dumas, Alain Kiyindou et Daniel Peraya, et qui ont bien voulu accepter de participer à mon jury de thèse. Qu'ils trouvent en ces quelques mots ma profonde reconnaissance.

Ce travail a bénéficié du soutien de la CCI du Grand-Hainaut *via* la Serre Numérique. La contribution financière de la CCI au laboratoire DeVisu m'a offert la possibilité de mener mes recherches de terrain à l'international. La finalisation de ce travail a également bénéficié du soutien de l'Université de Poitiers qui m'a accordé un aménagement de service qui a permis de me consacrer plus sereinement à la rédaction de ma thèse. Qu'ils trouvent ici toute ma reconnaissance pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

Mes remerciements s'adressent aussi à l'Université Ouverte de Shanghai pour m'avoir accueillie durant quinze jours et permis d'analyser le modèle de leur système de formation. Je remercie en particulier Dorothy pour sa remarquable disponibilité. Merci aussi au britannique David pour nos nombreuses discussions, ses éclairages et son soutien. Je ne saurais oublier l'ensemble des collègues du monde qui ont accepté de me consacrer du temps et qui, par leur regard et leur expérience, ont contribué à l'enrichissement de ce travail de recherche.

Je remercie aussi ceux et celles qui m'ont accompagnée tout au long de mon parcours. Leurs encouragements m'ont accompagnée tout au long de ces années. Merci à mon amie Laetitia de m'avoir mise sur le chemin de la recherche et d'avoir cru en moi. Merci à Maxime et Peggy de m'avoir accueillie chez eux de si nombreuses fois, toujours avec sourire et simplicité. Merci à tous mes amis anglophones du monde entier qui m'ont aidée dans le travail passionnant mais aussi laborieux de transcription et de traduction non seulement pour cette thèse mais aussi pour d'autres travaux : Jean-Jacques, ma tante Michèle, Katherine, Philip, Irene, Darren, Perrine, Mary, Lorraine, Lucas, Mery Dian Harya Sari et Ryma, également doctorante à DeVisu. Une pensée particulière pour Heryte et ses traductions impeccables. Merci à mon collègue Hachimi Abba pour nos collaborations et sa relecture attentive de la partie sur l'Afrique. Merci à ma sœur Claire, musicienne, pour son éclairage sur les fonds musicaux.

Je remercie mes parents pour leur soutien indéfectible. Leur regard aimant et bienveillant m'a permis d'avancer sur le chemin de ma vie. Merci à notre bon génie qui, avec attention et constance, a relu minutieusement chacune des pages de cette thèse. Merci à ma grand-mère, institutrice des Alpes, qui m'a encouragée avec conviction dans tous mes choix. Le temps a manqué pour que je finisse cette thèse avant sa disparition.

Je remercie enfin l'homme qui m'a aidé à ne jamais renoncer. Je lui dédie cette thèse.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	2
Table des figures	11
Table des tableaux	12
En préambule : histoire d'une recherche	14
INTRODUCTION GENERALE.....	21
CHAPITRE 1 : d'un contexte global à l'étude de cas.....	24
1.1 L'université à distance, l'université mise à distance : le choix d'un terrain de culture anglo-saxonne et d'une approche comparative	24
1.2 L'Université Ouverte à ses origines : une entreprise perçue comme innovante	28
1.3 Les universités ouvertes aux défis du XXI ^{ème} siècle	36
1.3.1 L'Enseignement supérieur et la mondialisation : enjeux globaux, enjeux locaux ..	36
1.3.2 Les universités ouvertes soumises à la concurrence numérique	38
1.4 Les universités ouvertes à l'ère de la globalisation numérique : problématique et hypothèses	41
1.5 L'Industrialisation de la Formation : un cadre conceptuel pour penser les évolutions et métamorphoses des systèmes éducatifs.....	44
1.6 Une démarche inductive liée à une avancée progressive au contact des discours	50
1.6.1 De Shanghai à Londres : un terrain opportun et fécond.....	50
1.6.2 Méthodologie adoptée pour les entretiens.....	59
1.6.3 Des entretiens enrichis par un corpus de discours institutionnels.....	62
1.6.4 L'analyse thématique : organiser les mises en relation pour (re)construire le sens global des perceptions singulières.....	67
CHAPITRE 2 : Discours croisés d'Afrique, d'Europe et d'Asie.....	74
2.1 L'Afrique sub-saharienne anglophone et son système d'enseignement à distance : des espoirs d'émancipation aux difficultés de terrain	75
2.1.1 L'Afrique indépendante au défi de son éducation	75
2.1.2 L'apprentissage ouvert et à distance dans l'Afrique post-coloniale : l'exemple de la Tanzanie	78

2.1.2.1 L'Université Ouverte de Tanzanie : « une éducation de qualité abordable pour tous ».....	79
2.1.2.2 Les évolutions au sein de l'Université Ouverte de Tanzanie.....	81
2.1.2.3 Les difficultés face à la transition numérique.....	82
2.1.3 L'Université Ouverte de Zambie : une réponse privée à un enjeu public.....	83
2.1.3.1 La Zambie aux défis de son éducation.....	83
2.1.3.2 Le développement des universités privées en Afrique.....	84
2.1.3.3 L'Université Ouverte de Zambie : une nouvelle offre à destination des enseignants.....	85
2.1.4 Données synthétiques : contexte national, universités, acteurs.....	86
2.1.5 Analyse des discours institutionnels : des politiques de changement.....	91
2.1.6 Allocution du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Tanzanie aux étudiants : un discours pédagogique et rationnel.....	92
2.1.6.1 Adresses au président de l'organisation étudiante : passage au tout numérique et souci de transparence financière.....	93
2.1.6.2 Adresses directes aux étudiants : des conflits latents.....	94
2.1.6.3 Une coopération vitale.....	95
2.1.6.4 Des difficultés liées à la transition numérique.....	96
2.1.7 Allocution du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Zambie : préparer les esprits à la transition numérique.....	97
2.1.7.1 L'Université Ouverte de Zambie : un engagement pour le développement.....	97
2.1.7.2 Un objectif de décentralisation : la présence au cœur de la distance.....	100
2.1.7.3 Migration d'un système traditionnel à un système complexe intégrant les nouvelles technologies.....	101
2.1.7.4 Promotion de l'université et clôture du discours.....	103
2.1.8 Bilan des discours institutionnels de l'Université Ouverte de Tanzanie et de Zambie : lorsque la technologisation sert la rationalisation.....	104
2.1.9 Analyse des entretiens : entre lassitude et espoir, des discours tournés vers l'avenir.....	107
2.1.9.1 Un environnement instable et contraint.....	107

2.1.9.2 Les Technologies de l'Information et de la Communication au sein du système : un environnement inadapté	110
2.1.9.2.1 Discours de l'acteur zambien : une transition opportune et en douceur	110
2.1.9.2.2 Discours de l'actrice tanzanienne : quand l'espoir se heurte au mur de la connexion	113
2.1.9.2.3 Le numérique : l'espoir d'un avenir meilleur.....	116
2.1.10 Bilan : les universités ouvertes de Tanzanie et de Zambie, deux stades de transition numérique.....	118
2.2 Universités ouvertes européennes et projets fédérateurs.....	121
2.2.1 L'Enseignement à Distance en Europe et les politiques européennes	121
2.2.2 Les messages d'Hagen et de Rome : définition du rôle des universités ouvertes du XXI ^{ème} siècle.....	126
2.2.2.1 Messages d'Hagen et de Rome : « une politique visionnaire » misant sur la formation professionnelle et continue via le numérique	126
2.2.2.2 « Les programmes d'apprentissage courts » : vers une fusion de la formation continue ?	127
2.2.2.3 MOOC et OpenupEd : diffusion d'une éducation ouverte à échelle européenne	129
2.2.2.4 <i>Empowerment, think-tank</i> et expertise : accompagner les universités ouvertes dans leur transition	130
2.2.2.5 La réponse des universités ouvertes à la crise des réfugiés.....	133
2.2.2.6 Le message d'Hagen : une clôture en forme d'invitation à la fédération autour de projets européens	135
2.2.2.7 Bilan des messages d'Hagen et de Rome : mobilisation, territorialisation, globalisation	136
2.2.3 L'Open Universiteit et l'Universitat Oberta de Catalunya : des projets politiques émancipateurs.....	142
2.2.3.1 L'Open Universiteit : un projet social en phase avec son temps	142
2.2.3.2 L'Universitat Oberta de Catalunya, un projet innovant aux accents indépendantistes	145

2.2.3.3 L’Open Universiteit et l’Universitat Oberta de Catalunya : données générales	147
2.2.4 Analyse des discours d’acteurs : des stratégies institutionnelles intégrées	149
2.2.4.1 Une participation active aux projets européens.....	149
2.2.4.2 MOOC et Open Sources : projets en cours	152
2.2.4.3 Bilan : intégration et redéfinition discrète du modèle	154
2.3 Les universités ouvertes asiatiques en ordre de marche.....	157
2.3.1 Les universités ouvertes asiatiques : missions sociales et excellence.....	157
2.3.1.1 L’Université Ouverte Allama Iqbal du Pakistan : une entreprise de justice sociale.....	158
2.3.1.2 L’Universitas Terbuka : une université ambitieuse visant un leadership.....	159
2.3.1.3 L’Université Ouverte de Shanghai : une université inclusive au service des citoyens.....	161
2.3.1.4 Données synthétiques : contexte national, universités, acteurs.....	162
2.3.2 Les évolutions en cours dans l’Asie du XXI ^{ème} siècle	165
2.3.2.1 Corpus de discours institutionnels : des stratégies claires.....	165
2.3.2.2 Bilan des discours d’Asha Kanwar	168
2.3.2.2.1 « Un nouveau paradigme pour les universités ouvertes » : l’irruption des MOOC et des OER dans le paysage de l’enseignement supérieur	168
2.3.2.2.2 « Développer une politique nationale d’enseignement ouvert » : les MOOC et les OER au service de l’Assurance Qualité.....	172
2.3.2.2.3 « L’éducation ouverte en Asie : changement de perspectives »	175
2.3.2.2.4 « Leadership et innovation pour le futur de l’Enseignement ouvert et à distance ».....	177
2.3.2.2.5 Synthèse des discours d’Asha Kanwar : axes stratégiques	178
2.3.3 Discours d’acteurs : résultats.....	181
2.3.3.1 Rationalisation et gestion de la distance : discours des acteurs	181
2.3.3.2 Assurance Qualité et normalisation : discours des acteurs	183
2.3.3.3 Internationalisation et leadership : discours des acteurs	184
2.3.4 Discours de terrain : nuances	186
2.3.4.1 Maintien de la tradition	186

2.3.4.2	Persistence du système historique	188
2.3.4.3	Un accès qui demeure insuffisant.....	190
2.3.5	Bilan : une évolution volontariste et progressiste	191
CHAPITRE 3 :	Shanghai Open University, entre innovation et tradition	195
3.1	Le système éducatif chinois : du contrôle étatique à une autonomisation progressive	196
3.1.1	L'enseignement en Chine : aspects culturels et historiques	196
3.1.2	Shanghai, en tête de la réforme	198
3.2	La Chine et son réseau national de télévision et radio : éduquer par les médias	199
3.2.1	Des années 60 au XXI ^{ème} siècle : de l'Université Télévisuelle de Shanghai à l'Université Ouverte.....	202
3.2.2	L'Université Ouverte de Shanghai, un système de formation continue à distance	205
3.3	Shanghai Open University : une université au cœur de la cité.....	207
3.3.1	Le mot de la présidente et la page d'accueil : la Formation tout au Long de la Vie au service de tous les citoyens et de la ville	208
3.3.2	Les slogans : des formats rhétoriques porteurs de valeurs	210
3.3.3	Le spot promotionnel de l'université : « l'apprentissage embellit la ville »	213
3.3.3.1	Analyse sémiotique du spot : une université ouverte ancrée dans une « cité du savoir, rayonnante, moderne et dynamique ».....	213
3.3.3.2	Analyse du discours : « Une cité éducative, une université d'un nouveau style »	220
3.3.4	Bilan de l'analyse des discours institutionnels : des évolutions liées à des transitions urbaines.....	222
3.4	Entre pragmatisme et approche sociale traditionnelle : perception d'une évolution inéluctable, mais progressive	226
3.4.1	Une université au service des besoins sociaux-économiques de la ville.....	226
3.4.2	Une université innovante au service d'une ville intelligente	228
3.4.3	Une université liée à ses traditions sociales	230
3.4.4	Bilan des discours des acteurs : pragmatisme et tradition.....	233
	Conclusion : SOU, une évolution volontariste, progressive et enracinée	234
CHAPITRE 4 :	L'Université Ouverte de Grande-Bretagne, de l'ouverture à la rupture ?	239
4.1	L'Université Ouverte, une université historiquement leader : de la BBC aux MOOC	240

4.1.1 L'Université Ouverte de Grande-Bretagne : un projet socio-politique.....	240
4.1.2 L'Université Ouverte de Grande-Bretagne au début du XXI ^{ème} siècle : une période marquée par des décisions majeures	244
4.1.3 Méthode et corpus	248
4.2 Discours institutionnels et discours d'acteurs : perceptions des évolutions en cours ..	250
4.2.1 Les allocutions officielles de la « Charter day » : discours de gestion de crise et amorce de nouvelles transitions	250
4.2.2 Les discours du « Charter day » et gestion de crise : des discours aux accents politiques mêlant ethos, logos et pathos.....	253
4.2.2.1 Discours inaugural de la vice-chancellerie : entre amour et lutte	253
4.2.2.2 Un an après : « une révolution d'aspirations croissantes » ?	258
4.2.2.3 Bilan de l'analyse des discours du « Charter day » : vers un système parallèle	262
4.3 Idéologisation : l'ouverture au cœur des engagements professionnels	265
4.3.1 La notion d'ouverture par les acteurs : définition et enjeux.....	265
4.3.2 Des nouveaux usages aux Ressources Éducatives Libres	270
4.4 Contre-idéologisation : un discours critique étayant les processus de rationalisation et de technologisation en cours	272
4.4.1 Des mesures visant la rationalisation : points de vue des acteurs	272
4.4.2 L'usage des technologies : d'une intégration critique à l'indigestion.....	276
4.4.3 L'irruption des MOOC : une technologie au cœur des mutations structurelles....	279
4.5 L'Université Ouverte de Grande-Bretagne, vers un changement de paradigme.....	282
CHAPITRE 5 : Synthèse des résultats	286
5.1 Intensification des processus d'industrialisation au sein des universités ouvertes	287
5.1.1 Une technologisation rationalisante	287
5.1.2 L'importance de la territorialisation.....	289
5.1.3 Discours institutionnels, discours politiques : adhésions et résistances.....	293
5.2 La globalisation numérique en contexte : proposition d'un modèle des perceptions à la transition numérique.....	298
5.2.1 Les universités ouvertes à l'ère de la globalisation numérique : identités plurielles, convergences et divergences	298

5.2.2 Modèle des perceptions à la transition numérique : une grille de lecture dynamique	301
5.3 Discussion : intérêts, limites et perspectives	308
5.3.1 Intérêts	308
5.3.2 Limites du modèle	310
5.3.3 Pistes de prolongement du modèle	311
5.3.4 Pistes d'exploitation du modèle	311
CONCLUSION	313
Bibliographie	316

Table des figures

Figure 1: Carte du monde et localisation des pays concernés par notre étude.....	20
Figure 2: Méthodologie adoptée	71
Figure 3: Capture d'écran de la bande-annonce du MOOC sur la pollution marine proposé en anglais par l'Open Universiteit	153
Figure 4: Capture d'écran de la vidéo de présentation de l'AIOU montrant l'imprimerie de l'université.....	189
Figure 5: Axes de l'Université Ouverte de Shanghai présentés sur sa page d'accueil.....	210
Figure 6 : Un slogan omniprésent	211
Figure 7 : L'université Ouverte de Shanghai participant à des actions de prévention sur la congestion routière à Shanghai	224
Figure 8 : " <i>Honneurs aux glorieux apprenants</i> " : cérémonie de reconnaissance des performances	231
Figure 9 : À l'occasion du 50e anniversaire de la fondation de l'université, formulation officielle par les anciens étudiants méritants du slogan : « <i>apprendre, apprendre à vie</i> »	231
Figure 10 : Performance artistique à l'occasion de la célébration du premier anniversaire du changement de nom de l'université	232
Figure 11 : Le spectacle de la « lampe roulée », lauréat du concours de variétés de l'Université Télévisuelle de Shanghai, figure parmi le patrimoine culturel immatériel national.....	233
Figure 12: Cours de mécanique quantique diffusé à la BBC en 1982	243
Figure 13 : Peter Horrocks présentant ses engagements	261
Figure 14 : Mère au foyer étudiant à l'Université Ouverte dans les années 70	268
Figure 15 : Schéma des marqueurs retenus d'industrialisation de la formation	297
Figure 16 : Modèle dynamique de perceptions à la transition numérique : MOTION (Modèle à la TransITIOOn Numérique).....	304

Table des tableaux

Tableau 1: Marqueurs d'Industrialisation de la Formation.....	50
Tableau 2: Tableau récapitulatif des entretiens menés en Chine (novembre 2015).....	55
Tableau 3: Tableau récapitulatif des entretiens menés en Grande-Bretagne (avril 2016)	56
Tableau 4: Tableau récapitulatif de l'ensemble des entretiens menés en Chine et en Grande-Bretagne	58
Tableau 5 : Corpus de discours institutionnels.....	66
Tableau 6 : Présentation générale des pays concernés par l'étude	87
Tableau 7: Chiffres de diffusion des NTIC au sein des pays concernés par l'étude	89
Tableau 8: Informations générales sur l'Université Ouverte de Tanzanie et l'Université Ouverte de Zambie	90
Tableau 9 : Bilan des discours institutionnels : une technologisation visant la rationalisation	106
Tableau 10 : Le territoire européen et l'industrialisation des universités ouvertes européennes	142
Tableau 11 : Données pays Espagne et Pays-Bas	147
Tableau 12 : Développement des télécommunications en Espagne et au Pays-Bas	147
Tableau 13 : Données sur les universités ouvertes de Catalogne, Espagne et du Pays-Bas ..	148
Tableau 14: Présentation générale des pays concernés par l'étude	162
Tableau 15 : Chiffres de diffusion des NTIC au sein des pays concernés par l'étude	163
Tableau 16: Informations générales sur les universités ouvertes étudiées.....	164
Tableau 17: Informations générales sur la Shanghai Open University	164
Tableau 18: Synthèse des discours de la présidente du COL au regard des marqueurs d'industrialisation.....	180
Tableau 19 : Éléments de discours des acteurs au regard des axes stratégiques relevés	193
Tableau 20 : Slogans porteurs de l'idée d'une éducation universelle et performante.....	212
Tableau 21: Analyse sémiotique du spot et de son fond sonore : une université ouverte ancrée dans une cité du savoir, rayonnante, moderne et dynamique.....	219

Tableau 22 : Thèmes principaux et expressions s'y rapportant dans le spot promotionnel de SOU.....	220
Tableau 23 : Concept de "territorialisation nucléaire" :	226
Tableau 24 : Synthèse des marqueurs d'industrialisation à travers les discours institutionnels et des acteurs	237
Tableau 25: Éléments se rapportant aux marqueurs d'industrialisation au regard de la tension ouverture <> fermeture	264
Tableau 26 : Tableau synthétique des marqueurs d'industrialisation retenus (version 2)	292
Tableau 27 : Tableau synthétique des marqueurs d'industrialisation retenus (version 3)	296
Tableau 28: Tableau des indicateurs caractérisant une évolution	307

En préambule : histoire d'une recherche

« Celui qui trouve sans chercher est celui qui a longtemps cherché sans trouver. »

Gaston Bachelard (1884-1962)

Un collègue Professeur des Universités¹, qui a consacré sa vie à l'étude de phénomènes physiques, m'a récemment expliqué qu'écrire un article universitaire, c'était raconter une histoire.

Le sujet doit être introduit (c'est la situation initiale) ; un problème est ensuite posé et les éléments de réponse doivent être successivement avancés pour arriver à une situation finale résolue.

Au-delà de ce récit des étapes de recherche que je vais retracer au cours de ce travail doctoral, il se joue, dans les questionnements que nous choisissons, des préoccupations liées à notre histoire, à notre parcours. Le mien a été jalonné d'expériences à l'international qui m'ont conduite à entreprendre une thèse sur la question des perspectives globales dans l'éducation.

Petite-fille de grands-parents enseignants globe-trotters, j'ai ressenti très vite le besoin de me confronter à d'autres réalités éducatives, d'autres normes, d'autres contextes, d'autres cultures. Alors jeune enseignante, j'ai ainsi quitté la France de 2004 à 2008 pour enseigner en contrat local dans un établissement privé au Texas. La confrontation à un système scolaire anglo-saxon m'a alors permis de vivre un choc des cultures. La pédagogie par le jeu, l'importance accordée aux équipements et aux activités extra-scolaires, la responsabilisation

¹ Il s'agit du Professeur Lucian Dascalescu, enseignant à l'IUT d'Angoulême, responsable d'une équipe de recherche de l'Institut PPRIME, UPR 3346 CNRS - Université de Poitiers. Le Professeur Dascalescu est auteur de plus de 240 articles scientifiques, éditeur associé de plusieurs journaux dans le domaine des sciences pour l'ingénieur et co-directeur d'une quarantaine de thèses de doctorat.

et l'autonomie des élèves tout autant que les pressions engendrées par une forme de marchandisation scolaire ont d'abord constitué pour moi une expérience déterminante. C'est dans la rencontre de l'autre, dans la conscience de ses différences, que ma pratique professionnelle s'est peu à peu infléchie : la mobilité permet effectivement de sortir d'un ethnocentrisme scolaire qui contraint bien souvent l'évolution des systèmes.

De retour en France à l'université de Poitiers en 2008, je deviens tout d'abord formatrice de Français pour les enseignants du Premier degré, en pleine mise en œuvre de la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités. Parmi les mesures engendrées par cette réforme figure la formation des enseignants qui doit évoluer dans une perspective d'harmonisation européenne. Je vis alors le passage à la masterisation au moment même où je découvre la réalité de terrain en zone rurale. L'usage du numérique est désormais présenté comme une voie possible d'accès au savoir pour tous et comme un enjeu incontournable du développement des pays. Les États investissent massivement dans les TICE :

« [En Angleterre], en 1997, avec l'arrivée au pouvoir du New Labor, l'intégration des TIC à l'école est devenue une priorité. Le Royaume-Uni a investi plus de 5 Md £ sur 10 ans, entre 1997 et 2007, dans les TIC (soit 5,583 Md€) »,

indique, en 2010, le rapport Fourgous² (: 88). Si l'Angleterre est bien placée en matière d'équipement, la France cherche à rattraper ce qu'elle considère comme un retard. Le 13 décembre 2012 le ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Vincent Peillon, expose ainsi les stratégies retenues par le nouveau gouvernement pour « *faire entrer l'école à l'ère du numérique* ». Parmi ses propositions, le ministre incite les enseignants à devenir des « *acteurs du numérique éducatif* », tout en mettant les professionnels de l'éducation « *et les chercheurs au cœur du développement des usages du numérique* »³. Ces mesures ne sont pas inédites. De nombreux plans successifs de cette nature se succèdent effectivement depuis le plan informatique pour tous en 1985 (Ollivier, Thibault, 2004 : 192 ; Baron, Bruillard, 1996).

² Le rapport Fourgous est un rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique. Il a été remis le 15 février 2010.

³ Discours du 13/12/2012, en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid66449/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique.html>, consulté le 07/02/2017.

Sur le terrain, le discours diffère. Face à moi, des jeunes enseignants demandent d'abord des techniques de gestion des élèves sans forcément relier ces besoins à des choix pédagogiques innovants. La massification et la diversification de la population scolaire ont entraîné un décalage entre culture scolaire traditionnelle et culture des familles. Parallèlement, la demande académique reste soutenue pour le maintien des positions culturelles dominantes des États. En témoignent les indicateurs PISA, scrutés et abondamment commentés. Face à des élèves de plus en plus réticents à une forme scolaire traditionnelle, les questions de la prise en compte dans l'apprentissage de la liberté, de l'initiative, du plaisir sont désormais posées. Un renversement pédagogique s'opère avec le passage d'une transmission de connaissances à une construction des savoirs par l'acquisition de compétences. Les nouvelles technologies, par leur interactivité et les possibilités de simulation qu'elles offrent, apparaissent désormais comme une voie intéressante pour relever les défis qui se posent aujourd'hui à l'École. Mais ces nouveaux usages mettent aussi en tension des résistances individuelles et systémiques. Je retrouve ces tensions dans la confrontation entre des discours institutionnels transmis par les directives officielles et les propos de jeunes enseignants sur le terrain. Ce décalage entre des discours produits selon des systèmes de contraintes différents me révèle alors la complexité des enjeux liés aux évolutions sociales et technologiques.

Suite à cette première expérience à l'Université de Poitiers, je suis recrutée en 2010 comme enseignante titulaire de communication à l'IUT d'Angoulême pour des enseignements dans des départements industriels. Mon passé d'enseignante aux Etats-Unis et de formatrice est mis à profit dans les fonctions de directrice-adjointe que j'ai assurées de 2013 à 2016. Pendant ces années, j'ai eu la chance de pouvoir travailler au renforcement des liens internationaux de mon établissement, tout en découvrant le monde de l'entreprise et de la technologie. Les enjeux de la formation universitaire prennent pour moi une autre épaisseur. Je peux dès lors les mettre en perspective avec les innovations technologiques et avec le monde industriel, tout en me souciant de la formation professionnalisante des étudiants et du transfert de technologie vers les entreprises.

Lors de différentes missions à l'international, je découvre d'autres types d'infrastructures et je fais face aux difficultés concrètes auxquelles sont soumis nos collègues des pays « *des Suds*⁴ ». De nouveau, le numérique apparaît comme un élément de réponse envisageable à travers la collaboration interuniversitaire qu'il permet. De nouveau, la curiosité des contextes m'interroge et m'anime.

Dès 2012, lors d'une rencontre avec Julian Alvarez, responsable développement/recherche à la CCI Grand Hainaut et chercheur associé au laboratoire DeVisu, le projet de donner sens à mon parcours à travers un travail doctoral avait émergé. Forte de mon vécu sur des terrains éducatifs variés, la rédaction d'une thèse m'obligerait à un retour réflexif et à une nécessaire théorisation des expériences. Ainsi, l'approche comparative des usages du numérique dans différents contextes offrirait un levier de compréhension de l'autre, dans son rapport aux technologies à un temps donné et dans un espace donné. Le cadre général était posé. Restait à trouver de quelle manière et sous quelle forme le travail pouvait être engagé.

Dans un premier temps, nous essayons de voir s'il est possible de construire un partenariat avec le Serious Game Institute (SGI) de Coventry au Royaume-Uni. L'objectif était alors surtout orienté sur le Serious Game avec une idée précise : comment se structure le marché du Serious Game dans les pays anglo-saxons et quelle place occupe la France à l'échelle internationale ? Dans ce contexte, l'idée d'une thèse entre Coventry et Valenciennes permettrait de confronter les deux marchés et découvrir les approches respectives entre les deux pays. En parallèle, le SGI a noué des liens avec la Corée ou encore l'Afrique du Sud... Cependant, ce projet est abandonné. Les aspects financiers sont trop importants pour la CCI.

Nous nous recentrons finalement sur une possibilité de partenariat avec l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis (UVHC) et le laboratoire DeVisu. Julian Alvarez me présente Philippe Useille, Maître de Conférences au sein de ce laboratoire, qui accepte de co-encadrer mon travail, sous la direction du Professeur Sylvie Leleu-Merviel. Ainsi, le travail de recherche s'inscrirait dans une approche info-communicationnelle. Nous nous accordons sur

4 Nous faisons ici référence à la formulation retenue par Abdeltfettah Benchenna : « *La diversité de ces pays oblige à reconsidérer la notion de « pays du Sud »*. Cette reconsidération amène plusieurs chercheurs à penser les pays du Sud dans leurs pluralités et les incite à parler « des pays des Suds » (2011-2012 : 11).

l'idée de nous appuyer sur mes expériences pour construire un travail de recherche permettant de dresser une analyse comparative de l'appropriation des technologies éducatives, dans une perspective internationale.

En juin 2013, la CCI fixe comme objectif que nous proposons un sujet de thèse qui soit en cohérence avec une application concrète pour le monde économique. Julian Alvarez propose alors une analyse de l'évolution du marché du Serious Game à l'international afin de guider les entreprises du Valenciennois qui souhaiteraient se positionner sur des marchés internationaux. Fin 2013, la direction de la CCI n'a pas donné de réponse à notre demande. Mais l'idée d'une telle collaboration entre DeVisu ne rencontre pas non plus de *veto*. Cependant, les restrictions à l'objet Serious Game et aux aspects économiques ne me correspondent pas. Je souhaite effectivement mener un travail qui permette de comprendre les enjeux de l'apparition du numérique en général dans des contextes nationaux hétérogènes. Les discussions avec Julian Alvarez et Philippe Useille aboutissent à un sujet autour de l'analyse des TICE sur quatre continents : Afrique, Europe , Asie et Amérique. Mais les solutions de financement ne sont pas trouvées, ce qui nous pousse à relancer le partenariat envisagé avec la CCI du Grand-Hainaut.

Courant 2015, la situation se débloque. La taxe d'apprentissage que reverse la CCI du Grand-Hainaut à l'UVHC, notamment pour le compte du laboratoire DeVisu permet effectivement d'envisager un réel partenariat autour de la thèse. Ce soutien assoit un accord tacite indirect qui permet de rendre plus sereine la collaboration. En parallèle, la Serre Numérique, pépinière valenciennoise de starts-ups et d'écoles du secteur du jeu vidéo, de l'animation et du design numérique a ouvert ses portes, tout comme la Mine Créative, pôle d'excellence en images et médias numériques dans lequel est intégré le laboratoire DeVisu. Le projet doctoral liant le laboratoire DeVisu à la CCI du Grand-Hainaut *via* la Serre Numérique se trouve alors au centre de relations entre des structures émergentes qui cherchent à coopérer afin de contribuer à la dynamique de développement économique du territoire. Dans ce contexte, cette thèse de doctorat se situerait à mi-chemin entre une formation doctorale par et pour la recherche classique et une Convention Industrielle de Formation par la REcherche (CIFRE) avec la CCI du Grand-Hainaut.

Si l'aspect financier était désormais résolu, nous restions confrontés à certains problèmes concrets liés au sujet. Nous recherchions effectivement des terrains originaux, cohérents et anglophones, ce qui supposait de trouver leur point d'entrée scientifique et matériel. Nous étions en veille lorsque Philippe Useille a été informé d'un programme de visite international proposé par l'Université Ouverte de Shanghai, sous l'égide du gouvernement municipal. Ce programme présentait l'intérêt de proposer des séminaires en anglais sur des problématiques liées à la formation à distance, animés par des personnels d'universités ouvertes des quatre coins du monde. Il s'agissait d'une opportunité rare et précieuse de pouvoir mener des entretiens en direct et dans un même lieu auprès d'acteurs en provenance de pays différents.

En novembre 2015, je partais donc à Shanghai pour 15 jours intensifs durant lesquels j'ai eu l'occasion de découvrir sur le terrain le fonctionnement spécifique de l'Université Ouverte de Shanghai et de rencontrer des collègues du monde entier participant également à ce programme. Lors de ces rencontres, des entretiens approfondis ont pu être menés avec dix acteurs de huit pays différents. Un discours m'a particulièrement interpellée. Un collègue issu de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, historiquement leader dans la formation à distance, y exposait des changements significatifs dans son université. En avril 2016, le premier terrain sera complété par une série d'entretiens conduits à Londres. Cette thèse est donc une conjonction de plusieurs dynamiques, liant la permanence d'un projet à la plasticité d'une démarche.

Au-delà de mon histoire personnelle, je vais retracer aujourd'hui l'expérience de quatorze hommes et femmes du monde qui travaillent chacun dans des environnements soumis aux mutations provoquées la société de l'information et de la communication. Ils exercent en Chine, au Pakistan, en Indonésie, en Tanzanie, en Zambie, aux Pays-Bas, en Espagne et au Royaume-Uni.

Que nous disent-ils des évolutions auxquelles la globalisation numérique les soumet ? Ce sont leurs réponses à ces questions que nous proposerons au lecteur à travers ce travail doctoral qui en dressera une analyse critique et une mise en perspective.

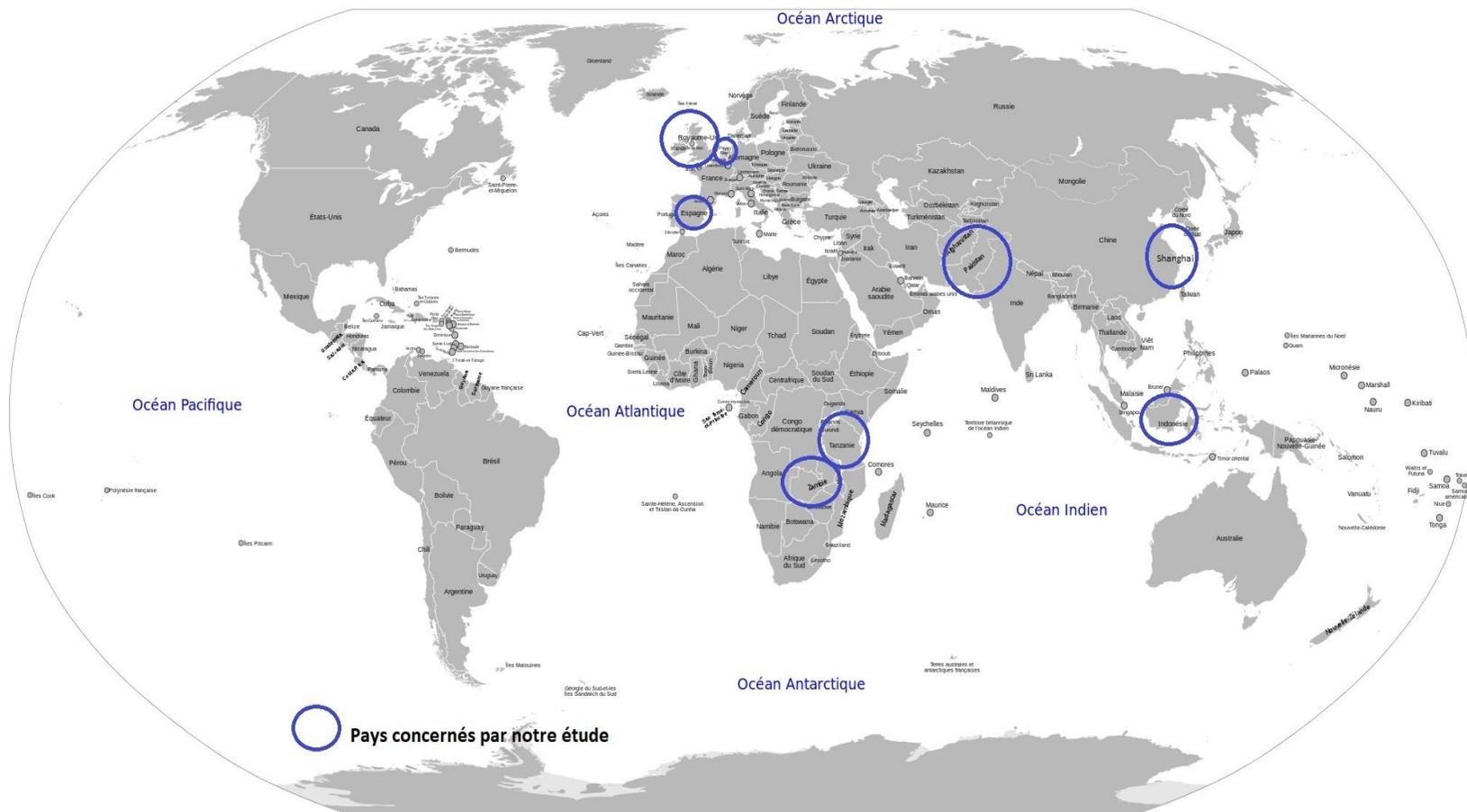


Figure 1: Carte du monde et localisation des pays concernés par notre étude

INTRODUCTION GENERALE

23 juin 2016 : les Britanniques décident de quitter l'Union Européenne lors d'un référendum organisé par l'ancien Premier Ministre David Cameron. Quelques mois plus tard, le milliardaire Donald Trump est élu à la tête des Etats-Unis. En Europe, la crise des migrants pose le débat du renforcement des frontières, tout comme la désindustrialisation progressive et la montée du chômage. Parallèlement à ce contexte socio-politique, de nouvelles économies numériques se mettent en place et permettent l'ouverture à de nouveaux marchés. Elles concernent tous les secteurs, du commerce et de la banque (avec les achats ou les services en ligne), à la culture (avec les échanges de contenus médiatiques) en passant par la santé (parcours personnel avec stockage de données) ou l'éducation (gestion administrative, formation des élèves et des personnels). Sur la toile, les informations circulent librement. Les ressources libres se développent et participent au changement d'échelle provoqué par l'irruption des innovations numériques. En définitive, des tensions entre ouverture et fermeture semblent voir le jour.

Cette thèse se propose d'explorer les mutations engendrées par la globalisation numérique au sein de dispositifs de formation à distance. Elle étudiera le cas spécifique des universités ouvertes, modèle anglo-saxon créé à partir des années 1970. Ces systèmes, qui permettent généralement l'accès aux études à distance et sans condition spécifique d'admission, diffusent de façon massive des programmes d'enseignement. Profitant à leur origine de médias tels que la télévision ou la radio, les universités ouvertes du monde font aujourd'hui face à la concurrence du numérique. Majoritairement présentes en Asie, elles sont implantées dans de nombreux pays, en particulier dans les anciennes colonies du Commonwealth. Cet exemple permet d'adopter une perspective comparative, sur des terrains habituellement peu fréquentés par la recherche francophone.

Précisons à l'occasion de cette introduction que notre travail s'inscrit résolument dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication et non des Sciences de l'Éducation. Notre travail croiera effectivement différentes analyses centrées sur des acteurs, des documents, des discours, des contextes. Pour chacun des cas étudiés, nous retracerons préalablement le cadre socio-politique et historique particulier dans lequel sont nées chacune des universités ouvertes de notre panel. Si notre terrain s'inscrit effectivement dans le monde de l'éducation, notre approche est cependant tournée vers l'analyse des discours et non pas de pratiques pédagogiques. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur le cadre théorique de l'industrialisation de la formation.

Nous nous fixons comme objectif de conduire une démarche originale qui vise à cerner des évolutions globales et complexes en proposant une méthodologie basée sur l'analyse de discours tenus à différentes échelles. À travers ce qu'ils communiquent, nous tenterons de saisir les enjeux des mutations en cours, au moment même où elles sont vécues par des acteurs agissant dans des contextes sociaux et culturels divers. Cette approche croisée, qualitative mais de large amplitude, permettra de décrire les évolutions dans la diversité des situations tout en en saisissant les logiques globales. Ces va-et-vient entre contexte socio-politique, discours institutionnels et discours de terrain ont progressivement abouti à la construction d'une méthodologie personnelle et originale.

La première partie (chapitre 1) sera consacrée à définir le système des universités ouvertes, à travers la présentation du contexte. Elle permettra ensuite d'explicitier la problématique retenue, le terrain et la méthodologie adoptée.

La seconde partie (chapitre 2) présentera les résultats des analyses concernant les universités ouvertes de Tanzanie et de Zambie (Afrique), des Pays-Bas et de Catalogne, Espagne (Europe) et du Pakistan, de l'Indonésie et de la Chine (Asie).

Le troisième et le quatrième chapitres seront consacrés à des analyses plus détaillées concernant les universités ouvertes de Shanghai et du Royaume-Uni.

Enfin, le dernier chapitre viendra exposer la synthèse générale des résultats qui seront alors discutés.

CHAPITRE 1 : d'un contexte global à l'étude de cas

1.1 L'université à distance, l'université mise à distance : le choix d'un terrain de culture anglo-saxonne et d'une approche comparative

*« Voyager, c'est demander d'un coup à la distance
ce que le temps ne pourrait nous donner que peu à peu ».*

Paul Morand, *Éloge du repos*, 1937

Lors d'une journée d'étude à la Serre Numérique de Valenciennes en décembre 2016⁵, il m'a été demandé dans quelles mesures mes résultats pouvaient s'appliquer au terrain français. Si l'expression d'« université ouverte » peut parfois être trouvée sur le web pour notre pays, il s'agit d'une traduction restrictive de l'expression « à distance », de l'idée de l'ouverture plus que du système organisationnel qu'il suppose, ou d'un outil marketing. En effet, nous verrons que les universités ouvertes représentent un dispositif anglo-saxon d'universités à distance, généralement spécialisées dans la formation continue et qui proposent des enseignements sans condition préalable d'admission. Ce système n'est pas rattaché à une université traditionnelle et possède une organisation propre. Il vise la massification, avec parfois plusieurs centaines de milliers d'inscrits. Il peut même dépasser le million, comme dans le cas du Pakistan. Il suppose donc une organisation industrielle dont la description fera l'objet de notre travail. Cependant, à l'ère de la globalisation numérique, les postulats des universités ouvertes sont remis en cause. Les évolutions subies au sein de ces systèmes permettent alors de mieux saisir

⁵ Cette journée d'étude intitulée « numérique éducatif et innovations pédagogiques : perspectives internationales » a été proposée le 13 décembre 2016 à la Serre Numérique de Valenciennes. Ouverte à tous (étudiants, enseignants, entreprises et chercheurs), cette journée visait à présenter et à discuter avec le public les tendances en matière de numérique éducatif et d'innovations pédagogiques.

les enjeux et la portée des mutations liées à la transition numérique. Le cas des universités ouvertes présente donc un intérêt particulier : celui d'être une partie renvoyant au tout, d'être la loupe des jumelles que nous souhaitons prendre, vu de France.

Le système présenté ici est effectivement très différent de ce qui existe dans notre pays. Par exemple, l'Université Ouverte de Franche-Comté⁶ est intégrée à l'Université de Franche-Comté. Elle propose des cycles de conférences et l'ouverture de cours à des auditeurs libres. De même, l'Université de Lyon offre⁷, sous l'appellation d'université ouverte, des soirées scientifiques ou des visites thématiques à un public externe. L'Université Paris Diderot évoque quant à elle une université ouverte qui s'adresse à des stagiaires souhaitant élargir leur culture personnelle. Les stages se font en petits groupes et en présentiel. La vidéo de promotion de ce dispositif présente le témoignage d'adultes, dont la plupart sont retraités⁸. Quant à l'Université Ouverte des Humanités créée en 2007, il s'agit en fait d'un portail numérique offrant des ressources alimentées par un regroupement d'établissements supérieurs⁹.

Le canadien Doug Shale, ancien directeur des études institutionnelles à l'Université d'Athabasca, souligne la difficulté à tracer les contours définitionnels d'une université ouverte (1987). Il relève cependant tout d'abord des aspects économiques et pédagogiques : une fois un seuil d'inscriptions atteint, ces systèmes doivent être capables d'accueillir d'autres étudiants sans augmentation proportionnelle des coûts unitaires. Les conditions d'admission au sein de ces universités sont assouplies, voire abandonnées. Les étudiants sont libres de planifier leurs activités et peuvent cumuler des crédits, parfois obtenus en dehors de l'université. La médiation des apprentissages doit enfin se faire par le biais des Technologies de l'Information et de la Communication. Si le Centre National d'Éducation à Distance français¹⁰ (CNED) ne

⁶ Voir à ce propos : <http://universite-ouverte.univ-fcomte.fr/>, consulté le 10 juillet 2017.

⁷ Voir à ce propos : <http://uo.univ-lyon1.fr/>, consulté le 10 juillet 2017.

⁸ Voir à ce propos : <https://etudes-formations.univ-paris-diderot.fr/la-formation-continue-luniversite-paris-diderot/enseignements-accessibles-tous/luniversite-ouverte>, consulté le 10 juillet 2017.

⁹ Voir à ce propos : <http://www.uoh.fr/front>, consulté le 10 juillet 2017.

¹⁰ Créé en 1939 à pour répondre à la désorganisation du système scolaire au cours de la seconde guerre mondiale, le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) est aujourd'hui le premier opérateur de formation tout au long de la vie en Europe et dans le monde francophone. Il s'agit d'un établissement public national à caractère administratif placé sous la tutelle du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement

répond pas exactement à ces quelques caractéristiques, c'est au niveau structurel que la différence est la plus marquée.

Il existe de nombreuses tentatives de classement typologique des universités proposant de la formation à distance. Keegan, dans son ouvrage *The Foundations of Distance Education* (1986, 2013 : 124, 132) recense ainsi cinq typologies possibles : celle de Peters (1971), d'El Bushra (1973), de Neil (1981), de Zelaya Goodman (1981) et enfin celle qu'il a lui-même construite avec Rumble (Keegan, Rumble, 1982). L'exemple de la France est cité par Chester Zelaya Goodman (*in* Keegan, 1986, 2013 :128). Dans ce modèle, les universités privées délivrant de l'enseignement à distance pour les institutions publiques se distinguent des universités traditionnelles proposant des cours à distance qu'elles accréditent. Arrivent ensuite les institutions autonomes délivrant des enseignements à distance et intervenant à tous les niveaux, tels que le CNED. Les universités ouvertes apparaissent enfin et sont définies comme des universités conçues spécifiquement pour offrir et accréditer des diplômes à distance.

Le fait est que le CNED n'est pas une université, mais un opérateur du Ministère de l'Éducation Nationale dont l'offre va jusqu'à un niveau universitaire. Ainsi, si le CNED demeure le plus grand établissement du monde francophone, ses activités post-secondaires sont réduites. En outre, le CNED propose des modules ou des diplômes en partenariat avec des universités classiques (Orivel, 2006 : 124).

Finalement, les universités ouvertes sont un phénomène inconnu en France, dont le modèle d'exportation de sa formation à distance repose par ailleurs davantage sur la co-construction avec les partenaires de la francophonie (Loiret, 2007). Faisant un retour historique sur l'histoire de l'enseignement à distance en France à partir des discours journalistiques du *Monde*, Françoise Thibault analyse les résistances auxquelles a fait face l'enseignement à distance en France. Si l'Université Ouverte de Grande-Bretagne apparaît comme une référence dans les années 70, la France choisit de prendre une autre direction. Ainsi,

supérieur et de la recherche. Voir à ce propos : <http://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf> et <http://www.cned.fr/le-cned/institution/presentation/>, consulté le 10 juillet 2017.

« alors qu'en France, les choix politiques ont consigné l'enseignement à distance en marge d'un système organisé, dans un premier temps, de façon largement bipolaire – d'un côté l'université reconnue pour ses formations initiales, de l'autre un secteur privé labellisé par l'État pour ses interventions dans le champ de la formation professionnelle – plusieurs pays européens font le choix d'une université apte à participer activement à l'éducation permanente à partir d'un modèle d' « université ouverte » reposant sur les grands principes de l'Open University. Plusieurs universités ouvertes sont ainsi créées à la suite de l'O.U. Une première vague, souvent citée dans les textes des années 1980, apparaît dès le début des années 1970 dans différents pays européens : en Espagne avec l'UNILAD en 1972, en Allemagne de l'Ouest avec la Fern Universität en 1974, aux Pays-Bas avec l'Open Universiteit en 1984, etc. Une seconde vague, nettement moins commentée en France, démarre au tout début des années 1990. [...] Intéressées par ce modèle, les institutions européennes vont encourager les rencontres entre tous ces établissements. Seuls quelques acteurs français y participent et s'en font l'écho dans leurs textes. » (Thibault, 2007: 378, 379).

Dans ce paysage, la France, qui n'a pas bénéficié d'un appui politique suffisant pour la création d'une université ouverte, fait figure d' « exception », (*ibidem* : 383).

L'enseignement à distance français fonctionne donc autrement. C'est justement parce que je suis française et que les universités ouvertes m'étaient inconnues qu'elles m'ont paru épistémologiquement intéressantes à analyser. D'une façon plus générale, cette thèse contribue à éclairer un objet peu connu par la recherche francophone, en particulier dans une approche globale (Tremblay, 2009). Pour être comprises, ces institutions doivent être analysées à la bonne échelle, dans une perspective internationale. Cette dimension exclut la France qui, de fait, ne connaît pas d'université ouverte en tant que telle. Il s'agit effectivement d'un modèle anglo-saxon qui s'est diffusé à travers le monde et qui subit aujourd'hui des mutations structurelles profondes.

Pour étudier de l'intérieur un système de formation à distance, il fallait prendre de la distance, au sens propre et au sens figuré. À Shanghai et à Londres, la chercheuse en devenir que j'étais a été immergée en « terres inconnues ». À la fois extérieure et prise dans la situation vécue, l'investigation s'est produite dans un dialogue spontané, tout autant que dans les moments formels des entretiens. De fait, dans la rencontre avec des acteurs du monde d'un système qui m'était inconnu, menant les enquêtes en langue étrangère, la distance et le recul réflexif nécessaires à l'apprentissage du métier de chercheur se sont progressivement imposés.

Ce mouvement vers d'autres territoires était aussi justifié par une hypothèse : à l'heure où le développement des nouvelles technologies s'emballent, la prise de recul nous manque. Faute de la maîtrise de ce temps qui nous échappe, prenons de la distance en comparant différents contextes, à différents stades d'usages des technologies.

1.2 L'Université Ouverte à ses origines : une entreprise perçue comme innovante

« Qui sait le passé peut conjecturer l'avenir ».

Bossuet, *La politique tirée de l'écriture sainte* (1709)

À l'heure où le numérique ouvre la voie à une dématérialisation accrue dans les processus de fonctionnement des entreprises et institutions, les universités ouvertes apparaissent comme un exemple particulièrement pertinent d'organisations distancielles. Elles méritent, à ce titre, d'être étudiées.

Dans un article de 1979 décrivant les particularités administratives de deux universités à distance canadiennes (Athabaska University à Alberta et la Télé-Université au Québec).

Daniel¹¹ et Smith décrivent les spécificités d'une université ouverte (1979). Les auteurs soulignent d'abord que ces institutions ont connu un développement considérable au cours des années 60. Ils rejoignent sur ce point Desmond Keegan et l'économiste Greville Rumble¹² qui précisent en 1982 : « *les universités ouvertes sont considérées comme l'évolution des structures de l'enseignement supérieur la plus marquante de ces dernières décennies* ¹³ » (1982 : 24).

Première université qualifiée d'« ouverte », l'Université Ouverte de Grande-Bretagne naît en 1969, en pleine revendication d'une jeunesse issue du baby-boom et de la popularisation de la télévision. L'Université Ouverte de Grande-Bretagne acquiert immédiatement de la notoriété grâce à l'autonomie dont elle dispose. Elle apparaît effectivement libre quant à ses contenus et son organisation. Ouverte aux non-bacheliers et à ceux dont les obligations personnelles ou professionnelles ne permettaient pas d'assister à des cours en présentiel, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne propose une nouvelle offre de formation à une population qui en était jusqu'alors exclue (Rumajogee, 2009).

Même si les universités ouvertes du monde se distinguent par leur diversité, toutes possèdent deux principes défendus par l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, alors leader : elles ont été conçues pour un public d'adultes professionnels (généralement sans condition académique d'entrée) et elles délivrent un enseignement à distance (Daniel, Smith, 1979 :64). Dans un ouvrage retraçant l'origine de la création de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne et les raisons de son succès, Walter Perry¹⁴ fait l'hypothèse que pour prospérer, une université ouverte doit posséder un haut degré d'autonomie institutionnelle (1977). Selon l'ancien Vice-Chancellor, les universités ouvertes, qui partagent avec les universités traditionnelles des missions fondamentales d'enseignement, de recherche et de service public, sont cependant

¹¹ John Daniel a été le Vice-Chancelier de l'université ouverte de Grande-Bretagne, de 1990 à 2001, après avoir occupé différentes fonctions de direction au sein de plusieurs universités à distance d'Amérique du Nord. Voir à ce propos sa biographie, en ligne : <http://www.open.ac.uk/researchprojects/historyofou/story/john-daniel#>, consulté le 17/02/2017.

¹² Greville Rumble est reconnu pour ses travaux sur l'économie et les coûts de l'enseignement à distance. Voir à ce propos, Orivel (2006).

¹³ Notre traduction : “*open universities [...] have been seen as the most striking development in Higher Education structures in recent decades*”.

¹⁴ Walter Perry a été le Vice-Chancellor de l'université ouverte de Grande-Bretagne à ses débuts (de 1969 à 1979). Voir à ce propos sa biographie, en ligne <http://www.open.ac.uk/researchprojects/historyofou/story/walter-perry>, consulté le 17/02/2017.

obligées de fonctionner selon leurs propres contraintes. En effet, le système pédagogique voulu par la distance influe directement sur tous les autres aspects organisationnels : de la gouvernance au management et à la direction jusqu'à l'implantation physique des lieux. Construite selon un modèle d'organisation différente des universités traditionnelles, moins ancrée dans une histoire qui entrave le système, faisant usage d'avancées technologiques permettant de vaincre la distance, le modèle introduit des ruptures à plusieurs niveaux. Ces évolutions sont perçues comme autant d'innovations pour les acteurs.

Selon Doug Shale dans un article de la *Revue Internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance* (1987), la première des innovations mise en place par l'université ouverte concerne des aspects organisationnels et administratifs. Reprenant les travaux pionniers de Peters sur l'enseignement à distance (1971), l'auteur qualifie l'université ouverte de « *formation industrialisée* » dans ses modes de fonctionnement, en particulier lorsqu'il s'agit de concevoir et distribuer un produit tel que les supports pédagogiques envoyés aux étudiants. Les processus de production massive et de logistique s'apparentent alors à des procédés industriels que l'on ne trouve habituellement pas au sein des universités. Deux phases interviennent effectivement dans les étapes de production :

« la première phase pourrait être appelée production créative. Dans cette phase, un cours est conçu. Cette phase implique la production d'un plan de cours, la sélection des documents et la définition des supports pédagogiques à utiliser. Le cours est ensuite écrit. La deuxième phase, celle de la production physique du cours, est celle où les résultats de la phase de production créative sont transformés en un colis d'apprentissage à envoyer au domicile ¹⁵ » (Shale, 1987 : 15).

Contrairement aux universités traditionnelles, la conception est donc externalisée : l'université fait appel à des experts de la discipline à enseigner, mais également à des éditeurs, des

¹⁵ Notre traduction: “*the first phase may be called creative production. In this phase a course is conceived, designed (which implies producing a course outline, selecting a course material, and specifying the instructional media to be used), and written. The second phase, that of physical production of the course, is where the results of the creative production phase are turned into a home study package*”.

concepteurs visuels ou à des didacticiens. Ce personnel est embauché sur contrat et délivre une prestation, selon des termes définis par l'université. L'enseignant permanent ne produit pas le matériel pédagogique : la division du travail entraîne une toute autre conception du rôle de l'enseignant. Parmi les innovations organisationnelles relevées par Doug Shale (1987), la constitution d'équipes pédagogiques apparaît également comme une nouveauté dans le paysage traditionnel de la formation à distance. Au sein de ces équipes, les acteurs occupent diverses fonctions, de la coordination à la gestion, en passant par la conception des cours et la révision des contenus.

Enfin, Peters (1971) souligne qu'un souffle pédagogique nouveau a été apporté avec l'apparition des universités ouvertes. Pour la plupart nées dans les années 60, les universités ouvertes ont adopté les tendances idéologiques de l'époque, en s'intéressant de près au design pédagogique et en privilégiant une approche behavioriste. L'enseignement est alors considéré comme un ensemble de principes pouvant être appliqués de façon générale, indépendamment de la discipline. Ainsi, l'évaluation ne repose plus sur les normes de notation traditionnelles, mais sur des critères établis à partir d'objectifs déterminés. Quoi qu'il en soit, l'un des intérêts d'avoir appliqué les principes de la cybernétique¹⁶ a été la prise en compte systématique du *feedback* des étudiants et des enseignants afin d'améliorer le système.

Au tout début des universités ouvertes, l'utilisation de la technologie apparaissait enfin comme un atout majeur. Les médias étaient effectivement considérés comme un moyen rentable de distribuer massivement de l'enseignement, sans que l'augmentation du nombre d'étudiants n'influe sur les coûts. L'idée d'utiliser des technologies séduisait et participait grandement à la promotion de l'université. Harold Wilson¹⁷, alors premier ministre au moment de la fondation de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, évoque ainsi dans sa campagne électorale une « université des ondes » (« *University of the Air* »). Doug Shale (1987 : 21) précise enfin que cette attention portée aux technologies éducatives est

¹⁶ La cybernétique est une science du contrôle des systèmes. Dans son acception pédagogique, le terme désigne une méthode d'apprentissage basée sur une modélisation des interactions : sujet-environnement, sujet-sujet ou sujet-machine.

¹⁷ Harold Wilson, Premier Ministre du gouvernement travailliste de 1964 à 1970 et de 1974 à 1976 a joué un rôle important dans la création de l'université ouverte de Grande-Bretagne. Voir à ce propos sa biographie, en ligne : <http://www.open.ac.uk/researchprojects/historyofou/story/harold-wilson>, consulté le 17/02/2017.

généralisable aux autres universités ouvertes : « *répondre aux attentes de la technologie s'est traduit par l'effort concerté d'utiliser l'enseignement multimédia de la part de nombreuses universités ouvertes*¹⁸ ».

Cependant, au début des années 80, un rapport de l'UNESCO, rédigé par Tony Bates, alors directeur de la division institutionnelle de recherche et du groupe de recherche sur les médias audio-visuels à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, précise que la révolution technologique n'a pas eu lieu au sein des universités à distance. Dans ses conclusions, Tony Bates indique :

« Il est peut-être exagéré de dire qu'il y a une crise de confiance dans la valeur des médias audiovisuels au sein des douze organisations¹⁹. Il existe cependant des signes montrant que la télévision et la radio en particulier se révèlent moins importantes dans les systèmes d'enseignement ou plus difficiles à utiliser avec succès que prévu initialement²⁰ » (Bates, 1980 : 93).

L'utilisation d'un medium tel que la télévision se révèle effectivement coûteux. Soumise aux taux d'inflation, les universités ne peuvent faire face aux coûts engendrés, les frais de scolarité des étudiants et les aides gouvernementales se révélant insuffisants à les couvrir. En outre, les contraintes de diffusion à horaires fixes se révèlent incompatibles avec les disponibilités hétérogènes d'étudiants en activité. Certes, il existe la possibilité de rediffuser un programme, mais le canal est alors rapidement saturé (Shale, 1987). Tony Bates précise également que, malgré un investissement important dans des programmes éducatifs de qualité, les étudiants privilégient alors la documentation papier (Bates, 1975).

¹⁸ Notre traduction : « *corresponding to the expectations for technology was a concerted attempt by many open universities to use multi-mediated instruction* ».

¹⁹ Les douze organisations que concerne cette étude sont : Allama Iqbal Open University, Pakistan, Athabasca University, Alberta, Canada, Educational Television Foundation of Maranhão, Brazil, Everyman's University, Israel, Institute of Adult Education, Tanzania, Lesotho Distance Teaching Centre, The Mauritius College of the Air, The Norwegian institute of Distance Education, Norway, National University of Radio and Television for Teachers, Poland, The Open University, United Kingdom, Sri Lanka Institute of Distance Education, UNED, Costa Rica.

²⁰ Notre traduction : « *It may be an exaggeration to say there is a crisis of confidence in the value of audio-visual media in the twelve organisations, but there are signs that television and radio in particular are proving to be of less significance in the teaching systems or more difficult to use successfully than was originally expected.* »

Ce cas de figure n'est pas généralisable à l'ensemble des universités ouvertes du monde qui recourent également à la télévision dans les années 80. La *Central Radio and Television University* (CRTVU) implantée en Chine, réseau incluant plusieurs universités ouvertes chinoises, constitue un contrepoint intéressant. L'usage de la télévision y apparaît effectivement particulièrement pertinent. Cependant, le contexte d'usage en est alors bien différent. Contrairement à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne qui vise les foyers, les programmes de la radio et de la télévision éducative chinoise ont vocation à être diffusés dans les classes, afin de pallier le manque d'enseignants qualifiés. Dans ce contexte, la radio et la télévision deviennent le support principal d'enseignement, tandis que l'imprimé apparaît comme un complément. Doug Shale (1987) cite à l'appui de ses propos Hawkrigde and Mc Cormick (1983 : 171) :

« les universités de télévision chinoises ont initialement dû dépendre de la télévision, par rapport à d'autres universités d'enseignement à distance d'ailleurs. La télévision offre le seul moyen d'amener des enseignants bien qualifiés à un grand nombre d'étudiants simultanément, non pas dans leurs foyers mais dans des classes de télévision. L'imprimé est un complément à la télévision, à l'inverse de ce qui se passe à l'université ouverte [de Grande-Bretagne]. Néanmoins, à l'heure actuelle, la télévision est utilisée pour enseigner avec des mots, pas avec des images. Presque tous les programmes CRTVU consistent en grande partie en chiffres et en caractères chinois écrits sur un tableau noir par un enseignant qui parle en permanence au tableau, en indiquant diverses parties de celui-ci alors qu'il s'exprime généralement hors champ²¹ ».

²¹ Notre traduction : "the Chinese television universities had to depend initially on television, compared with other distance-teaching universities elsewhere. Television offers the only means of bringing well-qualified teachers to large numbers of students simultaneously, not in their homes but in the television classes. Print is a supplement to television, the reverse of what happens in the Open University. Nevertheless, at present television is being used to teach in words, not pictures. Almost all the CRTVU programs consist largely of numbers and Chinese characters written on a blackboard by a teacher who speaks continuously to the board, pointing to various parts of it as he or she speaks, usually off-camera."

Si, dans les années 80, la radio et la télévision apparaissent donc davantage comme un argument marketing que comme une véritable révolution pédagogique, une autre avancée technique va cependant se révéler utile au système. Avec la démocratisation de l'informatique, le traitement de texte bouscule les habitudes d'écriture et de typographie (Cowper, Thompson, 1982). Tout en permettant de limiter les coûts d'édition, ce processus simplifie également la coordination des activités d'écriture, d'édition et de publication de documents imprimés. Une attention particulière est désormais portée à la conception graphique des supports, améliorant significativement la qualité du produit. Cette nouveauté dépasse la seule qualité et influe déjà sur la présentation, la sélection, la hiérarchisation et le traitement de l'information.

Une autre innovation, en apparence discrète mais lourde de conséquence, concerne le territoire. Dans le cadre d'une université ouverte, les frontières géographiques ne font plus sens. Face à cette situation inédite, Doug Shale (1987 : 28) s'interroge :

« Sommes-nous face à une situation de libre concurrence dans laquelle les universités - potentiellement financées par les mêmes sources - concourent pour le même marché étudiant ? Comment rationaliser les dépenses ? Comment résoudre les problèmes de coordination intergouvernementale ? Sur quelle base raisonnable financer des universités qui ne sont pas contraintes de desservir une région géographique particulière²² ? »

À ces questions d'ordre quasi-juridique, les universités ouvertes ont répondu, en créant différents consortiums ou associations²³. Avant Internet, les questions de l'abolissement des frontières géographiques et des territoires cibles constituent déjà des enjeux stratégiques de développement pour les universités ouvertes, alors peu concurrencées sur ce point par les universités traditionnelles. Mais avec l'arrivée du web, ces aspects peuvent être rediscutés.

²² Notre traduction : "Do we have a free market situation in which universities- potentially funded from the same sources- compete for essentially the same student market? How do we rationalize the expenditure of resources? How do we solve interjurisdictional coordination problems? What is a reasonable basis on which to fund universities not constrained to serve a particular geographic area?"

²³ Citons par exemple l'Asian Association of Open Universities, l'Open University Consortium of British Columbia (Canada) ou encore l'African Council for Distance Education (ACDE).

Depuis l'an 2000, nous sommes effectivement entrés dans l'ère de la globalisation numérique qui fait suite à l'ère informatique qui avait débuté en 1945 (Corniou, 2010 : 94). Le contexte technologique a évolué. Si le mot « numérique » a initialement été utilisé en opposition à l'« analogique » pour décrire de nouvelles modalités d'enregistrement, il désigne aujourd'hui une véritable culture, avec ses enjeux sociaux, politiques, économiques et éthiques. En ce sens, le numérique modifie les pratiques et les usages (Vitali-Rosati, 2014), ce qui invite à l'envisager comme une « véritable rupture, non seulement technologique, mais encore anthropologique et culturelle » (Rieffel, 2014 : 15).

Aujourd'hui, en quoi la transition au numérique constitue-t-elle un défi pour les universités ouvertes ? Historiquement innovantes dans l'usage des technologies éducatives, tout autant que par leur système d'organisation, comment les universités ouvertes vivent-elles des innovations pédagogiques qui abolissent par elles-mêmes la distance ?

MEMO

Les universités ouvertes sont un système anglo-saxon de formation à distance permettant l'accès aux études à distance et sans condition spécifique d'admission. Elles ciblent en particulier une population de travailleurs et s'appuient sur les technologies de l'information et de la communication pour diffuser des contenus pédagogiques (radio, télévision et aujourd'hui, internet).

Elles se basent sur le modèle originel de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, créée en 1969 sur la base d'un projet travailliste. Elles sont présentes dans les pays du Commonwealth et en Asie qui en compte aujourd'hui soixante-dix.

Le nombre massif d'étudiants inscrits et la distance influencent directement les modes d'organisation de ces systèmes : mise en œuvre de procédés industriels (production massive et livraison de supports), nouvelle division du travail avec externalisation de certaines tâches pédagogiques (telle que la réalisation des contenus) et utilisation des médias à des fins pédagogiques.

Retenons par exemple le lien historique entre l'Université Ouverte de Grande-Bretagne et la BBC ou encore le réseau de la Radio et de la Télévision Centrale chinoise auquel appartiennent plusieurs universités ouvertes chinoises.

1.3 Les universités ouvertes aux défis du XXI^{ème} siècle

1.3.1 L'Enseignement supérieur et la mondialisation : enjeux globaux, enjeux locaux

Parallèlement au développement du numérique, l'université subit un phénomène de mondialisation. Massification des demandes individuelles, exigence d'un niveau de qualification élevé des cadres et des élites, besoins des acteurs économiques et concurrence sont cités comme autant de justifications à l'internationalisation des formations. Face au « *déploiement manifeste d'une société de l'information* », l'OCDE présente l'internationalisation de l'enseignement supérieur comme une « *réaction nationale à l'incidence de la globalisation* » (OCDE, 1999 : 16). En Europe, dès 1998, l'émergence du processus de Bologne amorce les principales transformations voulues par certaines organisations internationales telles que l'OCDE, le Conseil de l'Europe ou l'UNESCO. Dès lors, l'université est contrainte de se positionner dans un réseau international alors que le « *nombre d'étudiants en mobilité (...) ne cesse de progresser et pourrait dépasser 7,5 millions en 2025 contre 4 millions aujourd'hui* » (Charles, Delpech, 2015 : 11). Selon un rapport de l'OCDE (2002 : 100), l'internationalisation se définit effectivement en termes de mobilité : étudiants, enseignants, voire contenus de formations. Ainsi,

« le commerce international des services éducatifs (...) peut prendre plusieurs formes. Il peut s'agir, par exemple, de personnes qui partent étudier à l'étranger, d'établissements d'enseignement qui assurent un service à l'étranger ou encore d'activités transfrontières de cyberformation ».

Le numérique apparaît alors comme un outil clef pour l'ouverture des offres de formation à l'international. Dans un cahier de recherche consacré à *l'Internationalisation de l'éducation supérieure et formation à distance* (2007), Sophie Morin met l'accent sur le pouvoir d'influence des États occidentaux à travers l'internationalisation de leur formation. Selon la

chercheuse, la mondialisation encourage une forme d'internationalisation des études supérieures, « *étroitement basée sur le potentiel commercial des établissements d'enseignement supérieur à pratiquer des activités transnationales* », (Morin, 2007 : 1).

Dans ce contexte, la formation virtuelle est déployée à des fins « *de conquête de nouveaux marchés, avec l'aide de stratégies entrepreneuriales plutôt agressives* ». Dès lors, la formation à distance peut être envisagée comme un outil de développement économique des États en pleine évolution. Comme le souligne par ailleurs Benchenna (2008), les stratégies globales d'internationalisation, via le numérique, consisteraient à « *instrumentaliser l'enseignement supérieur* ». Dans ce cadre, l'émergence d'un « *discours utilitariste (...) marque(raît) le point de départ de la transformation des établissements d'enseignement supérieur traditionnels* » (Morin, 2007 : 5).

Dans ce contexte de globalisation, les pays occidentaux apparaissent « *leaders dans la construction d'un espace éducationnel mondial [...] : la mondialisation de l'éducation [étant] d'abord une affaire d'occidentalisation du monde [...Or], les théories néo-libérales en éducation supérieure menacent la mission des universités et favorisent insidieusement une uniformisation des systèmes au détriment de la diversité de la société civile* » (ibidem : 2,3).

Le choix de travailler sur le sujet qui est le nôtre a initialement reposé sur ces constatations. Face à une évolution globale, le numérique fascine et inquiète. Il est accompagné de discours multiples, sert des stratégies industrielles, économiques, politiques, éducatives... Il participe au mouvement du monde, dans lequel s'expriment des positions, des enjeux, des tensions chargés de contradictions, d'ambiguïtés, de paradoxes. Les discours qui entourent les innovations technologiques contribuent à leur construction sociale et aux phénomènes d'adhésion ou de résistance face aux objets. Et certains s'interrogent sur la diffusion des modèles occidentaux *via* le numérique.

Ces quelques remarques démontrent l'intérêt d'une analyse comparative de systèmes portant sur des terrains divers. Varier les contextes en respectant un protocole d'enquête similaire afin d'examiner les convergences et divergences concrètes, en démêlant ce qui relève d'un phénomène global des préoccupations locales, telle a été la démarche qui a animé ce travail.

1.3.2 Les universités ouvertes soumises à la concurrence numérique

Les universités ouvertes du monde ont historiquement été fondées avec l'objectif d'accueillir un nombre massif d'étudiants, dépassant parfois, comme c'est le cas pour l'université pakistanaise Allama Iqbal, le million d'étudiants. De nombreuses universités ouvertes appartiennent au cercle des méga-universités, en particulier en Asie. « *Ces universités, dont les inscriptions dépassent 100 000 étudiants par an, ont en effet été créées par des gouvernements avec l'objectif explicite d'accroître l'accessibilité aux études universitaires à un coût peu élevé et de faciliter l'atteinte d'objectifs nationaux* » (Guillemet, 2007 : 237, 238). Afin d'absorber la masse d'inscriptions, les universités ouvertes ont choisi de suivre le modèle industriel mis en place à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne : développement des programmes et contenus des cours par des équipes pluridisciplinaires et production massive de supports, ensuite préparés pour l'expédition avant d'être réceptionnés à domicile. En Chine, cependant, le système s'est émancipé. Regroupées à l'échelle nationale, les « universités chinoises de radio et de télévision » (en anglais, sous l'acronyme RTVU, *Radio and TV Universities*) ont formé un système d'enseignement à distance couvrant le territoire et regroupant différentes institutions. Ce réseau comprend l'Université Ouverte de Chine, plusieurs autres universités ouvertes chinoises ainsi qu'un certain nombre de centres municipaux ou délocalisés à l'échelle de la province. Soulignons que ce système reposait principalement sur une diffusion analogique, en incluant du présentiel et l'envoi de supports physiques. Comment ce réseau peut-il se reconfigurer à l'heure d'Internet ? Nous reviendrons en détail sur l'organisation de ce système lors du chapitre 3 consacré à la Shanghai Open University, à l'origine membre de ce réseau.

Ainsi, nous verrons au cours de ce travail dans quelle mesure et dans quels contextes ces modèles perdurent en 2017, à l'heure du numérique. Dans tous les cas, les réseaux sociaux et le web 2.0 permettent désormais de produire collectivement un contenu, de le partager et de le diffuser à une échelle mondiale. Avec le développement des Ressources Éducatives Libres, existe désormais l'idée que tout matériel élaboré grâce à des fonds publics devrait librement

être mis à disposition. En témoigne la déclaration de Paris sur les Ressources Éducatives Libres, officiellement adoptée lors du congrès mondial des Ressources Éducatives Libres qui s'est tenu au siège parisien de l'UNESCO du 20 au 22 juin 2012²⁴. Cette déclaration, qui marque une étape dans le mouvement des Ressources Éducatives Libres, recommande aux gouvernements d'accorder des licences ouvertes aux ressources pédagogiques destinées au grand public et bénéficiant de financements d'États. Ainsi, le point j de la déclaration ²⁵ précise :

« Les gouvernements, les autorités compétentes peuvent procurer des bienfaits substantiels à leurs concitoyens en faisant en sorte que les matériels éducatifs élaborés avec des fonds publics soient disponibles sous licence ouverte (avec toutes les restrictions qu'ils jugeront nécessaires) afin de maximiser l'impact de l'investissement. »

Ce mouvement d'ouverture concerne tous les établissements d'enseignement supérieur, à distance ou non. Ainsi, dès 2001, le programme MIT OpenCourseWare lancé par le Massachusetts Institute of Technology a consisté à mettre en ligne, librement et ouvertement, tous les documents pédagogiques des cours de premier et de deuxième cycles, en s'appuyant sur la licence Creative Commons. Quinze ans après ses débuts, le site annonce 200 millions de visites et plus d'un million d'abonnés à sa chaîne Youtube²⁶.

Ce phénomène est néanmoins bientôt éclipsé par le développement des Cours en Ligne et Massifs (CLOM) ou MOOC en anglais (Massive Open Online Courses). Si le premier MOOC, créé par une équipe d'universitaires canadiens voit le jour en 2008, ce n'est qu'en 2011 qu'un cours proposé par l'université de Stanford attire un nombre massif d'étudiants. Cette formation sur l'Intelligence Artificielle est alors suivie par plus de 160 000 étudiants de 190 pays, marquant ainsi une nouvelle étape dans l'accès aux ressources éducatives à travers le monde (Karsenti, 2013). Suite à ce succès, deux enseignants de Stanford fondent Udacity

²⁴ Voir à ce sujet le site de l'UNESCO : <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-is-the-paris-oeer-declaration/>, consulté le 20/02/2017.

²⁵ En ligne : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/French_Declaration.html, consulté le 20/02/2017.

²⁶ Voir à ce propos le site d'OpenCourseWare : <https://ocw.mit.edu/about/milestones/>, consulté le 21/02/2017.

en 2012, une plateforme gratuite qui, dès l'été de son lancement, éveille l'intérêt d'étudiants de 203 pays.

Quelques mois auparavant, la plateforme Coursera, qui propose également des cours délivrés par des enseignants de Stanford, avait immédiatement été suivie par quelques 30 000 inscrits à 38 cours. Coursera, tout comme Udacity sont qualifiés d'« entreprises de l'éducation » (Karsenti, 2013), à but lucratif, et suscitent donc pour cette raison un certain nombre d'interrogations sur leur modèle économique. Justement

« inquiet de la commercialisation de l'enseignement universitaires en ligne, le MIT [met également] en place sa propre plateforme [...] EdX, après une association avec l'université Harvard. Leur consortium regroupe [dès 2013] 29 universités dont [...] l'Ecole Polytechnique de Lausanne qui offre des cours en français » (Karsenti, 2013 : 9).

Les MOOC vivent un développement rapide en Occident grâce à des partenariats internationaux. Coursera regroupe, par exemple, dès 2013, plus de 80 universités partenaires, en France, à Singapour, en Chine ou encore au Mexique. Les MOOC sont ainsi reconnus comme un phénomène mondial. Dès février 2013, Coursera et EdX annoncent un plan d'action pour une diffusion massive de leurs MOOC sur la scène internationale. Les universités américaines de renom (Stanford, Harvard et le MIT) s'emparent ainsi de la toile.

Les universités ouvertes ont bâti leur réputation sur la qualité des contenus pédagogiques. En diffusant librement des cours d'universités prestigieuses, les Ressources Éducatives risquent d'« empiéter » sur les compétences spécifiques et le public traditionnel de ces institutions. À la différence des MOOC, les universités ouvertes se voient donc contraintes de se concentrer sur le soutien pédagogique qu'elles réservent aux étudiants afin de conserver une offre exclusive. Elles doivent parallèlement élaborer des stratégies pour exploiter le potentiel des Ressources Éducatives Libres (Kanwar et Mishra, 2015)

En définitive, face à la transition numérique, un nouveau paradigme semble se dessiner. Le paradigme est un modèle élaboré à la suite d'une découverte scientifique. Il se fonde sur des normes qui servent de cadre épistémologique aux recherches. Il s'agit donc de « l'ensemble

des principes et méthodes partagés par une communauté scientifique » (Juignet, 2015). Cependant, les paradigmes évoluent et subissent des évolutions progressives jusqu'au moment de bascule où la transformation est radicale. Finalement, les changements de paradigmes aboutissent à « *des révolutions dans la vision du monde* » (Kuhn, 1970 : 157).

Ce sont ces bouleversements dans la perception des nouvelles technologies au sein des universités ouvertes que nous souhaitons interroger. Ils concernent plusieurs évolutions majeures pour les universités ouvertes liées à l'usage des Ressources Éducatives Libres, à la présence en région et à l'exploitation de nouvelles technologies comme le téléphone portable.

Tout autant que par son histoire étroitement liée aux évolutions technologiques que par les défis auxquels elles font aujourd'hui face, les universités ouvertes offrent donc un terrain particulièrement pertinent pour l'analyse des mutations liées à la globalisation et aux transitions numériques.

1.4 Les universités ouvertes à l'ère de la globalisation numérique : problématique et hypothèses

*« Pourquoi est-ce que nous appelons ça l'université ouverte ?
Parce qu'en fait, nous ne sommes plus si ouverts²⁷ »
(Entretien E9, 43 :23)*

Les universités ouvertes, qui permettent généralement l'accès aux études à distance et sans condition spécifique d'admission ont majoritairement été créées au cours des années 70. Profitant alors de médias tels que la télévision ou la radio, elles diffusaient de façon massive des programmes éducatifs sur un périmètre nécessairement réduit par les canaux de diffusion.

²⁷ Notre traduction : “*Why do we call open university? Because we're actually not that open anymore*”. Extrait de l'entretien E9.

Mais le changement d'échelle aujourd'hui permis par le numérique a rompu la nature exclusive des universités ouvertes, désormais confrontées à des offres de formation ouvertes à tous, en libre accès sur la toile.

Ainsi, des institutions qui se sont définies autour de la notion centrale d'« ouverture » se trouvent menacées par un monde globalisé qui se veut également de plus en plus « ouvert ». Au sein des cultures numériques, le terme « *open* » véhicule également des valeurs d'accès à l'éducation pour tous. Les connotations diverses entourant ce terme sont propices à la confusion. Confrontées à l'évolution d'un monde en proie à la globalisation numérique, il s'agit alors de comprendre les mutations d'un modèle ouvert, auquel s'oppose aujourd'hui une ouverture plus grande encore. À ces réflexions correspond donc la problématique suivante :

Dans quelle mesure les universités ouvertes confrontées à la globalisation numérique se redéfinissent-elles ?

Les entretiens menés lors du programme de visite internationale à l'Université Ouverte de Shanghai en novembre 2015, complétés par une série d'entretiens en Grande-Bretagne en avril 2016, ont permis de poser immédiatement certaines hypothèses. Ces hypothèses de départ, liées à la perception des acteurs rencontrés face aux évolutions au sein de leur université, nécessiteront d'être étayées. Elles le seront effectivement par l'analyse de discours institutionnels et des divers contextes socio-politiques dans lesquels s'ancrent les universités ouvertes étudiées, à savoir l'Université Ouverte de Tanzanie, de Zambie, de Catalogne, des Pays-Bas, de Shanghai, du Pakistan, d'Indonésie et de Grande-Bretagne. Ces hypothèses initiales formulées à la suite des entretiens ont cependant permis d'orienter le travail en donnant une « ligne de conduite » exploratoire et réflexive.

Tout d'abord, le développement accéléré des nouvelles technologies éducatives conduirait à une intensification des processus d'industrialisation au sein des universités ouvertes. Cette intensification se manifesterait notamment à travers la globalisation, la massification et la normalisation des services. Dans ce contexte, le développement des nouvelles technologies ne serait qu'un facteur parmi d'autres. Le rôle joué par ces nouvelles technologies au sein d'un

dispositif qui inclut d'autres éléments, dont des discours d'accompagnement portés sur ces nouveaux outils, nécessite alors d'être pensé.

Cette première hypothèse conduit à en formuler une autre. En effet, notre terrain d'investigation s'inscrit dans plusieurs territoires. La différenciation des contextes invite à nuancer les phénomènes de globalisation, de massification et de normalisation qui seront analysés. Il existe, certes, des tensions entre global et local, d'autant plus que les phénomènes d'appropriation des technologies sont à proprement parler spécifiques à chacun. Par exemple, les conditions peuvent, ou non, être remplies pour que l'appropriation d'une technologie soit effective (Breton, Proulx, 2002). Serge Proulx distingue ainsi deux niveaux d'appropriation : la démarche individuelle (à travers l'acquisition personnelle de connaissances et de compétences et qui nécessite donc d'interroger l'acteur sur son parcours) et la « réalisation par différents acteurs sociaux de stratégies collectives d'appropriation sociale [...]. Ces stratégies viseraient, explicitement ou non, par la maîtrise de la technologie informatique, le renforcement socio-politique du pouvoir d'un groupe, d'une catégorie sociale » (Proulx, 1988 : 159-160).

Ainsi, dans notre échantillon, nous pouvons supposer qu'il existe, face aux nouvelles technologies, des stratégies propres à chacune des universités ouvertes étudiées, notamment pour affirmer un leadership ou une identité : plan de formation, acquisition de matériels, discours de promotion... Inversement, des facteurs contraignants peuvent entraver la transition au numérique, tels qu'un accès défaillant à Internet ou un manque de formation. Ainsi, le développement des nouvelles technologies éducatives au sein des universités ouvertes ne conduirait pas aux mêmes bouleversements en fonction des contextes. Cet aspect sera discuté au cours de ce travail.

Enfin, le collègue britannique rencontré à Shanghai (chapitre 4) a formulé l'idée d'« *un changement de paradigme* » qui serait lié à des décisions politiques et à l'irruption des MOOC au sein de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. L'ouverture des sources sur Internet n'invite-t-elle pas à reconsidérer le modèle industriel du XXème siècle à l'aune de la transition numérique ? Cette réflexion qui nous a semblé particulièrement intéressante a conduit à interroger cet aspect qui a donné lieu à quatre autres entretiens d'approfondissement

au sein de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. Elle nous invite à considérer que le développement des nouvelles technologies éducatives au sein des universités ouvertes s'accompagnerait d'un changement de paradigme. Un des objectifs de notre travail sera, le cas échéant, de le définir.

À ce stade de notre réflexion, récapitulons ci-dessous les hypothèses retenues par induction dans le va-et-vient entre terrain et analyse.

Le développement des nouvelles technologies au sein des universités ouvertes :

- *H1 a conduit à une intensification des processus d'industrialisation.*
- *H2 ne conduit pas aux mêmes bouleversements en fonction des contextes.*
- *H3 s'accompagne d'un changement de paradigme.*

Ces hypothèses de recherche seront confrontées aux résultats obtenus par l'étude et l'analyse de différents corpus. Leur validité sera ainsi vérifiée.

Enfin, l'analyse nécessite un cadre théorique rigoureux permettant de s'appuyer sur des marqueurs significatifs servant à décrire les évolutions en cours. Les travaux portant sur l'Industrialisation de la Formation ont fourni une ossature solide à l'ensemble de notre travail.

1.5 L'Industrialisation de la Formation : un cadre conceptuel pour penser les évolutions et métamorphoses des systèmes éducatifs

Depuis le séminaire « Industrialisation et Formation » (Sif) créé sous forme de collectif en 1991 (Moeglin, 1998 : 36 ; Moeglin, 2016 : 6), la notion d'« industrialisation de la formation » n'a cessé de se construire. Parfois vivement débattue, « *l'industrialisation de la formation est un concept encore riche, autant pour mesurer les dangers des transformations éducatives que pour cerner les occasions de développement qu'elles offrent* » (Guillemet, 2004 : 111). Dans un ouvrage récent couvrant un siècle de controverses scientifiques sur la

question, Pierre Moeglin démontre en quoi cette notion permet de comprendre les mutations des organisations éducatives. Ainsi, précise-t-il en introduction,

« [tel est] l'objectif assigné à cette anthologie : penser la notion d'industrialisation éducative en vue d'en faire une catégorie de pensée. Autrement dit, examiner à quelles conditions et dans quelle mesure l'on peut conférer une valeur heuristique à cette notion, éventuellement l'ériger en un concept opératoire pour appréhender les évolutions et métamorphoses du système éducatif » (Moeglin, 2016 : 13).

Enfin, *« la référence à l'industrialisation est un révélateur et un analyseur efficace des mutations du système éducatif depuis un siècle »*, (Moeglin, 2016 : 46). Pour cette raison, le cadre de l'industrialisation de la formation paraît particulièrement pertinent à notre travail qui vise justement à qualifier les évolutions subies au sein des universités ouvertes.

Cependant l'association de termes tels que « formation » et « industrialisation », *a priori* antinomiques, peut sembler paradoxale. Elle a été, à ce titre et à différentes époques, source de nombreuses controverses (Moeglin, 2016). En effet, la formation ne vise pas la production d'objets matériels selon les procédés industriels, ce qui *« implique d'interroger ce qu'il y a précisément d'industriel dans une formation »* (Trestini, Coulibaly, 2014 :3). Ce sont les critères déterminés par Tremblay pour les industries culturelles qui sont d'abord retenus par certains des auteurs de l'ouvrage de référence *Industrialisation et Formation* (1990 : 44, cité par Moeglin, 1998 : 22). Ces critères concernent *« l'intensité capitaliste », « l'organisation rationnelle du travail », « la présence des machines », « le lien avec le marché »*. Les deux derniers critères font cependant débat. En ce qui concerne la présence des machines, il s'agit davantage pour Élisabeth Fichez *« de nouvelles normes en cours de définition pour la communication pédagogique que d'industrialisation »* (2010 : 74). Selon Eric Delamotte (1998 : 84), si *« pour le secteur éducatif, [...] la question de la complémentarité machine-contenu n'est pas absente, [reste] que la société actuelle est une société post-industrielle, c'est-à-dire une société de service »*. Pour cette raison, *« la technologie, en première lecture, ne semble pas être un bon critère explicatif pour assimiler les services éducatifs aux industries culturelles » (ibidem : 84).*

Ces différents arguments conduisent Pierre Moeglin à apporter une précision en « *disting[uant] l'industrialisation dans la formation qui fait référence à des évolutions particulières, de l'industrialisation de la formation qui désigne un phénomène d'ensemble* » (Guillemet, 2004 : 104). Ainsi, « *une importante technologisation des moyens de communication entre enseignants et élèves, par exemple, ne suffirait pas à qualifier d'industrielle la formation* » (Trestini, Coulibaly, 2014 : 5). Quant à la question de la pertinence du marché, si

« dans le cadre de la formation universitaire française, [elle] renvoie à une forme de concurrence pour le moins inhabituelle [...], elle conduit [cependant] certains chercheurs à se demander si cette caractéristique ne serait pas en définitive réductible à une question de rationalisation au sens weberien du terme, c'est-à-dire une question qui renvoie aux méthodes de gestion et de planification scientifique de l'organisation du travail » (Trestini, Coulibaly, 2014 :5).

Tremblay précise d'ailleurs (1998 : 42) : « *la marchandisation constitue un processus différent de l'industrialisation et elle peut très bien exister sans recours aux techniques industrielles de production* ». Finalement,

« deux références théoriques différentes sont invoquées pour caractériser l'industrialisation de la formation : la première, inspirée des industries culturelles, définit l'industrialisation à partir de la présence simultanée d'une intensité capitaliste, d'une organisation rationnelle du travail et de la présence de machines ; la seconde, tout en reprenant les caractéristiques de technologisation et rationalisation, mais sans retenir la présence de l'intensité en capital, y ajoute une dimension nouvelle soit l'idéologisation des acteurs » (Guillemet, 2004 : 104) .

Lors d'un travail de recherche mené entre 2010 et 2012 à l'université de Strasbourg et ayant conduit à l'évaluation de son dispositif d'enseignement à distance (Trestini et alii, 2012), les chercheurs se sont interrogés sur les critères à retenir dans le cas plus spécifique de la

formation à distance. Leur choix s'arrête sur les critères de la seconde théorie exposée précédemment à savoir la rationalisation, la technologisation et l'idéologisation. Dans la formation à distance,

« la technologie est nettement plus présente que dans les formations en face à face [...]. [En outre], il s'agit bien de la mise en œuvre d'une organisation rationnelle du travail qui met en jeu des outils technologiques [...] en vue de son industrialisation [...]. [Enfin], l'idéologisation se réfère au cadre ou au contenu discursif de légitimation des stratégies des concepteurs et expérimentateurs ou des acteurs politiques » (Trestini, Coulibaly, 2014 : 5,6).

Ce sont effectivement ces trois aspects qui sont retenus dans l'anthologie récente publiée par Pierre Moeglin (2016 : 54). Cependant, précise le chercheur, mieux vaut parler de « marqueurs » que de « critères » :

« De fait, les premiers établissent a priori la distinction entre ce qui est industriel et ce qui ne l'est pas, tandis que les seconds font voir a posteriori dans quelle mesure telle situation ou telle stratégie d'acteur se rapproche ou s'éloigne de l'idéaltype industriel [...]. [Ainsi], l'étalon proposé ici est constitué de trois marqueurs dont l'identification est le produit de recherches antérieures ayant permis de les construire à partir de situations comparables et en procédant au grossissement des trois traits de l'industrialisation éducative : technologisation, rationalisation, idéologisation. »

Le chercheur précise également (*ibidem* : 55) :

« chacun de ces marqueurs doit servir à mesurer un degré, à caractériser une évolution, à enregistrer une étape dans cette évolution, à identifier un palier dans une transition. La fonction assignée à ces marqueurs est donc de rendre compte [...] de la dynamique d'un changement, d'un processus, du tour que prend une mutation sur la longue ou très longue durée. A

contrario ne leur incombe pas la description du point stabilisé, de la situation figée, de la position stationnaire, de l'état sans la tendance ».

Tels seront les marqueurs que nous choisissons de retenir dans l'analyse des mutations des universités ouvertes à l'ère de la globalisation et leur dynamique de changement. Nous retiendrons la « technologisation » comme la présence et l'utilisation de dispositifs techniques auxquelles s'ajoutent les usages prescrits et les pratiques liées à la « *dimension matérielle des outils et médias qui leur est intrinsèque* » (Moeglin, 2016 : 55). En particulier, nous nous interrogerons sur ces pratiques « *qui s'exercent aussi bien sur la production de discours oraux que sur les conditions de leur écoute ou de leur lecture* » (*ibidem* : 57). En ce qui concerne le deuxième marqueur, à savoir la rationalisation, nous l'envisageons comme « *une certaine concentration des moyens financiers, humains et techniques. Surtout, elle exige que les acteurs concernés se persuadent eux-mêmes ou qu'ils soient incités à se persuader qu'en adoptant les principes de la rationalité gestionnaire, ils se comportent en acteurs rationnels. Cette condition correspond au troisième marqueur, ajouté aux deux précédents : celui de l'idéologisation* » (*ibidem* : 60). Pour ce troisième marqueur, nous retenons la définition de Marc Trestini et alii (2012 : 6), déjà cité – à savoir que « *l'idéologisation se réfère au cadre ou au contenu discursif de légitimation des stratégies des concepteurs et expérimentateurs ou des acteurs politiques* ». Ils s'accordent ainsi avec les propos de Pierre Moeglin qui estime que « *telle est en effet la fonction de l'idéologie : occulter les ambiguïtés et désaccords entre acteurs afin de les amener à s'associer et à conjuguer leur force* » (Moeglin, 2016 : 61).

Ce cadre conceptuel, qui sera discuté et complété au cours de ce travail, permet donc de nous inscrire dans un champ propice à l'analyse des mutations des universités ouvertes à l'ère de la globalisation numérique : celui de l'industrialisation de la formation. Il fournit des marqueurs clairs sur lesquels s'appuyer : technologisation, rationalisation, idéologisation (tableau 1).

Reste à déterminer la méthode la plus appropriée pour révéler ces marqueurs. Nous avons fait le choix d'analyser des discours institutionnels confrontés à la parole d'acteurs soumis aux

évolutions de leur institution. Nous expliciterons ce choix après avoir présenté le terrain retenu pour notre étude.

Marqueurs	Définitions
Technologisation	Dispositifs incluant la présence et l'utilisation de dispositifs techniques, les usages qu'ils prescrivent et les pratiques qu'ils modèlent.
Rationalisation	Concentration des moyens financiers, humains et techniques dans une perspective supposément acceptée de réduction des ressources
Idéologisation	Discours de légitimation des acteurs politiques visant l'adhésion aux mesures politiques

Tableau 1: Marqueurs d'Industrialisation de la Formation

1.6 Une démarche inductive liée à une avancée progressive au contact des discours

1.6.1 De Shanghai à Londres : un terrain opportun et fécond

Dans un article analysant la contribution des auteurs ayant publié dans la revue *Distance et Savoirs* entre 2002 et 2009, Gaëtan Tremblay, membre actif du Séminaire Industrialisation de la Formation, rappelle la définition du terme « *globalisation* » qu'il envisage comme « *la libéralisation et l'intensification des échanges économiques* ». Il lui oppose le terme de « *mondialisation* » réservé « *à l'accélération des échanges internationaux de toute nature, culturelle, démographique, sociale et politique* », (Tremblay, 2009 : 717). Les termes « *globalisation* » et « *mondialisation* » définissent ainsi de nouveaux enjeux techniques, économiques ou encore législatifs pour la formation à distance. Ils interrogent également le rapport public/privé et la notion de qualité.

Avec Internet, les échanges se sont considérablement accrus. Que l'on parle finalement de mondialisation ou de globalisation, ces deux expressions ne sont pas sans lien avec

l'émergence des Technologies de l'Information et de la Communication, qui participent à la circulation des informations ou des biens culturels. Ainsi, précise Gaëtan Tremblay :

« L'expansion des réseaux numériques permet la circulation de tous types de contenus à l'échelle planétaire, sans égard pour les frontières nationales, seulement freinée par le manque de ressources financières, les barrières linguistiques et la diversité culturelle, ou encore parfois malheureusement, par la censure politique. La formation à distance y trouve un champ très ouvert de possibilités d'application et de développement de marchés », (ibidem : 717).

Après avoir passé en revue l'ensemble des points abordés dans le corpus d'articles retenu, le chercheur pointe les limites des recherches sur la question des « perspectives globales ». Il regrette ainsi

« le manque d'intérêt pour les études sur le fonctionnement réel des marchés [...] et la faible prise en compte des dimensions économiques et commerciales. On ne trouve dans la revue aucun article, par exemple, sur les pays émergents et les pays du Golfe, lesquels intéressent au premier chef nos collègues anglophones. Ces pays ne représentent pourtant pas seulement des marchés solvables pour la formation à distance. Ils sont tout à la fois le théâtre d'enjeux déterminants et des acteurs majeurs dans le déploiement de la globalisation », (Tremblay, 2009 : 728).

Les études comparatives hors des zones francophones font également défaut. Les recherches se concentrent sur les TIC et le développement en Afrique du Nord et de l'Ouest. Les seules analyses comparées se limitent à quelques pays tels que le Québec, les Etats-Unis, la Grande-Bretagne et les pays scandinaves. Il n'existe rien sur d'autres régions du monde, en particulier sur les pays du BRIC (Brésil, Russie, Inde et Chine).

Ainsi, comme le revendique Gaëtan Tremblay pour contribuer aux connaissances en Sciences de l'Information et de la Communication, des modèles de formation à distance opérés par des pays peu étudiés gagneraient à être investis. Avec ces objectifs, le cas des *open universities*,

système anglo-saxon d'universités à distance diffusé dans de nombreux pays du Commonwealth et qui a gagné l'Asie est pertinent. L'idéal serait alors d'y mener plusieurs terrains, sur des territoires habituellement peu exploités par la recherche francophone. Mais comment s'y prendre ?

À travers le réseau de l'Agence Universitaire de la Francophonie, nous avons été informés en juillet 2015 d'un programme de visites international proposé par l'Université Ouverte de Shanghai, sous l'égide du gouvernement municipal de Shanghai²⁸. Ce programme, qui se tient deux fois par an, à l'automne et au printemps, est plus particulièrement destiné aux universités et aux instituts membres du Conseil Africain pour l'Enseignement à Distance, et de l'Association Asiatique des Universités Ouvertes, sans exclure la participation d'autres universités et instituts de l'enseignement ouvert et à distance du monde. Le but du programme est de promouvoir la coopération entre les universités ouvertes par des échanges universitaires et d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la recherche dans le domaine de l'enseignement ouvert et à distance. La participation à ce programme impliquait de proposer une étude comparative entre l'université ouverte de Shanghai et l'institution de rattachement des participants. Les thèmes proposés²⁹ visaient une réflexion commune autour de l'amélioration des systèmes, en termes d'Assurance Qualité, de formation des enseignants, de pédagogie, d'usage de ressources pédagogiques libres, de formation tout au long de la vie... Participer à une telle expérience s'est révélé particulièrement fertile à plusieurs égards.

Tout d'abord, elle a permis une immersion au sein de l'Université Ouverte de Shanghai : organisation de visites de locaux et d'une branche régionale en dehors de Shanghai, rencontres avec différents acteurs de l'université sur des temps longs d'échange. Trois de ces rencontres ont donné lieu à des entretiens individuels. De plus, des séminaires étaient quotidiennement organisés. Les participants devaient y exposer les pratiques de leur

²⁸ Pour plus d'informations, voir : <http://ie.sou.edu.cn/en/immersionhub/visiting-scholar-program/>, consulté le 27/02/2017.

²⁹ Les thèmes étaient précisément les suivants : Assurance Qualité de l'éducation ouverte, formation des enseignants de l'éducation ouverte, services de soutien aux étudiants, reconnaissance des acquis et de l'expérience, ressources pédagogiques libres, formation professionnelle et éducation des adultes, éducation communautaire, construction d'un système d'apprentissage tout au long de la vie dans une société apprenante, étude comparative sur l'éducation ouverte, modèle d'enseignement en équipe sur l'enseignement ouvert et à distance, modèle d'enseignement pratique sur l'éducation ouverte, conception et développement de l'enseignement ouvert et à distance.

université sur le thème retenu pour la session, avant d'engager collectivement une discussion. Différents acteurs de l'université d'accueil participaient aux débats en fonction des thèmes de la journée.

Le second intérêt était d'intégrer un groupe international homogène et cohérent, sélectionné en amont par l'université chinoise. Trois critères ont guidé le choix du comité de sélection : les participants devaient être personnels d'une université ouverte ou à distance, proposer un séminaire sur les thèmes précédemment exposés et maîtriser l'anglais, langue de travail du groupe. Ayant exposé mon projet et ma différence (je ne suis pas personnel d'une université ouverte), le comité a retenu ma candidature, tout en me proposant de prendre la parole à une conférence organisée conjointement avec l'UNESCO au moment de notre séjour, plutôt que d'animer un séminaire, comme les autres participants. Cette proposition m'a permis d'assister aux séminaires animés par les autres participants, en intervenant seulement lors des discussions collectives, véritables occasions de demander, par exemple des précisions ou des exemples concrets. Ces discussions, qui s'apparentaient à des *focus group*, ont également aidé, lors des entretiens individuels, à orienter les questions et à réajuster les interrogations.

Huit acteurs d'universités ouvertes du monde ont intégré le programme : quatre européens venus de Grande-Bretagne, des Pays-Bas, d'Espagne et du Portugal ; deux africains, de Zambie et de Tanzanie et deux membres de méga-universités ouvertes asiatiques du Pakistan et d'Indonésie. À ces personnels d'universités ouvertes s'est également ajoutée une enseignante de l'université à distance de Yangon, en Birmanie. Tous ces acteurs ont accepté de me rencontrer lors d'entretiens individuels – à l'exception de l'enseignant-chercheur portugais, arrivé plus tardivement dans le programme. L'ensemble des entretiens a été retenu dans le cadre de ce travail doctoral, excepté celui passé avec la collègue birmane dont l'université de rattachement n'est pas qualifiée d'« ouverte » mais d'« université d'éducation à distance ». Contrairement aux universités ouvertes, les candidats doivent ainsi passer un examen d'admission³⁰. Nous n'avons également pas trouvé de message ciblant directement une population de travailleurs. À la lecture de son site internet, l'institution semble

³⁰ Voir à ce propos, <http://www.yude.edu.mm/public/mod/page/view.php?id=19>, consulté le 10 juillet 2017.

effectivement plutôt proposer une formation initiale. Pour ne pas risquer de biais lors de l'analyse, nous avons donc écarté cet entretien.

Nous avons retenu tous les autres entretiens pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils représentent une opportunité : celle de couvrir huit pays, sur trois continents. Ensuite, la maîtrise de l'anglais par les participants ou la présence de traducteurs chinois/anglais ont permis de mener des entretiens riches et complexes. Il s'agissait d'une véritable chance de recueillir des propos en direct auprès de collègues en provenance de pays dont l'anglais n'est pas (ou n'est plus) la langue officielle. Enfin, le panel, constitué en amont par l'université chinoise était très cohérent. La transmission d'un CV était requise pour la candidature au programme de visite. Tous les participants étaient ainsi professionnellement investis au sein de leur institution dont ils ont une excellente connaissance. Les entretiens avec les membres de l'Université Ouverte de Shanghai ont été organisés par le comité d'accueil du programme, au sein de l'université. Tous les autres entretiens se sont déroulés dans des moments de temps libre, au sein de l'université ou à l'hôtel où nous étions hébergés. Dans tous les cas, le lieu était adapté et les conditions de passation sereines (tableau 2).

C'est suite au dernier entretien passé avec l'acteur de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne que la décision de prolonger ce premier terrain par un second séjour en Angleterre a été prise. Tout d'abord, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne est le canon des universités ouvertes du monde. Ce pays subit ensuite des bouleversements majeurs (tels que sa sortie de l'Union Européenne ou une augmentation drastique des frais de scolarité à l'entrée de l'université). Mais la raison principale qui a orienté notre choix a surtout été liée à l'entretien passé avec le collègue rencontré à Shanghai. De ses propres mots, « *un changement de paradigme en cours* » a été provoqué par des décisions politiques, parallèlement à l'irruption des MOOC (des Cours en Ligne Ouvertes et Massifs) au sein de la structure. Cet entretien, qui a clos la série, a conduit à une intuition, qui s'est progressivement muée en hypothèse. Au regard des différentes situations évoquées, l'usage des nouvelles technologies, au sein des universités ouvertes, subirait différents stades, de l'intégration progressive à l'appropriation effective en passant par la résistance, voire le rejet. Or, dans ce tableau, l'université britannique, historiquement leader, serait en train de reconsidérer son modèle. Cette intuition

a conduit à mener un second terrain à Londres, avec l'idée de vérifier, ou non, l'hypothèse retenue sur l'impact du numérique au sein de la structure historiquement modèle.

Entretien	Profil de l'acteur interrogé ³¹	Institution de rattachement	Pays	Durée de l'entretien (Heure : minute : seconde)
E1	Lecturer	Universitas Terbuka	Indonésie	00 :52 :11
E2	Assistant system programmer	Allama Iqbal Open University	Pakistan	01 :26 :23
E3	Researcher ³²	Shanghai Open University	Chine	00 :53 :53
E4	Staff officer and teacher	Shanghai Open University	Chine	00 :54 :24
E5	Researcher ³³	Shanghai Open University	Chine	00 :55 :45
E6	English teacher & course coordinator	Universitat Oberta de Catalunya	Espagne	00 :59 :16
E7	Associate Professor	Open Universiteit	Pays-Bas	00 :51 :08
E8	Senior faculty manager and associate lecturer	UK Open University	Grande-Bretagne	01 :36 :50
E13 ³⁴	Lecturer	Zambian Open University	Zambie	00 :56 :46
E14	Assistant Lecturer	Open University of Tanzania	Tanzanie	00 :41 :44

Tableau 2: Tableau récapitulatif des entretiens menés en Chine (novembre 2015)

³¹ Nous gardons le terme anglais, plus précis pour comprendre les fonctions occupées.

³² Pour des raisons d'anonymat, nous ne pouvons donner la fonction exacte de cet acteur.

³³ Pour des raisons d'anonymat, nous ne pouvons donner la fonction exacte de cet acteur.

³⁴ Les numéros attribués aux entretiens correspondent à l'ordre dans lequel nous les avons transcrits.

La seconde série d'entretiens a donc été conduite six mois plus tard, en avril 2016, à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, à Londres, dans le centre régional de Camden condamné à la fermeture. Quatre acteurs ont été interrogés sur plusieurs jours, en plus du participant déjà rencontré lors du séjour à Shanghai. Le contact a pu être établi par son entremise. Dans un contexte difficile de restructuration (chapitre 4), il avait interrogé ses collègues pour connaître ceux qui accepteraient de passer un entretien. L'objectif était d'obtenir des volontaires de statuts différents : chargé de cours, responsables administratifs, enseignants-chercheurs, tuteurs... De cette manière, les profils variés permettraient d'obtenir des informations d'ordre différent, tout en examinant si des thèmes récurrents ressortaient. Nous évoquerons plus longuement les profils des participants retenus lors de la partie portant spécifiquement sur l'Université Ouverte de Grande-Bretagne (tableau 3).

Entretien	Profil de l'acteur interrogé³⁵	Institution de rattachement	Pays	Durée de l'entretien (Heure : minute : seconde)
E9	Staff tutor	UK Open University	Grande-Bretagne	01 :10 :05
E10	Associate Lecturer	UK Open University	Grande-Bretagne	01 :11 :21
E11	Student service manager-educational advisor	UK Open University	Grande-Bretagne	00 :53 :49
E12	Associate Lecturer	UK Open University	Grande-Bretagne	01 :18 :51

Tableau 3: Tableau récapitulatif des entretiens menés en Grande-Bretagne (avril 2016)

Au final, deux séries d'entretiens en langue anglaise ont été menées pour un total de 15 heures 10 minutes 43 de dialogue . La durée moyenne des entretiens est d'une heure. Le plus long

³⁵ Nous gardons le terme anglais, plus précis pour comprendre les fonctions occupées.

dure 1 heure 36 et le plus court est de 51 minutes 08. La première série, conduite à l'Université Ouverte de Shanghai en novembre 2015, a permis d'interroger 10 acteurs de 8 universités ouvertes du monde – dont 3 acteurs de l'Université Ouverte de Shanghai, tous trois engagés dans leur établissement sur des questions d'innovations pédagogiques. En ce qui concerne plus spécifiquement l'Université Ouverte de Shanghai, des temps de visite, de rencontres et de discussions informelles ont donc également eu lieu durant les 15 jours de terrain. Des documents traduits en anglais nous ont été transmis avec l'autorisation de les utiliser dans le cadre de notre recherche. Les entretiens menés sont recensés dans le tableau 4 et sont codifiés en tenant compte de l'ordre dans lesquels nous les avons transcrits. Ils sont ainsi numérotés de l'entretien 1 (E1) à l'entretien 14 (E14).

Entretien	Continent	Pays	Profil de l'acteur interrogé ³⁶	Institution de rattachement	Durée de l'entretien (heure : minute : seconde)
E1	ASIE	Indonésie	Lecturer	Universitas Terbuka	00 :52 :11
E2	ASIE	Pakistan	Assistant system programmer	Allama Iqbal Open University	01 :26 :23
E3	ASIE	Chine	Researcher ³⁷	Shanghai University Open	00 :53 :53
E4	ASIE	Chine	Staff officer and teacher	Shanghai University Open	00 :54 :24
E5	ASIE	Chine	Researcher ³⁸	Shanghai University Open	00 :55 :45
E6	EUROPE	Espagne	English teacher & course coordinator	Universitat Oberta de Catalunya	00 :59 :16
E7	EUROPE	Pays-Bas	Associate Professor	Open Universiteit	00 :51 :08
E13 ³⁹	AFRIQUE	Zambie	Lecturer	Zambian Open University	00 :56 :46
E14	AFRIQUE	Tanzanie	Assistant Lecturer	Open University of Tanzania	00 :41 :44
E8	EUROPE hors UE	Grande-Bretagne	Senior faculty manager and associate lecturer	UK Open University	01 :36 :50
E9	EUROPE hors UE	Grande-Bretagne	Staff tutor	UK Open University	01 :10 :05
E10	EUROPE hors UE	Grande-Bretagne	Associate Lecturer	UK Open University	01 :11 :21
E11	EUROPE hors UE	Grande-Bretagne	Student service manager- educational advisor	UK Open University	00 :53 :49
E12	EUROPE hors UE		Associate Lecturer	UK Open University	01 :18 :51

Tableau 4: Tableau récapitulatif de l'ensemble des entretiens menés en Chine et en Grande-Bretagne

³⁶ Nous gardons le terme anglais, plus précis pour comprendre les fonctions occupées.

³⁷ Pour des raisons d'anonymat, nous ne pouvons donner la fonction exacte de cet acteur.

³⁸ Pour des raisons d'anonymat, nous ne pouvons donner la fonction exacte de cet acteur.

³⁹ Les numéros attribués aux entretiens correspondent à l'ordre dans lequel nous les avons transcrits.

1.6.2 Méthodologie adoptée pour les entretiens

La démarche adoptée repose sur le discours, appréhendé comme matériel de recherche. Ce dernier se manifeste à travers des faits de langue qui apparaissent comme des « *systèmes d'explication politique et sociale* » (Krieg-Planque, 2007 : 68). S'intéresser aux faits de langue signifie porter une attention particulière à des formes, des marques, des signes, des procédés, des opérations, mais aussi aux manifestations du sujet dans son énoncé, à ses stratégies argumentatives... Il s'agit donc d'une démarche particulière, très attentive aux mots en contexte. Cette approche est à dissocier de l'analyse de contenu, qui procède par le comptage d'occurrences.

Dans l'analyse des discours telle que nous la définissons, une attention particulière est portée aux métaphores, aux implicites, aux formules utilisées par les locuteurs, révélant ainsi les contradictions, paradoxes, ambiguïtés du discours tout autant que les imaginaires ou les perceptions. Ainsi, « *le flou, le vague, le non-dit, l'ambigu, le sous-déterminé, le polysémique, l'hétérogène, ne doivent pas être envisagés comme des « problèmes à résoudre » mais bien plutôt comme des ressources que le chercheur doit décrire et interpréter* », (Bonafous, Temmar, 2007 : 60).

La démarche consiste alors « *à transgresser les frontières posées par les discours et par leurs producteurs pour rendre visibles des faits de reprise, de reformulation, de régularité, de circulation, de dispersion et d'écho* », (ibidem : 58). Ainsi présentée, l'approche retenue est résolument qualitative, tant dans les méthodes de mise en œuvre expérimentale que dans l'analyse du matériel recueilli. Il s'agit également d'une démarche éthique puisqu'elle nécessite d'accorder toute sa valeur à la parole individuelle des acteurs rencontrés. L'interlocuteur se doit à une écoute profonde, approfondie, réitérée de ce qui se dit et ne se dit pas dans le discours des locuteurs qui ont accepté de parler. Révéler ce qui se dit, ce qui ne se dit pas, en traduisant avec les mots du chercheur, sans trahir. Le chercheur adopte alors une attitude empathique dans une « *écoute initiale, complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre, avant que nous soyons tentés de les « faire parler* ». Cet examen

consiste ainsi à donner la parole avant de la prendre soi-même. [...] Ceci signifie qu'il importe non seulement d'écouter l'autre mais aussi de lui accorder du crédit, c'est-à-dire d'accorder de la valeur à son expérience », (Paillé et Mucchielli, 2008 : 86).

Nous l'avons dit précédemment : les universités ouvertes appartiennent à un environnement socio-culturel propre. Ce sont donc les « *autres qui détiennent les clés de leur monde. Le chercheur va, en quelque sorte, reconstituer ce monde collectif dont chacun des acteurs n'a qu'un petit bout, bien qu'il participe à la construction totale, collective. C'est en ce sens que l'on peut dire que le chercheur accède [...] à une connaissance plus globale que les acteurs pris individuellement. Traversant chaque acteur grâce à son empathie, il arrive à les transcender dans une méta-position* » (ibidem : 87).

Cette posture de recherche assumée conduit à mettre en œuvre une méthodologie de recueil d'informations conforme aux partis-pris ci-dessus exposés. Le choix retenu a été de mener des entretiens *in situ*, en face à face. Dans le cas d'entretiens longs, entrepris avec des acteurs de terrain, il s'agit d'abord de rassembler leur point de vue. Par leur position ou leur expérience, ils peuvent, en effet, délivrer une parole féconde à la compréhension des processus de mutation en cours. Pour générer ces données, à savoir les prises de position, les appréciations ou les opinions de ces acteurs, l'instrument le plus pertinent est l'entretien semi-directif (Kaufmann, 1996). En effet, les entretiens semi-directifs permettent d'obtenir des informations sur les représentations et les attitudes de deux ordres : cognitif et affectif (Ghiglione, Matalon, 1978). Ce faisant, les acteurs structurent de manière propre le champ proposé tout en adoptant une attitude face aux problèmes posés. Contrairement aux discours institutionnels qui visent la neutralité par le biais d'usages de formules figées (Krieg-Planque, Oger, 2010), l'entretien individuel auprès d'acteurs de terrain permet une parole personnelle dans laquelle s'exprime une part d'affect révélatrice d'adhésion, de résistances, ou de conflits de valeurs. C'est dans ce creuset que se trouvent les éléments susceptibles de décrire les mutations en cours.

Le but général de nos entretiens était de récolter la perception d'acteurs de terrain sur les évolutions vécues au sein de leur institution ainsi que leur opinion sur les innovations

pédagogiques liées au développement des nouvelles technologies. La grille d'entretien incluait trois étapes : tout d'abord, la présentation par les acteurs de leur institution et leur perception des concepts et des discours tenus au sein de cette institution, ensuite leur perception de l'évolution du système et enfin leur connaissance et perception des pratiques pédagogiques innovantes.

Enfin, notre travail vise à définir les mutations en cours, ce qui implique d'interroger un état passé, actuel et à venir. Les trois étapes de notre grille suivaient cette progression à travers la perception de l'institution et de son histoire, les usages en vigueur et la vision du futur. En fonction des entretiens déjà passés, les questions ont évolué tout en conservant la trame générale - ce qui est, selon Pierre Paillé « *le signe du progrès de la recherche* », (1994 : 153).

Le guide d'entretien, traduit en anglais, (annexe C et D) a permis de réfléchir préalablement aux pistes intéressantes à explorer pour amener les participants à raconter leur vécu. Ainsi construit selon la méthode de *L'Entretien compréhensif* de Kaufmann (1996), il n'avait pas vocation à explorer dans le détail toutes les sous-questions possibles. L'objectif est de limiter les biais de la subjectivité en suivant les participants dans leur raisonnement à travers un dialogue construit sur une écoute active. Par conséquent, chacun des entretiens s'est révélé unique, à travers un ordre et des formulations de questions différentes selon les acteurs en présence. L'entretien commençait systématiquement par une présentation du chercheur et de l'objectif général de l'entretien. Ce temps, plus ou moins long, avait vocation à « rassurer » l'enquêté tout en posant les prémices des réflexions générales à venir. Cette présentation était suivie de la signature du formulaire de consentement, également traduit en anglais (annexe E). Par souci de confidentialité, les verbatims ont été anonymisés.

Certaines questions dont les réponses devaient faire appel à l'imaginaire des participants ont été systématisées. Ainsi, l'entretien se terminait généralement sur une projection de l'interlocuteur dans le futur : « Rêvons un peu et imaginez-vous maintenant dans dix ans ... Quelle innovation pédagogique imaginez-vous dans le futur ? ». Les réflexions des acteurs sur cet aspect se sont révélées étonnantes et riches. Elles se retrouvent parfois en concordance par continent, tout comme elles dépassent parfois les frontières.

1.6.3 Des entretiens enrichis par un corpus de discours institutionnels

Le travail proposé à travers cette thèse s'inscrit dans un cadre particulier, qui est celui des universités ouvertes. Ce système est empreint d'une histoire sociale et politique. Comme nous le verrons dans le chapitre 4, il s'est construit sur des valeurs travaillistes à la fin des années 60 et s'est progressivement diffusé dans le monde anglophone. De ce fait, il révèle, par exemple, les liens qui persistent notamment entre la Grande-Bretagne et ses anciennes colonies. Le modèle des universités ouvertes appartient donc à un environnement socio-culturel propre. Pour le saisir, nous avons fait le choix d'interroger des acteurs, leurs usages des nouvelles technologies, leurs images et imaginaires, leur contexte de travail. Ce choix correspond aux présupposés de notre problématique : *Dans quelle mesure les universités ouvertes confrontées à la globalisation numérique se redéfinissent-elles ?*

S'interroger sur les redéfinitions en cours des universités ouvertes conduit effectivement à analyser le phénomène discursif de la définition. Dans ce cas, interroger les acteurs eux-mêmes qui vivent les changements et participent à cette entreprise de construction, déconstruction, reconstruction du sens qu'ils donnent à leur environnement social permet d'appréhender, de l'intérieur, les mutations en cours. Nous considérons donc les participants de nos entretiens comme des « acteurs », au sens où ils participent au sens donné aux évolutions des institutions dans lesquelles ils opèrent.

Le terme « acteur » invite cependant ici à une digression explicative. Le terme revêt effectivement une multitude de significations, à commencer par celui de « comédien ». Pour définir ce terme, la philosophie s'appuie sur une opposition sujet/objet, tandis qu'en droit ou en psychologie, on parle de sujet. En économie, l'acteur représente l'individu rationnel alors que dans des approches plus structurales, on évoque l'agent (Gaudin, 2001 : 7). Ainsi, la notion d'acteur n'est pas neutre. À travers la distinction entre l'individu (l'agent) et sa liberté d'action (l'acteur), s'opposent ainsi la liberté au déterminisme ou l'individu au collectif. Ces deux concepts d' « agent » et d' « acteur » sont définis par André Akoun et Pierre Ansart de la manière suivante :

« Par agent, on désigne l'individu qui exécute une tâche, qui est essentiellement déterminé à agir par des conditions qui lui sont imposées. Par acteur, on désigne l'individu qui agit selon ses propres desseins, selon ses propres motivations. Le fait de jouer un rôle dans une organisation ou une bureaucratie n'exclut pas que l'individu puisse se comporter en acteur : dans la mesure où il exécute le rôle prescrit selon ses propres besoins en l'adaptant ou en modifiant les interactions dans lesquelles il se trouve impliqué, il se comporte, dans une certaine mesure, en acteur », (Akoun et Ansart, 1999).

Bien évidemment, les acteurs agissent au sein de leur institution selon les moyens dont ils disposent mais aussi selon leurs représentations, dépendantes des idéologies qui les entourent. Ainsi, ces acteurs sont irrigués de discours institutionnels avec lesquels ils s'accordent ou se confrontent. Leurs propos *« peuvent être, non pas alignés ou assimilés, mais mis en résonance [avec] des discours produits selon des systèmes de contraintes différents »*, (Oger, 2007 : 30). Il apparaît ainsi important *« de mettre l'accent sur les différentes conditions d'énonciation [...] qui pèsent sur [...] le discours instituant et le discours suscité par le chercheur lors de l'entretien »* (ibidem : 42). Le discours institué par les acteurs se fait écho d'un discours instituant, révélant ainsi sa circulation, mais aussi son appropriation individuelle et collective. L'analyse des discours d'acteurs peut alors être envisagée corollairement à celle des discours institutionnels qui participent à fonder les idéologies. Or, l'idéologisation est justement l'un des marqueurs du concept d'Industrialisation de la Formation présenté lors de l'exposition de notre cadre théorique.

Ainsi, l'entretien seul ne peut pas permettre au chercheur de repérer quelles représentations les acteurs se font de leur activité. Ils ne le font que dans le contexte spécifique de l'interaction. Il en est de même avec l'analyse de corpus institutionnels qui permet seulement d'émettre des hypothèses. Pour ces raisons, *« la confrontation entre différents ordres de discours, qui renvoient à différentes échelles de contraintes, nous paraît particulièrement fertile »*, (Oger et Olivier-Yaniv, 2007 : 51)

Face à la nécessité de complexifier les représentations des acteurs, elles ont donc été opposées à d'autres discours, à des textes, à des documents émanant des institutions elles-mêmes. Les organisations retenues dans notre étude encadrent les universités ouvertes par région ou par choix politiques. Le *Commonwealth of Learning* ou l'*Asian Association of Open Universities* mettent ainsi en ligne des rapports, transcriptions d'allocutions officielles, articles scientifiques en langue anglaise. Des documents émanant des universités ouvertes elles-mêmes ont également servi de matériau.

En ce qui concerne la constitution de notre corpus de discours institutionnels, nous avons opté pour l'analyse d'allocutions tenues lors d'événements se déroulant au sein des établissements de notre panel. Ces discours sont prononcés par des dirigeants des universités ouvertes (tels que des Vice-Chanceliers) ou des institutions qui les supervisent, entre 2015 et 2017. En effet, cette période correspond à celle où nous avons passé nos entretiens (novembre 2015 et avril 2016). Il nous paraissait capital de nous appuyer sur des discours contemporains. La recherche de ces discours s'est révélée fastidieuse car elle reposait sur plusieurs contraintes. Il fallait qu'ils soient effectivement récents (entre 2015 et 2017), délivrés en anglais, à l'adresse des acteurs des institutions des universités ouvertes concernés par notre étude et qu'ils abordent la question des évolutions en cours, telles que la décision d'adopter une nouvelle technologie. En effet, par leur structure argumentative et leur destinataire (le personnel), ces textes marquent une idéologisation. L'objectif était de s'appuyer sur ces allocutions afin d'examiner les stratégies de développement retenues par les directions. Les transcriptions de l'ensemble des discours institutionnels de notre étude sont consultables en annexe A.

Au final, douze discours délivrés à un an d'intervalle au sein des institutions étudiées ont été retenus, sauf pour l'Université Ouverte de Shanghai pour lequel nous avons ajouté l'analyse d'un spot promotionnel (chapitre 3). En effet, lorsque nous avons entrepris la recherche de conférences menées par des représentants de cette institution, nous nous sommes heurtés à une véritable difficulté pour trouver un corpus de documents stratégiques portant sur l'Université Ouverte de Shanghai. Il ne nous a effectivement pas été possible de trouver des transcriptions, textes, rapports en ligne... Cette forme de silence numérique peut être interrogée. Elle est, selon nous, la preuve d'une communication très maîtrisée. Nous avons

finalement décidé d'analyser certains contenus de la version anglaise du site web : le mot de la présidente, la page d'accueil et les slogans récurrents de l'université. Nous avons également complété ces trois types de textes institutionnels par l'analyse d'une vidéo de présentation de l'université. Ce spot, que l'on pourrait qualifier de promotionnel, n'est pas en ligne. Nous avons pu en obtenir une copie lors notre présence sur place avec l'autorisation de l'exploiter à des fins de recherche. L'analyse sémiologique de contenus audio-visuels présente des liens ténus avec l'analyse du discours, comme l'expliquent Simone Bonnafous et François Jost (2000). Pour cette raison, ce choix de support nous a paru tout à fait cohérent avec notre démarche. En effet, l'analyse de discours a toujours été envisagée à l'articulation de plusieurs disciplines. Si, à ses origines, dans les années 70, elle s'est principalement intéressée au discours politique au sens institutionnel, elle s'est déplacée vers les discours médiatiques, en incluant dans son corpus des émissions de télévision, par exemple (Bonnafous, Jost, 2000 : 530). L'analyse du discours qui s'intéresse notamment aux effets de polyphonie, à l'argumentation ou à la narration peut effectivement être utile à la compréhension de productions audio-visuelles. Certes, un plan n'équivaut pas un mot, mais l'un comme l'autre transmet un message, dans un cadre qui peut être institutionnel. L'un comme l'autre s'adresse à un destinataire qu'il peut chercher à influencer. Mais surtout, l'un comme l'autre pose « *de façon centrale les questions de sens, d'imaginaires, de représentations, de stéréotypes, de schèmes culturels qui sont l'essence de la communication sociale* » (Bonnafous, Jost, 2000 : 536). Ainsi, le spot de promotion de l'Université Ouverte de Shanghai sera analysé avec des outils d'analyse sémiotique exposés par Sylvie Leleu-Merviel (2010). Cette étude tiendra compte du texte, à travers l'étude de la voix off transcrite à cette occasion (annexe H).

L'ensemble des documents retenus dans notre corpus de discours institutionnel est recensé dans le tableau 5 (page suivante).

		Discours institutionnels retenus ⁴⁰
AFRIQUE	Université Ouverte de Tanzanie	Discours du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Tanzanie à l'intention du conseil des représentants étudiants (2015)
	Université Ouverte de Zambie	Discours du Vice-Chancelier de l'Université de Zambie à l'occasion du lancement d'une session de formation (2016)
EUROPE	Université Ouverte des Pays-Bas	} Message d'Hagen (2015) et message de Rome (2016) : communiqués de l'Association Européenne des Universités d'Enseignement à Distance.
	Université Ouverte de Catalogne	
ASIE	Université Ouverte du Pakistan	} Série de discours de la présidente du <i>Commonwealth of Learning</i> à l'occasion d'évènements organisés en Asie par l'Association Asiatique des Universités Ouvertes (discours entre 2015 et 2016).
	Université Ouverte d'Indonésie	
	Université Ouverte de Shanghai	
	Université Ouverte de Shanghai	Mot d'accueil de la présidente de l'Université Ouverte de Shanghai (2017), page d'accueil du site Internet de l'université (2017) et vidéo de promotion (2013).
	Université Ouverte de Grande-Bretagne	Discours du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne à l'occasion de la fête anniversaire de l'université (2015 et 2016)

Tableau 5 : Corpus de discours institutionnels

⁴⁰ Les transcriptions de l'ensemble des discours institutionnels de notre étude sont consultables en annexe A.

1.6.4 L'analyse thématique : organiser les mises en relation pour (re)construire le sens global des perceptions singulières

Une fois notre recueil de données arrêté, comment le traiter ? Nous avons progressivement adopté notre propre méthodologie, inspirée de Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2008). Ces derniers s'accordent effectivement avec Simone Bonafous et Malika Temmar (2007) sur la nécessité d'appréhender le discours selon une approche qualitative et en tenant compte des mots en contexte.

Ce travail s'est déployé en trois temps distincts :

- Analyse « intuitive » des entretiens
- Analyse des textes institutionnels, à la lumière et à la recherche des marqueurs d'industrialisation et aboutissant à la formulation d'axes stratégiques de développement des universités ouvertes
- Seconde analyse des entretiens à la lumière des axes retenus précédemment.

Développons chacun de ces trois temps.

En ce qui concerne l'analyse « intuitive », il s'agit plus précisément d'une première relecture active, permettant de se saisir des entretiens. En effet, selon Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2008 : 62) la parole se révèle majoritairement dans les phases d'écriture, à trois moments du processus d'analyse. Tout d'abord, le travail de transcription permet de revenir sur les témoignages alors que le temps est passé et que la recherche a avancé⁴¹. Il s'agit alors d'une véritable « relecture » des entretiens, revécus en « sachant ». S'en suit, dans un second temps, un travail de transpositions, au cours duquel les textes sont annotés et commentés par un jeu de surlignage et de prises de notes dans la marge. Lors de cette phase, un titre général a été attribué à chacun des entretiens. Les moments de rupture dans les dialogues (changements de ton, de propos ...) ont également été repérés.

⁴¹ Les transcriptions de l'ensemble des entretiens sont consultables en Annexe B.

Lors de cette phase, la difficulté majeure a été de donner de la cohérence, de synthétiser la masse d'informations mise à disposition autour d'idées récurrentes. Sur ce point, la grille élaborée au préalable a permis de mettre en parallèle des réponses, organisées autour des trois étapes de l'entretien. L'objectif est alors de faire apparaître l'invisible que seule l'analyse peut révéler : découpage des textes, recherche de répétition de termes, mise en évidence de récits anecdotiques, repérage des métaphores et des symboliques à l'œuvre dans le discours, dévoilement des implicites... Toutes ces opérations ont été réalisées à l'intérieur de chaque discours et entre les discours. En effet, toutes ces manipulations aident le chercheur à révéler le sens des propos, ce qui caractérise les méthodes qualitatives.

« Les rapprochements, les confrontations et les mises en relation de données, les mises en perspective et les cadrages, la saisie des récurrences et des analogies, ainsi que les généralisations et les synthèses font surgir ces significations. Il s'agit donc toujours, par un travail intellectuel, de faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et à la fois structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 11).

À travers le repérage des différents thèmes abordés par nos interlocuteurs, nous avons examiné dans un premier temps de quelle manière les discours se répétaient, se recoupaient, se rejoignaient ou se contredisaient. À ce stade, cette première étape a permis de connaître les discours et de fonder nos premières intuitions. En effet,

« les premières lectures du corpus doivent être centrées sur le témoignage, de manière à entrer dans le monde de l'autre, et dans ce sens, il vaut mieux s'abstenir de se lancer prématurément dans l'analyse. Ceci ne veut pas dire qu'il ne faut s'abstenir de prendre des notes en aparté. Seulement, il faut prendre garde de ne pas imposer trop rapidement une grille d'analyse » (Paillé, Mucchielli, 2008 : 198).

Dans un second temps, nous avons procédé de façon plus construite à l'examen des discours institutionnels retenus. Pour ce faire, nous avons tout d'abord répété la démarche initiale

adoptée pour les entretiens : jeu de surlignage, notation dans la marge, repérage des moments de rupture, des étapes du discours, des reprises, des thèmes récurrents d'un discours à l'autre... Cependant, contrairement aux entretiens, les allocutions officielles sont des discours argumentatifs construits, non spontanés. Leur structure était facilement repérable, notamment à travers les connecteurs logiques et chronologiques qui jalonnent le discours. Cette structure repérée, nous avons ensuite approfondi le travail. L'objectif était alors de rechercher les marqueurs d'industrialisation (rationalisation, technologisation, idéologisation) présents dans le discours. Ces aspects se sont retrouvés à travers l'annonce de décisions visant l'efficacité, la valorisation d'initiatives choisies en matière de technologie éducatives et les valeurs qui y sont conférées. Une fois ces marqueurs repérés, ils ont été reformulés en axes en fonction des fils directeurs du discours. C'est alors qu'apparaît la grille d'analyse qui sera retenue pour l'étude des entretiens. En effet, l'objectif étant de voir de quelle manière les acteurs perçoivent les mutations en cours ; encore faut-il connaître la façon dont les institutions définissent préalablement ces évolutions. En outre, nous avons fait le choix de confronter deux types de discours (l'allocution officielle et la parole individuelle), ce qui nécessite de les examiner au regard d'axes concordants. Chacun de ces axes sera développé et explicité lors de la restitution des résultats, par continent ou par pays.

Enfin, la dernière étape consistait à revenir à l'analyse des entretiens à la lumière des axes retenus lors de l'examen des discours institutionnels. Pour ce faire, nous avons réalisé un tableau reprenant en titres les thèmes en lien avec les marqueurs d'industrialisation de la formation. Nous avons ensuite relu les entretiens en remplissant les colonnes du tableau des *verbatim* des différents acteurs interrogés. Les extraits retenus permettaient de valider, ou non, les axes stratégiques développés lors des allocutions officielles. Ils permettent également de montrer comment les décisions se déclinent à travers des exemples concrets. Cette démarche est une adaptation de la méthodologie développée par Pierre Paillé et Alex Muchielli dans leur ouvrage *L'Analyse qualitative en Sciences Humaines et Sociales* (2008). Dans cette publication, les deux chercheurs donnent de nombreux exemples de tableaux permettant une analyse thématique d'entretiens. Cette méthode présente deux fonctions : une fonction de repérage et une fonction de documentation (*ibidem* : 162). Cette présentation s'est effectivement révélée opérationnelle, toutes les informations étant regroupées et organisées au

sein d'un même document. Un exemple de tableau réalisé par nos soins est consultable en annexe F. Précisons également que cette façon de procéder a permis de construire des grilles d'analyse au cas par cas, en fonction des axes observés dans chaque discours institutionnel étudié. Cette démarche est conforme au principe de la théorisation ancrée qui correspond à une conceptualisation progressive et pour laquelle l'usage d'une grille d'analyse préconstruite se révélerait contre-productif (Paillé, 1994 : 151).

Quoi qu'il en soit, procéder par analyse thématique n'est pas opposé à une démarche parallèle d'analyse du discours, comme le soulignent, en 2013, Simone Bonnafous et Alice-Krieg-Planque :

« l'analyse du discours travaille à partir de l'analyse du matériel linguistique ; elle se distingue en cela de l'analyse de contenu, qui est une technique de recherche fondée sur la pré-catégorisation thématique de données textuelles. Ainsi, par exemple, l'analyse de contenu pourra négliger les différences entre les expressions « travailleurs immigrés », « immigrés » ou « étrangers », puisque les personnes ou les situations auxquelles se réfèrent ces expressions peuvent être les mêmes ; à l'inverse, c'est justement ce que ces différences de désignation indiquent comme différences d'attitude des locuteurs par rapport à l'objet de leurs discours qui intéresse l'analyse du discours. Cela ne signifie pas que l'analyse thématique ne puisse pas être utilisées parallèlement ou préalablement à l'analyse du discours, mais elle ne peut pas s'y substituer » (Bonnafous, Krieg-Planque, 2013 : 224).

Ainsi, la méthode que nous avons progressivement développée, d'abord dans le tâtonnement, puis dans l'organisation et la structuration des différentes informations a permis de croiser les différents discours : allocutions officielles au regard de la parole d'acteurs, paroles d'acteurs à travers le monde (voir figure 1, page suivante). Cette démarche de croisement est au cœur de notre travail, qui vise à recouper des discours épars pour reconstruire une vision générale.

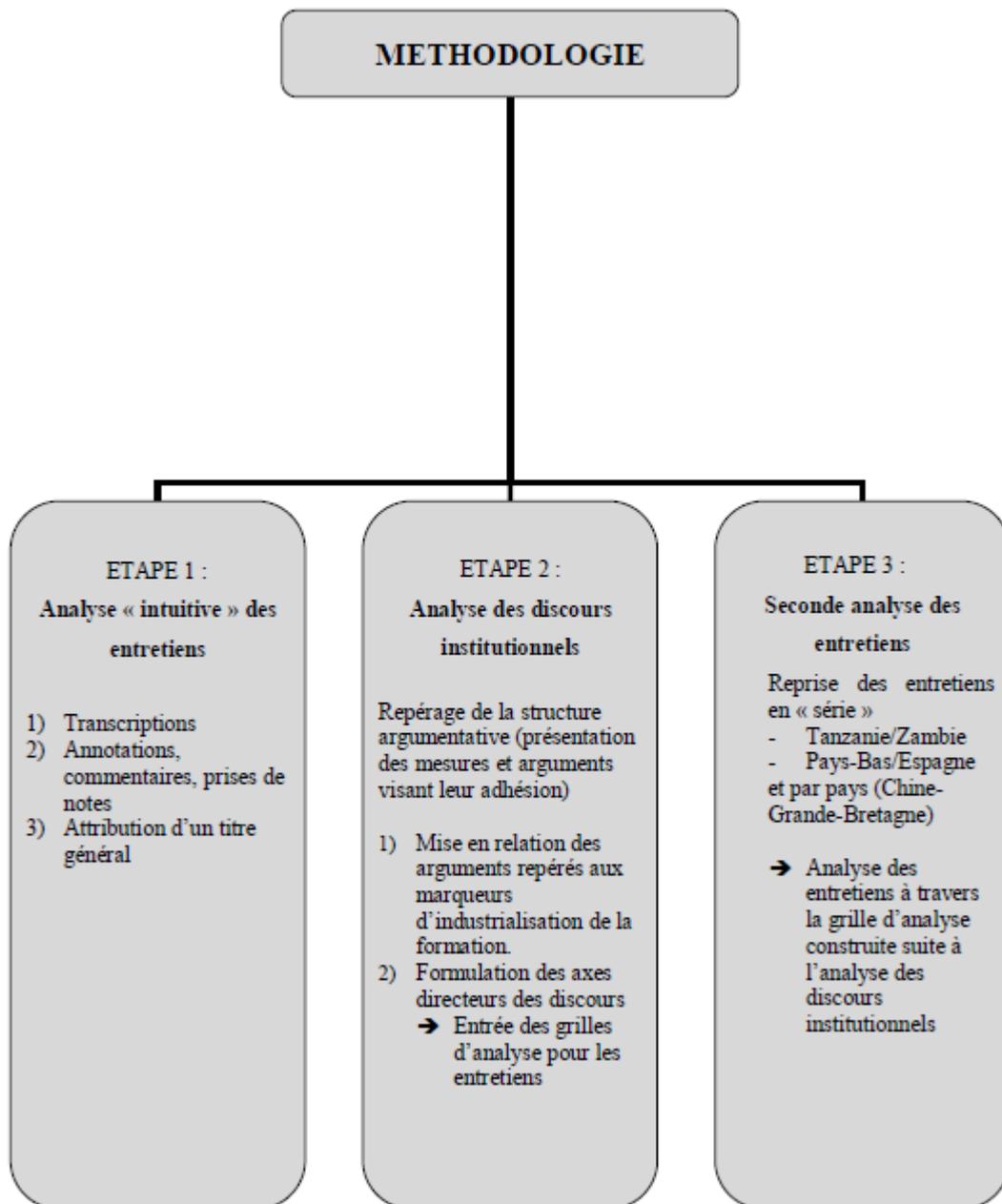


Figure 2: Méthodologie adoptée

Nous avons fait le choix de présenter les résultats en suivant un ordre lié à une dynamique d'intensification de l'industrialisation des systèmes. Le chapitre 2 commencera ainsi par l'Afrique à travers l'exemple de l'Université Ouverte de Tanzanie et l'Université Ouverte de Zambie qui procèdent de façon « artisanale », faute d'accès à Internet. Nous poursuivrons par l'Europe en nous appuyant sur le cas de l'Université Ouverte du Pays-Bas et de Catalogne. Les processus de technologisation sont maîtrisés, mais ces pays subissent une baisse démographique. Nous achèverons par l'Asie qui possède plus de soixante-dix universités ouvertes. Certaines comme l'Université Ouverte du Pakistan ou l'Université Ouverte d'Indonésie, retenues dans notre étude, sont qualifiées de méga-universités et peuvent dépasser le million d'inscrits. Nous avons ici également intégré les entretiens passés à l'Université Ouverte de Shanghai qui faisaient écho à ceux des autres participants asiatiques.

Ces analyses seront ensuite suivies de deux études de cas révélateurs des mutations en cours et pour lesquels nous avons bénéficié de séjours de recherche sur place : l'exemple de l'Université Ouverte de Shanghai (chapitre 3) et celui de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne (chapitre 4). Il aurait pu sembler logique de commencer par l'archétype historique qu'est l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. Cependant, les résultats concernant l'Université Ouverte de Grande-Bretagne apparaîtront en dernier. En effet, l'analyse montrera que ce modèle est justement en cours de redéfinition. Dans les mutations actuellement subies par l'Université Ouverte de Grande-Bretagne germe un nouveau paradigme révélateur de l'impact de la globalisation numérique sur les systèmes. En concluant sur cet exemple, le travail ouvre des perspectives de réflexion et de travaux futurs.

Précisons que nous avons fait le choix d'une présentation des résultats en trois temps : un chapitre qui présente une « vue d'ensemble » par continent (chapitre 2) et deux chapitres qui se concentrent plus précisément sur deux universités ouvertes, celle de Shanghai (chapitre 3) et celle de Grande-Bretagne (chapitre 4). À première vue, ces trois chapitres pourraient sembler déséquilibrés en termes de nombre de pages (112 pages pour le deuxième chapitre, 36 pour le troisième et 44 pour le quatrième). Il n'en est en fait rien si l'on examine chaque cas pris séparément. En effet, tous ces cas (universités ouvertes d'Afrique, d'Europe et d'Asie, de Shanghai et de Grande-Bretagne) sont présentés avec un nombre identique de pages (entre 34

et 44 pages pour tous les exemples étudiés). Il nous apparaissait cependant plus logique en termes d'organisation de présenter sous forme de sous-partie les universités ouvertes étudiées par continent au sein d'un même chapitre (chapitre 2), ce qui explique la longueur de ce dernier.

Enfin, le dernier chapitre viendra apporter la synthèse de l'ensemble des analyses, dans une perspective plus globale. Il proposera un modèle de compréhension des perceptions à la transition numérique au sein des universités ouvertes.

CHAPITRE 2 : Discours croisés d’Afrique, d’Europe et d’Asie

PRESENTATION DU CHAPITRE

Le chapitre à suivre présentera les résultats des analyses concernant les universités ouvertes de

- Tanzanie et de Zambie (Afrique),
- des Pays-Bas et de Catalogne, Espagne (Europe),
- Du Pakistan, d’Indonésie et de Shanghai, Chine (Asie).

Pour chacun des cas étudiés, une présentation du contexte général permettra tout d’abord de situer l’environnement politique, social et économique dans lesquels naissent localement les universités ouvertes de notre panel. Ce préalable s’avère nécessaire à la compréhension des discours tenus.

Un corpus de discours institutionnels sera ensuite analysé et permettra de dégager les marqueurs des mutations en cours à partir du cadre théorique de l’industrialisation de la formation (chapitre 1). Ces discours seront ensuite confrontés aux entretiens individuels menés avec les acteurs rencontrés.

Notre objectif est de décrire de quelle manière les universités ouvertes de notre panel se redéfinissent à l’ère de la globalisation numérique.

Un point d’étape présentera pour chaque continent les qualifications des mutations auxquels nous aboutissons.

2.1 L’Afrique sub-saharienne anglophone et son système d’enseignement à distance : des espoirs d’émancipation aux difficultés de terrain

« La première fonction de l’éducation des adultes est à la fois d’inspirer un désir de changement et de faire comprendre que ce changement est possible. Rien n’est plus nuisible à la liberté que de croire que la pauvreté ou la souffrance relèvent de la "volonté divine" et que le seul devoir de l’homme est de les accepter⁴² ».

Julius Nyerere, 1^{ier} Président de la République Unie de Tanzanie

1964-1985

2.1.1 L’Afrique indépendante au défi de son éducation

Précisons en préambule le sens retenu par le terme « Afrique ». « Afrique » est ici entendue pour les pays retenus dans notre étude, à savoir la Tanzanie et la Zambie, deux pays membres du Commonwealth et de la Communauté de développement d’Afrique australe.

Progressivement indépendante à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, l’Afrique fait depuis face à des enjeux importants de développement. Ils nécessitent des moyens adaptés à des réalités sociales, économiques et politiques en constante évolution. Parmi les défis les

⁴² Citation extraite de « *Adult Education and Development* » [Éducation des adultes et développement]. Dans : Hall, B.; Kidd, J.R. (dir. publ.). *Adult Learning: A Design for Action*. Londres, Pergamon Press, (1978), page 29.

plus importants de cette période post-coloniale se trouve l'éducation pour laquelle une conférence est organisée en Éthiopie par l'UNESCO en 1961. Lors de cette conférence qui se déroule à Addis-Abeba, « *les représentants des 35 pays indépendants ou en passe de le devenir que comptait alors l'Afrique ont évalué leur système d'éducation et ont formé des projets pour leur avenir immédiat et leur développement à long terme* » (Habte⁴³ et Wagaw, 1998 : 717-718). Cette conférence avait effectivement abouti à des constats liés aux manques d'accès à l'éducation et à un plan pour y remédier. Ce plan prévoyait ainsi « *une élévation des taux d'inscription scolaire qui, en 1960, étaient de 40 % pour le primaire, de 3 % pour le secondaire et de 0,5 % pour le supérieur dans les groupes d'âge correspondants, et devaient atteindre respectivement 100 %, 30 % et 20 % en 1980* », (*ibidem* : 718).

Un an après la conférence d'Addis-Abeba, une seconde conférence se tient à Madagascar pour aborder cette fois les questions liées à l'Enseignement Supérieur sur le continent africain. Il s'agissait alors de s'accorder sur les missions de l'enseignement supérieur, chargé de permettre aux peuples africains unis de prendre part au mouvement du monde. « *À cette fin, la conférence prescrivait aux établissements d'enseignement supérieur de se considérer comme les centres culturels des communautés où ils étaient implantés et comme les gardiens et les soutiens du patrimoine artistique, littéraire et musical* », (Habte et Wagaw, 1998 : 724, 725). Si les universités furent établies selon des modèles occidentaux, elles conservaient avec les réalités locales des liens ténus. Elles étaient, par exemple, fortement attachées aux pouvoirs en place, les chefs d'états ou de gouvernement assumant généralement des fonctions de chancelier.

La question de l'indépendance et de la construction de modèles africains est au cœur des réflexions de la conférence d'Addis-Abeba. Ainsi, Julius Nyerere, président de la Tanzanie et ancien professeur, encourage les dirigeants à combattre les préjugés et défendre la vérité, sans pour autant se couper des communautés (*ibidem* : 725). Dans ce pays, des initiatives sont prises pour combattre l'analphabétisation en rendant l'école gratuite et obligatoire. En cette

⁴³ Akililu Habte est auteur de nombreux travaux et publications sur l'éducation en Afrique et plus particulièrement en Éthiopie. Ancien président de l'Université d'Addis-Abeba, il a également été vice-président du Conseil de l'Université des Nations Unies.

période post-coloniale, ces mesures sont liées à un contexte politique particulier qui se définit à travers le concept d'*Ujamaa*. Signifiant en swahili, « travailler et vivre ensemble », l'« Ujamaa » est devenu la base du socialisme tanzanien. Le 5 février 1967, la déclaration d'Arusha définit les objectifs et les moyens pour construire un État socialiste dont « *les ouvriers et les paysans détiennent le pouvoir, où les moyens de production appartiennent à ceux qui travaillent*⁴⁴ » (Traoré, 1975 : 805).

En matière d'éducation, le document directif *Education for Self-Reliance* (l'éducation pour l'autosuffisance) expose les principes fondateurs du nouveau système éducatif. Tout en critiquant le caractère insuffisant et inadapté de l'éducation coloniale, le document expose les mesures visant à transformer le système éducatif pour qu'il soit mieux adapté aux besoins d'une société socialiste à économie rurale (Kassam : 1994). Cette philosophie, qui trouve écho sur le continent africain, est à replacer dans le contexte du souvenir encore vif du colonialisme et du capitalisme naissant. Ainsi, la situation post-coloniale des années 60 encourage les nouvelles nations d'Afrique à développer leur propre structure éducative. Par conséquent, entre 1960 et 1983, le nombre d'universités est doublé et l'effectif d'enseignants-chercheurs augmente de manière significative en Afrique subsaharienne (Banque Mondiale, 1988 : 12).

Concomitamment à ce développement général de l'éducation, un certain nombre de facteurs socio-économiques favorisent la croissance de l'apprentissage ouvert et à distance en Afrique (Biao, 2012). Ainsi, le concept d'enseignement à distance n'est historiquement pas étranger à l'Afrique. Dans un ouvrage retraçant l'histoire de l'éducation par correspondance, Kabwasha et Kaunda (1973) expliquent que le *tama*, instrument de percussion (également surnommé le « tambour parlant ») était utilisé comme moyen de communication entre les villages. Selon les deux chercheurs, le « tambour parlant » a inscrit dans la conscience et la tradition africaine l'idée de transmission d'informations à distance. D'une certaine manière, cet instrument était un précurseur de l'enseignement à distance moderne dans la mesure où il liait un apprenant à un détenteur du savoir géographiquement éloigné (Kabwasha et Kaunda, 1973 : 3)

⁴⁴ Julius Nyerere, interview donnée à la revue Jeune Afrique, 9 février 1967, n° 319.

Si cette explication permet de déchiffrer l'ancrage culturel de l'enseignement à distance en Afrique, il n'en reste pas moins que l'histoire des institutions actuelles est à comprendre en fonction de la décolonisation massive des années 60 et de la période qui l'a précédée. Ainsi, le premier établissement à proposer un enseignement à distance sur le continent africain est l'Université d'Afrique du Sud (UNISA), en 1946 (Biao, 2012). Fondé à la fin du XIX^{ème} siècle comme centre d'examen délocalisé de Cambridge et d'Oxford, cet établissement a également servi de modèle aux universités sud-africaines qui en sont issues. Cette nouvelle offre à distance marque un tournant, puisque la seule possibilité de suivre des cours à distance durant la période coloniale consistait jusque-là à s'inscrire dans un établissement étranger. Avec un effectif de 250 000 étudiants⁴⁵ et fort de son histoire, l'UNISA occupe aujourd'hui le 5^{ème} rang des universités africaines⁴⁶.

De toute évidence, l'Université de l'Afrique du Sud domine l'espace africain de l'enseignement ouvert et à distance. Cependant, alors que l'Afrique du Sud reste à ce jour le leader inégalé dans le domaine de l'apprentissage ouvert et à distance en Afrique, les régions de l'est, de l'ouest et du centre de l'Afrique subsaharienne proposent également leur propre système.

2.1.2 L'apprentissage ouvert et à distance dans l'Afrique post-coloniale : l'exemple de la Tanzanie

Si l'idée de démocratisation de l'enseignement supérieur suscite d'importants espoirs en Afrique, elle génère également de grandes déceptions. Ouvrir des universités coûte cher et le nombre de places proposées reste insuffisant. Ainsi, de nombreux candidats qualifiés se tournent vers d'autres structures éducatives, y compris les établissements ouverts et à distance.

⁴⁵ Voir à ce propos <http://www.esestudyabroad.com/unisa-universite-afrique-du-sud>, consulté le 10/06/2017.

⁴⁶ Voir à ce propos : http://www.seneweb.com/news/Afrique/le-classement-2016-des-50-meilleures-uni_n_207701.html, consulté le 10/06/2017.

Cette nouvelle demande marque le début de l'histoire de l'éducation à distance dans l'Afrique après l'indépendance.

En Afrique de l'Est, le projet le plus réussi est celui de l'Université Ouverte de Tanzanie. Gouvernée tour à tour par les Allemands, les Français et les Britanniques à différentes époques de son histoire, la Tanzanie obtient son indépendance politique au début des années 1960. La République Unie de Tanzanie est la fusion de deux états, le Tanganyika et Zanzibar. Avec l'idée de rassembler les deux territoires, l'accent est alors porté sur l'éducation (Biao, 2012).

L'Université de Tanzanie qui était la seule université pendant les premières années d'indépendance avait la capacité d'admettre seulement 30% des candidats qualifiés. Cette perte a rapidement été observée par les autorités et, en 1988, le pays engage le processus de création d'une université ouverte afin de permettre à une population plus importante d'accéder à l'enseignement supérieur (Mmari, 1999).

2.1.2.1 L'Université Ouverte de Tanzanie : « une éducation de qualité abordable pour tous ».

Créée en 1992 suite à la promulgation d'une loi au parlement, l'Université ouverte de Tanzanie est la première université de toute la région de l'Afrique de l'Est à proposer un enseignement ouvert et à distance⁴⁷. En 2007, une charte est validée et remplace la loi de 1992. Les formations sont assurées par différents moyens de communication tels que la radiodiffusion, la télédiffusion, les technologies de l'information et de la communication, la correspondance, mais également des rencontres en présentiel, des séminaires ou encore des programmes de prévention. Elle possède, par exemple, des unités qui traitent des questions du genre et du virus du Sida.

L'université est implantée sur un vaste territoire, dépassant la Tanzanie. Elle fonctionne à travers un réseau de 30 centres régionaux, dont le dernier a ouvert au Rwanda. Elle possède

⁴⁷ Voir à ce propos l'histoire de l'université, en ligne : <https://www.out.ac.tz/page.php?m=342>, consulté le 11/06/2017.

également plus de 70 centres d'études, y compris sur les îles tanzaniennes (à Zanzibar) et à l'international. Elle détient ainsi plusieurs centres internationaux de coordination au Kenya, en Namibie, en Uganda et au Malawi. Le nombre total de ses étudiants depuis ses débuts s'élève à 103 000 étudiants, dont 26 000 ont obtenu leur diplôme. À ce jour, l'université estime son effectif à 35 000 étudiants. Son slogan promeut l'accessibilité à travers l'expression : « *une éducation de qualité abordable pour tous*⁴⁸ ».

L'Université Ouverte de Tanzanie propose quatre options principales et une option mineure pour permettre à des étudiants d'accéder à l'enseignement supérieur (Mbwette, 2013 : 6,7).

La première option autorise une entrée directe dans des formations diplômantes spécifiques pour les élèves possédant un niveau équivalent à la seconde (« O level ») et qui ont suivi des études professionnelles pendant au moins un an, ainsi qu'aux élèves possédant un baccalauréat (« A level⁴⁹ »).

La deuxième option permet un accès aux adultes ayant passé un examen d'entrée dans d'autres universités telles que l'Université Sokoine d'Agriculture ou l'Université Dar es Salaam. Ces étudiants plus âgés sont inscrits dans des formations diplômantes spécifiques, adaptées à leurs contraintes familiales ou professionnelles.

La troisième option permet une mise à niveau aux candidats non admissibles. Ces derniers peuvent alors s'inscrire à une formation appelée « cours de la fondation » pour obtenir un certificat. Il s'agit plus précisément d'un programme d'entrée préuniversitaire offert par l'Institut de l'Éducation Permanente pour répondre aux exigences de diverses facultés.

Enfin, la quatrième option est l'admission par équivalence pour les étudiants ayant obtenu dans d'autres établissements des notes minimales.

⁴⁸ Notre traduction : “Affordable Quality Education for All”

⁴⁹ Voir à ce propos : <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/services-aux-citoyens/preparer-son-expatriation/dossiers-pays-de-l-expatriation/singapour/vie-pratique/article/scolarisation>, consulté le 11/06/2017 : « *Au cours de leurs études secondaires, les élèves subissent une première sélection dans une classe équivalente à notre classe de seconde (appelée GCE 'O' LEVEL). Les meilleurs lycéens poursuivent en Junior Colleges pendant deux ans et passent l'équivalent du baccalauréat (GCE 'A' LEVEL) qui leur donne accès à l'université. Héritage britannique, les examens 'O' LEVEL et 'A' LEVEL, sont encore corrigés à l'Université de Cambridge, en Grande-Bretagne.* »

A ces quatre options majeures s'ajoute une option mineure concernant un nombre limité d'étudiants. Il s'agit de candidats ayant monté un dossier prouvant une éducation préalable et la participation à des travaux généraux. Ces derniers peuvent alors intégrer les « cours de la fondation » dans la perspective d'intégrer des études supérieures.

Ces conditions d'admission sont révélatrices des missions de l'université qui s'expriment en ces termes : « *assurer sans relâche une éducation ouverte et à distance, une recherche et des services publics de qualité pour un développement socio-économique durable et équitable de la Tanzanie en particulier et du reste de l'Afrique*⁵⁰ ».

2.1.2.2 Les évolutions au sein de l'Université Ouverte de Tanzanie

Dans la perspective d'améliorer sa planification, son suivi et son évaluation, l'Université Ouverte de Tanzanie a émis un plan stratégique de 2004 à 2013. Ce plan visait l'adoption des outils de gestion de la fonction publique notamment à travers la mise en place de bases de données étudiants et personnels et d'un système de gestion documentaire (Mbwette et Ngirwa, 2012). Parallèlement, elle intensifie le processus de technologisation, en déployant depuis 2005 une politique d'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour les enseignements à distance (Mbwette et Bakari, 2010). Elle a ainsi choisi de s'emparer des possibilités offertes par les Ressources Éducatives Libres en s'appropriant la plateforme d'apprentissage Moodle et en développant les usages mobiles. Cependant, les étudiants dans les zones reculées pouvaient encore obtenir des ressources électroniques hors-ligne, gravées sur des CD ou imprimées. Ces médias étaient alors mis à disposition dans les centres présents sur le territoire.

Enfin, c'est au cours de cette période que l'université a développé ses infrastructures et a également élargi ses opérations au Kenya, au Rwanda, en Ouganda et en Namibie (Mbwette, 2013).

⁵⁰ Notre traduction : “*To continuously provide quality Open and distance education, research and public services for sustainable and equitable socio-economic development of Tanzania in particular and rest of Africa*”. En ligne : <https://www.out.ac.tz/page.php?m=343>, consulté le 11/06/2017.

2.1.2.3 Les difficultés face à la transition numérique

Face à cette transition, le Professeur Tolly Mbwette⁵¹, président du Conseil Africain de l'Enseignement à Distance et Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Tanzanie, relève certaines difficultés persistantes, liées au contexte d'une université publique dans un pays en voie de développement (Mbwette, 2013 : 9,10).

Tout d'abord, il existe un problème d'obtention de fonds gouvernementaux, en constante diminution. Cette contrainte oblige la direction à innover en permanence pour maintenir le niveau de prestation. Ensuite, l'accès à l'électricité et à Internet est peu fiable, sans compter que les coûts d'accès à la bande passante restent élevés et limitent donc l'utilisation de vidéos conférences. Les infrastructures demeurent également insuffisantes. Le personnel qualifié dans les domaines des Technologies de l'Information et de la Communication est peu payé et n'est donc pas pérennisé. Les périphériques mobiles ou tablettes, à usage individuel, ne sont pas suffisamment rentables, alors même que ces supports sont en mesure de répondre aux besoins. De même, la recherche dans le domaine de l'Enseignement Ouvert et à Distance reste pauvre alors qu'elle pourrait apporter des preuves ou des éléments de réflexion sur les modalités d'apprentissage à distance. Enfin, l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication favorise la fraude, à moins que des mesures correctives ou préventives ne soient mises en place.

Finalement, dépendante de fonds publics et soumise à un effectif important, l'Université Ouverte de Tanzanie n'a pas d'autre choix que d'innover, tout en rationalisant les moyens mis à sa disposition. Sur ces points, le profil de l'OUT ressemble à de nombreuses institutions à distance du continent. Existe-il cependant d'autres universités ouvertes fondées sur un autre système ?

⁵¹ Voir sa biographie, en ligne : Voir sa biographie, en ligne <http://www.acdeafrika.org/prof-tolly-mbwette>, consulté le 11/06/2017.

2.1.3 L'Université Ouverte de Zambie : une réponse privée à un enjeu public

2.1.3.1 La Zambie aux défis de son éducation

Suite à son indépendance en 1964, la Zambie a eu la chance de connaître une période de stabilité politique. Comme sur le reste du continent, l'engagement du gouvernement à l'égard de l'éducation remonte à cette époque. C'est donc en 1964 que le gouvernement zambien adopte la loi qui réglemeta son système éducatif. Cependant, à partir de 1980 et durant les deux décennies qui suivirent, la pauvreté croissante et le manque d'investissement altérèrent la qualité des services éducatifs. Au début des années 2000, la Zambie entreprit donc un plan de redressement du système éducatif pour répondre à la forte demande sociale. Ces mesures conduisirent à un meilleur accès, plus équitable, à l'éducation de base. En outre, le gouvernement se fixa comme objectif d'augmenter les investissements pour développer l'ensemble du système : de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur en passant par l'enseignement technique (UNESCO, 2016 : 3)

La forte croissance de la dernière décennie permet aujourd'hui à la Zambie d'être reconnue comme un pays à revenu intermédiaire (dans la tranche inférieure). Cependant, cette progression n'a pas encore été traduite par une réduction significative de la pauvreté, qui concerne près de 60% de la population. De grandes disparités existent entre les couches sociales de la population, et entre les zones urbaines et rurales, en particulier dans l'éducation (*ibidem*). Suite aux mesures entreprises, le système s'améliore progressivement mais des difficultés persistent quant à sa qualité, sa pertinence, son équité ou son efficacité. Un rapport récent de l'UNESCO (2016 : 4) pointe ainsi la faiblesse de la mise en œuvre des politiques, combinée à un financement qui reste insuffisant. Selon le rapport, ces défaillances ont sapé l'efficacité de la prestation des services éducatifs en Zambie. Cela a été particulièrement évident dans la mauvaise mise en œuvre de la politique de décentralisation, de l'allocation budgétaire intra-sectorielle jugée inefficace et de la libération irrégulière et souvent tardive du budget alloué à l'éducation. Toutes ces difficultés ont été exacerbées par une faible

planification et gestion de l'éducation. Cependant, la Zambie s'efforce de relever ces défis, en proposant un plan de développement sectoriel avec des cibles claires, à horizon 2030, pour assurer l'inclusion et la qualité de l'éducation pour tous. Parallèlement, des initiatives privées voient progressivement le jour, en complément des initiatives publiques souvent enrayées.

2.1.3.2 Le développement des universités privées en Afrique

Lors de la période qui a suivi la décolonisation des pays africains, la construction des nouvelles nations a été menée par les États et leur secteur public. Lors de cette phase, de nombreux pays ont pu bénéficier de capitaux étrangers pour les domaines stratégiques du développement. Afin de posséder une main d'œuvre qualifiée, en particulier dans le secteur de l'économie et de l'éducation, la plupart des pays ont alors mis l'accent sur le développement de l'enseignement supérieur (Varghese, 2006 : 28). L'État avait alors le monopole de ce secteur, comme cela est d'ailleurs globalement le cas à travers le monde, exceptions faites de certains pays d'Asie de l'Est ou d'Amérique Latine (*ibidem*). C'est à partir des années 1980 que cette prérogative étatique est mise en doute. Ce phénomène peut être attribué à plusieurs facteurs. La progression de l'idéologie de marché associée aux changements politiques en Europe de l'Est a ainsi favorisé une transition de l'économie mondiale vers un processus de mondialisation. L'économie de base, qui dépend largement des Technologies de l'Information, participe à ce phénomène de mondialisation. Il est dès lors considéré que la compétitivité nationale dans une économie de la connaissance est liée à la présence d'une population ayant suivi des études supérieures. En outre, le développement des études secondaires a accru le taux de pression à l'entrée de l'université.

Dans les pays en voie de développement, des réformes favorables au marché pour les universités publiques conjuguées à la promotion du secteur privé contribuent ainsi à la relance du secteur de l'enseignement supérieur (*ibidem*:29). Ainsi, « *la Banque mondiale, aujourd'hui, recommande couramment à certains pays d'améliorer leur système éducatif en faisant acquitter à leurs usagers les frais de scolarité et en étendant la privatisation de l'enseignement. Cette recommandation est d'autant plus significative que, dans les années 70,*

le même souci d'efficacité et d'équité avait conduit à préconiser un effort de l'État (Jimenez 1987). La recherche de la limitation des coûts publics de l'éducation favorise l'ouverture à d'autres sources de financement » (Delamotte, 1998 : 85).

Finally, si la période post-coloniale a vécu l'avancée des universités publiques, les années 1990 voient l'émergence d'institutions privées en Afrique provoquée par différents facteurs : politique de déréglementation, impossibilité budgétaire pour les états d'étendre davantage l'enseignement supérieur, incapacité du secteur public à répondre aux demandes sociales. Par ailleurs, le processus de mondialisation renforce la nécessité d'aller au-delà des institutions publiques d'enseignement supérieur. Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur privés dans de nombreux pays opèrent en collaboration avec des universités étrangères et des institutions situées en Europe, aux États-Unis et en Australie. L'émergence du secteur privé marque alors une évolution certaine : du développement de l'enseignement supérieur, entité publique nationale, à un service basé sur le marché, l'offre et la demande et tourné vers les échanges commerciaux avec d'autres pays (Varghese, 2006 : 32).

2.1.3.3 L'Université Ouverte de Zambie : une nouvelle offre à destination des enseignants

En février 2002, six personnalités provenant de l'Université de Zambie (UNZA) et du monde de l'entreprise projettent de créer la première université privée en Zambie pour répondre à la demande d'enseignement supérieur qui s'était exprimée dans le pays⁵².

Ils comprenaient des membres issus de la communauté universitaire, d'organisations et d'entreprises. Ces derniers occupaient ainsi différentes fonctions leur donnant à chacun des compétences particulières. Il s'agissait ainsi du doyen du département d'éducation de l'Université de Zambie et de son ancienne vice-chancelière, du secrétaire général de la Zambia Electricity Supply Corporation, d'un Inspecteur d'Éducation rattaché au ministère de

⁵² Voir à ce propos le site de l'université : <http://zaou.ac.zm/index.php/about-zaou/about-zaou/>, consulté le 12/06/2017.

l'Éducation, d'un agent de programme de l'UNICEF et d'un directeur des services comptables de LONHRO Zambie, entreprise multisectorielle axée sur les opportunités de développement en Afrique⁵³.

Leur projet repose sur un constat. En 2002, 32 000 enseignants du primaire et 7 000 enseignants du secondaire n'avaient pas de qualification universitaire spécifique et nécessitaient donc d'être formés. Il fallait également envisager des solutions nouvelles et flexibles, adaptées à un public d'adultes en reprise d'études. Leur choix s'arrête sur la création d'une université ouverte.

Afin de financer le projet, les fondateurs font appel à un financement participatif. Quarante citoyens acquièrent alors des parts et sont ainsi invités à participer au fonctionnement de l'institution. Les débuts sont modestes et les premiers locaux sont loués dans un bureau appartenant à une société. Pour pouvoir être enregistrée légalement auprès de l'État, l'université ouverte signe alors une convention avec l'Université de Zambie. Cette signature fait suite à un certain nombre de discussions entre le ministère de l'Éducation et l'Université de Zambie. Ces dernières portaient sur les modalités de l'interaction entre la nouvelle institution et les universités publiques existantes. L'accord signé le 23 novembre 2004 permet finalement à l'université ouverte de bénéficier de l'appui de l'Université de Zambie. Moyennant une contrepartie financière, l'université ouverte se voit la possibilité d'engager les services du personnel de l'UNZA et d'utiliser leurs programmes.

Le 23 décembre 2004, le ministre de l'éducation annonce officiellement la naissance de la première université ouverte en Zambie.

2.1.4 Données synthétiques : contexte national, universités, acteurs

⁵³ Voir à ce propos le site de l'entreprise : [http://www.lonrho.com/About_Lonrho/Strategy ~ Vision/Default.aspx?id=745](http://www.lonrho.com/About_Lonrho/Strategy~Vision/Default.aspx?id=745), consulté le 12/06/2017.

Avant de procéder à l'analyse des discours retenus dans notre corpus (chapitre 1, tableau 4 et 5), récapitulons de façon synthétique les données contextuelles en notre possession. Elles concernent des informations d'ordre économique, d'accès à l'éducation et de pénétration des nouvelles technologies. Elles sont issues du Centre de données de l'Institut Statistique de l'UNESCO, de l'Union Internationales des Télécommunications et de la Banque Mondiale. Nous présenterons également quelques informations générales concernant les universités ouvertes de notre étude avant de retracer leur histoire.

Le tableau présenté ci-dessous fournit des informations générales sur les pays concernés par l'étude. Les chiffres de 2014 sont issus du Centre de données de l'institut de statistique de l'UNESCO.

PAYS	Population totale (en milliers)	Population âgée de 14 ans et moins / croissance annuelle de la population (%)	Croissance annuelle du PIB (en %)	Population rurale (en % de la population)	Taux brut scolarisation enseignement supérieur (en %)
Tanzanie	51,823	23,444 3,2	7	69	3,65 (Chiffres de 2013)
Zambie	15,721	7,246 3,1	6	60	Pas de chiffre

Tableau 6 : Présentation générale des pays concernés par l'étude⁵⁴

⁵⁴ Chiffres de 2014 issus du Centre de données de l'institut de statistique de l'UNESCO.
En ligne : <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=IDN®ioncode=40515>, consulté le 10/06/2017.

Les données présentées ci-dessus montrent que, malgré une croissance annuelle forte du PIB, la population, jeune, reste majoritairement rurale et accède très peu aux études supérieures.

PAYS	Utilisateurs Internet pour 100 personnes	Abonnés Internet Haut Débit fixe pour 100 personnes	Abonnés à la téléphonie mobile pour 100 personnes
Tanzanie	5,4	0,20	76
Zambie	21	0,15	74

Tableau 7: Chiffres de diffusion des NTIC au sein des pays concernés par l'étude⁵⁵

En ce qui concerne la diffusion des NTIC en Tanzanie et en Zambie, nous constatons qu'il y existe proportionnellement davantage d'utilisateurs Internet en Zambie qu'en Tanzanie. Cependant, le nombre d'abonnés en haut débit est légèrement inférieur en Zambie. Sur ce point, la faiblesse des chiffres indique qu'un accès personnel au haut débit est extrêmement rare.

En revanche, l'usage du téléphone portable est important dans les deux pays. En effet, « *la téléphonie mobile a investi la vie sociale et économique de tous les peuples du monde* », le continent africain inclus (Kiyindou, 2015 :10). Ainsi, « *le téléphone est présent dans tous les villages, tous les foyers, toutes les poches. Il est entré brusquement dans la vie quotidienne des Africains et bouleverse insidieusement leurs façons de faire et certainement leur mode de pensée, puisque le téléphone, comme la technologie, n'est pas neutre. Il est porteur d'idéologie. Mais l'Afrique a su donner forme à la téléphonie mobile* » (ibidem : 11).

Dans quelle mesure les acteurs rencontrés font-ils écho de ces nouveaux usages au sein de leur environnement professionnel ? Cet aspect sera évoqué lors de l'analyse à venir de nos entretiens.

⁵⁵ Chiffres de 2015. Voir le rapport sur le développement des télécommunications dans le monde et base de données de l'Union internationale des télécommunications et estimations de la Banque mondiale. En ligne : <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/IT.CEL.SETS.P2>, consulté le 13/06/2017.

INSTITUTION	Statut	Année de création	Nb d'étudiants	Système EAD ⁵⁶	Nb de centres régionaux	Médias utilisés	Slogan
Open University of Tanzania	Public	1992	103,388 (Juin 2015)	Désormais entièrement en ligne	30	Internet (Moodle)/open sources	<i>Affordable Quality Education for All</i>
Open Zambian University	Privé	2002	4523 en 2014 dont 2207 dans le domaine de l'éducation	Hybride	9	Internet (Moodle)/ ebooks /e-journals/ Imprimés	<i>University without walls</i>

Tableau 8: Informations générales sur l'Université Ouverte de Tanzanie et l'Université Ouverte de Zambie⁵⁷

Concernant les Universités Ouvertes de Tanzanie et de Zambie, créées à dix ans d'intervalle, des différences notables existent. L'une est publique, l'autre est privée. L'une a un nombre massif d'inscrits, la seconde a un nombre plus restreint d'étudiants dont presque la moitié dans une seule formation. Cette spécialisation dans le domaine de l'éducation pour l'université de Zambie est liée à l'origine de sa fondation, en réponse aux besoins de la formation continue des maîtres.

Compte tenu de son effectif, le nombre de centres régionaux répartis sur le territoire est nécessairement plus important en Tanzanie qu'en Zambie. La documentation papier existe encore en Zambie, contrairement à l'Université Ouverte de Tanzanie passée au tout numérique. De même, l'Université Ouverte de Zambie propose encore des cours en présentiel, ce qui n'est plus le cas pour son homologue tanzanien.

⁵⁶ EAD : Enseignement à distance

⁵⁷ Sources : sites officiels des institutions + strategic plan 2016-2019, Zambian Open University, en ligne : <http://zaou.ac.zm/index.php/downloads-2/>, consulté le 13/06/2017.

Les slogans révèlent également certaines nuances : une éducation de qualité abordable au plus grand nombre pour l'université publique alors que l'université privée insiste sur l'idée d'un enseignement à distance flexible à travers l'expression « une université sans murs ». De façon implicite, cette expression évoque également l'idée de briser les conventions.

Enfin, le seul point commun est le statut des deux acteurs rencontrés, tous deux enseignants-chercheurs, l'un en Droit, le second en Sciences de l'Éducation.

2.1.5 Analyse des discours institutionnels : des politiques de changement

La constitution d'un corpus de discours institutionnels a nécessité des choix. En ce qui concerne l'Université Ouverte de Tanzanie, la recherche s'est révélée assez simple. L'université met effectivement en ligne les transcriptions de certaines allocutions de ses Vice-Chanceliers. La majorité de ces discours est en kiswahili, langue officielle du pays depuis l'indépendance conformément aux vœux de Julius Nyerere. Cependant, l'anglais reste la seconde langue officielle. Parmi les transcriptions en ligne, nous souhaitons un texte récent et s'adressant à la communauté sur des thèmes généraux. Nous avons retenu une allocution du Vice-Chancelier Tolly S.A. Mbwette, également président du Conseil Africain de l'Enseignement à Distance⁵⁸. Dans un discours du 25 février 2015, il s'adresse aux étudiants et à certaines personnalités de l'université. Il dresse un bilan de ses actions, son mandat arrivant à terme.

La recherche de discours institutionnel s'est avérée plus difficile pour l'Université Ouverte de Zambie. En effet, il n'existe aucun discours en ligne sur le site Internet. Nous avons finalement trouvé une transcription en anglais, langue officielle du pays, correspondant à nos critères (récente et s'adressant à la communauté sur des perspectives générales) sur la page Facebook de l'université. La transcription, longue, apparaît sous forme de post. La page Facebook est visiblement alimentée et comporte des informations de tout ordre : résultats

⁵⁸ En ligne, téléchargeable à l'adresse :

<https://www.out.ac.tz/files/speeches/USRC%20VC%20SPEECH%20FEB%202015.pdf>, consulté le 16/06/2017.

d'examen, procédures d'admission, photos de cérémonie des diplômés... Cette nouvelle forme de communication institutionnelle serait certainement à interroger. Détournement de la vocation initiale de ce réseau social, Facebook devient ainsi un outil de communication gratuit et efficace. Dans la transcription mise en ligne⁵⁹, le Vice-Chancelier, le professeur Mutale Musonda, tient un discours aux étudiants à l'occasion de l'ouverture officielle de ce que l'université appelle une « école résidentielle⁶⁰ ». L'explication de ce concept nous a été fourni lors de l'entretien mené avec l'acteur rencontré. Il s'agit d'un lieu où les étudiants sont accueillis pour les enseignements en présentiel lors d'une session de deux semaines. Au cours de cette session, des informations générales sur l'organisation pédagogique de l'année sont données aux étudiants, afin de baliser le travail à fournir durant l'année.

L'allocation a lieu en présence de personnalités de l'université (recteurs ou chefs de département), ainsi que du personnel et des étudiants. À l'occasion du lancement de cette nouvelle session de formation, tous se retrouvent au centre de conférence de Mulungushi, petite ville au centre du pays.

2.1.6 Allocution du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Tanzanie aux étudiants : un discours pédagogique et rationnel

Le 25 février 2015, le Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Tanzanie et président du Conseil Africain de l'Enseignement à distance, le Professeur Tolly S.A Mbwette s'exprime devant le conseil des représentants étudiants⁶¹. L'assemblée est également composée de personnalités de l'université telles que l'actuel président de l'organisation étudiante, certains de ses prédécesseurs, certains vice-chanceliers adjoints, le directeur de la communication, le responsable administratif, le coordinateur des Relations Internationales et autres invités...

⁵⁹ En ligne : https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=490177447848595&id=174761752723501, consulté le 16/06/2017.

⁶⁰ Le locuteur parle de « *residential school* ».

⁶¹ Les transcriptions de discours des différents Vice-Chancelier sont consultables sur le site Internet de l'université : <https://www.out.ac.tz/page.php?m=412>. Le discours analysé est consultable au lien suivant : <https://www.out.ac.tz/files/speeches/USRC%20VC%20SPEECH%20FEB%202015.pdf>, consulté le 13/06/2017.

Tout au long de son discours, le Vice-Chancelier alterne successivement ses destinataires : interpellations au président de l'organisation étudiante⁶² puis aux étudiants. Il conclura en s'adressant à tous. Pour notre analyse, nous avons regroupé les propos à l'intention du président de l'organisation étudiante, puis ceux directement dirigés vers les étudiants.

2.1.6.1 Adresses au président de l'organisation étudiante : passage au tout numérique et souci de transparence financière

Les propos à l'adresse du président de l'organisation étudiante concernent deux thèmes : la question de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication et celle des frais de fonctionnement de l'organisation.

Le discours commence tout d'abord par une *captatio benevolentiae* à travers une série de remerciements à l'intention des personnalités de l'assistance. La culture du dialogue entre les instances dirigeantes et le conseil des étudiants est rappelée. Le professeur précise que son mandat arrive à terme et qu'il s'agit donc ici de son dernier discours. Cette allocution prend ainsi la forme d'un bilan retraçant les décisions, difficultés et succès de sa mandature.

Après s'être adressé aux étudiants, les propos du Vice-Chancelier se dirigent de nouveau vers le président de l'organisation étudiante. Le premier thème abordé concerne les décisions récentes au sujet de l'intégration totale des Technologies de l'Information et de la Communication au sein du système d'apprentissage. Ainsi, durant le mandat du professeur Mbvette, le conseil universitaire a pris la décision de passer des cours imprimés à leur version électronique et d'encourager l'usage des Ressources Éducatives Libres. Cependant, cette décision suppose une alphabétisation numérique des étudiants. Pour ce faire, tous les centres régionaux ont été dotés d'une connexion Internet sans fil en 2014. Une collaboration entre l'organisation étudiante et l'administration avait alors permis de lancer un programme d'équipement d'ordinateurs portables pour les étudiants sur l'ensemble des centres régionaux. Le Vice-Chancelier conclut ce bilan en exhortant son successeur à poursuivre la collaboration

⁶² Notre traduction : « *OUTSO president* », l'acronyme OUTSO signifiant *Open University of Tanzania Students Organization*.

avec l'organisation étudiante qui joue un rôle leader dans l'acceptation par les étudiants des nouvelles technologies.

Suite à ce rappel des actions conjointes entreprises pour l'intégration totale des nouvelles technologies, le Vice-Chancelier aborde, lors de sa dernière adresse au président, la délicate question des frais de fonctionnement de l'organisation. Ainsi, l'organisation étudiante a réussi à obtenir une participation de l'université à ses frais de fonctionnement de l'ordre de 20 000 shilling tanzanien (soit environ 9\$) par étudiant tanzanien et de 20\$ par étudiant inscrit hors des frontières. Le ton devient alors plus sévère. Le Vice-Chancelier reconnaît ainsi l'impact positif de cette mesure mais en dénonce sa récupération politique. Il décrit l'usage qui a été fait de ces fonds, comme celui de couvrir les frais de mission pour un groupe ayant participé à un congrès en Ouganda. Désormais, l'argent devra être réservé à aider les étudiants dans le besoin et pour la participation des frais de fonctionnement des organisations étudiantes opérant dans des régions plus reculées. Cette décision marque le renouvellement d'une confiance après une période de conflits. Cependant, la gestion financière de l'organisation étudiante sera désormais soumise à un audit interne au moins une fois par an, dans un souci d'accroître la transparence.

2.1.6.2 Adresses directes aux étudiants : des conflits latents

Le Vice-Chancelier commence son adresse directe aux étudiants par un retour en arrière, rappelant les débuts de sa relation avec les étudiants. Lors de diverses réunions, les étudiants ont ainsi régulièrement exprimé leurs doléances visant l'amélioration de l'environnement d'apprentissage. Ces requêtes pouvaient également révéler des préoccupations plus profondes, liées à une résistance au changement. L'exemple de la modification des modalités d'évaluation, source « *de délibérations [...] très intenses*⁶³ », est cité comme particulièrement marquant. Il s'agissait précisément de s'appuyer dorénavant sur un portfolio numérique afin de pouvoir suivre les progrès des étudiants, comme cela se fait dans plusieurs institutions ouvertes d'Asie ou d'Europe. En outre, de nombreux problèmes se posaient pour l'évaluation

⁶³ Notre traduction : *“the deliberations that took place were very intense”*.

à distance. Ainsi, des travaux étaient régulièrement perdus ou plagés. Sans préciser concrètement les mesures qui ont été prises, le Vice-Chancelier déclare que ces problèmes ont été « éradiqués⁶⁴ ».

Le Vice-Chancelier explique ensuite les raisons qui l'ont conduit à augmenter les frais de scolarité en 2010. Suite à une perte importante de subventions, le risque d'amoinrir la qualité était réel. La question de l'augmentation des frais de scolarité a alors été discutée dans différentes instances. Le locuteur se défend d'avoir pris seul cette décision difficile. Elle est, au contraire, concertée pour le bien de tous. Il s'agit ici d'une responsabilité collective et cette notion doit être partagée. Afin d'éviter une propagation de fausses informations, le Vice-Chancelier explique s'être personnellement déplacé à la rencontre des étudiants dans les différents centres régionaux couvrant le territoire.

2.1.6.3 Une coopération vitale

Après s'être de nouveau adressé au président, le Vice-Chancelier revient aux étudiants afin de souligner cette fois les réussites de leur collaboration. Ainsi, l'organisation étudiante a contribué à la réalisation de plusieurs objectifs. Les étudiants se sont, par exemple, révélés de bons relais d'informations dans les régions les plus reculées. Les étudiants contribuent également à la vie de l'université en payant les frais de scolarité. Ainsi, l'environnement d'apprentissage a pu être amélioré. Tel est le cas avec l'augmentation de la participation des étudiants aux activités sportives.

Malgré les difficultés évoquées, le Vice-Chancelier précise qu'aucun trouble majeur n'est apparu durant son mandat, contrairement aux événements qui peuvent survenir dans d'autres universités publiques en Tanzanie. Le locuteur fait peut-être ici référence aux troubles qui se sont produits à la fin de l'année 2010, à l'université Dar es Salaam, l'université la plus ancienne et la plus prestigieuse du pays. Les étudiants de cette université avaient alors menacé d'appeler au boycott pour protester contre la gestion par le gouvernement de son système de

⁶⁴ Notre traduction, extraite de la phrase : *“The decision [...] eradicated the problem of lost assignments and it has reduced the challenges of plagiarism”*.

partage des coûts. En février, les problèmes liés aux frais de scolarité ont fini par dépasser l'université. Alors que les étudiants quittaient les cours et s'avançaient vers la ville, la police anti-émeute a été déployée par le gouvernement. Elle a alors fait usage de bâtons et de gaz lacrymogènes pour disperser la foule. Deux étudiants ont été abattus et des dizaines d'entre eux ont été arrêtés. Les représentants des étudiants ont finalement négocié la fin des hostilités avec les responsables de l'administration contre une augmentation temporaire des allocations (Benbow, 2011 : 17). Cet épisode révèle combien la question des frais de scolarité est vive dans un pays héritier du socialisme de Julius Nyerere. Le pays a changé et pourrait se retrouver confronté à des politiques néolibérales. Si la rhétorique autour de l'entrepreneuriat africain renforce de nouvelles réalités économiques dans le pays, l'activisme étudiant, produit de son histoire économique, sociale et culturelle, demeure. Ainsi, l'idée générale de l'université mondialisée qui se caractériserait par une concurrence transfrontalière pour les étudiants diplômés, la prolifération des systèmes de classement et la participation active à des programmes de recherche dans les domaines technologiques ou scientifiques, n'est pas adaptée au contexte de l'enseignement supérieur tanzanien (*ibidem* : 19).

L'Université Ouverte de Tanzanie n'a pas eu à gérer de crises de cette ampleur. Le Vice-Chancelier estime qu'elle a alors bénéficié d'un contexte favorable à la réussite de ses différentes missions. Elle a cependant été confrontée à certains défis tels que la diminution de l'âge minimum d'admission. L'arrivée de ce nouveau public, plus jeune, demande effectivement des compétences spécifiques en termes d'accompagnement. L'accueil de cette population a également nécessité une réorganisation administrative.

2.1.6.4 Des difficultés liées à la transition numérique

Enfin, le Vice-Chancelier choisit de conclure son discours sur les obstacles auxquels fait face l'Université Ouverte de façon persistante. Il s'agit des problèmes d'accès récurrents à Internet. L'instabilité du réseau et l'insuffisance de la bande passante restent des problèmes non résolus. Pour répondre à ces difficultés majeures, le comité des appels d'offre a approuvé un plan de 30 millions de shilling tanzaniens (environ 1200 euros). Le Vice-Chancelier espère

que cette aide permettra l'achat de matériel visant l'amélioration du réseau. Ces mesures pourraient être associées à la connexion au réseau national de la fibre, voulue par le gouvernement⁶⁵. Les connexions progressent mais elles restent lentes. Par ailleurs, quelques améliorations sont à noter en ce qui concerne la gestion des dossiers scolaires et l'édition des cartes d'étudiants, l'accès à de nouveaux espaces, le tutorat entre étudiants, les activités sportives... Ces adresses directes aux étudiants se concluent par une exhortation au président de l'organisation étudiante à continuer à collaborer pour l'amélioration des infrastructures et des services liés aux technologies de l'information et de la communication.

2.1.7 Allocution du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Zambie : préparer les esprits à la transition numérique

2.1.7.1 L'Université Ouverte de Zambie : un engagement pour le développement

Le 11 avril 2016, à l'occasion de l'inauguration d'une école résidentielle, le Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Zambie s'adresse aux étudiants et aux personnels de l'université.

Le discours commence par une longue introduction rappelant le rôle crucial de l'enseignement supérieur dans une Afrique soumise aux défis socio-économiques de son développement. Le substantif « engagement » (*commitment*) et son adjectif « engagé » (*committed*) apparaissent à trois reprises dans trois phrases qui se suivent. Le pronom personnel « nous » (*we*) associe les membres de l'assistance à ces engagements. Ainsi, le Vice-Chancelier précise les différents niveaux d'implication de l'université : pour le développement et pour la formation universitaire. Elle répond en cela à une demande internationale, qui reconnaît l'enseignement supérieur comme un moyen de renforcer les capacités, et de réduire la pauvreté en fortifiant l'éducation. Le Vice-Chancelier cite alors à

⁶⁵ Voir à ce propos le site de la compagnie nationale de Télécommunications de Tanzanie, gérée et exploitée par la République Unie de Tanzanie : <http://www.nictbb.co.tz/#>, consulté le 12/06/2017.

l'appui de ses propos un extrait d'un rapport de la Banque Mondiale de 2002. Le passage choisi met l'accent sur les enjeux de cohésion sociale et de démocratie :

« Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle essentiel dans le soutien des stratégies de croissance économique axées sur le savoir et de la construction de sociétés démocratiques et socialement cohérentes [...]. Les normes, les valeurs, les attitudes et l'éthique que les institutions tertiaires confèrent aux étudiants constituent le fondement du capital social nécessaire à la construction de sociétés civiles saines et de cultures cohérentes - le fondement même de la bonne gouvernance et des systèmes politiques démocratiques [...]. L'éducation tertiaire peut également jouer un rôle crucial dans la promotion de la mobilité sociale⁶⁶ ».

Pour ces raisons, l'enseignement supérieur ne devrait donc pas être considéré comme un luxe, que seule une population de privilégiés pourrait se permettre. Selon le Vice-Chancelier, la possibilité d'un accès universel à l'enseignement supérieur est un droit encore contesté. Texte de loi issu du Pacte International à l'appui, il rappelle que le rôle d'ouverture de l'enseignement supérieur à tous est non négociable. Les inégalités face à l'éducation restent criantes en Zambie.

Dans ce contexte, l'offre de formation proposée par l'université ouverte apparaît comme une contribution à l'effort national pour la construction d'un enseignement supérieur équitable. Cela passe par la création de nouvelles opportunités éducatives pour toutes les communautés, en particulier pour les plus marginalisées. Le terme « engagement » est alors de nouveau utilisé par le Vice-Chancelier qui cite alors la politique de l'université : *« [être] un important prestataire de l'enseignement supérieur à travers des méthodes d'apprentissage créatives et*

⁶⁶ Notre traduction : *“tertiary education institutions have a critical role in supporting knowledge-driven economic growth strategies and the construction of democratic, socially cohesive societies... the norms, values, attitudes, and ethics that tertiary institutions impart to students are the foundation of the social capital necessary for constructing healthy civil societies and cohesive cultures—the very bedrock of good governance and democratic political systems...tertiary education can also play a crucial role in promoting social mobility”.*

*visant à atteindre diverses circonscriptions pour promouvoir le développement social et économique*⁶⁷ ».

Le cadre idéologique étant posé, le Vice-Chancelier annonce qu'il va désormais dérouler les stratégies retenues à la suite d'un examen complet des points forts et des points faibles, des opportunités et des menaces auxquelles fait face l'institution. Cette façon de procéder découle d'un outil d'analyse qui porte le nom de SWOT. L'acronyme est issu de l'anglais : *Strengths* (forces), *Weaknesses* (faiblesses), *Opportunities* (opportunités) et *Threats* (menaces). Le SWOT est un cadre courant en marketing pour évaluer les ressources et les capacités d'une entreprise (points forts et faiblesses) ainsi que la situation du marché extérieur (opportunités et menaces). Cet outil, très prisé des managers, est couramment utilisé dans les processus de prises de décision (Madsen, 2016 : 39).

Autant par l'affichage d'une politique générale que par la citation d'un outil d'analyse marketing, le Vice-Chancelier utilise le vocable de l'entreprise. Or, nous l'avons vu, certains membres fondateurs de l'Université Ouverte de Zambie proviennent du monde industriel. En outre, les démarches de management par la qualité et l'accréditation sont désormais attendues par les organisations internationales qui participent au financement des structures. La direction de l'université est certainement consciente de ces enjeux. En témoigne la création, en 2012, de la Direction Générale de l'Assurance Qualité⁶⁸. Le site Internet met également en ligne un document stratégique complet de 86 pages, dans lequel le SWOT est par exemple détaillé sous la forme d'un tableau⁶⁹. Le document analyse également l'environnement interne et externe, le cadre institutionnel et le budget qui servira au financement du plan pluri-annuel (de 2016 à 2019). Comme dans ce document stratégique, le discours énumère ensuite les stratégies adoptées en les avançant point par point. Nous les avons retenues en les regroupant en deux thèmes majeurs : la présence physique de l'université sur le territoire et l'intégration des nouvelles technologies.

⁶⁷ Notre traduction : *“higher education shall be made equally accessible to all, on the basis of capacity, by every appropriate means, and in particular by the progressive introduction of free education”*.

⁶⁸ Voir à ce propos les liens suivants : <http://zaou.ac.zm/index.php/directorates/> et <http://zaou.ac.zm/index.php/the-directorate-of-quality-assurance-and-extension-services/>, consultés le 15/06/2017.

⁶⁹ Document téléchargeable au lien : <http://zaou.ac.zm/index.php/downloads-2/>, consulté le 15/06/2017.

2.1.7.2 Un objectif de décentralisation : la présence au cœur de la distance

Dans le rapport de l'UNESCO dédié au système éducatif zambien (2016) et que nous avons précédemment évoqué, certains manquements constatés étaient en lien direct avec une politique défailante de décentralisation. Dans un pays qui reste majoritairement rural (60% de la population) et dans lequel le seuil de pauvreté demeure important, il existe un enjeu de taille à proposer une éducation dans les zones les plus reculées. Or, la mission première d'une université ouverte est de permettre un accès à l'éducation pour tous. Le discours du Vice-Chancelier accorde une place importante à la question de la décentralisation des programmes au sein des centres régionaux. Cette décentralisation passe par une offre adaptée au public de ces zones rurales, en proposant des cours en présentiel. De même, les programmes peuvent être suivis à temps plein ou à temps partiel afin de s'adapter aux différentes situations des apprenants. Ainsi, tous les enseignements ne permettent pas nécessairement l'obtention de crédits. La présence de cours sur place va nécessiter le recrutement d'enseignants employés à mi-temps. Dans le cadre de cette offre décentralisée, une analyse des besoins se fera au cas par cas dans chacun des neuf centres régionaux répartis sur le territoire⁷⁰. L'objectif est de proposer un service efficace et efficient.

L'objectif de décentralisation vise d'une part les écoles résidentielles qui doivent exister en provinces et d'autre part le système d'évaluation. Dans ce cas de figure, la centralisation s'avère néfaste, car elle ralentissait de façon considérable le processus de notation et de diffusion des résultats.

Cette question de la décentralisation et de la présence sur le territoire oblige à penser les infrastructures. Tout d'abord les immeubles doivent être sécurisés. Au fur et à mesure de l'expansion de l'université, il faut également envisager des bureaux autonomes, qui ne soient pas partagés avec d'autres structures. L'ouverture de nouveaux centres est également

⁷⁰ Les neuf centres régionaux à Chipata, Kabwe, Kitwe, Lusaka, Livingstone, Mansa, Mongu et Solwezi. Information trouvée sur le site Internet de l'université, à la page : <http://zaou.ac.zm/index.php/the-directorate-of-quality-assurance-and-extension-services/>, consulté le 15/06/2017.

envisagée dans la province de Muchinga et à Choma, au sud du pays. Ces projets nécessitent la construction de nouveaux locaux, mais le Vice-Chancelier reconnaît que l'université s'est heurtée à des difficultés. Ainsi, la construction de salles de cours a dû être stoppée suite à des problèmes rencontrés par l'entrepreneur. L'université a été contrainte de rompre le contrat et les travaux restent inachevés. Enfin, la construction d'une auberge de jeunesse au sein de la capitale permettra d'accueillir jusqu'à 250 étudiants. Un fonds d'amortissement du projet est prévu.

Ainsi, en pleine expansion, l'Université Ouverte de Zambie a à cœur de s'implanter physiquement sur l'ensemble du territoire. Mais, le Vice-Chancelier souhaite que ces mesures de décentralisation soient couplées à une « *migration du système*⁷¹ » en diversifiant les modes de diffusion de l'enseignement à travers l'intégration des nouvelles technologies.

2.1.7.3 Migration d'un système traditionnel à un système complexe intégrant les nouvelles technologies

La première mesure au sujet de la « *migration* » d'un système d'enseignement traditionnel (production, livraison et diffusion de cours imprimés associées à des cours en présentiel) à un système intégrant le numérique concerne la transformation des centres régionaux en centres d'apprentissage. Les lieux changeront ainsi de fonction et deviendront des espaces dans lesquels deux modalités d'enseignement seront proposées : des cours traditionnels en présentiel ou des cours que les étudiants pourront suivre en autonomie sur Internet. Ces centres pourront ainsi être ouverts le week-end et intégreront Internet progressivement. Ces décisions correspondent aux orientations du nouveau plan stratégique 2016-2019, qui met l'accent sur l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans les services proposés aux étudiants. Afin de répondre à ces exigences et parallèlement à la création de la Direction Générale de l'Assurance Qualité, l'Université Ouverte de Zambie a mis en place la Direction Générale des Technologies de l'Information et de la

⁷¹ Citation précise du discours à ce propos : “*migrating from a single mode open distance learning institution to a mixed mode institution*”

Communication⁷². Ce service a donc été sollicité pour mettre au point une stratégie d'équipement numérique. Si dans son discours face au personnel le Vice-Chancelier parle d'installation progressive, la présentation de cette même action est présentée de façon bien plus offensive sur le site Internet. L'on y évoque effectivement « *un programme de développement agressif qui comprendra l'accès gratuit à Internet WIFI dans tous les bureaux régionaux. Chaque bureau régional disposera également d'un laboratoire informatique moderne et d'une bibliothèque en ligne accessibles pour tous les étudiants inscrits*⁷³ ».

Dans son discours face au personnel, le Vice-Chancelier expose les effets concrets de la nouvelle politique d'intégration du numérique au sein de la structure. Tout d'abord, le système de gestion de l'apprentissage retenu est celui de la plateforme libre Moodle. C'est à travers ce système que seront désormais gérés l'inscription aux cours et le suivi pédagogique. Les devoirs seront également rendus via la plateforme ce qui, selon le Vice-Chancelier, participera à réduire le risque de plagiat. Enfin, il ne s'agira pas d'un accès libre et seuls les étudiants s'étant acquitté de leur droit d'inscription posséderont un code d'accès.

Si dans les propos du responsable le passage à la plateforme vise à améliorer la qualité des services, il expose également clairement les réductions des coûts que cette transition permet. Il précise ainsi que la plupart des modules rédigés après 2011 ont d'ores et déjà été téléchargés et que les versions imprimées ne seront disponibles que sur demande et désormais payantes.

Enfin, un système de réclamation sera également bientôt disponible dans les centres régionaux, sur le site Internet de l'université ou sur sa page Facebook. Dans ce dernier cas, certains membres du personnel auront pour tâche de modérer la page du réseau social et de répondre aux questions.

⁷² Voir à ce propos <http://zaou.ac.zm/index.php/directorates/> et <http://zaou.ac.zm/index.php/information-and-communications-technology/>, consultés le 17/06/2017.

⁷³ Notre traduction : “*an aggressive expansion program which will include provision of free WiFi Internet access in all regional offices. Each regional office will also have a modern computer Laboratory and online library accessible by all registered students*”.

Ces décisions supposent la formation de ce personnel dédié et des équipements adaptés. Des experts ont été recrutés, des formations sont prévues et certains personnels clés, comme les enseignants-chercheurs, bénéficient désormais d'ordinateurs portables.

Ainsi, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication apparaît au cœur des stratégies d'évolution de l'université ouverte. La technologisation vise une rationalisation, dans une situation de forte demande sociale. L'Université Ouverte de Zambie avance ainsi vers une transition numérique qui vise à industrialiser les processus de formation.

2.1.7.4 Promotion de l'université et clôture du discours

Ayant exposé point par point les mesures qui permettront à l'université d'opérer la « *migration* » de son système, le Vice-Chancelier conclut son discours par une description valorisante de l'université en s'adressant directement à l'assistance. Le locuteur expose alors les atouts de l'université, en citant l'accréditation obtenue par l'autorité de l'Enseignement Supérieur. Il énumère ensuite les différents organismes auxquels adhère l'université tels que le Conseil Africain pour l'Enseignement à Distance (ACDE), l'Association des Universités Africaines (AAU), l'Association des Universités du Commonwealth (AUC), l'association d'Éducation à Distance de l'Afrique Australe (DEASA), et l'association internationale des présidents d'université. Toutes ces références fonctionnent comme autant d'arguments d'autorité.

Le locuteur poursuit en insistant sur la qualité de la formation initiale des enseignants de l'université ouverte. Ainsi, les enseignants sont recrutés avec un niveau master minimum. Ces exigences permettent effectivement de s'aligner sur les normes internationales.

Le Vice-Chancelier explique enfin que même si l'université est privée, ses tarifs restent modiques. Même dans une université privée, la question des frais de scolarité reste importante. Ainsi, l'université a fait le choix de ne pas les augmenter au cours des deux dernières années mais espère que les étudiants pourront dorénavant payer l'intégralité des montants dus avant les examens.

Le Vice-Chancelier conclut son discours en souhaitant une année productive au sein de l'école résidentielle. Il met en garde l'assistance contre les vols et souhaite que leur voyage retour se déroule sans danger. Enfin, dans un pays marqué par le christianisme colonial et qui revendique plus de trois quarts de la population de confession chrétienne (Taylor, 2006 : 25), le locuteur termine son discours par une bénédiction et une louange à Dieu.

2.1.8 Bilan des discours institutionnels de l'Université Ouverte de Tanzanie et de Zambie : lorsque la technologisation sert la rationalisation

Dix ans séparent l'Université Ouverte de Tanzanie de l'Université Ouverte de Zambie. Dix ans marqués par le passage à un nouveau millénaire et durant lesquels le monde a continué sa marche. L'Université Ouverte de Tanzanie, créé en 1992, héritière d'une pensée socialiste africaine tente de répondre à ses missions de service public et accueille un nombre massif d'étudiants. L'Université Ouverte de Zambie, créée précisément dix ans plus tard, à l'initiative d'un groupe de professionnels issus de divers milieux, tente une nouvelle offre privée. Encore artisanale, elle vise son expansion en mettant en œuvre des outils du monde de l'entreprise. Mais l'une et l'autre doivent faire face à des moyens réduits et à des exigences accrues. L'une comme l'autre se tournent vers le numérique pour pouvoir répondre à des réalités parfois implacables. Si l'Université Ouverte de Zambie projette son expansion à travers la construction de nouveaux centres régionaux, cette décision s'accompagne d'une migration qui vise à rationaliser les moyens humains à travers l'autonomisation des étudiants. Pour l'Université Ouverte de Zambie, tout comme l'Université Ouverte de Tanzanie, le passage à la plateforme Moodle, libre de droit, permet d'éviter des coûts d'impression et de livraisons de supports matériels. Cette dématérialisation vise l'efficacité, en se passant, par exemple, de l'acheminement des copies d'examen, long et coûteux. Si dans le discours du Vice-Chancelier zambien, les difficultés à cette transition ne sont pas mentionnées, son homologue tanzanien ne cache rien des problèmes qui persistent. L'Université de Tanzanie est

déjà passé au tout numérique et se heurte effectivement à des problèmes de connexion. Dans ces conditions, le numérique est-il une chance ou un leurre ?

Nous examinerons les propos des acteurs rencontrés au regard des éléments que nous avons ici relevés et synthétisés dans le tableau 9 présenté page suivante.

	TECHNOLOGISATION	RATIONALISATION	
		Technologisation rationalisante	
UOT	Programme d'équipement en ordinateurs portables Installation du réseau dans les centres régionaux	Passage au tout numérique Appui sur les Ressources Éducatives Libres Utilisation du porte-folio numérique pour le suivi pédagogique	Suppression des imprimés Suite à la perte d'allocations, éviter une baisse de la qualité tout en évitant les hausses des frais de scolarité (risque de tensions sociales)
ZOU	Création d'un service dédié : la Direction Générale des TIC Équipement des centres régionaux	Migration du système = volonté de dématérialiser les cours. Gestion administrative des inscriptions via la plateforme Réduction du présentiel Autonomisation des étudiants = transformation des centres régionaux en centres d'apprentissage	Vise l'efficience à travers des processus qualité : - Création d'un service dédié, la Direction Générale de l'Assurance Qualité - Volonté de s'aligner sur les normes internationales - SWOT, accréditations

Tableau 9 : Bilan des discours institutionnels : une technologisation visant la rationalisation

Comment se déclinent les éléments observés lors de l'analyse des discours institutionnels dans les propos des acteurs ? Quelle est leur perception des processus de technologisation en cours ? C'est ce que nous allons désormais examiner.

2.1.9 Analyse des entretiens : entre lassitude et espoir, des discours tournés vers l'avenir

« Nous avons besoin d'une révolution pour prendre le virage de l'enseignement à distance en ligne. Sinon, nous sommes condamnés.

Un pied au XXI^{ème} siècle, un pied au XX^{ème} siècle ⁷⁴ »

(Acteur zambien, E13⁷⁵, 28 :38)

2.1.9.1 Un environnement instable et contraint

Tout d'abord, certains éléments concernant le contexte général ont été abordés par nos interlocuteurs. Par exemple, l'acteur zambien explique que depuis peu, le public, historiquement composé d'adultes en reprise d'études, a tendance à changer. Selon lui, de plus en plus de jeunes fraîchement sortis du lycée et désœuvrés intègrent l'université ouverte sous la pression de leurs parents (E13 : 15 : 14). Ces étudiants, peu autonomes, demanderaient prioritairement des cours en présentiel. Ces propos rejoignent ceux du Vice-Chancelier de Tanzanie, qui avait souligné qu'une nouvelle population, plus jeune, cherchait à intégrer l'université ouverte, supposant alors une adaptation de la structure.

⁷⁴ Notre traduction: " *We need to have a revolution to project this shift to ODL. Otherwise we are doomed. One leg in the 21st century, one leg in the 20th Century* "

⁷⁵ Pour rappel, le code E13 signifie « entretien 13 » (voir p.56).

L'acteur zambien précise également que l'offre d'une université privée permet de combler les manques du secteur public. Ainsi, l'université publique zambienne ne proposerait pas de formation dans le domaine de la petite enfance : seules des universités privées, comme l'Université Ouverte de Zambie, proposerait cette spécialité. Ces institutions, en lien avec les entreprises et l'industrie, seraient donc plus en phase avec les besoins socio-économiques du pays que les universités publiques, moins souples et moins flexibles (E13 : 14 : 20).

Pour les deux acteurs, la perception sur l'enseignement à distance a changé. Autrefois considéré comme inférieur, l'enseignement à distance a fini par s'affirmer grâce à la réussite de ses étudiants dans le monde professionnel. Les deux acteurs précisent que cela est justement dû à leur public de base, des adultes ayant majoritairement une expérience préalable du monde du travail (E13, 19 : 44 et E14, 13 : 25).

Cependant, les deux acteurs rencontrés soulignent chacun les difficultés des conditions de travail sur deux aspects différents : en termes d'organisation pour l'acteur zambien, en termes de conditions matérielles pour l'actrice tanzanienne.

Lors de l'analyse du discours du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Zambie, nous avons relevé qu'un recrutement d'enseignants à mi-temps était prévu pour l'animation des cours dans les écoles résidentielles. Or, pour l'acteur zambien interrogé, les collègues recrutés dans ces conditions vivent des situations difficiles et difficilement gérables. Lors de la présentation du contexte, nous avons effectivement indiqué qu'une convention avait été signée avec l'Université de Zambie, permettant, entre autres, une mise à disposition d'enseignants. L'acteur zambien explique que les enseignants recrutés à mi-temps le sont dans le cadre de cette convention. Finalement, le mi-temps au sein de l'Université Ouverte de Zambie est complété par le mi-temps au sein de l'université de rattachement du collègue. Il doit alors gérer sa présence dans deux institutions, tout en se déplaçant dans les zones plus reculées où se trouvent les centres d'apprentissage.

L'actrice tanzanienne rejoint les propos de son Vice-Chancelier sur les difficultés financières. Elle les relie au fait que son université est publique. Les fonds dépendent du gouvernement

qui n'a pas les moyens de faire réellement fonctionner l'établissement. Ce manque de financement public empêche les projets d'aboutir et de recruter plus de personnels :

« Le gouvernement ne peut pas se permettre de faire fonctionner l'université. Donc, la plupart du temps, l'université fonctionne en utilisant les frais perçus auprès des étudiants. Nous ne réussissons donc pas à faire tellement de choses. Les projets sont là mais leur réalisation est un problème. [...] Chaque fois que vous demandez de l'argent du gouvernement, ils disent : « le gouvernement n'a pas d'argent ». Et vous voyez vraiment qu'il n'y a pas d'argent, car parfois ils vous diront de ne pas déployer des gens maintenant parce que vous n'avez pas d'argent pour les payer. Alors, si vous n'avez pas d'argent pour payer les salaires, comment peuvent-ils fournir de l'argent pour aider sur d'autres choses à l'université ? Voilà les difficultés auxquelles nous sommes confrontés⁷⁶ »
[15 : 05].

A ces difficultés d'organisation et d'ordre matériel s'ajoutent des problèmes de disponibilité des locaux. Le discours du Vice-Chancelier de Zambie précisait que la gestion des travaux d'un centre d'apprentissage s'était révélée difficile et qu'un contrat avec l'entrepreneur avait été rompu. L'actrice tanzanienne soulève également le manque de lieux propres à l'université, contrainte d'emprunter des salles au sein d'autres universités. Outre le manque d'indépendance qu'engendre cette situation, elle est également décrédibilisante comme en témoigne l'interlocutrice dans cet extrait :

« Pouvons-nous utiliser votre laboratoire ? Quand on dit non, vous reportez le cours. On dit à l'élève : « OK, désolé. Nous avons dit que la pratique aurait lieu ou pourrait avoir lieu. Peut-être en novembre. Nous vous

⁷⁶ Notre traduction : " the government cannot afford to run the university. So most of the time, the university is run by using the money the fee collected from the students. So, we fail to achieve so many things. The plans are there but achieving the plans becomes a problem. You too: lack of fund, whenever you ask for the money from the government, they say, the government have no money, and really you will see there is no money, because sometimes they will tell you don't deploy some people now because you have no money to pay them. So if you don't have money paying for salaries, how can they provide money for assisting other things in the university? That is the difficulties we are facing".

tiendrons informés ». C'est vraiment un problème parce que vous ne possédez pas vos propres installations⁷⁷ » [15 : 32].

Ainsi, des difficultés matérielles de locaux, de budget, de personnels viennent peser sur le fonctionnement des universités. L'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication peut-elle aider à alléger ces contraintes ?

2.1.9.2 Les Technologies de l'Information et de la Communication au sein du système : un environnement inadapté

2.1.9.2.1 Discours de l'acteur zambien : une transition opportune et en douceur

Le système d'enseignement à distance décrit par l'acteur zambien est encore traditionnel. De ses propres mots, « *un long chemin reste à parcourir* » concernant l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication. À l'heure actuelle, la voie postale prédomine. Le locuteur explique que l'université possède une camionnette qui couvre plusieurs régions pour déposer les documents dans les centres. À la suite de quoi, les étudiants se déplacent pour récupérer les supports pédagogiques (E13, 32 : 40). Certaines initiatives ont été prises comme la réalisation de vidéos pédagogiques par quelques enseignants afin de les diffuser dans les villages. Mais il ne s'agit pas ici d'une diffusion massive (E13, 21 : 38)

Pour cet acteur, le système traditionnel postal est adapté au contexte. Même un étudiant démuné de toute connexion Internet peut se rendre au centre pour obtenir les supports nécessaires à son apprentissage. Le passage à Internet apparaît en parallèle au système existant :

« C'est une transition en douceur parce que nous avons toujours un pied en arrière et un pied en avant. Nous reculons pour ceux qui ont des problèmes

⁷⁷ Notre traduction : “*May we use your laboratory? When they say no, you postpone the class, we tell the student: ok sorry, we said that practical's will be or may be, may be some when in November we let you know. It's really a problem because you don't have you own facilities*”.

et les soutenons. J'indique sur toutes mes consignes : télécharger vos devoirs sur la plateforme Moodle. Si vous rencontrez des problèmes, appelez le service informatique. [...] Mais je sais que s'ils ont des problèmes, ils vont toujours envoyer par la poste. C'est la phase dans laquelle nous sommes. Nous réalisons les deux. Nous réalisons l'ancienne et la nouvelle modalité⁷⁸ », [E13, 34 : 30].

Dans cette volonté de transition « en douceur », l'université avance par étapes. En 2013, quelques enseignants seulement ont participé à une formation à l'usage de la plateforme Moodle. Depuis, les formations se sont développées et un consultant a été engagé pour installer le logiciel et le piloter. Pour le participant, le personnel est à la seconde phase d'intégration de la plateforme ; les étudiants encore à la première. Ces derniers sont formés et encouragés à l'usage de la plateforme lors des sessions de formation à l'école résidentielle. Ils peuvent désormais consulter leurs résultats en ligne et l'université s'avance progressivement vers des devoirs en ligne, (E13, 23 : 41).

Si l'acteur interrogé parle de « *transition en douceur* », il évoque également une « *transition opportune*⁷⁹ ». Selon lui, le passage à la plateforme Moodle apparaît au bon moment car elle permet effectivement de gagner en réactivité, en apportant des réponses plus rapides. Cependant, précise le participant, cette évolution ne peut satisfaire que les étudiants des zones urbaines. Les étudiants des zones rurales dont l'accès à Internet est plus qu'aléatoire peuvent éprouver des sentiments contrastés. Certains d'entre eux vivent dans des zones coupées de toute connexion où même le téléphone portable ne passe pas. Ces étudiants ont à parcourir des kilomètres avant d'atteindre un accès à Internet. Ce constat aboutit à une antiphrase, qui oppose le terme « rigidité » à « douceur » : « *Voici quelques-unes des circonstances qui pourraient apporter de la rigidité pour avancer demain en douceur*⁸⁰ », [E13, 24 : 51]

⁷⁸ Notre traduction : "It's a smooth transition because we are still one leg back and one leg in front. We step back and carry those who have problems. I put a statement on all of my assignments: upload assignments on Moodle platforms. If you have problems, call the IT department [...]. But I know if they have problems, they will still send by post. That's the phase that we're in. We're carrying both. We're carrying the old-fashioned and the new fashion. "

⁷⁹ Notre traduction : "timely shift "

⁸⁰ Notre traduction : "Those are some of the circumstances that might bring up the rigidity to smoothly move tomorrow".

Le terme de « rigidité » revient à deux autres reprises dans le discours de cet acteur. Tout d'abord, les traditions d'enseignement restent prégnantes et s'opposent à la compréhension des nouveaux modèles proposés par le numérique :

« Quant aux outils promis, on est loin de les atteindre. C'est le problème que vous pouvez rencontrer dans cette plateforme Moodle, où l'enseignant ne comprend pas que vous pouvez entrer dans cette « chat room » sur la plateforme, se mettre d'accord avec les étudiants, et chaque élève avec lequel il est d'accord, se connecter et échanger avec lui. [...] Cela fait partie de la rigidité. Ce n'en est pas une petite partie⁸¹ » [E13, 27 : 50].

Pour lui, la rigidité apparaît logiquement face à tout changement. Le passage à la plateforme Moodle entraîne une forme de pression car elle interroge les habitudes : *« La pression est là, car c'est une nouvelle conception. Personne ne veut changer. Avec chaque changement vient la rigidité. Nous voulons rester statiques⁸² » [E13, 34 : 49].* Pourtant, quelques phrases plus loin, à l'évocation de l'institution, le locuteur exprime exactement l'inverse : *« Nous essayons de créer les circonstances actuelles qui nous font face. Nous ne voulons pas rester statiques. Nous voulons répondre aux exigences de notre clientèle, de clients potentiels en constante évolution⁸³ », [E13, 36 : 37].* Ces contradictions dans les propos révèlent la polyphonie des discours et la complexité des situations. À travers le « nous », le locuteur s'assimile à des groupes sociaux différents. S'expriment ainsi tout à la fois les voix enseignantes et les voix des dirigeants, les voix du terrain et les voix des gestionnaires. Ces voix s'opposent dans le discours de l'acteur comme le poids de l'immobilisme et des traditions face à l'esprit d'entreprise. Le locuteur reste optimiste et veut croire en l'avenir et à ses promesses :

⁸¹ Notre traduction : *“As for the promised tools, far from getting them. That is the problem that you may face in this Moodle platform, where the teacher doesn't understand that you can go into this chat room in the platform, agree with students, and every student that he has agreed with will connect and they chat. [...] This is part of the rigidity, it's not a small part.”*

⁸² Notre traduction : *“The pressure is there, because it's a new conception. Nobody wants change. Every change comes with rigidity. We want to remain static”.*

⁸³ Notre traduction : *“We try to create the contemporary circumstances that come head-on. We don't want to remain static. We want to meet the demands of our clientele. The ever changing potential clients “.*

« J'attends avec impatience ce moment. Je pense que nous avons une longue route à tenter par nous-mêmes. Nous allons essayer par nous-mêmes et utiliser des technologies innovantes afin de trouver les meilleures façons de les utiliser. Et faire le grand changement en ligne. J'attends avec impatience le moment où les cours seront en ligne⁸⁴ », [E13, 41 : 00].

Dans le discours du Vice-Chancelier, tout comme dans les propos de l'acteur rencontré, l'Université Ouverte de Zambie, initiative privée qui avance pas à pas pour dépasser l'artisanal, veut croire en ses chances de réussite.

2.1.9.2.2 Discours de l'actrice tanzanienne : quand l'espoir se heurte au mur de la connexion

Durant le mandat du Vice-Chancelier Mbwette, l'Université Ouverte de Tanzanie a pris la décision de passer entièrement au numérique. Pour l'actrice rencontrée, il existe un décalage entre les discours et la réalité du terrain. Dans les faits, le tout numérique s'avère contre-productif, voire impossible.

« Nous prétendons être en ligne, mais en pratique, nous ne sommes pas complètement en ligne. Dans les faits, nous utilisons les documents imprimés et chaque fois que les étudiants arrivent ici au début de l'année scolaire, vous leur donnez le plan de cours et les supports dans n'importe quelle forme matérielle. De nos jours, nous n'imprimons pas, mais nous fournissons des CD à nos étudiants⁸⁵ » [E14, 16 : 22].

⁸⁴ Notre traduction : “So looking forward to that time, I would think that we have a long road to try ourselves. We will try ourselves and use innovative technologies in order to find better ways of using them. And making the big shift online. I'm looking forward to the time when the courses will be predominately online.”

⁸⁵ Notre traduction : “We claim to be online but any practice really we are not fully online. Formally we used the printed materials and whenever students come there at the beginning of the academic year you was giving the closer plan and materials in any printed form. Nowadays, we don't print but we provide the CD's to our students.”

En distribuant aux étudiants un CD, l'université résout ainsi le problème de l'accès à Internet, tout en réduisant les coûts d'impression et de livraison. Cependant, la solution s'avère contre-productive pour l'étudiant qui ne maîtrise pas l'informatique et n'est pas équipé. Cette solution aboutit finalement à des situations absurdes, comme en témoigne l'enseignante :

« Mais le problème que nous avons rencontré sans CD et MOODLE, la plupart de nos étudiants viennent de zones rurales. Il n'y a pas d'électricité dans les zones rurales. Ils n'ont pas d'ordinateur dans les zones rurales. Certains n'ont jamais vu un ordinateur et vous leur donnez un CD ! Quand on leur donne un CD, qu'est-ce qu'ils font ? Ils vont au cybercafé ! Dans l'un où il y a une imprimante, et ils paient pour tous les contenus du CD à imprimer. Cela revient très cher à nos étudiants. Même les examens, nous envoyons des copies papiers dans tout le pays, alors, lorsque la période d'examen arrive, nous dépensons beaucoup d'argent parce que certaines régions sont très éloignées du quartier général. Il faudra peut-être deux jours pour s'y rendre⁸⁶ », [E14, 17 : 17].

Finalement, le constat débouche sur une forme d'antiphrase : *« Oui, nous prétendons être vraiment en ligne, mais pas vraiment en ligne⁸⁷ », [E14, 17 : 30].*

Le contact direct avec les étudiants demeure, notamment lors de sessions de plusieurs jours. Pour l'actrice rencontrée, c'est pour cette raison que l'on peut toujours qualifier la formation d'« hybride », même si ces temps de rencontre s'avèrent très courts. Elle évoque ainsi une session de trois jours pour orienter les étudiants dans leur travail et d'une semaine en avril permettant de préparer les examens terminaux (E14, 11 : 28]. D'une façon générale, les

⁸⁶ Notre traduction : *“But the problem we have facing without CD's and the MOODLE things, most of our students are from rural areas there is no electricity in rural areas 16:41 they don't have computer in rural areas some have never ever seen a computer and you are giving them a CD! When we give them a CD what they do? They go to the Internet café! Some where there's a printer, and they pay for all the materials in the CD to be printed out, so it becomes very expensive to our students. Even exams, we are sending hard copies throughout the country, so when the exam period comes we spend a lot of money because some of regions are very far from headquarters, it may take two days.”*

⁸⁷ Notre traduction : *“Yes, we claim to be online really but not really online”.*

étudiants peuvent se rendre dans les centres régionaux pour être accompagnés, mais le personnel manque, précise l'interlocutrice. L'université essaie de faire en sorte qu'un personnel de chaque département soit présent dans chacun des centres du pays, en se passant de l'aide gouvernementale [E14, 12 : 01]. Ces contacts restent essentiels car même lorsque l'étudiant possède une connexion Internet, le signal reste trop faible pour qu'il puisse accéder à la plateforme. Finalement, les étudiants se tournent vers d'autres moyens : soit en se déplaçant directement au centre le plus proche, soit en téléphonant [E14, 23 : 40].

Les enseignants ne sont pas épargnés par ces difficultés. L'actrice interrogée se confie sur son propre cas. Elle explique alors qu'elle a elle-même été affectée par une coupure de courant qui a duré deux semaines. Le courant revenait régulièrement le soir, vers 20h, moment où elle était alors prise par des obligations familiales. Elle n'a ainsi pas été en mesure d'accompagner ses étudiants pendant plus d'une semaine. Finalement, l'usage du téléphone se révèle plus utile que l'outil en ligne [E14, 24 : 12].

Aux difficultés d'accès s'ajoute le manque de formation. L'actrice tanzanienne rejoint alors sur ce point son collègue zambien. Dans les deux entretiens, les exemples retenus pour illustrer ce problème se ressemblent. Pour l'interlocutrice, il est demandé aux enseignants de télécharger des cours en ligne sans qu'ils sachent réellement ce que cela suppose. Ainsi, les collègues créent des diaporamas à partir de copier-coller bruts, sans logique d'organisation ou de mise en forme. Ce fonctionnement entraîne une baisse de la qualité dans les supports offerts aux étudiants [E14, 20 : 37]. Pour nos deux acteurs, le numérique suppose une culture info-communicationnelle qui fait encore défaut, autant aux étudiants qu'aux professeurs qui les encadrent.

Finalement, le numérique apparaît comme un moyen susceptible d'apporter des solutions efficaces à la massification de l'enseignement. Cependant, dans le discours de son Vice-Chancelier tout comme dans les propos de l'actrice rencontrée, l'Université Ouverte de Tanzanie se heurte à des problèmes de connexion qui bloquent le système. Ainsi, dans l'entretien mené, nos questions recevaient systématiquement la même réponse : « oui, nous pourrions ... quand nous aurons l'accès ... ». Le numérique, c'est pour demain.

2.1.9.2.3 Le numérique : l'espoir d'un avenir meilleur

L'analyse des discours des acteurs révèle que le contexte est actuellement inadapté au tout numérique. Cependant, l'acteur zambien a conclu l'entretien sur la vitesse des évolutions technologiques, qui peut, selon lui, laisser présager une mutation dans la décennie à venir. Ainsi, à l'époque où il avait commencé à enseigner, en 2005, il devait voyager plusieurs heures pour avoir une connexion Internet, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. L'acteur précise que de nouveaux dispositifs à moindre coût existent désormais. Il cite en particulier le « dongle » qui peut prendre la forme d'un modem externe permettant de se connecter à un réseau Wi-Fi, Bluetooth, 3G ou infrarouge. Il précise également que l'accès à Internet se démocratise à travers le développement de la téléphonie mobile. Les offres des opérateurs se diversifient et sont adaptées aux économies locales, à travers l'achat de recharges ponctuelles. Ces propos sont par ailleurs cohérents avec les constats de la communauté scientifique (Kiyindou et alii, 2015). Ils se retrouvent aussi dans les propos de l'actrice tanzanienne, qui voit à travers le téléphone portable un moyen d'atteindre les villages.

Finalement, l'actrice tanzanienne, qui lors de notre entretien a régulièrement fait part d'une forme de lassitude et de renoncement face aux difficultés matérielles, conclut avec espoir :

« La façon dont je vois l'université dans le futur, c'est que ça sera un outil tellement innovant. Et elle peut être un outil pour changer la vie de la plupart des Tanzaniens. Parce que la plupart d'entre eux arrivent maintenant et rejoignent l'université parce que nous avons ces cours, des certificats, des diplômes, des licences, des masters, et des doctorats. Maintenant, je vois que les personnes même plus âgées rejoignent l'université, même si pour certaines d'entre elles, c'est simplement pour le plaisir. En tant qu'éducation permanente, ils vont pouvoir étudier. Par exemple, l'année dernière, j'ai eu un diplômé ... 84 ans. Il a pu obtenir un diplôme de premier cycle... un grand-père, 84 ans. Donc, cela changera la vie des Tanzaniens. Et je pense que comme nous disposons de centres

*régionaux dans notre région, cela donnera de l'éducation à tellement de personnes en Tanzanie*⁸⁸ », [E14, 32 : 02].

Dans cet extrait, l'ancrage local reste important, tout comme la politique d'implantation de centres à l'Université Ouverte de Zambie. À l'ère de la globalisation numérique, la présence régionale resterait un enjeu majeur en Afrique pour le développement d'une éducation ouverte, accessible à tous.

⁸⁸ Notre traduction : *“the way I see the university in the future it is going to be such an innovative tool and it can be a tool of changing the lives of most of the Tanzanians. Because most of them are coming now and joining the University because we are having those courses from certificates, from diplomas, and bachelors, and masters, and PHDs. Now, I see even older people are joining the university, even though for some of them it's just for fun. As a lifelong education, they are coming to study. For example, last year I had one sitting my graduate... 84 years old. He was able to graduate in lower degree.... a grandfather, 84. So it will change the life of Tanzanians. And I think as we are having regional centers in our region it is going to provide education to so many people in Tanzania”*.

2.1.10 Bilan : les universités ouvertes de Tanzanie et de Zambie, deux stades de transition numérique

Les Universités Ouvertes de Tanzanie et de Zambie ont été créés à dix ans d'intervalle, sur des bases différentes. Mais l'une comme l'autre visent une stratégie de développement similaire. Avec l'objectif de former le plus grand nombre, ces institutions misent sur l'usage des nouvelles technologies pour permettre l'efficacité dans un contexte de restriction budgétaire.

La technologisation, la rationalisation et l'idéologisation sont trois marqueurs qui permettent de définir l'industrialisation de la formation, elle-même révélatrice de mutations (Moeglin, 1998, 2016). Nous nous sommes ici peu attardés sur l'idéologisation. De toute évidence, les Vice-Chanceliers des deux universités cherchent, dans leur discours, à faire adhérer la communauté à la transition numérique. Pour ce faire, ils utilisent des arguments idéologiques (tels que la nécessité de démocratisation de l'enseignement sur le continent africain) ou pragmatiques (sur la réduction des budgets). Cependant, il nous a semblé qu'un consensus existait sur ce point. Peut-être est-ce dû au fait que le continent africain entretient une longue histoire avec l'histoire des technologies éducatives dans le cadre de la massification de l'enseignement (Loiret, 2007 ; Oillo et Loiret, 2006)⁸⁹. Nous avons opté pour une analyse davantage centrée sur la technologisation et la rationalisation. Dans les cas qui nous occupent, ces deux marqueurs ont finalement fusionné : la technologisation vise avant tout la rationalisation. Nous qualifions ce principe de « technologisation rationalisante » et nous le définissons comme un sous-marqueur de la technologisation et de la rationalisation. Cette dénomination apparaît plus précise pour définir le contexte de déploiement des nouvelles technologies dans les deux institutions étudiées. Les discours analysés permettent de confirmer un processus de technologisation rationalisante au sein des deux universités ouvertes de Tanzanie et de Zambie.

⁸⁹ En Afrique francophone, la mise en place de réseaux numériques au Sud remonte au Consortium international francophone de formation à distance (CIFFAD), suivi d'essais de mise en œuvre de l'Université par satellite (UNISAT) en 1992-1993. Ces tentatives aboutiront à la création de l'Université Virtuelle Francophone (UVF) en 1998. Dans le monde anglophone, le projet d'Université Virtuelle Africaine soutenu par la Banque Mondiale apparaît à la même époque.

Enfin, que conclure des mutations en cours ? Il nous a d'abord paru particulièrement intéressant que deux universités ouvertes, créées à dix ans d'intervalle, dans deux espaces éloignés mais dans un contexte proche, permettent d'analyser deux stades d'intégration des nouvelles technologies au sein d'une organisation. L'Université Ouverte de Tanzanie est passée à la plateforme Moodle. L'Université Ouverte de Zambie l'envisage à son tour, plus d'une décennie après. L'ancien Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Tanzanie ne cache pas les difficultés de cette transition ; l'actrice interrogée en présente les limites, résignée. Enfin, cette transition est en rupture avec l'environnement et donc inadaptée tant que les problèmes d'accès ne sont pas résolus.

Le discours est quelque peu différent pour l'Université Ouverte de Zambie. Les mêmes difficultés techniques sont reconnues, mais la transition est encore timide. L'acteur interrogé la qualifie tout à la fois de « douce » (« *smooth* ») et « opportune » (« *timely* »). Le système traditionnel perdure et existe en parallèle de la mise en place progressive du numérique. Cependant, il est à craindre que cette évolution s'accélère. Si, comme l'espère l'acteur interrogé, elle suit la démocratisation de nouveaux dispositifs permettant un accès plus large de la population à Internet, les chances de succès existent. Sinon, le risque de rupture subsiste, à l'image de la situation vécue au sein de l'Université Ouverte de Tanzanie.

Les deux cas étudiés permettent ainsi d'apporter deux premières qualifications à la transition numérique au sein des universités ouvertes de notre panel : la transition perturbatrice et la transition opportune (voir tableau de synthèse page suivante).

RESULTATS : BILAN 1

▪ **Problématique :**

De quelle manière les universités ouvertes se redéfinissent-elles ?

Cas de l'Université Ouverte de Tanzanie	Cas de l'Université Ouverte de Zambie
<ul style="list-style-type: none">- système sans transition : passage au tout numérique- infrastructures inadaptées- décalage, rupture avec le contexte local- contournement et détournement du système liés aux réalités de terrain- sentiment de lassitude et d'inefficacité associé à des perspectives futures	<ul style="list-style-type: none">- système à ses débuts, encore artisanal mais en voie d'industrialisation- coexistence de l'ancien système avec l'apparition d'un nouveau : système hybride, alternant présentiel et à distance avec accès aux infrastructures dans les centres régionaux (décentralisation)- persistance des anciennes modalités (imprimés et présentiel) associées à une adoption progressive d'Internet- management par la qualité
<p>→ Évolution qualifiée de « disruptive » (perturbatrice)</p>	<p>→ Évolution qualifiée de « timely » (opportune)</p>

2.2 Universités ouvertes européennes et projets fédérateurs

2.2.1 L'Enseignement à Distance en Europe et les politiques européennes

Précisons en préambule le sens retenu par le terme « Europe ». « Europe » est ici entendue dans son acception politique, au sens d'« Union Européenne ». En effet, l'Union Européenne élabore des stratégies pour l'éducation et pour le numérique qui ont du poids auprès des établissements d'enseignement supérieur. Le succès d'un dispositif comme Erasmus témoigne de la vitalité de ce type de mesure. L'Union Européenne comprend 28 membres, dont le Royaume-Uni toujours en cours de négociation pour son retrait de la zone⁹⁰.

Le succès rencontré par l'Université Ouverte de Grande-Bretagne conduit plusieurs pays européens à adopter ce modèle de formation à distance dès le début des années 70 (chapitre 1). L'*Universidad a Distancia* (UNED) ouvre ses portes en Espagne en 1972, puis la *Fern Universität* en Allemagne de l'Ouest en 1974, ou encore l'*Open Universiteit* aux Pays-Bas en 1984 (Thibault, 2007 : 378). Dans les deux décennies qui suivent, d'autres établissements continuent de se créer dans toute l'Europe, comme l'*Universidade Aberta* au Portugal en 1988⁹¹ ou l'*Universitat Oberta de Catalunya*⁹² en Catalogne en 1995.

Dès la fin des années 80, l'Europe s'intéresse de près à ce modèle pour plusieurs raisons. Tout d'abord, « *la présence de personnalités de l'Open University au sein des institutions européennes a sans aucun doute largement contribué à modéliser l'initiative du gouvernement anglais* » (Thibault, 2007 : 379). Ensuite, ce nouveau modèle proposé en Grande-Bretagne entre en cohérence avec les politiques que l'Union Européenne tente alors

⁹⁰ Voir à ce propos :

https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/unitedkingdom_fr#brexit, consulté le 30/05/2017.

⁹¹ Voir à ce propos le site de l'université :

<https://portal.uab.pt/conhecer-a-uab/>, consulté le 20/05/2017.

⁹² Voir à ce propos : <http://www.uoc.edu/portal/ca/universitat/index.html>, consulté le 20/05/2017.

de développer. Tout d'abord, l'Université Ouverte vise un public adulte en formation continue. À ce titre, elle propose une nouvelle approche de l'enseignement universitaire, le rapprochant du monde professionnel. Or, l'Europe éprouve alors « *la nécessité d'investir dans le capital humain, c'est-à-dire d'accroître l'effort de formation continue et de promouvoir en permanence la qualification professionnelle* » (Peraya, Hässig, 1993 : 12). L'Europe accorde ainsi une importance particulière à la formation tout au long de la vie, dans une perspective de mise en adéquation des compétences avec l'évolution des besoins (Thibault, 2007 : 379). En témoigne encore de nos jours le premier objectif du cadre stratégique pour l'éducation et la formation à l'horizon 2020 : « *faire de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité une réalité*⁹³ ». Ensuite, la question de la validation des compétences est un thème récurrent entre 1987 et 1992. Or,

« Ce choix a été fait à l'Open University dès les années 1980. Un système de validation des compétences spécifique a été créé : le National Vocational Qualification System (NVQS) qui permet à tout individu de connaître son niveau de compétences. Élaboré à partir d'un entretien avec deux experts, ce certificat rend accessibles des passerelles qui permettent d'entrer à l'université et dispensent les étudiants des diplômes habituels » (ibidem : 380).

La question de la reconnaissance et la validation des compétences au niveau universitaire demeure, à ce jour, un axe important des politiques d'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur européen : mise en place d'un cadre européen des certifications et d'un système de crédits, validation de l'éducation et de la formation non formelles et informelles, création de l'Europass et d'un passeport de compétences⁹⁴ ...

Enfin, l'Université Ouverte liait industrie de programmes et formation, en proposant dans son catalogue une offre complémentaire de produits (livres ou cassettes...). Or, ce lien se

⁹³ Voir à ce propos : http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_fr, consulté le 22/05/2017.

⁹⁴ Voir à ce propos : http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-qualifications_fr, consulté le 22/05/2017.

retrouve de façon dominante au milieu des années 1990 dans les textes des institutions européennes (Thibault, 2007 : 378).

Ainsi, dès la fin des années 80, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, en lien avec le monde professionnel et l'industrie, suscite l'intérêt de l'Europe qui s'inspire de ce modèle pour ses politiques de formation continue. Il faut cependant noter que « *la reprise fréquente de ces thèmes dans les textes sur la formation a été concomitante du repli de l'argument qui a beaucoup compté au moment de la création de l'Open University, à savoir que la formation et notamment la formation continue joue un rôle déterminant de régulateur social* » (ibidem, 380).

D'une façon plus générale, l'enseignement à distance épouse le contexte politique et socio-économique de l'Europe de la fin des années 80. Ce facteur historique conduit le Parlement européen à reconnaître « *l'importance de l'apprentissage ouvert et à distance à l'occasion d'une résolution concernant les universités ouvertes dans la communauté européenne* » (Peraya, Hässig, 1993 : 11). Le Parlement adopte effectivement en juillet 1987 une résolution sur les universités ouvertes dans la communauté européenne⁹⁵.

Parallèlement, émergent différents programmes de Recherche et Développement, tels que le programme DELTA (Development of European Learning through Technological Advance) qui « *visent à promouvoir l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour la formation à distance. Dans ce sillage, les nombreuses associations nationales, européennes et internationales connaissent, elles aussi, un développement sans précédent* », (Peraya, Hässig, 1993 : 11). Parmi ces associations, l'Association européenne des universités d'enseignement à distance, l'EADTU⁹⁶ suscite rapidement l'intérêt de l'Union Européenne. Créée le 23 janvier 1987 à Heerlen, au Pays-Bas, par les principales institutions d'enseignement à distance d'Europe, elle compte alors parmi ses membres « *onze établissements d'enseignement supérieur à distance, à but non lucratif, situés dans dix pays*

⁹⁵ Parlement Européen, Résolution sur les universités ouvertes dans la Communauté Européenne, document A 2-69/87, 10 juillet 1987.

⁹⁶ EADTU : European Association of Distance Teaching Universities

d'Europe Occidentale » (*ibidem*) : Belgique, Danemark, Espagne, Italie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République Fédérale d'Allemagne, République d'Irlande et le Royaume-Uni. Fondée à l'origine

« pour alimenter la coopération entre les organisations européennes de l'enseignement supérieur, [ses] objectifs de nos jours ont été élargis. Il s'agit désormais de promouvoir l'enseignement supérieur à distance européen, de faciliter les contacts bilatéraux et multilatéraux entre les équipes pédagogiques des universités, d'apporter une aide aux coopérations dans le champ de la recherche, au développement des cours, à la validation et au transfert des unités de valeur, au développement de nouvelles méthodes et techniques pour l'enseignement supérieur à distance et, enfin, d'organiser des projets communs en coopération avec les autorités européennes », (Acheré, 2014).

L'association européenne compte aujourd'hui 14 membres, dont l'Anadolu University et la faculté d'éducation ouverte et à distance de l'Université d'Istanbul, toutes deux en Turquie. A ces adhésions, se sont ajoutées 15 associations à but non lucratif et plusieurs consortia d'universités conventionnelles. L'EADTU s'ouvre également à des membres associés hors Europe, en Israël et en Équateur⁹⁷ et couvre désormais plus de 200 universités.

Considérée comme l'association institutionnelle leader en Europe dans l'enseignement supérieur « *en ligne, ouvert et flexible*⁹⁸ », elle se présente comme au cœur du programme de modernisation des universités européennes. Couvrant toute l'Europe, l'EADTU est considérée comme un partenaire clé de la Commission européenne sur les questions touchant l'enseignement supérieur à distance. Ainsi, l'association s'engage « *à créer un espace d'apprentissage européen conformément à la Déclaration de Bologne et [au programme*

⁹⁷ Liste des membres consultable sur le site de l'association : <http://eadtu.eu> , consulté le 20/05/2017.

⁹⁸ Notre traduction: "*in online, open and flexible higher education*". Voir la présentation de l'Association sur son site : <http://eadtu.eu/about-eadt/about-eadt> , consulté le 20/05/2017.

*stratégique de recherche et d'innovation européen] Horizon 2020⁹⁹ ». Outre le partage d'expertise ou la mise en réseau, elle soutient les politiques universitaires en coopération avec l'union Européenne, ses organisations et les gouvernements nationaux. Elle intervient ainsi dans plusieurs domaines que sont « *l'apprentissage tout au long de la vie, la recherche et l'innovation ; l'éducation ouverte et les MOOC ; la mobilité virtuelle, les compétences et l'employabilité ; l'Assurance Qualité¹⁰⁰* ». Tous les ans, l'EADTU organise une conférence touchant à l'éducation en ligne, ouverte et flexible. Cet évènement auquel sont conviés les universités membres et les partenaires est l'occasion de présenter les orientations politiques de développement à l'échelle européenne. Un message portant chaque année le nom du lieu de la conférence est mis en ligne¹⁰¹.*

Ainsi, la rétrospective que nous venons de faire a permis de définir l'influence du modèle de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne dans les politiques européennes de formation à distance. Cette politique s'inscrit dans le développement de la formation continue, de la qualification professionnelle et du lien avec l'industrie. À ces finalités s'ajoutent des programmes européens de recherche et développement dans une perspective de transfert de technologie et de collaboration transnationales.

Nous étudierons deux textes issus de l'EADTU couvrant la période de nos entretiens : le message d'Hagen de 2015 et le message de Rome de 2016, qui viennent clôturer la conférence annuelle de l'association de 2015 et de 2016. Nous les confronterons ensuite à l'analyse de deux entretiens menés auprès d'acteurs de l'Open Universiteit aux Pays-Bas et de l'Universitat Oberta de Catalunya en Catalogne, après avoir retracé l'historique de ces deux universités.

⁹⁹ Notre traduction : “*We are committed to the creation of a European Learning Space in accordance with the Bologna Declaration and the ET2020 Strategy*”. Voir la page de présentation de l'association, en ligne : <http://eadtu.eu/about-eadt/about-eadt>, consulté le 23/05/2017.

¹⁰⁰ Notre traduction : “*Lifelong Learning, Research & Innovation, Open Education & MOOCs, Virtual Mobility, Skills & Employability and Quality Assurance*”.

¹⁰¹ Voir : <http://conference.eadt.eu/previous-conferences>, consulté le 23/05/2017.

2.2.2 Les messages d’Hagen et de Rome : définition du rôle des universités ouvertes du XXI^{ème} siècle

2.2.2.1 Messages d’Hagen et de Rome : « une politique visionnaire » misant sur la formation professionnelle et continue via le numérique

Si l’organisation du message de Rome (d’octobre 2016) diffère de celui d’Hagen (de novembre 2015), les contenus en sont identiques. Ainsi, les axes développés d’une année sur l’autre n’ont pas évolué, montrant ainsi une politique cohérente et bien définie. Les deux messages ont des titres évocateurs : « *Transformer l’enseignement supérieur au XXI^{ème} siècle ; voies innovantes pour l’apprentissage et l’éducation professionnelle continue*¹⁰² » et « *l’enseignement supérieur européen à l’ère numérique : opportunités et impact des nouveaux modes d’enseignement*¹⁰³ » Le message d’Hagen aborde successivement six points. Cinq de ces points sont repris l’année suivante, en les prolongeant. De quoi s’agit-il ?

Tout d’abord, le message d’Hagen commence avec la même idée qui clôt justement le message de Rome un an plus tard : le paysage pédagogique se redessine. Ainsi, de nouveaux modes d’enseignement et d’apprentissage sont apparus avec les nouvelles technologies de l’information et de la communication. Ces nouveaux usages impacteraient le système d’enseignement supérieur dans trois domaines :

- l’hybridation progressive des universités traditionnelles, qui glisseraient progressivement d’un enseignement purement présentiel à un enseignement mixte ;
- l’accentuation des besoins et des demandes en formation continue et professionnelle, envisageable pour tout salarié grâce à la flexibilité d’Internet ;
- et enfin l’éducation comme bien public émancipateur, à travers les Open Educational Ressources¹⁰⁴ (OER) et les Massive Open Online Courses (MOOC)¹⁰⁵.

¹⁰² Notre traduction : “*Transforming higher education in the 21st century; innovating pathways to learning and continuous professional education*”

¹⁰³ Notre traduction : “*European higher education in the digital age: opportunities and impact of new modes of teaching*”

¹⁰⁴ Ressources Éducatives Libres en français. L’expression anglaise appartenant au langage courant des technologies éducatives, nous la conservons.

Ces trois piliers constitueront les missions des universités du XXI^{ème} siècle, précise le message d'Hagen, ce qui contraindra les gouvernements nationaux à mener des politiques volontaristes en la matière. C'est sur ce dernier point que revient le message de Rome, un an plus tard, en avançant un argument économique. Les inégalités de financement entre universités européennes constituent un obstacle à un développement homogène entre les différents pays d'Europe. Pour pallier le problème, les fonds structurels devront servir les programmes d'innovation à l'échelle européenne. Les gouvernements nationaux doivent accompagner ces politiques, en soutenant le leadership institutionnel en matière d'innovation. Cette position consiste tout d'abord à promouvoir la formation des enseignants en matière de pédagogie numérique dans la perspective de production de cours en ligne. Il s'agit ensuite d'encourager la mise en place de plateformes collaboratives. Il faudra enfin mesurer l'impact des enseignements numériques. Le message de Rome se conclut par un encouragement au financement par l'Union Européenne de cette « *politique visionnaire*¹⁰⁶ ».

2.2.2.2 « Les programmes d'apprentissage courts » : vers une fusion de la formation continue ?

Le second axe abordé dans le message d'Hagen, et repris à Rome, concerne la mise en œuvre imminente de « *short learning programmes* » (des programmes d'apprentissage courts), mesure déjà annoncée au sommet de 2015¹⁰⁷. Lors de cet événement soutenu par la commission européenne, l'EADTU avait préparé un protocole d'accord entre les universités européennes d'enseignement à distance visant à promouvoir des programmes d'apprentissage courts dans leur offre éducative et à collaborer à leur développement et à leur diffusion. Pour l'EADTU, ces programmes éducatifs courts (que l'on retrouve dans les textes sous l'acronyme SLP¹⁰⁸) répondent aux besoins d'un enseignement supérieur flexible, notamment dans le cadre de la formation professionnelle continue. Ainsi, « *l'éducation flexible est la seule voie à suivre pour atteindre durablement les objectifs de l'Union Européenne à*

¹⁰⁵ Cours en Ligne Ouverts et Massifs en français. L'expression anglaise appartenant au langage courant des technologies éducatives, nous la conservons.

¹⁰⁶ Notre traduction : « *visionary policy* »

¹⁰⁷ Pour plus d'informations, voir <https://eadtu.eu/news/20-general-news/258-eadtu-summit-2017>, consulté le 23/05/2017.

¹⁰⁸ Pour *Short Learning Programm*

*l'horizon 2020 et pour améliorer les compétences et l'employabilité dans toute l'Europe*¹⁰⁹ », affirme le message d'Hagen. Dans ce cadre, les collaborations entre universités européennes seront accrues : reconnaissance mutuelle des modules et des cours, élaboration de programmes conjoints permettant la délivrance commune de diplômes ou de certificats, mobilité... Enfin, ces programmes permettent de renforcer les relations université-entreprise, des apprentissages et stages étant possibles sur le lieu de travail.

L'accord est signé le 20 avril 2016¹¹⁰ et est donc en vigueur en octobre 2016 au moment du message de Rome qui en développe la mise en œuvre. Tout d'abord, les SLP répondent à une demande de formation professionnelle continue, qui devrait être reconnue selon un cadre de qualifications européen. Les institutions sont invitées à reconnaître la participation aux MOOC, l'apprentissage préalable et l'expérience professionnelle comme parties intégrantes du programme. Les crédits obtenus lors de ces « programmes d'apprentissage courts » doivent pouvoir être intégrés par la suite dans la construction d'un parcours diplômant. Les termes anglais sont assez évocateurs puisque l'on parle de « *building blocks* ». Cette expression invite à considérer la formation non plus comme un ensemble mais comme un assemblage de blocs de compétences. Cette vision, à laquelle ont adhéré par convention les universités ouvertes membres de l'EADTU en avril 2016, suppose de concevoir des parcours nouveaux adaptés à ces dispositions, de reconnaître mutuellement les modules et les cours de ces programmes, qui peuvent être développés conjointement lors de mobilités. Enfin, l'élaboration et la diffusion des SLP devront se faire avec de nouveaux partenaires tels que les entreprises, les services publics et les instituts de recherche.

Bien entendu, ces mesures supposent de s'appuyer sur des normes que devront établir les membres de l'EADTU en s'inscrivant dans le cadre du processus de Bologne. De fait, ces normes impacteront l'ensemble du système d'enseignement supérieur européen.

¹⁰⁹ Notre traduction : “*Flexible education is the only way forward to meet sustainably the EU 2020 objectives and to improve skills and employability all over Europe*”.

¹¹⁰ Voir à ce propos le communiqué de presse mis en ligne par l'EADTU : https://eadtu.eu/images/Photos_Summit/2016_-_Draft_Press_Communicu%C3%A9_SLPs_2.pdf, consulté le 23/05/2017.

2.2.2.3 MOOC et OpenupEd : diffusion d'une éducation ouverte à échelle européenne

Suite à la présentation des « *short learning programs* », le message d'Hagen enchaîne sur les cours en ligne ouverts et massifs, les MOOC. Après avoir rappelé en termes valorisants le principe de ces formations (ouvertes à tous, sans inscription formelle, gratuites...), le message d'Hagen défend l'usage de ces dispositifs au sein des institutions. L'argument principal repose sur un principe cher aux universités ouvertes : celle de l'ouverture par la démocratisation du savoir vers les citoyens. En outre, cette diffusion libre du savoir permettra de transférer des connaissances tout en valorisant l'innovation. Enfin, les MOOC viendront en complément des formations diplômantes. Cette introduction faite, le message d'Hagen développe ensuite les aspects économiques liés à ces nouveaux supports. Tout d'abord, le modèle est arrivé des États-Unis, précise le texte, en diffusant de façon massive des cours en langue anglaise. Quid de l'Europe et de sa variété linguistique ? Ce constat invite les pays européens à répondre, en développant, diffusant et utilisant des MOOC créés par les universités de l'Union. Cette action suppose d'organiser la diffusion de MOOC au sein de plateformes nationales et de mettre en œuvre un usage national et régional des MOOC, en particulier dans le cas de l'éducation ouverte et d'une formation professionnelle et continue flexible. Afin de tenir compte de besoins contextuels, la réussite des MOOC dépendra également des réseaux professionnels, des structures régionales, des villes et même de l'implication de la société civile. Le message d'Hagen précise alors que tous ces questionnements sont abordés dans OpenupEd.

OpenupEd est un portail de MOOC créé par l'EADTU et se considérant actuellement comme la seule initiative pan-européenne visant la diffusion de MOOC. Lancée en 2013, elle a bénéficié du soutien de la Commission européenne. Les onze partenaires d'origine sont basés dans huit pays de l'Union Européenne (France, Italie, Lituanie, Pays-Bas, Portugal, Slovaquie, Espagne et Royaume-Uni), ainsi que dans trois pays hors de l'Union Européenne (Russie, Turquie et Israël). Les partenaires offrent des cours via leur propre plateforme en langue nationale. OpenupEd propose ainsi des MOOC en 13 langues européennes et en arabe¹¹¹. Si

¹¹¹ L'offre en langue arabe révèle des stratégies liées à la construction d'un espace économique euro-méditerranéen.

ce portail est apparu en Europe, OpenupEd se décrit comme ayant une portée mondiale, en citant, par exemple, des collaborations avec l'UNESCO en Afrique et en Asie¹¹².

Reprenant un an plus tard l'argumentaire sur les MOOC, le message de Rome précise le statut et le rôle d'OpenupEd. Ce portail doit permettre la collaboration entre plateformes européennes telles que FutureLearn, initiative de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne ou FUN, la plateforme nationale française, tout en renforçant leur dimension européenne. L'objectif est également d'amener aux MOOC les universités d'Europe centrale dans lesquelles les usages sont encore timides. Finalement, l'initiative vise à créer un consortium européen de production, de diffusion et d'utilisation de MOOC.

2.2.2.4 *Empowerment, think-tank* et expertise : accompagner les universités ouvertes dans leur transition

OpenupEd n'est pas la seule initiative connexe de l'EDTU, qui propose également un programme d'accompagnement à la transition numérique baptisé EMPOWER. Ce projet, réalisé dans le cadre du programme Erasmus +, bénéficie du soutien de la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission européenne. Il se présente comme une réponse aux priorités de la Commission européenne pour l'Europe à l'horizon 2020 à travers des objectifs tels que la performance des systèmes d'enseignement supérieur, la formation des enseignants, l'innovation et l'éducation ouverte, inclusive et non discriminante. Ainsi, « *EMPOWER soutient la collaboration et le partage d'expertise entre les universités européennes et fournit des conseils spécialisés et soutien aux leaders institutionnels sur les derniers développements en matière d'éducation en ligne, ouverte et flexible*¹¹³ ». Afin d'imaginer l'avenir de l'enseignement supérieur, EMPOWER possède également un *think-tank* mis au service des institutions.

¹¹² Voir l'histoire de OpenupEd sur son site Internet, <http://www.openuped.eu/95-evolution-of-openuped>, consulté le 24/05/2017.

¹¹³ Voir la page d'accueil du site d'EMPOWER Higher University : <http://empower.eadtu.eu/>, consulté le 24/05/2017. Notre traduction : “ *EMPOWER supports collaboration and sharing of expertises between European universities and provides specialist advice and guidance for institutional leaders on the latest developments in online, open and flexible education* ”.

Le message d'Hagen développe l'ensemble des services qu'il propose tandis que le message de Rome s'ouvre sur sa présentation. Ainsi, le programme EMPOWER aide à l'accélération des recommandations européennes dans la mise en œuvre des nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements supérieurs européens. Pour ce faire, il s'appuie sur les compétences de membres de l'EADTU, constitués de douze groupes d'experts qui collaborent avec des groupes de recherche des universités membres. Chaque groupe d'experts a en charge un thème qui va de la conception et de l'usage de MOOC à l'accréditation, en passant par l'élaboration de programmes communs, la recherche de financement ou l'élaboration de politiques d'enseignement en ligne... Le message d'Hagen annonce alors la mise en place prochaine d'actions pilotes, à travers des séminaires de formation. Une analyse des besoins préalable permettra d'offrir des expertises *in situ* pour les universités s'engageant dans la voix de l'innovation. Le message de Rome, qui s'ouvre sur la présentation d'EMPOWER précise que l'éducation flexible et pour des adultes en reprise d'étude nécessite une expertise pour éviter les échecs. Un accompagnement sur ce point peut être proposé par le programme à travers des séminaires également proposés en ligne. Le paragraphe se conclut sur la nécessité d'innovation et de transformation des universités européennes à travers de nouvelles modalités d'apprentissage liées à l'usage du numérique.

Le vocable retenu par ce programme, de son nom « EMPOWER » à la description de ses activités comme le « *think-tank* », invite ici à une digression explicative et analytique. Ainsi, selon Desmoulin (2014 : 201) les *think tank* peuvent être décrits comme des « *lieux où s'effectuent ou bien sont financés des travaux visant à formuler des analyses rigoureuses sur des problématiques ayant un lien avec la chose publique, mais aussi des propositions innovantes immédiatement applicables* » (Desmoulin, 2014 : 201). Les personnes issues de ces groupes de réflexion (chercheurs, experts ou spécialistes) visent ainsi à participer « *aux débats dans l'espace public, et [...] aux processus de décision* » (Desmoulin, *ibidem*). Ils empruntent alors des moyens d'actions semblables à ceux des lobbyistes : publication de rapports, parfois diffusés sur Internet, d'articles, de messages vidéo et usage des réseaux sociaux... Ils ne soutiennent cependant pas d'intérêts privés et s'attachent plutôt à répondre à des commandes institutionnelles ou politiques. Cependant, si « *le think tank est [...] revendiqué par un nombre croissant d'organisations, [...] deux thématiques occupent*

l'espace des débats académiques et des débats politiques » (Desmoulins, 2016). D'une part, les *thinks tanks* sont envisagés comme « *une ouverture des processus de décisions [conduisant à leur] démocratisation* » (*ibidem*). Mais, dans ce cas, « *permettent-ils de compléter des sources internes incomplètes voire défaillantes dans un contexte de technicité accrue et donc de contribuer à la rationalisation des processus de décision ? [...] Ou bien encore ne participent-ils qu'à la diffusion, l'explicitation et la légitimation des politiques publiques ?* » D'autre part, les débats portent « *sur l'influence des think tanks, les outils et les stratégies d'influence, les fenêtres d'opportunité et les conditions de l'influence* » (*ibidem*). Face à ces deux thématiques, une hypothèse est avancée, celle selon laquelle le développement de ce type de structure serait le signe d'une crise des institutions politiques, désormais contestées et qui ne permettent plus le rassemblement. Dans un contexte de discrédit du politique et des élites, les *thinks tanks* apparaîtraient comme un dispositif légitime.

Ainsi, à l'heure d'une Europe parfois contestée et divisée, le *think-tank* du programme EMPOWER peut apparaître comme un moyen de faire adhérer les universités ouvertes européennes aux décisions de rationalisation et de technologisation envisagées par la refonte de la formation professionnelle continue. Il peut également être envisagé comme une manière de « garder la main » sur les évolutions vers lesquelles les institutions s'engagent.

Des questionnements du même ordre apparaissent à l'examen du terme « *empower* ». Le verbe « *empower* » et son substantif « *empowerment* » sont des termes anglais clairement connotés et qui ne connaissent pas réellement d'équivalent en français. Terme lié au féminisme, au mouvement *black power* ou encore au gandhisme,

« l'empowerment renvoie à des principes, tels que la capacité des individus et des collectivités à agir pour assurer leur bien-être ou leur droit de participer aux décisions les concernant, qui guident la recherche et l'intervention sociale auprès des populations marginalisées et pauvres depuis plusieurs décennies aux États-Unis (Simon, 1994) », (Calvès, 2009).

Ainsi,

« empowerment, qui signifie littéralement « renforcer ou acquérir du pouvoir », est utilisé abondamment depuis la fin des années 1970 dans des champs divers comme le service social, la psychologie sociale, la santé publique, l’alphabétisation des adultes ou le développement communautaire (Simon, 1994). Aujourd’hui, le mot est très en vogue et a même gagné le monde de la politique et celui des affaires. [...] Le champ du développement international n’a pas échappé à cet engouement langagier et la notion d’empowerment occupe une place de choix dans la rhétorique contemporaine des organisations internationales [...] ».

Analysant minutieusement les discours contemporains sur le développement, Anne-Emmanuèle Calvès (2016) montre alors comment l’*empowerment* est passé de la mobilisation politique venant de la base et visant un renversement du pouvoir au sein de structures inégalitaires à un concept « vague et faussement consensuel » servant à « légitimer les politiques et les programmes de développement top-down existants ».

À l’heure où des discours nationalistes laissent entendre une mainmise de Bruxelles sur les décisions nationales, le recours à des *think tank* pourrait indiquer la volonté des universités ouvertes d’être actrices de leur destin. Il pourrait également révéler une rhétorique visant l’adhésion à des mesures politiques par idéologisation. Ni le message d’Hagen ni celui de Rome ne laissent entrevoir des éléments de réponse sur ces points. Cependant, l’un comme l’autre envisagent la fédération des institutions dans la perspective d’application des politiques de l’union européenne à horizon 2020.

2.2.2.5 La réponse des universités ouvertes à la crise des réfugiés

Si les messages d’Hagen et de Rome n’abordent pas la question des tensions au sein de l’Europe, elles s’expriment en revanche sur une autre actualité brûlante, la crise des réfugiés. Les deux discours évoquent tout d’abord les difficultés auxquelles doit faire face cette population hétérogène, en provenance de divers pays : intégration sociale et culturelle

délicate, avenir incertain. Ils rappellent également le devoir social, économique et moral provoqué par cette situation et auquel l'Europe doit répondre.

Cette situation impactera l'avenir des sociétés européennes, précise le message d'Hagen. Dans ce contexte, l'éducation apparaît comme une solution, permettant l'intégration des populations. En effet, « *l'éducation est un vecteur de compréhension mutuelle, de citoyenneté partagée et d'émancipation sociale. L'accès à l'enseignement supérieur est primordial pour une meilleure insertion dans la société, en particulier pour la mobilité sociale et l'emploi*¹¹⁴ »

Le cadre humanitaire et humaniste ayant été introduit, les messages d'Hagen et de Rome adoptent un discours pragmatique. Ils déclinent alors un plan d'action reprenant les mesures générales déjà prises pour les universités ouvertes : offre spécifique de « programmes d'apprentissage courts » (SLP) consacrée à la culture européenne ou sur des créneaux répondant aux besoins (secteur des affaires, de la santé et de la formation des enseignants) ; cours de langue ; formation professionnelle dans les régions où les qualifications manquent ; accès gratuit à l'éducation à travers les MOOC.

Le message de Rome précise que seules les universités ouvertes et à distance, par les modèles pédagogiques et organisationnels qu'elles proposent, sont en mesure de répondre aux défis de cette crise. Ainsi, l'EADTU travaille à l'élaboration d'une stratégie européenne dans une perspective d'intégration de ce public de migrants. Le message d'Hagen plaide implicitement en faveur d'une délégation de ce dossier aux universités ouvertes et à distance. Il avance des éléments de faits fonctionnant comme des arguments d'autorité : acquis de l'expérience en matière d'aide au développement et coordination de projets européens touchant à la production et au déploiement de Ressources Éducatives Libres et de MOOC, mise en réseau de programmes, mobilité ou Assurance Qualité... Ses membres couvrant le territoire européen, l'Association possède la force de frappe nécessaire pour mobiliser des universités à l'échelle de la communauté européenne. Un exemple clé est alors donné : celui d'un partenariat entre l'Université Ouverte de Grande-Bretagne et le British Council afin d'offrir

¹¹⁴ Notre traduction : « *Education is a vehicle to mutual understanding, shared citizenship and social emancipation. Access to higher education is primordial for an enhanced insertion in society, especially for social mobility and employment* ».

des cours de langues aux réfugiés syriens en Jordanie et au Liban. Déclinant cet exemple, le message d'Hagen éclaire une initiative : offrir sur la plateforme MOOC de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, FutureLearn, des cours aux réfugiés syriens dans la perspective d'une montée en compétences pour une population temporairement déplacée¹¹⁵. Le message d'Hagen invite alors la commission européenne à adopter également une approche pragmatique, cohérente et globale. Pour ce faire, elle pourra s'appuyer sur les compétences de l'EADTU, en particulier en ce qui concerne la production et la diffusion de MOOC.

2.2.2.6 Le message d'Hagen : une clôture en forme d'invitation à la fédération autour de projets européens

Le message d'Hagen se clôture sur deux aspects qui ne sont pas abordés aussi explicitement dans le message de Rome : la recherche et l'innovation. Tout d'abord, le discours rappelle qu'il existe des centres de recherche dédiés à l'innovation pédagogique très performants en Europe. Cependant, si des initiatives individuelles de collaboration existent, elles ne s'appuient pas sur une stratégie définie. Le message d'Hagen propose alors les axes qui structureront la recherche au sein de l'association. Tout d'abord, les collaborations devront s'appuyer sur des thèmes fondateurs, liés au cœur de mission des universités ouvertes, et donc principalement rattachés aux sciences de l'éducation. Le message rappelle alors les dispositifs proposés par la commission européenne sur lesquels s'adosser : la mobilité à travers Erasmus+, les actions Skłodowska-Curie permettant la mise en œuvre de programmes doctoraux ou de recherche communs ou la réponse aux appels à projets d'Horizon 2020. Ces actions devraient permettre d'augmenter le nombre de projets scientifiques internationaux, tout en tenant compte des demandes nationales.

Enfin, l'EADTU encourage ses universités membres à la co-tutelle de doctorants ou la publication commune d'articles scientifiques. Elle s'engage également à la diffusion des travaux menés.

¹¹⁵ Ce point sera d'ailleurs abordé lors du chapitre consacré à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne (chapitre 4).

2.2.2.7 Bilan des messages d'Hagen et de Rome : mobilisation, territorialisation, globalisation

L'analyse des messages d'Hagen et de Rome conduit à repérer trois axes stratégiques de développement des universités ouvertes et à distance européennes. Tout d'abord, en accord avec leur mission originelle d'accès à l'éducation pour les travailleurs, les universités ouvertes visent en priorité la formation professionnelle continue. Cependant, cette formation subit des évolutions majeures qui en redéfinissent les contours et les modalités : création de programmes d'apprentissage courts donnant lieu à l'obtention de crédits, renforcement du lien avec les entreprises, et surtout uniformisation à travers l'élaboration de programmes communs, l'équivalence et la reconnaissance à échelle européenne. Ces évolutions sont justifiées par le besoin de structurer la formation pour les besoins du marché du travail européen. Ces arguments se retrouvent dans les propositions de formation aux réfugiés : éduquer une population de travailleurs pour servir l'Europe ou les pays d'origine.

La question de la production et de la diffusion des MOOC apparaît également comme un axe majeur des discours étudiés. Cette innovation technologique est valorisée. Les acteurs sont encouragés à produire des MOOC *made in Europe*, en les diffusant sur les plateformes nationales et sur le portail européen de l'association. L'EADTU souhaite visiblement se positionner sur ce créneau, en centralisant les initiatives et les débats à travers le projet OpenupEd. Il s'agit également d'une réaction en réponse à la déferlante MOOC nord-américaine (chapitre 1).

Enfin, les collaborations de tout ordre sont vivement encouragées. Cependant, elles doivent s'appuyer sur les dispositifs européens, qui en fixent les modalités et les objectifs dans une perspective de construction et de structuration européenne. Le programme EMPOWER a été conçu dans ce but.

La formulation de ces trois points invite à quelques remarques. Tout d'abord, le terme « flexible » est récurrent dans les deux discours. Il apparaît ainsi à sept reprises dans le discours d'Hagen et à cinq reprises dans le discours de Rome. La flexibilité permise par l'organisation distancielle et les dispositifs technologiques apparaît donc comme un argument

de poids. Adaptée au public ciblé, elle offre une souplesse qui permet de s'adapter à la formation professionnelle continue. Cette flexibilité est complétée par une adaptation des offres à la situation des publics, du réfugié au travailleur en reprise d'études. Les MOOC sont un exemple clef de cette souplesse et de cette adaptation. En outre, la mise en réseau apparaît primordiale. Cette idée traverse l'ensemble des deux discours. Les universités ouvertes et à distance disséminées sur le territoire apparaissent comme des organes locaux opérant les politiques de l'Union Européenne.

Ces deux éléments (flexibilité et mise en réseau) nous paraissent symptomatiques d'un nouveau paradigme technologique tel que le décrit Manuels Castells (1999). Dans un article traitant des « *incidences sociales des technologies de l'information et de la communication* », ce dernier « *décrit l'émergence d'une nouvelle forme d'organisation sociale et professionnelle fondée sur les réseaux et instrumentée par les technologies de la communication. [Ainsi], les nouvelles technologies [...] changent fondamentalement les relations de travail et les processus de production en induisant une organisation flexible et une individualisation du travail* » (Castells, 1999). Dans nos sociétés, une nouvelle économie émerge que le chercheur qualifie d'« *informationnelle* ». La source de productivité serait alors directement liée à la capacité de générer des savoirs utiles et de traiter efficacement l'information. En effet, l'information permet de s'ajuster opportunément aux évolutions permanentes de la demande et de la technologie au sein d'un environnement économique de plus en plus localisé. Cette économie fonctionnerait en réseaux, qui « *permettent de réunir les ressources de différentes unités et de les concentrer sur un projet économique particulier sans perte de flexibilité* », (*ibidem*).

Si le terme « flexibilité » apparaît comme un mot clef dans les deux discours étudiés, il révèle une évolution dans les modes de fonctionnement pédagogique et organisationnel. Il est également à comprendre dans son interaction avec la mise en réseau demandée aux universités ouvertes européennes. Cette évolution serait comparable au fonctionnement des entreprises soumises à l'économie informationnelle.

Pour susciter l'adhésion des acteurs à ces évolutions, les deux messages d'Hagen et de Rome développent un discours majoritairement utilitariste lié aux objectifs de la formation

professionnelle continue. La logique est donc productive. Dans cette perspective, nos deux discours mettent en évidence la nécessité de faire acquérir des compétences individuelles et des qualifications collectives. Comme le souligne Pierre Moeglin (2016 : 73), l'objectif de cette logique est de former une population de travailleurs en accord avec les exigences du développement économique, de la compétition internationale, des besoins industriels et sociétaux.

Cette vision est également liée à une volonté de rationalisation, comme le soulignent le sociologue Christian Laval et ses collègues, cités par Pierre Moeglin :

« les politiques de l'OCDE, de la Banque Mondiale et la Commission européenne somment l'école de se soumettre à la logique de la compétition entre disciplines, filières et établissements. Et, pour cela, le critère absolu, celui que ces institutions mettent systématiquement en avant, serait, selon eux, celui d'un individu « employable » dans une société elle-même subordonnée aux impératifs d'une économie faisant entrer la connaissance dans la forme générale de la richesse. Cette rationalisation cognitive [...] renvoie donc à la thématique fortement idéologisée de la « Société de la connaissance » ou « Société de l'Information », (Moeglin, 2016 : 31).

Ainsi, nous retrouvons dans les deux messages étudiés les marqueurs clés de l'industrialisation : rationalisation, technologisation et idéologisation. Ils trouvent forme au sein d'une « société de la connaissance » que défendent les universités ouvertes européennes à travers la mutualisation ou la formation continue. Les discours tenus sur les MOOC semblent en particulier cristalliser ces trois marqueurs. Ils permettent tout d'abord une rationalisation des moyens : produits dans une université, ces cours sont mis à disposition du réseau. Ils témoignent d'une technologisation en impactant de la même manière les modes de production des cours. À l'image de ce que nous avons évoqué pour les universités ouvertes africaines (chapitre 2, p.115), nous pouvons ainsi parler d'une « technologisation rationalisante ». Enfin, les MOOC servent d'exemple emblématique à l'évocation d'une éducation ouverte et accessible à tous.

Cependant, deux éléments importants mis au jour par notre analyse ne semblent pas exactement se rapporter à ces trois marqueurs : d'une part, l'appel à des experts du *think-tank* et d'autre part la forte demande de collaboration à l'échelle européenne. Alors qu'il souligne l'interdépendance des trois marqueurs retenus, Pierre Moeglin s'interroge :

« N'y [...] aurait-il pas toutefois d'autres marqueurs à solliciter également ? Il est probable que ceux qui viennent d'être présentés n'aideraient pas à rendre entièrement compte de l'industrialisation éducative réelle. Il faudrait en ajouter de supplémentaires, par exemple celui de la mobilisation de groupes professionnels spécialisés, aptes à mettre en œuvre le projet industriel sur le terrain. Non moins utile pourrait aussi être la référence à l'implantation territoriale de ce projet et à son expansion nationale et internationale » (Moeglin, 2016 : 62).

Ainsi, la spécialisation de groupes professionnels apparaît comme un bon exemple, ce qui peut être le cas avec nos groupes d'experts du *think-tank* répartis en différents thèmes. En outre, ces spécialistes du numérique éducatif

« participe[nt] de la production de discours enchantés et volontaristes et, par conséquent, de l'idéologisation sous-jacente au projet industriel éducatif. Autrement dit l'apparition, la spécialisation et la croissance de ces groupes professionnels spécialisés concrétisent le processus d'industrialisation. Cependant, si elles le confirment en précisant les modalités aux trois niveaux où il se décline, il serait excessif d'ajouter ce marqueur de la spécialisation des groupes professionnels à ceux qui sont au nombre de trois et autour desquels se structurent notre grille de lecture » (Moeglin, 2016 : 63).

Par conséquent, tout en considérant qu'elle participe aux mutations des systèmes, nous ne retiendrons pas la spécialisation en groupes d'experts comme un marqueur déterminant dans notre analyse. En revanche, nous considérons cet aspect comme un sous-marqueur de l'idéologisation, puisque le recours à ces experts participe à la dialectique visant l'adhésion des acteurs aux mesures. La parole de l'expert agit comme un argument d'autorité légitimant

les mutations en cours. Le terme d'« *empower* » invite les acteurs à se considérer comme partie prenante du changement, sans que les décisions ne leur reviennent cependant.

En ce qui concerne l'ancrage et le déploiement des mesures sur le territoire européen, il s'agit d'un élément particulièrement fort dans les deux documents étudiés. Ce marqueur de la « territorialisation » est défini par Pierre Moeglin dont les indicateurs pourraient être :

« le déploiement de plateformes technologiques locales (technologisation), le lancement de plans régionaux de mutualisation des ressources éducatives (rationalisation) et la diffusion de discours sur des thématiques telles que l'« éducation connectée » (idéologisation). Cependant, si, à nouveau, nous sommes en présence d'indicateurs utiles pour juger des progrès réels de l'industrialisation éducative, nos textes n'en disent pas assez sur la réalité de cette territorialisation pour que leur analyse ait besoin de faire appel à un tel marqueur » (Moeglin, 2016 : 63).

D'une part, les indicateurs décrits par Pierre Moeglin correspondent parfaitement aux éléments relevés (mise en place de plateformes MOOC nationales mutualisées via un portail européen et accompagnées de l'idée d'une éducation numérique libre). D'autre part, les deux messages de Rome et de Hagen sont entièrement tournés dans une perspective de territorialisation : la structuration du territoire européen est au cœur du discours et des mesures annoncées. Contrairement à Pierre Moeglin, nous faisons donc le choix non seulement de conserver le marqueur de territorialisation, mais également de le considérer comme un méta-marqueur en ce qui concerne l'analyse des stratégies décrites dans les discours.

Précisons à cette occasion les contours de la notion polysémique de « territoire ». Le terme est issu du latin « *territoralis* » signifiant « morceau de terre approprié ». Jusqu'à l'époque moderne, il a revêtu un sens juridique et politique associant le pouvoir du prince à celui d'une zone géographique dont il avait le contrôle (Le Berre, 1992). Au début du XX^{ème} siècle, les biologistes associent la territorialité à un comportement, qui doit être compris dans un environnement global et par leur ancrage dans un territoire. La notion est alors investie par les

sociologues, puis les géographes à travers les idées d'identité nationale et d'appartenance. Ainsi,

« le territoire devenu un sous-ensemble de la notion d'espace, peut alors être défini par la conjugaison de trois composantes : un espace « perçu », un espace « vécu », un espace « voulu ». Le territoire, enrichi de ces différents apports, désigne une portion d'espace précise, aménagée par une collectivité qui y exerce son autorité, exprime son projet d'aménagement et finalement, se l'approprie », (Ginet et alii, 2012 : 26).

Travailler sur la notion de territoire, c'est, d'une part, révéler les interactions entre un groupe social et son espace de déploiement. C'est, d'autre part, le replacer dans un système ouvert d'échanges avec d'autres territoires dans lesquels il s'insère ou qui le constitue pour tout ou partie. Ainsi, au cours de notre travail, le terme « territoire » désignera des espaces hétérogènes. Il désigne ici l'Union Européenne qui vise à fédérer un ensemble de territoires nationaux dans un nouveau territoire politique, économique et social. Dans ce cas, l'espace voulu est primordial. Le territoire pourra également désigner la municipalité de Shanghai (chapitre 3) qui adopte ses propres stratégies de développement et d'expansion.

Finalement, notre analyse des messages d'Hagen et de Rome aboutit au tableau 10, page suivante :

Méta-marqueur	Marqueurs	Éléments de discours
TERRITORIALISATION Déploiement sur les territoires nationaux dans une perspective paneuropéenne	Rationalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Mutualisation - Collaborations à échelle européenne - Flexibilité - Refonte de la formation professionnelle continue (SLP)
	Technologisation	<div style="text-align: center;"></div> <ul style="list-style-type: none"> - Production et diffusion de MOOC via des plateformes et portails MOOC
	Idéologisation	<div style="text-align: center;"></div> <ul style="list-style-type: none"> - Éducation ouverte via le numérique - Discours utilitaire et/ou humanitaire - Appui sur des discours d'experts

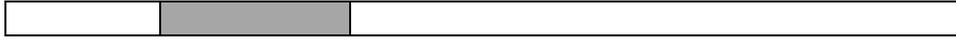


Tableau 10 : Le territoire européen et l'industrialisation des universités ouvertes européennes

Après avoir retracé l'historique de l'Open Universiteit des Pays-Bas et de l'Universitat Oberta de Catalunya en Espagne, nous présenterons les résultats des entretiens menés au regard des marqueurs et indicateurs relevés. Précisons à cette occasion que l'Open Universiteit et l'Universitat Oberta de Catalunya possèdent des liens ténus avec l'EADTU. Toutes les deux sont membres de l'EADTU¹¹⁶ et participent au programme EMPOWER¹¹⁷. La rectrice de l'Open Universiteit des Pays-Bas, Anja Oskamp, est également présidente de l'EADTU depuis 2013 dont elle a également été membre du Conseil de Surveillance¹¹⁸. Elle a enfin participé au comité de la conférence annuelle de 2015 qui a donné lieu au message d'Hagen, tout comme Josep Planell, recteur de l'Universitat Oberta de Catalunya¹¹⁹. Lors de la conférence annuelle de 2016, à Rome, Anja Oskamp s'exprime en plénière ainsi que le directeur du centre de recherche et d'innovation de l'Universitat Oberta de Catalunya¹²⁰.

2.2.3 L'Open Universiteit et l'Universitat Oberta de Catalunya : des projets politiques émancipateurs

2.2.3.1 L'Open Universiteit : un projet social en phase avec son temps

« Et puis, il y eut une nouvelle université¹²¹. »

¹¹⁶ Liste des universités membres visible au lien : <https://eadtu.eu/members/current-members>, consulté le 28/05/2017.

¹¹⁷ Liste des universités participantes visible au lien : <http://empower.eadtu.eu/about>, consulté le 28/05/2017.

¹¹⁸ Voir à ce propos : <https://eadtu.eu/about-eadtu/organisation/presidency>, consulté le 28/05/2017.

¹¹⁹ Voir à ce propos les actes de la conférence de 2015, en ligne : https://conference.eadtu.eu/images/2015/home/Conference_2015_proceedings_def_copy_copy.pdf, consulté le 28/05/2017.

¹²⁰ Voir à ce propos les actes de la conférence de 2016, en ligne : https://conference.eadtu.eu/images/Proceedings/Conference_proceedings_2016_defcompressed2.pdf, consulté le 26/05/2017.

¹²¹ Notre traduction : « *and then, there was a new university* », <https://www.ou.nl/web/open-universiteit/geschiedenis>, consulté le 23/05/2017.

L'Open Universiteit a ouvert ses portes en septembre 1984, lors d'une cérémonie officielle menée par la reine Beatrix. Elle s'est construite sur le modèle de l'Université Ouverte britannique « à une époque où les concepts de démocratisation des études et d'égalité des chances commençaient nettement à orienter les politiques éducatives » (Peraya, Hässig, 1993 : 33). Elle permettait alors aux salariés d'accéder aux programmes de premier cycle sans obligation de qualifications préalables. Elle se positionnait ainsi clairement comme une université de la « seconde chance » (Jones et alii, 2009 ; Peraya, Hässig, 1993 : 33). Tout comme l'Université Ouverte du Royaume-Uni qui reposait sur un projet travailliste, l'Open Universiteit apparaît dans un contexte socio-politique favorable à sa création. Dès le début des années 70, le terme « *apprentissage tout au long de la vie* » apparaît dans le vocable politique néerlandais, par la voix de Marga Klompé, ministre de 1967-1971. Il s'agissait alors pour elle « *d'une contribution à la formation de personnes conscientes et responsables* ». Les expressions « *deuxième chance* » et « *deuxième voie* » apparaissent également dans les textes du ministère de l'éducation en 1971 et en 1972. Ces idées épousaient une époque où de nombreux adultes avaient encore eu très peu de possibilités d'accès à l'éducation dans leur jeunesse¹²². La charte fondatrice mentionnait ainsi les objectifs de l'université : « *offrir une seconde voie pour accéder à l'enseignement universitaire, rendre l'éducation supérieure moins onéreuse et enfin, encourager l'innovation dans l'enseignement supérieur au plan des contenus comme des méthodes* » (Peraya, Hässig, 1993 : 33, 34). En ce qui concerne l'ouverture, l'Open Universiteit a fourni des efforts spécifiques pour l'accès aux études des femmes à travers les « quatre libertés ». Ces droits définissent un cadre de travail pour une population d'adultes pris par d'autres obligations. Il s'agissait de « *la liberté d'accès (aucune qualification formelle, aucun diplôme [...] requis pour accéder aux études [...]), de la liberté de programme (les étudiants ont la liberté de concevoir leur programme de cours eux-mêmes), de la liberté d'organisation des études ([...] abolition de l'année académique*

¹²² Voir à ce propos la page qui retrace l'histoire de l'université, <https://www.ou.nl/web/open-universiteit/geschiedenis>, consulté le 23/05/2017.

contraignante) ; et de la liberté du temps et du lieu [d'étude] », (Peraya, Hässig, 1993 : 34,35).

Pour ce qui est de

« sa [...] contribue[ti]on] à la rénovation de l'enseignement supérieur-, [cette mission] a fait l'objet d'une attention toute particulière. [...] Dans ce domaine, l'Open Universiteit a innové en profondeur et peut se présenter comme un modèle du point de vue de son organisation interne, des structures d'enseignement et des procédures de réalisation du matériel d'enseignement. Elle s'est aussi attachée à trouver des formes d'organisation des études qui tiennent compte de la finalité sociale de la formation, par exemple en créant une passerelle entre l'enseignement universitaire et la formation professionnelle supérieure », (ibidem, 35).

L'enseignement est délivré en néerlandais, bien que certains cours soient en anglais. Pour être au plus proche de ses étudiants, l'université compte 12 centres d'études aux Pays-Bas et 6 en Belgique, avec 3 centres de soutien supplémentaires aux Pays-Bas. Les diplômes accrédités sont de niveaux Bachelor et Master (Jones et alii, 2009). Les titulaires de chaire doivent majoritairement consacrer leur temps à la pédagogie, la recherche fondamentale ne constituant que 20% du temps de travail total. Ils doivent également mener des recherches en sciences de l'éducation dans leur domaine de spécialité. « *L'essentiel de leur temps est par conséquent dédié à la production de matériel d'enseignement et aux tâches d'encadrement des étudiants* » (ibidem, 37). Pour pouvoir répondre à ces contraintes, les enseignants-chercheurs de l'Open Universiteit collaborent à des projets de recherches interuniversitaires.

En 1995, la mission d'innovation de l'Université est accentuée. Pour ce faire, des collaborations plus étroites se nouent avec d'autres universités, en particulier dans le domaine des sciences appliquées, et avec des organisations à but lucratif et non lucratif. À cette date, Internet sort à peine de son nid, mais la première université en ligne du monde, l'Universitat Oberta de Catalunya, ouvre ses portes. L'Open Universiteit décide de mettre en priorité la rénovation de ses formations. Consciente de l'évolution inéluctable des formes pédagogiques,

elle place alors l'autonomie, le tutorat en ligne et les environnements d'apprentissage numérique au cœur de ses priorités de développement.

En 2017, l'Open Universiteit, sans renoncer à ses missions sociales, se consacre spécifiquement à l'enseignement en ligne et à la recherche¹²³.

2.2.3.2 L'Universitat Oberta de Catalunya, un projet innovant aux accents indépendantistes

Trois ans avant la mort du général Franco, en 1972, l'Espagne ouvre les portes de sa première université à distance, l'Universidad Nacional a Distancia (UNED). La création de cette université constitue alors une étape importante dans la société espagnole de l'époque, encore soumise au régime franquiste. Au début des années 70, les technocrates espagnols avaient effectivement compris que le temps d'une société catholique agraire protégée de l'individualisation et de la modernité était révolu. L'Espagne devait désormais se préparer à une société capitaliste et aurait besoin de compétences pour le faire (Tait, 2008 : 90). Si l'UNED est considérée comme une université de la seconde chance, elle devait donc également contribuer à la rénovation du système d'enseignement supérieur espagnol (Garcia Garrido, 1988 : 203). Fait remarquable : l'UNED était alors la seule université nationale. Dans un contexte où les divisions entre régionalistes et nationalistes persistaient, des initiatives de la sorte restaient difficiles à mettre en œuvre. Contre l'hostilité autonomiste, le gouvernement imposa un programme universitaire national. Aucun enseignement en langue catalane n'était proposé à l'UNED. Dans une Espagne où le catalan n'était pas officiellement reconnu, les initiatives indépendantes n'étaient alors pas possibles.

En 1977, suite aux élections, la Generalitat de Catalunya est rétablie et obtient en 1979, un statut d'autonomie lui attribuant des pouvoirs dans les domaines linguistiques, culturels, éducatifs, administratifs et fiscaux. Au milieu des années 90, le gouvernement régional de Catalogne envisage alors de se doter de sa propre université ouverte pour répondre aux

¹²³ Voir à ce propos: <https://www.ou.nl/web/open-universiteit/over-ons> et la phrase "The Open University is specifically dedicated to online education and research", consulté le 23/05/2017.

besoins émergents de ses citoyens et pour compléter le système universitaire existant. En mars 1995, le Parlement catalan approuve la création de l'Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Cette nouvelle université, en langue catalane, s'engage à « être enracinée dans la réalité culturelle, sociale et linguistique de la Catalogne, tout en restant ouverte au monde¹²⁴ » (Sangrà, 2002 : 3). Cette affirmation revêt indéniablement un caractère politique (Tait, 2008 :90). Ce projet se présente surtout comme une première mondiale, en opposition aux universités ouvertes européennes créées dans les années 70 et 80. En 1995, aux prémices de la démocratisation d'Internet, l'UOC est ainsi la première université virtuelle entièrement en ligne¹²⁵. Les débuts sont modestes, n'accueillant que 200 étudiants et ne proposant que deux diplômes. Mais, pour les fondateurs de l'université, l'enseignement virtuel permettra d'ouvrir l'éducation à une nouvelle population qui en était jusqu'alors écartée (Sangrà, 2002). Depuis, l'université s'est développée et accueille 54 059 étudiants dans 6 438 classes ouvertes et délivre des diplômes de la licence au doctorat¹²⁶.

Avec le temps, l'accent s'est davantage porté sur la recherche. L'université s'est ainsi dotée dès 1998 de l'Internet Interdisciplinary Institute (IN3), un institut de recherche axé sur l'analyse de l'impact d'Internet sur la société, et qui propose un doctorat entièrement virtuel. Elle possède également le laboratoire d'innovation éducative Edu Lab traitant des questions d'usages du numérique éducatif. Craignant une nouvelle concurrence venue des universités traditionnelles proposant du e-learning et face à une démographie décroissante, l'université s'est progressivement internationalisée, en augmentant d'abord le nombre d'étudiants en Espagne puis en Amérique latine. Elle s'est également engagée dans des projets européens d'envergure (Sangrà, 2002). Les cours sont aujourd'hui proposés au choix en catalan ou en espagnol¹²⁷ et le site Internet se présente désormais en trois langues (catalan, espagnol et anglais).

¹²⁴ Notre traduction : “*commitment to be rooted in the cultural, social and linguistic reality of Catalonia, while remaining open to the world*”.

¹²⁵ Voir à ce propos le site Internet de l'université : “*We have been reinventing the university since 1995, when the UOC was created as the world's first online university*”, visible au lien <http://www.uoc.edu/portal/en/universitat/index.html>, consulté le 23/05/2017.

¹²⁶ Chiffres disponibles sur le site de l'université : <http://www.uoc.edu/portal/en/universitat/index.html>, consulté le 23/05/2017

¹²⁷ Voir la page d'offres des cours : <http://studies.uoc.edu/en/all-courses>, consulté le 23/05/2017.

2.2.3.3 L'Open Universiteit et l'Universitat Oberta de Catalunya : données générales

Les tableaux présentés (tableaux 11, 12 et 13) pages suivantes fournissent des informations générales sur les pays concernés.

	Population totale (en milliers)	Population âgée de 14 ans et moins / croissance annuelle de la population (%)	Croissance annuelle du PIB (en %)	Population rurale (en % de la population)	Taux brut scolarisation enseignement supérieur (en %)
Espagne	46,260	6,880 -0.5	1,4	21	89,07
Pays-Bas	16,868	2,817 0,3	1	10	78,5 (Chiffres de 2012)

Tableau 11 : Données pays Espagne et Pays-Bas¹²⁸

	Utilisateurs Internet pour 100 personnes	Abonnés Internet Haut Débit fixe pour 100 personnes	Abonnés à la téléphonie mobile pour 100 personnes
Espagne	78,7	28,31	108
Pays-Bas	93,1	41,73	124

Tableau 12 : Développement des télécommunications en Espagne et au Pays-Bas¹²⁹

¹²⁸ Chiffres de 2014 issus du Centre de données de l'institut de statistique de l'UNESCO. En ligne : <http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/country-profile.aspx?code=IDN®ioncode=40515>, consulté le 28/05/2017.

¹²⁹ Chiffres de 2015 issus Rapport sur le développement des télécommunications dans le monde et base de données de l'Union internationale des télécommunications et estimations de la Banque mondiale. En ligne : <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/IT.CEL.SETS.P2>

INSTITUTION	Statut	Année de création	Effectif	Système EAD	Nb de centres régionaux	Médias	Acteur interrogé
Universitat Oberta de Catalunya	Statut privé mais fonds publics ¹³⁰	1995	54 059	Full online	12	Internet	English teacher & course coordinator
Open Universiteit Nederland	Public	1984	31 778 (dont 59 étudiants en prison et 358 hors Europe)	Full online	21	Internet	Associate Professor

Tableau 13 : Données sur les universités ouvertes de Catalogne, Espagne et du Pays-Bas¹³¹

Les quelques données ici présentées montrent des points communs entre les deux universités ouvertes et leur contexte de déploiement : population urbaine et vieillissante, accès important à l'enseignement supérieur, intégration du numérique dans la vie quotidienne. Les deux universités sont toutes les deux publiques et possèdent un nombre d'inscrits relativement restreint eu égard aux effectifs massifs de nombreuses méga-universités ouvertes du monde. Ces deux institutions ont effectivement ceci de commun qu'elles sont à l'origine ancrées dans un territoire géographique et linguistique limité : en langue catalane pour un public catalan et en néerlandais pour un public néerlandais. Elles délivrent actuellement des cours en ligne et sont donc entièrement à distance. Précisons également que ces deux universités possèdent des centres de recherche liés à l'innovation pédagogique.

¹³⁰ Les investissements sont financés par une fondation de statut privé, principalement alimentée par des fonds publics. Voir à ce propos : https://www.lesechos.fr/04/03/2003/LesEchos/18858-114-ECH_1-universite-ouverte-de-catalogne-bouscule-le-paysage-academique-europeen.htm#5wXpK8VjvgLQ8TAL.99, consulté le 15/06/2017.

¹³¹ Sources : sites officiels des institutions et rapport annuel 2015 de l'Open Universiteit, en ligne : https://www.ou.nl/documents/40554/55499/Jaarverslag_2015.pdf/1dc0e430-6911-46bf-827c-57182a05fbc7, consulté le 25/05/2017.

2.2.4 Analyse des discours d'acteurs : des stratégies institutionnelles intégrées

« Vous ne pouvez plus vraiment fonctionner comme une université prospère si vous n'êtes pas internationales, en particulier si vous êtes en ligne¹³² »

extrait d'entretien (E6, 13 :17)

2.2.4.1 Une participation active aux projets européens

Les deux acteurs rencontrés (tableau 13) se sont largement exprimés sur le développement d'outils numériques développés au sein de leur université. L'enseignante et coordinatrice des cours de langues a ainsi décrit plusieurs outils tels que LANGblog, projet mené au sein de la faculté des langues et cultures de l'Universitat Oberta de Catalunya (UOC) et financé par la Generalitat de Catalogne¹³³. L'objectif de cet outil est de permettre la pratique orale à distance. Les étudiants ont ainsi la possibilité d'enregistrer directement des bandes-son ou des vidéos consultables par les autres étudiants. LANGblog vient compléter des offres du marché, telle que Skype :

« LANGblog, [c'est un] blog vidéo que nous avons développé dans l'université, où les étudiants peuvent pratiquer des techniques orales asynchrones. L'étudiant rejoint Langblog qui est inclus dans la salle de classe. Le professeur publie une vidéo avec des instructions, avec les modèles etc. Et l'une des tâches [...] exige que les étudiants entrent dans LANGblog et fassent une courte vidéo sur un sujet spécifique. Skype est utilisé pour la communication synchrone¹³⁴ », (E6 : 27 : 27).

¹³² Notre traduction : "You can not really function as a successful university anymore if you're not international, particularly if you're online".

¹³³ Voir à ce propos la description du projet, en ligne :

<http://www.uoc.edu/webs/fborges/ES/activitat/LANGblog.html>, consulté le 28/05/2017.

¹³⁴ Notre traduction : "LangBlog. Video Blog that we have developed in the university, where students can to practice asynchronous oral skills. Student go to Langblog which is embedded in the classroom. The teacher post a

Cette enseignante de langue, très attachée à l'innovation pédagogique, poursuit ses propos sur la réalisation d'un projet européen, SPEAK APP¹³⁵. Financé par la Commission Européenne à travers son programme de Formation Tout au Long de la Vie, SPEAK APPS a permis la création d'une plateforme virtuelle gratuite et collaborative pour favoriser les compétences orales en langues étrangères (le français, le roumain, l'espagnol, l'allemand et le croate). Contribuant aux Ressources Éducatives Libres, l'outil est mis à disposition des enseignants européens de langue, comme cela est d'ailleurs souligné sur la page de présentation du logiciel : « *SpeakApps contribuera également à la formation du professorat, afin de générer un flux de participants qui, en mutualisant des pratiques et des stratégies de qualité à échelle paneuropéenne, développeront leurs propres compétences créatives et pédagogiques pour l'enseignement des langues*¹³⁶ ».

Poursuivant ses propos, notre interlocutrice s'exprime alors sur sa participation à des projets européens touchant justement à la formation des enseignants :

« Au cours des 7 à 8 dernières années, j'ai participé à deux projets issus du ECML (European. Center for Modern Languages), basé à Gratz en Autriche. C'est une sous-section de la Commission européenne. Le premier projet, appelé DOTS, était de développer des compétences dans la formation en ligne, et avec une équipe de sept autres personnes de toute l'Europe : Allemagne, Croatie, Royaume-Uni, Espagne, États-Unis et un autre pays que j'ai oublié [...] L'idée du projet était de former les enseignants et d'aider les enseignants à s'auto-former à utiliser les technologies dans la langue d'apprentissage. Et l'idée était qu'ils s'entraînent et qu'ils agissent en multiplicateurs pour être en mesure d'en

video with instructions, with the models etc. And one of the tasks [...] involve the students going into langblog, making a short video, responding on a specific topic. Skype is used for synchronous communication”

¹³⁵ Voir à ce propos <http://www.speakapps.eu/fr/> et <http://www.speakapps.eu/fr/about/>, pages consultées le 28/05/2017.

¹³⁶ Voir <http://www.speakapps.eu/fr/about/>, consulté le 28/05/2017.

former d'autres. Cela implique la conception d'une plateforme Moodle avec des micro modules de formation¹³⁷ » (E6 : 41 : 44).

Pour cette interlocutrice, contrairement aux idées reçues, la formation en ligne via un forum est une solution pertinente : « *Personne ne pense qu'il sera formé dans un forum, mais en fait, tu serais surprise du nombre de personnes à travers le monde qui le font¹³⁸ » (E6, 42 : 00)*

L'objectif est la diffusion de ce modèle de formation à large échelle : « *De nombreux pays les utilisent pour la formation des enseignants ... et c'est exactement ce que nous voulions¹³⁹ » (E6, 42 : 32).*

Le projet a rencontré du succès et a profité de nouveaux financements de l'Union Européenne :

« L'autre versant du projet a été de développer une série d'ateliers de formation que nous avons diffusés dans toute l'Europe où nous avons environ 50 centres de formation. Là un coordinateur local choisit, rassemble 25 enseignants locaux, administrateurs, experts en éducation, pour qu'ils participent à un séminaire de deux jours au cours duquel nous expliquons comment nous travaillons [...] Et la 2ème étape du projet a commencé il y a trois ans et s'appelle ICT REV et nous avons été choisis parmi différents projets pour passer une étape supérieure. Financé par l'Union européenne comme l'ECLM, où nous avons poursuivi pour développer un inventaire d'open source en ligne de plus de 200 ou 300 outils possibles pour une utilisation dans l'enseignement des langues¹⁴⁰ », (E6 : 43 : 47).

¹³⁷ Notre traduction : “For the last 7 to 8 years I've been involved in two projects which came out of the ECML: European. Center for Modern Languages, which is based in Gratz in Austria. Which is a subsection of the European Commission. The first project was called DOTS developing Online Training Skills, and with a team of 7 other people from all other Europe: Germany, Croatia, UK, Spain, United States and somewhere else which I just forgot. [...] The idea of the project was to train teachers and to help language teachers to train themselves in using technology, in language teaching. And the idea was to train themselves and then to be multipliers to be able to train others. This is involved designing a Moodle platform with bite size training modules”.

¹³⁸ Notre traduction : “Nobody will think they will be trained in a forum but in fact, you would be surprised how many people throughout the world do it”.

¹³⁹ Notre traduction : “Many countries use them for teacher training... and this is exactly what we wanted”.

¹⁴⁰ Notre traduction : “The other side of the project has been to develop a series of training workshops which we have delivered throughout Europe where we have in about almost 50 training centers where a local coordinator select, bring together 25 local teachers, admins, educational experts, to come for a two day seminar where we explain how we work [...]. And the second Stage of the project began three years ago and is called ICT REV and

Dans le discours de cette actrice, nous retrouvons donc certains de nos indicateurs d'une rationalisation liée à la territorialisation : projets européens visant la mutualisation d'outils numériques via une plateforme et au service de la formation continue. Le participant néerlandais s'exprime moins sur ce sujet, sans pour autant l'occulter. Il évoque ainsi sa participation en tant que chercheur à un projet européen qui permettrait le développement d'un outil de traduction automatique (E7, 31 : 57).

2.2.4.2 MOOC et Open Sources : projets en cours

Si l'enseignante d'anglais de l'UOC a abordé les projets européens qui ont permis la création d'outils collaboratifs pour l'enseignement des langues, elle s'est en revanche peu exprimée sur les MOOC. Elle précise tout de même que c'est un outil « *qu'[elle] a toujours connu car c'est quelque chose [qui] est suivi dans [son] école de langue, dans [son] université*¹⁴¹ » (E6 : 52 : 11). Quant au participant néerlandais, il évoque la création de MOOC au sein de son université dans les termes qui ont été relevés dans l'analyse des messages d'Hagen et de Rome. Il décrit ainsi à plusieurs reprises la création d'un MOOC ayant une visée sociale, en partenariat avec l'UNESCO, avec un format d'apprentissage court. L'objectif est de sensibiliser à la pollution marine et de rechercher des solutions collectives à ce problème¹⁴². Pour lui, la décision de se lancer dans un tel projet n'est pas liée à une décision politique, mais aux valeurs d'ouverture de son université et à son histoire technologique :

« Nous avons une tradition parce que le MOOC est la première étape, mais en fait, vous devriez demander d'abord ce qu'il en est des Ressources Éducatives Libres. Au moins, dans de nombreux endroits, c'est la première étape pour acquérir la philosophie de partage des ressources. Et nous avons participé à cela, je ne sais pas, probablement 5, 6, 7 ans. Et en le faisant, la valeur augmente également. Les ressources, ce n'est pas encore

we were selected from various projects to do a second stage. Financed by the European Union as well as ACML where we have moved on to develop an online, open source inventory of more than 200, 300 tools for possible use in language teaching”.

¹⁴¹ Notre traduction : “I've always known about because it's something we're following in language school, in our University”.

¹⁴² Pour une description du MOOC, voir <https://www.ou.nl/en/web/open-universiteit/-/inschrijven-voor-mooc-marine-litter-mogelijk-start-mei-2017>, consulté le 28/05/2017.

l'éducation. Il faut que ça soit assemblé. Comme pour faire une tarte, vous avez les ingrédients mais vous n'avez pas de tarte à moins que vous ne l'assembliez. Et les MOOC sont l'étape suivante¹⁴³ » (E7, 25 : 26)

Le MOOC réalisé est disponible en deux langues, en anglais et en néerlandais. L'interlocuteur a conscience que le public n'est pas celui de son université. C'est une cible internationale qui est désormais visée – ce qui l'amène à s'interroger sur le sens du mot « open » :

« Mais normalement, ce [MOOC] n'est pas pour nos étudiants en interne. Ils pourraient aussi le suivre, mais c'est ouvert. Et l'ouverture a une double signification, elle est ouverte à tous, également en dehors de nos frontières¹⁴⁴ »

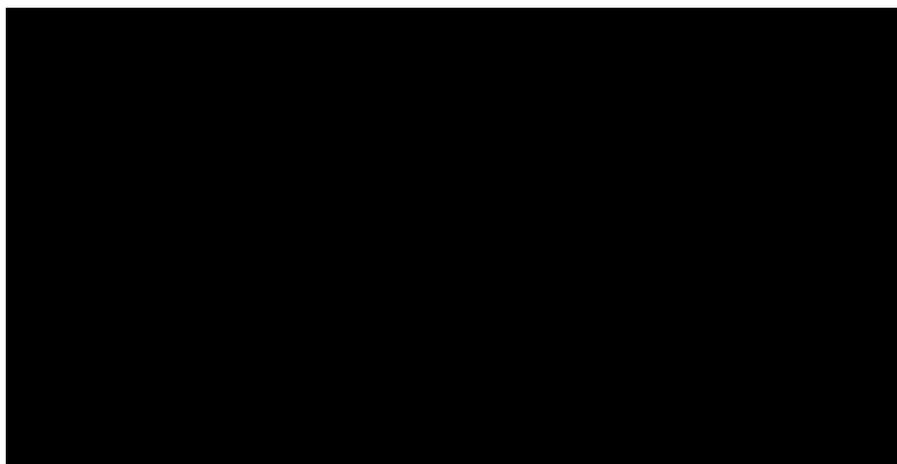


Figure 3: Capture d'écran de la bande-annonce du MOOC sur la pollution marine proposé en anglais par l'Open Universiteit¹⁴⁵

¹⁴³ Notre traduction : “We have a tradition because the MOOC is step one but I actually you should ask first the OER (Open Education Resources). At least in a lot of places, this is the first step to get the philosophy of sharing resources. And we have been involved with that, I don't know, probably 5, 6, 7 years. And that evolves the price into making it also. Resources such isn't yet education, someone has to put it together. Like creating a pie, you have the ingredients but you don't have a pie unless you glue it together and the MOOC is the next step”.

¹⁴⁴ Notre traduction : “But then it's normally not for our internal people. They could follow it also but it's open. And the open has a double meaning, it's open to everyone, also outside our customs”.

¹⁴⁵ Capture d'écran visible à l'adresse : <https://pbs.twimg.com/media/C-3SPALXoAEh6c1.jpg> , consulté le 17 juillet 2017.

En dehors de ce projet, il explique également que son université propose des « micro-MOOC » qui prennent la forme de « master class ». Les conférences en ligne durent seulement vingt minutes. Mais dans ce cas, précise-t-il, l'accompagnement pédagogique est très limité, raison pour laquelle il estime que ce type de formules n'a pas vocation à se généraliser. Depuis cet entretien, la mise en place de « *Short Learning Program* » a été décidée par l'EADTU : ces « micro MOOC » pourraient bien en être les prototypes.

2.2.4.3 Bilan : intégration et redéfinition discrète du modèle

L'analyse des entretiens révèle que les acteurs ont intégré les évolutions en cours : participation enthousiaste à des projets européens qui débouchent sur des productions concrètes associées à un sentiment d'utilité et d'efficacité. Les valeurs de partage et de collaboration sont liées à une identité professionnelle qui valorise l'ouverture. Le numérique est associé à ce souffle de modernité pour ces deux collègues qui évoluent dans des environnements entièrement numériques. L'acteur néerlandais évoque en particulier un projet de recherche développement qui permettrait d'utiliser la reconnaissance vocale et faciale dans le cadre de l'apprentissage. Le futur est porteur d'espoir et la technologie continuera d'apporter des solutions innovantes pour l'éducation du plus grand nombre.

Cependant, deux extraits ont attiré notre attention. Tout d'abord, l'actrice de l'Universiteit Oberta de Catalunya évoque une rupture du modèle. Première université au monde entièrement en ligne, le département de langue de l'UOC a récemment accepté un contrat de formation professionnelle à destination des fonctionnaires de Barcelone. Ce contrat implique une formation en présentiel, ce qui est inédit. La participante précise alors :

« Ça casse le modèle complètement [...] Pourquoi ? Parce qu'ils ont demandé, et parce qu'ils ont payé, j'imagine ! Et on a toujours dit : "non, nous ne faisons pas d'hybride". Nous faisons de l'enseignement hybride lorsque les bonnes personnes nous demandent et que c'est assez intéressant.

L'économie et je ne sais pas, oui... Et c'est un grand succès. Un travail incroyable pour nous, mais un grand succès¹⁴⁶ » (E6, 34:25).

En outre, l'acteur néerlandais évoque un document stratégique de l'université dans lequel serait stipulé que la majorité des centres régionaux, qui permettaient aux étudiants de s'adresser à des personnels administratifs, seraient fermés, les ramenant au nombre de trois.

Ces deux éléments (changement du modèle pédagogique pour une demande client et fermeture de centres régionaux) sont à rapprocher de notre analyse à venir sur le cas particulier de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. À l'ère de la globalisation numérique, l'Open Universiteit et l'Universitat Oberta de Catalunya, universités à fort ancrage local et culturel, sont peut-être à la croisée des chemins. À l'heure où nous clôturons ce travail¹⁴⁷, les conflits autour de l'indépendance catalane s'exacerbent et font ainsi craindre à certains une sortie de l'Union Européenne de la Catalogne.

¹⁴⁶ Notre traduction : *"This is broken the mode completely. [...] Why? Because they asked, and because they paid, I imagine! And it's always been said: "no we don't do blended". We do do blended when we're asked by the right people and it's interesting enough. Economic and I don't know, yeah ... And it's been a great success. Incredible work for us, but a great success"*.

¹⁴⁷ Octobre 2017.

RESULTATS : BILAN 2

▪ **Problématique :**

De quelle manière les universités ouvertes se redéfinissent-elles ?

Cas des université ouvertes des Pays-Bas et de Catalogne
<ul style="list-style-type: none">- systèmes adaptés aux nouvelles technologies- intégrés par les acteurs- NTIC ressenties comme des outils- ancrage local lié à la langue nationale (catalan et néerlandais) et innovation intégrée à une plus grande échelle (participation à des projets européens)- quelques inquiétudes sur les évolutions possibles du modèle
<p>→ Évolution qualifiée d' « <i>integrative</i> » (intégrée)</p>

2.3 Les universités ouvertes asiatiques en ordre de marche

Précisons en préambule le sens retenu par le terme « Asie ». « Asie » est ici entendue pour les pays retenus dans notre étude, à savoir le Pakistan (Asie du Sud), l'Indonésie (Asie du Sud-Est) et la Chine (Asie de l'Est). Ce terme ne recouvre donc pas dans nos propos l'Asie Centrale, le Moyen-Orient, la Russie et le Caucase.

2.3.1 Les universités ouvertes asiatiques : missions sociales et excellence

L'Asie est un terrain d'investigation dynamique et en pleine évolution. En effet, comme le souligne le rapport de l'UNESCO de 2014 sur l'Enseignement Supérieur en Asie¹⁴⁸, les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont connu une croissance explosive au cours des vingt dernières années. Pour tenir compte de ces augmentations d'inscription, les systèmes d'enseignement supérieur ont dû s'adapter en construisant de nouvelles universités, en recrutant des enseignants ou en élargissant leurs offres. Pour de nombreux gouvernements asiatiques, les universités sont perçues comme des centres de recherche qui produiront des retours économiques positifs pour les pays¹⁴⁹. Mais investir dans l'enseignement supérieur de façon massive entraîne un coût important pour ces pays en voie de développement. Ainsi, précise le rapport de l'Unesco,

« les stratégies de réduction des coûts impliquent souvent une plus grande utilisation de l'enseignement en ligne et d'autres technologies. Cela permettra à un plus grand nombre d'étudiants d'être inscrits à un coût inférieur. En effet, l'Asie ouvre la voie à l'utilisation de l'enseignement à distance comme un moyen d'étendre l'accès à l'enseignement supérieur, tout en contrôlant les coûts. Dans toute la région, plus de 70 universités

¹⁴⁸ Rapport en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002275/227516e.pdf>, consulté le 02/04/2017.

¹⁴⁹ Voir à ce sujet la page 15 du rapport.

offrent désormais des cours exclusivement à distance. Certaines de ces initiatives sont massives. En Chine, l'Université Centrale de Radio et de Télévision dessert directement environ 2,6 millions d'étudiants actifs, et, indirectement, 3,5 millions à travers son réseau d'universités ouvertes provinciales. L'Université Terbuka d'Indonésie propose ses services à près de 650 000 étudiants, dont la plupart sont des enseignants inscrits dans des programmes de formation continue¹⁵⁰ » (UNESCO, 2014 : 22).

L'idée de recourir aux technologies pour permettre la massification de l'enseignement supérieur à moindre coût n'est pas récente en Asie et remonte aux années 70. Le succès de ce système est d'ailleurs confirmé. Aujourd'hui, plusieurs universités ouvertes asiatiques sont qualifiées de « méga-université » comme l'Allama Iqbal University au Pakistan qui dépasse le million d'étudiants ou l'Universitas Terbuka en Indonésie qui gère plusieurs centaines de milliers d'inscrits. Ces deux universités, avec l'Université Ouverte de Shanghai constituent notre terrain d'analyse.

2.3.1.1 L'Université Ouverte Allama Iqbal du Pakistan : une entreprise de justice sociale

Créée en 1974, L'Université Ouverte d'Allama Iqbal a été fondée dans la perspective d'offrir des opportunités éducatives au plus grand nombre, et en particulier à ceux qui ne peuvent quitter leur domicile ou leur emploi¹⁵¹. La population cible est surtout les femmes pour qui l'accès aux études reste difficile. Cependant, comme les autres universités ouvertes, l'université s'adresse en particulier aux travailleurs et développe son offre de formation continue. Elle s'est également implantée dans les régions les plus reculées du Pakistan. 58%

¹⁵⁰ Notre traduction : " *In some countries, cost reduction strategies often involved greater use of online and other technology based instruction in which larger numbers of students could be enrolled at a lower per-student cost. Indeed, Asia leads the way in using distance education as a means to extend access while controlling costs in higher education. Across the region, more than 70 universities now deliver instruction exclusively through distance education (ADB, 2011). Some of these initiatives are extremely large. In China, the Central Radio and Television University directly serves about 2.6 million active students and, indirectly, another 3.5 million through its network of Provincial Open Universities (ADB, 2011). The Universitas Terbuka Indonesia serves nearly 650,000 students, most of whom are teachers enrolled in in-service training programmes (Zuhairi, 2010).* "

¹⁵¹ Toutes les informations ci-dessous se trouvent sur la page du site Internet de l'université retraçant son histoire : <http://www.aiou.edu.pk/overview.asp>, consulté le 05/06/2017.

de ses étudiants vivent ainsi en zone rurale. L'université se qualifie de « pionnière » dans le domaine de l'éducation de masse, en innovant dans les domaines de l'éducation professionnelle, scientifique et technique. Elle travaille également à l'exploitation des Technologies de l'Information et de la Communication. Elle se réfère au modèle de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, en la comparant sur sa page Internet qui retrace son histoire, à « un évangile qui s'est répandu à travers le monde¹⁵² ».

La nécessité de la présence au Pakistan d'une université ouverte se justifie par un contexte socio-économique difficile. La pauvreté et la privation subie par les femmes ont été des facteurs déterminants pour l'implantation de cette université. Le taux d'alphabétisation, le décrochage scolaire et l'accès à l'enseignement supérieur sont beaucoup plus faibles pour les classes les plus pauvres, en particulier dans les zones rurales. Les premières victimes en sont les femmes, qui subissent également le poids de la tradition. Rares sont encore celles à pouvoir aller à l'école dans ces régions. L'enseignement à distance permet d'étudier, tout en restant à l'intérieur du foyer. Ainsi, plus de la moitié des étudiants inscrits sont des femmes. Forte de ses engagements, l'Université Ouverte Allama Iqbal a ainsi remporté le prix UNESCO NOMA et le prix Raja Roy Sing pour ses stratégies novatrices en matière d'alphabétisation massive des populations rurales.

2.3.1.2 L'Universitas Terbuka : une université ambitieuse visant un leadership

Décidée par décret présidentiel, l'Université Ouverte d'Indonésie a été inaugurée le 4 septembre 1984¹⁵³. Elle compte à ce jour 286.757 étudiants inscrits¹⁵⁴. Plus de 65% d'entre eux sont des enseignants. La formation continue des professeurs constitue effectivement un des objectifs principaux de cette université (Sembiring et alii, 2009 : 101). Elle permet également un accès dans le supérieur aux étudiants ne possédant qu'un diplôme du secondaire, et qui, pour des raisons matérielles, ne peuvent se rendre à des cours en présentiel. Près de 38% de ses étudiants sont ainsi salariés et plus de 20% fonctionnaires. Les objectifs

¹⁵² Notre traduction : " *The gospel of distance and Open Learning has, since then spread throughout the world*".

¹⁵³ Voir à ce propos <http://www.ut.ac.id/en/content/about>, consulté le 05/06/2017

¹⁵⁴ Voir à ce propos les chiffres et statistiques mis en ligne par l'université : <http://www.ut.ac.id/en/content/statistics>, consulté le 05/06/2017

de modernisation de cette université sont ambitieux. Dans un document de planification stratégique de 2004, l'Universitas Terbuka (UT) aspire à devenir l'un des centres d'excellence parmi les établissements d'enseignement supérieur à distance en Asie d'ici 2010 et dans le monde d'ici 2020. Pour répondre à ces objectifs, l'Université a concentré ses activités dans trois domaines principaux : l'élargissement de ses points de service, l'amélioration de sa qualité académique et de sa gestion. Limitée par des ressources internes disponibles, l'UT a dû mettre en place de nombreux partenariats avec des établissements d'enseignement pour la pédagogie et des organisations publiques ou privées pour les services aux étudiants (Sembiring et *alii*, 2009 : 101).

Tout comme l'Université Ouverte de Shanghai, l'UT accorde une importance majeure à l'obtention de certification. Le 12 août 2005, elle a ainsi obtenu un certificat qualité et une accréditation internationale par l'ICDE, le Conseil International pour l'Enseignement Ouvert et à Distance (*ibidem*). En outre, elle est certifiée ISO 9001 : 2008¹⁵⁵.

L'université poursuit à ce jour ses ambitions en affirmant sur son site Internet : « *D'ici 2021, l'Universitas Terbuka deviendra une institution de qualité mondiale d'enseignement supérieur ouvert et à distance en produisant des diplômés hautement compétitifs et en développant des théories et des pratiques d'enseignement supérieur ouvert et à distance*¹⁵⁶ ».

¹⁵⁵ Voir à ce propos <http://www.ut.ac.id/jaminan-kualitas/sertifikat-iso>, consulté le 06/06/2017.

¹⁵⁶ Notre traduction : “*By 2021, Universitas Terbuka shall become a world quality open and distance higher education institution in producing highly competitive graduates and in developing theories and practices of open and distance higher education*”. Visible au lien, <http://www.ut.ac.id/en/vision-and-mission>, consulté le 06/06/17.

2.3.1.3 L'Université Ouverte de Shanghai : une université inclusive au service des citoyens

L'histoire et les valeurs portées par l'Université Ouverte de Shanghai dans laquelle nous avons passé quinze jours de terrain seront exposés de façon détaillée ultérieurement. Dans le cadre de cette partie qui dresse un portrait très général, nous nous contentons de donner un aperçu servant de contexte à l'étude. Nous invitons le lecteur à approfondir la présentation de cette institution chinoise lors de sa lecture du chapitre suivant.

L'Université Ouverte de Shanghai (SOU) est anciennement connue sous le nom d'Université Télévisuelle de Shanghai (STVU). Fondée en 1960, il s'agit de la plus ancienne institution de l'ensemble des cas étudiés lors de notre travail. Cependant, ses débuts ont été avortés par la révolution culturelle (Bing et *alii*, 2010 : 126). Contrainte de fermer, ce n'est finalement qu'en 1978 que la STVU intègre un an plus tard le système des universités nationales de radio et de télévision, avant de s'en affranchir en 1983¹⁵⁷. En 2012, la STVU est rebaptisée Université Ouverte de Shanghai et privilégie désormais Internet à la télévision et la radio. Engagée dans des projets sociaux, l'institution se veut inclusive et s'adresse prioritairement aux professionnels en reprise d'études et aux populations fragiles.

À travers l'obtention de certifications qualité, elle vise l'efficacité du système, tout en gagnant en crédibilité et visibilité. Contrairement à l'Université Ouverte Allama Iqbal et l'Universitas Terbuka, SOU opère à un niveau municipal et non pas national. Sous l'égide du gouvernement municipal de Shanghai, l'université ouverte participe ainsi à la construction du territoire local, en adéquation avec les besoins socio-économiques de cette grande mégapole.

Ainsi, les trois universités ouvertes asiatiques de notre étude présentent des caractéristiques communes : un nombre massif d'étudiants nécessitant une gestion efficace et rationalisée, des valeurs d'éducation ouverte à tous associées à la perspective d'une montée en compétences des travailleurs.

¹⁵⁷ Voir à ce propos : <http://global.sou.edu.cn/overview/history/>, consulté le 06/06/2017.

2.3.1.4 Données synthétiques : contexte national, universités, acteurs

Avant de procéder à l'analyse des discours, récapitulons de façon synthétique les données contextuelles en notre possession. Elles se présentent selon un ordre de plus en plus resserré : le contexte national, les universités retenues pour l'étude et la présentation des acteurs rencontrés.

Le tableau présenté ci-dessous fournit des informations générales sur les pays concernés par l'étude. Les chiffres de 2014 sont issus du Centre de données de l'institut de statistique de l'UNESCO.

	Population totale (En milliers)	Population âgée de 14 ans et moins / croissance annuelle de la population (%)	Croissance annuelle du PIB (en %)	Population rurale (En % de la population)	Taux brut scolarisation enseignement supérieur (En%)
Indonésie	254,455	71,204 1,3%	5	47	31,1
Pakistan	185,044	65,115 2,1%	4,7	62	10,36
Chine	1,369,436	235,609 0,5%	7,3	46	39,39

Tableau 14: Présentation générale des pays concernés par l'étude

Ces chiffres révèlent par exemple les difficultés auxquelles est confronté le Pakistan : pays qui subit la plus forte progression annuelle de la population, il possède également le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur le plus faible. La situation entre l'Indonésie et la Chine présente des points communs, même si l'Indonésie doit faire face à une croissance de sa population plus importante. Qu'en est-il de la diffusion des NTIC dans ces contextes ? Les chiffres de 2015 présentés ci-dessous sont tirés du Rapport sur le développement des

télécommunications dans le monde, de la base de données de l'Union internationale des télécommunications et des estimations de la Banque mondiale. Ils permettent de confirmer la pénétration du téléphone portable dans nos trois pays, en particulier pour l'Indonésie. En termes de connexion Internet, la Chine devance les deux autres pays. Le Pakistan est le pays le moins « connecté ».

ASIE	Utilisateurs Internet pour 100 personnes	Abonnés Internet Haut Débit fixe pour 100 personnes	Abonnés à la téléphonie mobile pour 100 personnes
Indonésie	22	1,09	132
Pakistan	18	0,95	67
Chine	50,3	18,56	93

Tableau 15 : Chiffres de diffusion des NTIC au sein des pays concernés par l'étude

En ce qui concerne les institutions auxquelles appartiennent les acteurs interrogés, elles présentent des similitudes. Institutions publiques, gérant des centaines de milliers d'inscrits, leur slogan insiste sur la valeur d'ouverture et d'accessibilité à travers l'expression récurrente « *to all* » ou « *for all* ». Les informations présentées dans les tableaux ci-dessous sont tirées de la version anglophone des universités pakistanaise et indonésienne. Il est plus difficile de trouver ces informations pour la Shanghai Open University. Elles proviennent donc de documents traduits en anglais transmis lors de mon séjour par le service d'accueil de l'université (voir Annexe G).

INSTITUTION	Statut	Année de création	Effectif	Système EAD	Nb de centres régionaux	Slogan	Acteur interrogé
Universitas Terbuka Open University of Indonesia	Publique	1984	286 757	Hybride	39	<i>Making Higher Education Open to All</i>	Enseignant-Chercheur en marketing
Allama Iqbal Open University, Pakistan	Publique	1974	1,3 millions	Hybride	33	<i>Education for all</i>	Programmeur informatique

Tableau 16: Informations générales sur les universités ouvertes étudiées

INSTITUTION	Publique /privé	Année de création	Nb d'étudiants	Système EAD	Slogan
Shanghai Open University	Publique	1960 : Fondation de la Shanghai TV University (STVU) 1978 : Rétablissement de l'université 2012 : La STVU change de nom et s'appelle la « Shanghai Open University »	Le nombre d'inscrits à un niveau universitaire est de 100 000. Le nombre d'inscrits à un niveau non universitaire atteint jusqu'à 500 000 par an, tous les ans depuis 2003. ¹⁵⁸	Hybride	<i>“Education for All, Learning with Aspiration”</i> <i>“For All Learners, All for Learners”</i>

Tableau 17: Informations générales sur la Shanghai Open University

¹⁵⁸ Notre traduction : *“The number of academic students approximately 100,000, and the number of non academics reaches up to 500,000 per year, every year since 2003”*, voir annexe G.

Pour des raisons d'anonymat, nous ne pouvons révéler les fonctions exactes des personnels de l'Université Ouverte de Shanghai. Précisons cependant qu'il s'agit d'enseignants-chercheurs, tous impliqués dans l'administration de l'université.

2.3.2 Les évolutions en cours dans l'Asie du XXI^{ème} siècle

2.3.2.1 Corpus de discours institutionnels : des stratégies claires

Conformément à notre démarche qui vise à confronter les discours d'acteurs de terrain aux textes institutionnels, nous nous sommes attachés à la constitution du corpus. Une première difficulté s'est alors présentée. Nous recherchions effectivement des documents permettant d'analyser les axes politiques de développement des universités ouvertes asiatiques-notamment en matière d'intégration des nouvelles technologies. L'objectif était d'obtenir une vue d'ensemble de la stratégie asiatique, en anglais afin de pouvoir travailler sur les textes sans difficulté de langue. Cela supposait d'obtenir des documents d'institutions cadres sur la région Asie. Deux institutions ont été retenues pour notre étude. La première, l'Association Asiatique des Universités Ouvertes (AAOU) se décrit sur la page d'accueil de son site Internet comme

« une organisation à but non lucratif d'établissements d'enseignement supérieur qui concerne principalement l'éducation ouverte et à distance. Elle s'efforce d'élargir les possibilités d'éducation offertes à toutes les personnes en Asie et d'améliorer la qualité des institutions en matière de gestion de l'éducation, d'enseignement et de recherche. [...] Les membres AAOU se composent de membres titulaires et associés. Nos membres partagent la conviction commune que le développement de l'enseignement à distance peut être obtenu grâce à l'amitié et à des échanges étroits entre les établissements d'enseignement supérieur ouvert.

La conférence annuelle AAOU, organisée à son tour par les institutions membres, est l'occasion de débats stimulants pour tous ceux qui sont

*associés à l'apprentissage ouvert et à distance en Asie, en particulier les universitaires, les administrateurs et les étudiants. Elle fournit un lieu d'échanges pour informer chacun sur les problèmes, les idées et les développements dans le domaine de l'enseignement ouvert et à distance*¹⁵⁹ ».

Les documents mis en ligne sur le site concernent des rapports annuels, des bulletins d'information, la charte de l'association, sa politique qualité ainsi que des liens vers les revues scientifiques des universités membres. Des ressources sous forme de guides touchant à la politique qualité ou à la pédagogie sont également mises à disposition en téléchargement. Il s'agit cependant de documents externes, qui n'ont pas été rédigés par l'association elle-même. Ces documents constituent une base intéressante d'analyse car ils permettent d'examiner les thèmes récurrents. Ainsi, la qualité semble être un axe structurant. Cependant, ils ne fournissent pas les stratégies de développement envisagées pour les universités ouvertes asiatiques à proprement parler. Par exemple, les rapports annuels se concentrent sur le bilan des conférences annuelles de l'association. Ces bilans permettent effectivement d'observer les sujets de prédilection des conférences de l'association : les spécificités de l'enseignement en ligne et à distance, le souci de la qualité, l'internationalisation, l'usage des nouvelles technologies, notamment à travers les MOOC ou les Ressources Educatives libres ... Quant aux bulletins d'information, ils ne donnent que des informations très générales sur la vie des établissements, comme les mouvements de personnels.

Dans un second temps, nous avons donc prospecté du côté du *Commonwealth Of Learning*, qui met à disposition sur son site Internet de nombreuses ressources, par région. Ainsi, sur sa page de présentation, le plan stratégique 2015-2021 apparaît en téléchargement. Le *Commonwealth of Learning* (COL) se définit sur son site Internet comme

¹⁵⁹ Notre traduction : “*Founded in 1987, the Asian Association of Open Universities (AAOU) is a non-profit organization of higher learning institutions that are primarily concerned with open and distance education. It strives to widen the educational opportunities available to all people in Asia and to improve the quality of the institutions in terms of their educational management, teaching and research [...]. The AAOU membership consists of Full and Associate members. Our members share a common belief that the development of distance education can be obtained through friendship and close exchanges among institutions of open higher learning. The AAOU Annual Conference, hosted in turn by member institutions, is a stimulating forum for all those associated with open and distance learning in Asia, particularly academics, administrators and students. It provides a focal point for bringing everyone up to date on the issues, ideas and developments in the field of open distance learning*”. En ligne, <http://aaou.upou.edu.ph/>, consulté le 06/06/2017.

« une organisation intergouvernementale créée en 1987 par les chefs de gouvernement du Commonwealth pour promouvoir le développement et le partage des connaissances, des ressources et des technologies de l'apprentissage et de l'enseignement à distance. [...] Le Commonwealth of Learning (COL) est la seule organisation intergouvernementale mondiale qui s'occupe uniquement de la promotion et du développement de l'enseignement à distance et de l'apprentissage ouvert¹⁶⁰ ».

Parmi les nombreuses ressources proposées, une rubrique met à disposition les transcriptions, présentations et vidéos des conférences données par les personnalités du COL à différentes occasions. Nous avons retenu quatre transcriptions de conférences délivrées par Asha Kanwar, présidente et directrice du COL depuis 2012 et de nationalité indienne. Deux de ces conférences se sont tenues lors des conférences annuelles de l'Association Asiatique des Universités Ouvertes en 2015 et 2016. Les deux autres à la Shanghai Open University, université dans laquelle se trouvait notre terrain et à l'université Allama Iqbal Open University, à laquelle appartient l'un des participants à nos entretiens. Ces discours tenus en plénière lors de rencontres importantes des universités ouvertes asiatiques présentent l'intérêt d'exposer des propos clairs sur les stratégies à adopter pour les universités ouvertes asiatiques à l'ère de la globalisation numérique. En témoignent les titres de ces conférences : « *Un nouveau paradigme pour les universités ouvertes* », « *Développer des politiques nationales d'enseignement ouvert et à distance : perspective internationale* », « *l'éducation ouverte en Asie : changement de perspectives* », « *leadership et innovation pour le futur de l'enseignement ouvert et à distance*¹⁶¹ ». Nous les avons donc analysés afin d'en tirer les axes

¹⁶⁰ Notre traduction : “*The Commonwealth of Learning (COL) is an intergovernmental organisation created by Commonwealth Heads of Government in 1987 to promote the development and sharing of open learning and distance education knowledge, resources and technologies [...] COL is the world’s only intergovernmental organisation solely concerned with the promotion and development of distance education and open learning*”. En ligne, <https://www.col.org/about/what-commonwealth-learning>, consulté le 06/06/2017

¹⁶¹ Notre traduction : “A New Paradigm for Open Universities”, en ligne http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/1760/201512_KanwarA_A-New-Paradigm-for-Open-Universities_Transcript.pdf?sequence=3&isAllowed=y
“Developing a National ODL Policy : an international perspective”, en ligne http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2340/2016_KanwarA_Developing-a-national-ODL-Policy_Transcript.pdf?sequence=6&isAllowed=y
“*Open Education in Asia: Changing Perspectives*”, en ligne

principaux. Nous verrons ensuite dans quelle mesure ces axes se déclinent dans le discours des acteurs rencontrés.

2.3.2.2 Bilan des discours d'Asha Kanwar

2.3.2.2.1 « Un nouveau paradigme pour les universités ouvertes » : l'irruption des MOOC et des OER dans le paysage de l'enseignement supérieur

Lors de la 29^{ème} conférence annuelle de l'Association Asiatique des Universités Ouvertes (AAOU) en décembre 2015¹⁶², Asha Kamwar, première femme à la tête d'une organisation du Commonwealth, s'exprime sur les transitions que subissent aujourd'hui les universités ouvertes. Pour la présidente du *Commonwealth of Learning* (COL), les universités ouvertes font face à un nouveau paradigme. L'avènement des OER, Open Educational Ressources (en français, les Ressources Éducatives Libres, REL) et des MOOC, Massive Open Online Courses (en français, Cours en Ligne Massifs et Ouverts, CLOM) ont effectivement changé la donne. Face à ces innovations qui proposent des contenus éducatifs libres sur Internet, les établissements d'enseignement à distance sont contraints d'évoluer afin de s'adapter aux apprenants du XXI^{ème} siècle.

Retraçant l'histoire des institutions, Asha Kanwar démontre que les mutations s'accélèrent : alors que l'université moderne a mis plus de mille ans pour se construire, l'enseignement à distance s'est stabilisé en un siècle. Ces délais continuent de se réduire : les Ressources Educatives Libres se sont enracinées en seulement dix ans (de 2002 à 2012) tandis que les MOOC se sont imposés en seulement cinq. La présidente du *Commonwealth of Learning*

http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2444/2016_KanwarA_Open-Education-Asia_Transcript.pdf?sequence=1&isAllowed=y

“Leadership and Innovation for the Future of ODL”, en ligne

http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/2445/2016_KanwarA_Leadership-Innovation-Future-ODL_Transcript.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Documents consultés le 20/04/2017.

¹⁶² Les conférences annuelles convient un public de dirigeants des universités ouvertes asiatiques qui assurent les conférences en plénière et le personnel des universités ouvertes qui participent aux ateliers et communications.

s'interroge : sommes-nous prêts à ces transitions - d'autant plus que les demandes d'accès à l'enseignement supérieur sont massives ? Tout en souhaitant élargir l'accès à l'éducation, les gouvernements cherchent à réduire les coûts et à améliorer le niveau : les universités traditionnelles n'y suffiront pas. Si le succès de l'université ouverte de Grande-Bretagne a capté l'imaginaire des décideurs, le phénomène a touché les pays en voie de développement, en particulier en Asie. Ainsi, précise Asha Kanwar : « *Comme nous le savons, l'Asie compte plus de soixante-dix universités ouvertes et les chiffres continuent de croître*¹⁶³ ».

L'Université Ouverte de Grande-Bretagne a popularisé l'expression d' « éducation ouverte » et est devenue le modèle pour de nombreuses universités à distance du monde. Elle est effectivement apparue pionnière d'une approche collective du développement des cours, en faisant participer des experts, des spécialistes, des médias et des rédacteurs. Cette division du travail, marqueur d'un modèle fordiste de la formation à distance, avait alors permis à l'université ouverte d'acquérir une réputation de qualité (Peters, 1967). Bien que marquées par ce modèle, les universités ouvertes du monde tiennent compte de spécificités ou de besoins plus locaux. Asha Kanwar cite ainsi en exemple l'Université Ouverte Allama Iqbal (AIO), au Pakistan. Cette université, à laquelle appartient l'un des acteurs interrogés, a ajouté aux enseignements universitaires une école ouverte à un niveau secondaire. Elle a également introduit le principe d'acquisition de compétences dans les activités périscolaires.

Les universités ouvertes du monde ont historiquement été fondées avec l'objectif d'accueillir un nombre massif d'étudiants, dépassant parfois, comme c'est le cas pour l'université ouverte pakistanaise, le million d'étudiants. Asha Kanwar rappelle ainsi que de nombreuses universités ouvertes appartiennent au cercle des méga-universités, en particulier en Asie. Afin d'absorber la masse d'inscriptions, les universités ouvertes ont choisi de suivre le modèle industriel mis en place à l'université ouverte de Grande-Bretagne : développement des programmes et contenus des cours par des équipes pluridisciplinaires et production massive de supports, ensuite préparés pour l'expédition avant d'être réceptionnés à domicile. Les réseaux sociaux et le web 2.0 permettent désormais de produire collectivement un contenu, de le partager et de le diffuser à une échelle mondiale. Avec le développement des Ressources

¹⁶³ Notre traduction : « *As we know, Asia has over 70 open universities and the numbers continue to grow* ».

Éducatives Libres, existe désormais l'idée que tout matériel élaboré grâce à des fonds publics devrait librement être mis à disposition.

En quoi l'ouverture des sources, à travers les OER ou les MOOC, a-t-elle perturbé les pratiques de l'enseignement à distance ? se demande alors Asha Kanwar. Les universités ouvertes ont bâti leur réputation sur la qualité des contenus pédagogiques. En diffusant librement des cours de qualité, « *les OER ont damé le pion aux universités ouvertes*¹⁶⁴ », précise la présidente du *Commonwealth of Learning*. Les universités ouvertes se voient donc contraintes de se concentrer sur le soutien pédagogique qu'elles réservent aux étudiants afin de conserver une offre exclusive, tout en élaborant des stratégies pour exploiter le potentiel des OER, notamment pour la formation de leur personnel.

Pour Asha Kanwar, cette situation implique trois changements clés. Premièrement, les universités ouvertes reposaient traditionnellement sur un modèle industriel. À l'avenir, les universités ouvertes seront connectées. Il existait également des équipes de développement de cours responsables de la création de contenus. Ces équipes seront désormais dispersées dans le monde entier et adopteront les OER existants. Enfin, le développement des OER encouragera l'étudiant à être un producteur plutôt que le consommateur de contenus.

La présidente du *Commonwealth of Learning* relève également trois incidences liées à l'irruption des MOOC. Tout d'abord, si les universités ouvertes avaient jusqu'ici largement opéré au sein de juridictions nationales ou régionales, les MOOC ont changé la donne, en globalisant massivement la diffusion de contenus éducatifs. Dans ce cas de figure, les interactions avec les enseignants restent cependant limitées. L'accent est davantage mis sur les interactions entre pairs et sur l'utilisation des médias sociaux. Pour s'adapter à ces nouveaux usages, les universités ouvertes de demain seront contraintes d'utiliser davantage les nouvelles technologies pour soutenir leurs apprenants.

Pour conclure, la présidente du *Commonwealth of Learning* propose trois actions pour les établissements d'enseignement à distance. Tout d'abord, Asha Kanwar estime que la philosophie de l'ouverture sur laquelle les universités ouvertes ont été fondées doit être

¹⁶⁴ Notre traduction : “*OER have pulled the rug [...] from under the feet of open universities*”.

redéfinie. Lorsque l'Université Ouverte de Grande-Bretagne a été créée en 1969, précise-t-elle, la notion d'ouverture était ressentie comme une innovation importante. Face à l'élitisme des universités traditionnelles, l'ouverture visait les personnes, les lieux, les méthodes et les idées. Cette philosophie peut perdurer à travers l'adoption et l'adaptation systématique des OER. Elle doit être soutenue par des politiques d'accès ouvert et par la recherche, au niveau local et mondial.

De plus, les MOOC accordent une plus grande autonomie à l'étudiant. Les nouvelles technologies ont également permis un changement de formes pédagogiques : les modules sont concis, utilisent des courtes vidéos et favorisent les interactions entre pairs. Les pratiques actuelles des universités ouvertes doivent donc tenir compte de ces nouvelles habitudes, qui pourraient impliquer de nouvelles formes d'évaluation et de certification.

Enfin, la troisième proposition concerne des aspects plus économiques. Si les universités ouvertes ont bâti leur réputation sur leur capacité à gérer un nombre massif d'apprenants à faible coût, elles doivent désormais envisager de mutualiser leurs moyens, en particulier lorsqu'il s'agit de développer de nouvelles technologies. Au-delà des collaborations entre universités ouvertes, il faudrait envisager de nouveaux partenaires industriels ou gouvernementaux pour soutenir les évolutions en cours.

Finalement, face à la transition numérique, un nouveau paradigme se dessine. Il exige quatre évolutions majeures pour les universités ouvertes : un usage raisonné des OER, une restructuration des centres régionaux et des centres d'études, l'exploitation des nouvelles technologies (et en particulier des téléphones portables et des données) et la prise en compte des besoins du XXI^{ème} siècle. Pour Asha Kanwar, ces mutations apparaissent nécessaires pour conserver la crédibilité des universités ouvertes et pour préparer les étudiants à l'emploi, à l'entrepreneuriat et à une citoyenneté mondiale.

Ce discours fondateur est partiellement repris six mois plus tard, lors d'une conférence tenue à l'Université Ouverte Allama Iqbal Open University, au Pakistan.

2.3.2.2.2 « Développer une politique nationale d'enseignement ouvert » : les MOOC et les OER au service de l'Assurance Qualité

En mai 2016, Asha Kanwar est invitée d'honneur au « séminaire international pour le développement de la première politique nationale pakistanaise de l'apprentissage ouvert et à distance ». Dans son discours, la présidente du Commonwealth retrace d'abord l'histoire de l'université ouverte du Pakistan, fondée en 1974 et pionnière en Asie. Devant aujourd'hui gérer 1.3 million d'inscrits, elle fait face à un contexte social difficile.

Ainsi,

« le Pakistan compte plus de 37 millions de jeunes, âgés de 15 à 24 ans, représentant 20% de la population totale. Avons-nous assez de places dans notre secteur de l'enseignement supérieur pour absorber cette masse ? Le taux global de chômage chez les jeunes est supérieur à 12%. Le taux de chômage chez les jeunes de 15 à 24 ans au Pakistan est d'environ 10%. L'éducation, en particulier l'éducation supérieure, est considérée comme un moyen de sortir de cette situation. De quel type d'enseignement supérieur avons-nous besoin pour offrir des moyens de subsistance ? Au cours de la décennie, entre 2004 et 2014, le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur a augmenté au Pakistan de moins de 4% à plus de 10%. Les objectifs de la politique nationale d'éducation de 2009, pour 2015, ont été atteints et la participation de 15% d'ici à 2020 est devenue une réalité qui ne sera pas seulement atteinte mais dépassée. Cette politique se réfère également à la qualité et à l'utilisation des TIC et de l'enseignement à distance pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur¹⁶⁵ ».

165 Notre traduction : "Pakistan has over 37 million young people, between the ages of 15 and 24, accounting for 20% of the total population. Do we have enough places in our tertiary education sector to absorb this constituency? The global rate of unemployment among the youth is over 12 %. The unemployment rate for young people in the 15-24 year age-group in Pakistan is about 10 %. Education, especially tertiary education, is seen as a way out of this situation. What kind of tertiary education do we need to provide for livelihoods opportunities? The rate of tertiary enrolment rates has increased in Pakistan in the decade between 2004-14 from less than 4 to over 10%. The targets of the National Education Policy 2009, for 2015 have been met and the 15% participation by 2020 has become a reality that will not only be achieved but surpassed. The Policy also

La présidente du COL s'interroge alors :

« De quels types de technologie parlons-nous ? Dans le monde développé, il y a près de 80 internautes pour 100 personnes, alors qu'au Pakistan, le nombre d'internautes est d'environ 14%. La vraie croissance se trouve dans les appareils mobiles. Comment les établissements d'enseignement à distance peuvent-ils exploiter le potentiel de cette technologie abordable et disponible¹⁶⁶ ? »

Pour répondre à cette question, la présidente du COL se tourne vers le sens que revêt selon elle l'enseignement ouvert à distance. Elle s'appuie ainsi sur les valeurs originelles sur lesquelles s'est fondée l'Université Ouverte de Grande-Bretagne : l'accessibilité du plus grand nombre à l'éducation, sans condition d'entrée et sans discrimination. L'usage des technologies apparaît lié à cette philosophie car elles permettent de rompre la distance. Asha Kanwar explique que le e-learning subit une croissance très importante en Asie, comme en témoigne, par exemple, le succès de l'Université Ouverte de Malaisie qui compte plus de 90 000 inscrits.

La présidente du COL reprend ensuite mot pour mot les arguments précédemment avancés dans la conférence de décembre 2015 : fortes de leur développement, les universités ouvertes asiatiques doivent rationaliser les coûts. Cette fois-ci, Asha Kanwar prolonge ses propos en abordant un aspect nouveau : l'Assurance Qualité. Comment absorber la masse des inscrits, en réduisant les coûts et tout en garantissant un enseignement de qualité aux étudiants ? Pour Asha Kanwar, les Universités Ouvertes doivent résolument se tourner vers les Ressources

refers to quality and leveraging the use of ICT and distance education to expand access to higher education. Pakistan has over 37 million young people, between the ages of 15 and 24, accounting for 20% of the total population. Do we have enough places in our tertiary education sector to absorb this constituency? The global rate of unemployment among the youth is over 12 %. The unemployment rate for young people in the 15-24-year age-group in Pakistan is about 10 %. Education, especially tertiary education, is seen as a way out of this situation. What kind of tertiary education do we need to provide for livelihoods opportunities? The rate of tertiary enrolment rates has increased in Pakistan in the decade between 2004-14 from less than 4 to over 10%. The targets of the National Education Policy 2009, for 2015 have been met and the 15% participation by 2020 has become a reality that will not only be achieved but surpassed. The Policy also refers to quality and leveraging the use of ICT and distance education to expand access to higher education”.

¹⁶⁶ Notre traduction : *“What kinds of technology? In the developed world, there are nearly 80 Internet users per 100 persons, while in Pakistan, the number of Internet users is about 14%. The real growth has been in mobile devices. How can distance learning institutions harness the potential of this affordable and available technology ? ”*

Éducatives Libres, à travers une politique définie. Les universités ouvertes passeront alors d'un modèle industriel d'impression et de livraison des cours à un modèle connecté qui permet l'accès immédiat aux supports et la mise en relation des apprenants. Le développement des MOOC, qui permettent d'accéder aux cours d'universités prestigieuses, va également dans ce sens.

Pour la présidente du COL, l'enseignement à distance souffre d'un manque de crédibilité. Pour y faire face, il faut garantir une Assurance Qualité aux usagers, en s'alignant sur des normes nationales et internationales, à l'image de l'Université Ouverte de Malaisie, certifiée ISO 9001 : 2000.

L'Assurance Qualité passe par une analyse des besoins nationaux et par une analyse de l'existant. Ainsi, quel sera l'axe stratégique déterminant pour l'éducation au Pakistan ? La formation professionnelle ? Et de quelles infrastructures dispose-t-on pour cela ? Dans tous les cas, les nouvelles technologies font partie intégrante des politiques à mettre en place.

Asha Kanwar conclut ses propos en insistant sur la nécessaire formation du personnel – notamment pour l'usage des Ressources Éducatives Libres. Le renforcement des capacités apparaît alors comme une priorité pour atteindre les objectifs fixés.

Finalement, le discours d'Asha Kanwar au Pakistan révèle une stratégie claire du développement des universités ouvertes asiatiques : celle de s'ancrer dans les démarches qualité, en utilisant des outils pédagogiques innovants, permettant d'allier qualité, rationalisation et gestion de la distance. Il s'agit ici d'un changement de perspective développé un an plus tard, lors de la 30ème conférence annuelle de l'Association Asiatique des Universités Ouvertes aux Philippines.

2.3.2.2.3 « L'éducation ouverte en Asie : changement de perspectives »

De nouveau invitée à s'exprimer lors de la conférence annuelle de l'Association Asiatique des Universités Ouvertes en octobre 2016 aux Philippines, Asha Kanwar rappelle les enjeux de massification auxquels doit faire face l'Asie. Mais elle ajoute cette fois à son discours l'idée de démocratisation de l'éducation, en insistant notamment sur les chiffres de l'illettrisme en Asie.

Pour la présidente du COL, les nouvelles technologies, telles qu'Internet, apportent un élément de solution de démocratisation des savoirs. Asha Kanwar s'appuie cette fois sur la croissance importante des téléphones portables et des tablettes, qui peuvent, selon elle, participer à réduire la fracture numérique entre les pays du Nord et les pays en voie de développement. Les chiffres de pénétration du téléphone portable sont en effet très importants en Asie, comme le révèlent les estimations de la Banque mondiale.

La présidente du COL rappelle ensuite les missions fondatrices des universités ouvertes : permettre un accès flexible à l'éducation sans conditions spécifiques d'entrée. À l'origine, cette politique d'ouverture sous-tend une action humaniste : celle de permettre l'accès à l'éducation aux malades, prisonniers, femmes au foyer, travailleurs (Rumajogee, 2009)... Asha Kanwar, à travers l'examen des professions de foi de certaines universités ouvertes asiatiques, fait évoluer l'idée d'ouverture vers la notion d'internationalisation et de formation tout au long de la vie. Elle conclut ainsi :

« Si nous considérons ce que signifie l'éducation ouverte en se référant aux professions de foi de ces institutions, nous constatons que cela signifie l'accroissement de l'accès à un enseignement supérieur de qualité et à l'apprentissage tout au long de la vie. Cela souligne également la nécessité de fournir une éducation abordable et d'ouvrir l'éducation à une échelle internationale, au-delà des juridictions nationales et des limites géographiques. Comme nous l'avons vu, l'ouverture est un concept évolutif et il existe des degrés d'ouverture en fonction des institutions. Comment nous ouvrir davantage pour tenir compte d'un panel plus large de besoins

et de spécificités locales ? Cela implique-t-il de revoir nos professions de foi pour les rendre plus contemporaines¹⁶⁷ ?»

Pour que l'éducation ouverte rencontre les besoins des pays asiatiques en voie de développement, Asha Kanwar relève trois aspects liés les uns aux autres : l'accès, le contenu et la technologie. Elle reprend alors les deux aspects développés dans ses discours précédents : l'usage nécessaire des ressources Éducatives et des MOOC. Elle rappelle alors les changements que ces deux innovations impliquent : dispersion des équipes pédagogiques à travers le monde et nouvelles relations à la production de contenus.

Pour les MOOC, la présidente du COL reprend la métaphore utilisée un an plus tôt avec l'idée de la « classe connectée ». Cette fois, elle nuance ses propos : les MOOC devront être utilisés comme un outil dans des dispositifs hybrides, adaptés au contexte asiatique. Il faut également être en mesure de proposer des MOOC en langue locale.

Trois priorités sont enfin relevées. Tout d'abord, les technologies telles que les MOOC devront être au service de la qualité et de l'accessibilité. Ensuite, les formations devront s'adapter davantage aux besoins de développement des pays. Dans ce cadre, des partenariats public/privé avec l'industrie sont à envisager. Enfin, un système de validation des compétences doit être trouvé, posant ainsi la question de l'évaluation au sein MOOC.

La présidente conclut son discours sur trois axes : la formation tout au long de la vie et la validation de compétences, le développement de partenariats public/privé, et le renforcement des capacités, notamment en faveur de l'adoption des ressources éducatives libres et des MOOC.

Ce discours programmatique souligne l'ambition des universités ouvertes asiatiques : celle d'affirmer un leadership.

167 Notre traduction : *“If we look at what open education means by referring to the mission statements of these institutions, we find that it means increasing access to quality higher education and lifelong learning. It also emphasises the need to provide affordable education and to open up education on an international scale and beyond national jurisdictions and geographical boundaries. As we have seen, openness is an evolving concept and that there are degrees of openness in different institutions. How do we open up to embrace a wider diversity of needs and constituencies? Will this mean revisiting our mission statements to make them more contemporary?”*

2.3.2.2.4 « Leadership et innovation pour le futur de l'Enseignement ouvert et à distance »

Moins de deux semaines après la conférence annuelle de l'Association Asiatique des universités Ouvertes, Asha Kanwar est reçue à l'université ouverte de Shanghai et choisit de s'exprimer sur le thème du leadership et de l'innovation. Ce discours, qui reprend à l'identique des pans entiers des allocutions précédentes, en synthétise les éléments principaux : enjeux de la massification pour les universités ouvertes et à distance asiatiques, développement des Ressources Éducatives Libres, transition d'un modèle industriel à un modèle connecté, émergence des MOOC...

Mais cette fois, Asha Kanwar compare la vitalité des universités ouvertes et à distance asiatiques au déclin des universités ouvertes occidentales : baisse du nombre d'inscrits à l'Université de Phoenix, restriction budgétaire à Athabasca au Canada. En Angleterre, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne n'échappe pas à ces phénomènes, tandis que la télé-université du Québec a fusionné avec l'université de Montréal. Ces propos sont confirmés par François Orivel (2006 : 124) : « *la Téliuq au Québec (Télé-Université du Québec) [...] a été récemment fusionnée avec l'UQAM (Université du Québec à Montréal), conformément aux anticipations de Rumble, et [...] est donc devenue une université mixte. Les responsables de la Téliuq et de l'UQAM fusionnées parlent d'université bimodale* ».

Parallèlement, les tendances en matière de technologie évoluent. Pour la présidente du *Commonwealth Of Learning*, si les ordinateurs personnels n'ont pas permis de réduire la fracture numérique, le développement des téléphones portables en Asie et en Afrique ouvre une voie à l'enseignement à distance dans ces pays « mobiles ». Mais, l'usage de ces technologies ne sont plus l'apanage des seules universités ouvertes – ce qui nécessite pour elles de repenser leur organisation. En effet, « *la plupart des leaders opèrent dans un cadre structurel*¹⁶⁸ ». Asha Kanwar en définit les contours : développement d'un plan stratégique mettant en place des indicateurs et une planification, accent porté sur les ressources humaines, cadrage politique tenant compte de la gestion des conflits et des réseaux et importance du cadre symbolique dans lequel s'exprimeront des valeurs fédératrices.

¹⁶⁸ Notre traduction : “*Most leaders operate within the structural frame*”.

Au sein de ce périmètre, l'esprit d'innovation doit être encouragé. Pour appuyer ses propos, Asha Kanwar fait alors appel à des figures emblématiques d'innovateurs du monde industriel : Steve Jobs et l'entrepreneur indien Tata. L'industrie est alors citée en exemple en termes de recherches et d'innovation, car elle donne à ses employés autonomie, liberté et reconnaissance.

Finalement, la présidente du COL conclut ses propos en esquissant le futur de l'enseignement ouvert et à distance. Il faudra investir dans ce qu'elle nomme les « trois P » : « *philosophy, people and processes* ». Les leaders de demain devront défendre l'enseignement ouvert et à distance, savoir collaborer avec les innovateurs et poursuivre l'évolution engagée au service des besoins des usagers.

L'ensemble des discours tenus par la présidente du COL en Asie de décembre 2015 à novembre 2016 conduit donc à l'expression d'un objectif clair : affirmer un leadership asiatique par l'innovation et par une réorganisation structurelle des institutions. Cela passe par la définition d'une politique nationale, mais également par la fédération des universités ouvertes asiatiques et par l'internationalisation des services. Pour rationaliser les moyens, les universités ouvertes devront s'emparer des Ressources Éducatives Libres et des MOOC. Ces usages supposent un nouveau rapport à la distance, notamment dans la constitution d'équipes pédagogiques dont les membres pourront désormais être dispersés à travers le monde. L'université ouverte sera désormais « connectée » plus qu'« industrialisée ». Dans les discours d'Asha Kanwar, les outils de l'industrie, qu'elle cite en exemple, sont pourtant omniprésents : Assurance Qualité à travers la maîtrise des processus, élaboration de politiques, analyse des besoins, rationalisation, planification ...

2.3.2.2.5 Synthèse des discours d'Asha Kanwar : axes stratégiques

Ainsi, la synthèse des discours prononcés par Asha Kanwar lors de manifestations importantes se déroulant en Asie nous permet de relever trois axes stratégiques des universités ouvertes asiatiques liés au développement des technologies éducatives. Ces axes confirment provisoirement nos hypothèses initiales.

Tout d'abord, l'usage des NTIC au sein des universités ouvertes asiatiques vise une rationalisation des moyens et une gestion efficiente de la distance.

De plus, l'usage de ces nouvelles technologies s'inscrit dans une démarche d'Assurance Qualité et de normalisation des systèmes d'enseignement à distance.

Enfin, l'usage des nouvelles technologies au sein des universités ouvertes participe à établir un leadership, dans une perspective d'internationalisation de leurs services.

Pour confirmer ou non la validation de nos hypothèses, intéressons-nous désormais à la déclinaison des principes énoncés par Asha Kanwar dans les propos d'acteurs de terrain. Précisons avant tout que ces discours circulent. Deux d'entre eux se sont tenus au sein de la Shanghai Open University et de l'Allama Iqbal University auxquelles appartiennent quatre de nos acteurs interrogés. Les deux autres se sont déroulés lors des conférences annuelles de l'Association Asiatique des Universités Ouvertes, événement clef pour les universités ouvertes asiatiques. La prochaine conférence qui se tiendra en septembre 2017 est organisée par l'Université Ouverte Terbuka, en Indonésie, à laquelle appartient notre participante indonésienne.

Pour confronter ces discours, il est nécessaire de s'appuyer sur des critères. Ces derniers ont été retenus en fonction des thèmes récurrents repris dans le corpus des discours institutionnels analysés. Ces « thèmes » concernent précisément les leviers de l'évolution des systèmes et sont recensés dans le tableau ci-dessous.

	GESTION DE LA DISTANCE	ASSURANCE QUALITE ET NORMALISATION	INTERNATIONALISATION ET LEADERSHIP
RATIONALISATION	Les OER permettent de décharger les enseignants de la rédaction des cours. Enseignants répartis à travers le monde. Étudiants producteurs de contenus.	Objectifs de certification. Élaboration de politiques nationales en fonction des besoins et des infrastructures existantes.	
TECHNOLOGISATION	Mutualisation des moyens grâce aux TICE. Dans ce cadre, des partenariats publics/privés possibles.	Le personnel doit être formé, notamment aux et par les OER.	Les universités ouvertes asiatiques doivent créer leur propre MOOC en langues locales. Les universités ouvertes peuvent exploiter les NTIC, en particulier les téléphones portables, adaptés au contexte asiatique. La mobilité est le créneau d'avenir.
IDEOLOGISATION	L'usage des NTIC correspond aux valeurs originelles d'ouverture (accès au plus grand nombre).	Les MOOC permettent d'accéder à des contenus d'universités prestigieuses.	Les NTIC doivent insuffler l'innovation.

Tableau 18: Synthèse des discours de la présidente du COL au regard des marqueurs d'industrialisation

Avant d'exposer nos résultats, une brève contextualisation, sous forme de tableaux récapitulatifs, présentera des données concernant le pays, la diffusion des nouvelles technologies et les caractéristiques des universités à distance concernées par l'étude. Ces éléments permettent de cerner les différences et points communs entre les contextes et de mieux appréhender la situation des acteurs interrogés.

2.3.3 Discours d'acteurs : résultats

2.3.3.1 Rationalisation et gestion de la distance : discours des acteurs

En ce qui concerne les NTIC comme outils de rationalisation et de gestion de la distance, ces aspects sont plus ou moins abordés selon les interlocuteurs. Le discours des deux acteurs du Pakistan et de l'Indonésie s'est plutôt concentré sur l'idée de gestion de la distance, tandis que les trois collègues chinois ont davantage présentés les NTIC comme outils de rationalisation.

Pour l'enseignante de l'Universitas Terburka, la question de la distance est au cœur des problématiques de l'Indonésie, pays aux territoires éclatés en dizaines de milliers d'îles. Internet est, selon elle, un outil parfaitement adapté à ce contexte. Il permet effectivement de désenclaver certaines zones, en rompant l'isolement d'étudiants disséminés sur tout le pays. L'acteur pakistanais évoque, quant à lui, un projet en cours qui poursuit le même but. Il s'agit d'utiliser les potentialités de la géolocalisation. Compte tenu du nombre massif d'étudiants et de tuteurs éparpillés à travers le monde, la géolocalisation permettrait la mise en relation des étudiants et des tuteurs. Le dispositif permettrait également d'informer sur les centres d'examen les plus proches. Ce projet s'ouvrirait à la collaboration avec des universités privées.

Un des acteurs chinois précise, quant à lui, que le nombre massif d'étudiants conduit à un besoin important en équipements. Il cite en particulier le cas des travaux pratiques en laboratoire. Pour pallier ce manque, des sessions de travail sont proposées aux étudiants dans un laboratoire virtuel. Selon lui, l'Université Ouverte de Shanghai investit de façon importante dans ce dispositif. Les NTIC peuvent être un moyen de faire des économies très importantes, souligne l'actrice indonésienne. En effet, le téléchargement d'e-book permet d'échapper aux processus industriels d'impression et de distribution des manuels. Cependant, précise l'acteur pakistanais, l'université Allama Iqbal possède toujours sa propre imprimerie, qui fonctionne à plein rendement. L'objectif est à terme de se passer des impressions papiers.

Ce participant évoque également un projet auquel il a contribué : celui d'un système d'assistance aux étudiants par SMS, appelé « online complaint system ». Ce système permet de réduire les coûts humains tout en répondant de façon efficace aux besoins des étudiants. En effet, compte tenu du nombre massif d'étudiants, les standards téléphoniques sont saturés et les temps d'attente longs. Selon notre participant, l'université reçoit ainsi plus de 500 appels par jour. Les étudiants appellent et expliquent leur problème au standard. Ils reçoivent ensuite par SMS un numéro à rappeler lors de leur prochain appel afin de les diriger directement vers le service approprié. Suite au succès de ce dispositif, un projet de génération de réponses automatiques via SMS est en cours. Enfin, pour rationaliser les flux d'informations, l'actrice indonésienne évoque quant à elle le détournement des réseaux sociaux, utilisés à des fins de communications administratives.

Les trois participants chinois n'évoquent pas les OER, tandis que les acteurs indonésiens et pakistanais soulignent leur importance. L'actrice indonésienne précise que le développement et l'usage des OER et des MOOC font partie des objectifs de son université. Le collègue pakistanais évoque le choix de la plateforme MOODLE pour développer les cours en ligne de son université. Passer par cette offre évite les coûts de développement de ce produit flexible et livré « clef en mains ». Selon lui, ce choix est cohérent avec les valeurs traditionnelles d'ouverture de l'université, et permet de réaliser des économies. Il précise que MOODLE est un outil libre proposé dans un esprit communautaire. Cependant, cet acteur précise que des partenariats public/privé permettent également le développement des usages au sein de son université. Il s'appuie sur trois exemples. Tout d'abord, l'université a mis en place une collaboration avec des banques. En obtenant via l'université les informations bancaires des étudiants, les banques mettent en place un paiement automatique dès que les manuels sont commandés, accélérant ainsi leur envoi. Un second partenariat a été conclu avec l'industrie numérique. La couverture Internet est loin d'être identique sur le territoire : certaines zones n'en bénéficient d'ailleurs pas. Pour permettre aux habitants de ces zones d'accéder aux nouveaux supports numériques, tout en limitant la distribution de manuels lourds, des tablettes de la compagnie partenaire sont envoyées. Toute la documentation nécessaire aux cours y est téléchargée. Enfin, un troisième partenariat avec des opérateurs de téléphone

locaux permet de faire bénéficier les étudiants de tarifs préférentiels pour l'achat de téléphones portables et de cartes SIM.

Ces propos confirment donc un des trois axes développés par Asha Kanwar, en précisant les actions de terrain pour utiliser les NTIC dans un objectif de rationalisation et de gestion de la distance. Quid des axes concernant l'Assurance Qualité et la normalisation ?

2.3.3.2 Assurance Qualité et normalisation : discours des acteurs

En ce qui concerne l'Assurance Qualité, ce sont les acteurs chinois qui se sont le plus exprimés sur ce point. L'un de nos interlocuteurs mène précisément des travaux de recherche sur la question de l'Assurance Qualité appliquée à l'Enseignement à Distance. Il ne s'agit pas d'un hasard. L'accréditation fait partie des axes importants de cette université, comme en témoigne l'obtention, en 2008, d'un label qualité de l'International Council of Distance Education (ICDE).

Cet acteur définit la qualité comme l'adéquation des enseignements aux besoins socio-économiques. Pour lui, un enseignement de qualité doit ainsi permettre le transfert des compétences. Il exprime certains doutes sur les usages de la technologie en termes de qualité. L'enseignement en présentiel permet de conserver la motivation et les liens sociaux. Les aspects culturels demeurent également un aspect très important pour l'éducation des étudiants.

L'un de nos participants chinois est impliqué au sein du centre de gestion informatique et des réseaux. Ses propos sont clairement orientés sur la problématique de l'amélioration et de la maintenance du système, prioritaire à ses yeux. Il travaille au sein d'un laboratoire numérique qu'il présente comme un incubateur : conception, management, développement de produits. Les outils conçus par le centre et qu'il évoque servent d'abord la gestion : « *learning system* », « *record management system* », « *campus management system* » ... Les supports pédagogiques innovants, tels que les MOOC, sont présentés à la marge, testés à petite échelle et pour lesquels il faudrait d'abord mesurer l'impact. Il souligne également le besoin de formation en NTIC des enseignants.

L'actrice indonésienne, quant à elle, précise que l'investissement dans de nouveaux outils pédagogiques est un gage de qualité, tout en reliant la qualité aux contenus. Quant au collègue pakistanais, il explique les processus de certification des programmes d'enseignement : une commission de l'enseignement supérieur détermine des standards auxquels doit se conformer l'université pour obtenir l'accréditation. Il indique qu'il s'agit également de s'adapter aux standards internationaux.

2.3.3.3 Internationalisation et leadership : discours des acteurs

En ce qui concerne l'internationalisation et le leadership, ce sont de nouveau les acteurs chinois qui se sont le plus exprimés sur la question. Précisons que ces deux aspects sont des axes majeurs de l'Université Ouverte de Shanghai. Les programmes de visite internationaux, auquel nous avons participé, se tiennent deux fois par an. Il existe un site Internet dédié à ces programmes, en anglais, créé par l'« Institute of International Exchange » de l'université. Ce site présenté en « one page » n'est pas à destination des usagers de l'université, mais de ses visiteurs¹⁶⁹. Sur ce site de l'« Institute of International Exchange », un onglet intitulé « leadership » permet d'accéder à des cours en chinois sur ce thème, en téléchargement gratuit sur iTunes. Rappelons enfin que c'est sur ce sujet que s'est exprimée Asha Kanwar, lors de la conférence plénière qu'elle a tenue au sein de l'Université Ouverte de Shanghai en novembre 2016. Dans son discours Asha Kanwar reliait le leadership aux capacités d'une organisation à innover.

Sur ce point, un des participants chinois tient un discours mesuré et parfois ambivalent sur les innovations pédagogiques : crainte que la technologie ne serve à réformer l'éducation, doute sur les résistances éventuelles de terrain, appréhension sur les objectifs et impacts de ces supports sur les apprentissages ... Il relie pourtant la qualité aux innovations pédagogiques : « nous sommes désormais confrontés aux défis de créer des ressources de qualité et d'utiliser de nombreuses plateformes populaires » (E3, 25 : 38). Citant ensuite les MOOC, il précise que cette innovation a un impact sur les échanges entre l'Occident et l'Orient. Il souligne

¹⁶⁹ Voir <http://iie.sou.edu.cn/en/>, consulté le 06/06/2017.

cependant un repli, chaque université voulant désormais s'imposer avec son propre MOOC. Dès lors, la collaboration peut présenter des difficultés. Tout en soulignant l'intérêt des MOOC, il émet des doutes sur leurs effets en termes d'apprentissage, tout comme pour la classe inversée : « *ils n'ont pas su ce qu'ils ont renversé* » (E3, 41 : 57), précise-t-il en évoquant les institutions qui ont testé ce dispositif.

L'un de ses collègues, enseignant de programmation, souligne au contraire que la tendance est de se concentrer davantage sur l'enseignement en ligne, même si le présentiel continue d'être apprécié. Les outils utilisés sont traditionnels : téléchargement de documents PDF et vidéos en ligne. Cependant, de nouveaux usages apparaissent. Ainsi, les étudiants dialoguent sur des chats room et utilisent le réseau social chinois QQ. Alors que ses deux autres collègues interrogés lors des entretiens affirment leur doute sur l'usage des *serious game*, cet acteur présente également une application réalisée par ses soins sur Android. Ce jeu plateau sur smartphone permet d'apprendre la programmation et alterne séquences de jeux et vidéos présentant les notions abordées. Il s'agit ici d'une initiative individuelle.

Pour ce qui est de l'institution, les innovations sont favorisées dans le laboratoire numérique de l'université. Selon l'un des acteurs, ce centre de recherche a vocation à développer des nouveaux produits qui pourront être vendus à d'autres universités et à l'international. Il précise que le laboratoire a besoin d'échanges internationaux et de la consultation d'experts internationaux. Pour lui, l'innovation fait partie intégrante de l'Université Ouverte de Shanghai. Soumise à la massification, l'université n'a pas d'autre choix que d'innover pour absorber la masse d'étudiants tout en les encadrant de façon satisfaisante. Ainsi, un projet de MOOC conçu, développé et testé au sein du laboratoire numérique est en cours.

En ce qui concerne les deux autres acteurs asiatiques interrogés, le participant pakistanais mentionne un bureau dédié aux relations internationales et à l'enseignement à distance, le « *directorate of overseas and e-learning* ». Des formations sont également proposées en partenariat avec des universités étrangères, en particulier à un niveau master. Il évoque également un département nouvellement ouvert, l'ORIC (*Office of Research, Innovation and Commercialization*). Il indique que son université, tout comme l'Université Ouverte de Shanghai, invite des experts nationaux et internationaux. Par exemple, quatre experts ont été

invités à un séminaire international à destination de l'ensemble des étudiants, en présentiel et à distance, sur le thème de la télédétection et des satellites. Selon cet acteur, c'est à travers ces séminaires qu'émergent de nouvelles idées favorisant l'innovation.

Enfin, la collègue indonésienne indique quant à elle que son université doit se démarquer des universités traditionnelles en étant « plus flexible ». C'est ainsi que son institution poursuivra sa croissance. Proposer une plus grande variété d'outils permettra également d'attirer de nouvelles cibles.

Asha Kanwar avait évoqué les téléphones portables en tant qu'objet du futur, adapté aux réalités asiatiques. Cette idée se retrouve à l'unanimité dans les propos des participants à nos entretiens. Le téléphone portable est ponctuellement utilisé pour des usages restrictifs. Actuellement, il s'agit, pour l'ensemble de nos acteurs, de la diffusion d'informations administratives via SMS. Cependant, les usages d'apprentissages mobiles apparaissent comme la voie du futur.

Ainsi, nous retrouvons dans les discours d'acteurs de terrain les axes stratégiques de développement des universités ouvertes asiatiques tels que développés lors des discours d'Asha Kanwar. Cependant, quelques propos tenus par nos participants viennent nuancer ces premiers résultats.

2.3.4 Discours de terrain : nuances

2.3.4.1 Maintien de la tradition

Si les acteurs rencontrés témoignent d'un intérêt manifeste pour les nouvelles technologies, ils insistent tous, à l'exception de l'acteur pakistanais, informaticien de formation, sur le respect de l'enseignement traditionnel. Ainsi, la participante indonésienne conclut l'entretien sur l'idée que la principale source de diffusion des connaissances demeure le manuel. Cette idée est également défendue par l'un des acteurs chinois : « *les manuels – les objets physiques, les*

vrais manuels- sont les plus importants. Ils ne sont remplaçables par aucun dispositif numérique » (E3, 20 : 31)

Ainsi, les technologies ne sont que des supports qui apparaissent en prolongement et en complément du livre, précise la participante indonésienne. Dans son université, les manuels sont révisés tous les cinq ans.

Pour elle, des innovations pédagogiques ludiques telles que les serious game sont, par exemple, inadaptés à la culture scolaire de son pays. Les acteurs chinois la rejoignent sur ce point et émettent des doutes sur leur efficacité et leur utilité. L'un d'entre eux précise que le gouvernement s'opposerait à ce type d'usage en milieu scolaire, par crainte de favoriser des addictions. Sur ce point, le collègue pakistanais tient des propos pragmatiques. Pour lui, ces usages sont pour l'instant réservés à une population aisée, notamment au sein d'écoles privées britanniques ou américaines. Comment envisager ce type d'innovation si la population n'a même pas le minimum vital ? Il précise : *« la majorité de la population n'est pas prête car ils n'ont pas besoin de tablettes ou de technologies. Je veux parler de 70 ou 80% de la population. Ils ont besoin de nourriture et d'un toit » (E2, 84 : 48)*

Pour les participants chinois, le présentiel demeure essentiel. L'un deux précise : *« C'est difficile pour les étudiants de prendre tout le programme en ligne parce que la motivation est extrêmement importante pour les étudiants. Nous avons besoin de présentiel ou d'interactions » (E3, 11 :36)*. Selon lui, certaines directions d'universités qui tenteraient d'imposer des innovations ou des outils technologiques pourraient se confronter à des obstacles. Il conclut en expliquant que les technologies ne jouent pas un rôle aussi important que ce qui est communément admis. Pour deux des acteurs chinois, les nouvelles technologies n'ont pas transformé le rôle de l'enseignant ni celui de l'étudiant. L'un d'entre eux nuance ces propos. Selon lui, la technologie devrait changer le rôle de l'enseignant, en particulier dans une université dédiée à l'enseignement à distance. La raison en est simple : les enseignements en présentiel demeurent insuffisants. Dans ce contexte, les technologies peuvent servir à pallier le manque en proposant des solutions d'encadrement aux étudiants. Mais, *« les enseignants traditionnels ne font pas ça. Ils sont enseignants. [...] Et puis, l'université ouverte a besoin d'un haut niveau de compétences en technologies de l'information. Il arrive que*

certaines enseignants ne maîtrisent pas ce domaine. Alors, peut-être que cela peut affecter l'apprentissage. Alors, je pense que ça pourrait être un changement... pour les règles de l'enseignant » (E5, 37 : 09).

Comme nous le verrons ultérieurement dans le chapitre consacré à l'Université Ouverte de Shanghai, l'institution s'ancre dans des coutumes, au sein d'un collectif identifié. Dans les discours de nos acteurs, l'enseignement traditionnel demeure important : primauté du manuel, importance du présentiel et du magistral.

2.3.4.2 Persistance du système historique

Asha Kanwar parle d'un « changement de paradigme » qui supposerait le passage d'un modèle industriel à un modèle connecté. Dans le discours des acteurs, cette idée transparaît-elle ?

Les acteurs pakistanais et indonésiens évoquent tous deux l'imprimerie de leur université. Le fonctionnement est industriel et la production massive. Une vidéo de présentation sur YouTube de l'Université d'Allama Iqbal présente d'ailleurs cette imprimerie qui fonctionne à plein rendement (figure 4, page suivante).

L'université envisage d'industrialiser davantage les processus d'impression, en automatisant et robotisant les chaînes de production. Ainsi, « *nous imprimons les livres et les gens les attachent et les emballent. Nous voulons que cela soit automatisé. Tout comme dans les usines de chocolat. Nous voulons que tout soit automatique et que le système décide : "Ok, je viens de saisir [les données], je veux 6000 séries". Il pourrait juste s'agir d'un système robotique qui prend les livres et fait un paquet » (E2, 69 : 10).*



Figure 4: Capture d'écran de la vidéo de présentation de l'AIOU montrant l'imprimerie de l'université

L'actrice indonésienne décrit un système industriel qui demeure lourd : « *C'est vraiment un effort pour gérer tout cela, organiser ... Comment organiser tout ça, nous devons reproduire, nous devons imprimer, puis distribuer à travers le monde. C'est vraiment difficile, mais dans dix ans, ce sera bien. Nous avons beaucoup de grands, grands bâtiments pour stocker tous ces livres, tous les livres imprimés pour les étudiants* » (E1, 40 : 58).

Elle précise que des supports tels que les radiocassettes existent toujours. De même pour les systèmes analogiques tels que la radio. Le numérique apparaît, selon elle, en parallèle du système historique, pas en substitution. Il apporte une solution de rechange lorsque des dysfonctionnements liés à la distribution se produisent. Dans ce cas, l'étudiant qui n'a pas reçu son manuel peut se rendre sur Internet pour trouver les cours qui lui manquent.

Le participant pakistanais précise également que, dans son université, ce ne sont pas toujours des manuels qui sont envoyés aux étudiants. Les CD, les radiocassettes et les VHS sont toujours utilisés : « *Nous n'envoyons pas toujours des livres. Nous envoyons également du matériel multimédia. Il existe un département de notre université appelé CID, Center for*

Instructional Design. Ils développent des CD pour chaque cours, avec des animations et du son. Tout est compilé et enregistré sur un CD, qui est envoyé aux étudiants. Si l'étudiant a un ordinateur, il n'a pas besoin d'Internet, il peut lire et voir le contenu sur son ordinateur. Nous utilisons également des magnétoscopes et des radiocassettes. Pour les cours d'anglais fonctionnel, il y a des exercices d'écoute dans le livre, donc vous devez avoir une cassette. Ce n'est pas la dernière technologie, mais c'est toujours de la technologie » (E2, 41 : 05) Enfin, pour cet interlocuteur, les enseignements entièrement en ligne demeurent à la marge, pour quelques formations particulières et à un niveau master.

La description par les acteurs du système industriel et des supports encore utilisés révèle que la transition d'un modèle industriel à un modèle connecté n'est pas encore effective. Cependant, le participant pakistanais prédit : « *Notre vision est que nous voulons convertir tous les étudiants à l'enseignement en ligne, en utilisant un minimum d'imprimés. Voilà notre vision pour le futur » (E2, 64 : 05).*

2.3.4.3 Un accès qui demeure insuffisant

Internet coûte cher. C'est ce que précise un de nos interlocuteurs chinois. Les seuls droits d'accès à Internet représentent pour l'université un coût conséquent. Dans ce cas, il s'agit de considérer le retour sur investissement. Cet aspect financier demeure, selon lui, un problème.

La participante indonésienne tient des propos encourageants sur l'accessibilité. Elle précise ainsi que l'amélioration des infrastructures est une priorité nationale. Même les zones reculées bénéficieraient aujourd'hui d'un accès.

Le collègue pakistanais insiste sur le fait que l'accès à Internet demeure un problème non résolu pour le développement des outils numériques au sein de son université. Mais il s'agit d'une affaire sociale : « *C'est le problème au Pakistan. La majeure partie n'est pas en ligne. Nous ne donnons que quelques programmes en ligne qui sont applicables. Nous voulons offrir des programmes en ligne mais ce n'est pas possible actuellement parce que la majorité de la*

population n'a pas accès à Internet, aux ordinateurs, aux téléphones mobiles ou à l'électricité. Ils n'ont pas d'argent. Ils ne sont pas prêts » (E2, 34 : 00)

Une formule surgit : « *si tu veux courir dans une course, tu dois avoir l'estomac rempli* » (E2, 36 : 08).

Dans cette course à la globalisation numérique, les universités asiatiques définissent leur avenir, entre détermination, tradition et réalités de terrain.

2.3.5 Bilan : une évolution volontariste et progressiste

Ainsi, nous retrouvons dans le discours des acteurs des exemples concrets des axes stratégiques développés dans les allocutions de la présidente du COL. Ces points sont synthétisés dans le tableau 19.

Cependant, les analyses de discours institutionnels confrontés à ceux des acteurs de terrain permettent de décrire une situation contrastée. Les axes stratégiques de développement sont clairement définis : rationalisation, gestion de la distance, Assurance Qualité, normalisation, internationalisation et leadership. Les nouvelles technologies viennent en appui de ces objectifs, dans la perspective d'une mutation d'un système industriel à un système connecté. Mais cette mutation est progressive : la tradition et les usages plus anciens demeurent. Les nouvelles technologies ne remplacent pas le système historique : elles s'installent progressivement, en parallèle, sans être un frein pour ceux qui ne les maîtrisent pas. Les discours des acteurs interrogés indiquent que les pratiques évoluent, que des innovations sont testées et proposées, mais sans renoncer aux missions d'accès pour tous des universités ouvertes. Finalement, les NTIC renforcent la technologisation et la rationalisation du système, accentuant peut-être davantage l'industrialisation qu'elle ne permet encore la transition à un modèle connecté.

		GESTION DE LA DISTANCE	ASSURANCE QUALITE ET NORMALISATION	INTERNATIONALISATION ET LEADERSHIP
RATIONALISATION	Discours institutionnels	Les OER : diffusion de cours, enseignants répartis à travers le monde, étudiants producteurs.	Objectifs de certification. Élaboration de politiques nationales	
	Déclinaison dans les discours des acteurs	Internet permet de gérer la distance et rompt l'isolement. La géolocalisation peut aider à se regrouper. Laboratoire virtuel, ebooks et MOODLE = solutions économiques	Équipe de Recherche existante sur la question de l'Assurance Qualité La qualité est définie comme une adéquation aux besoins locaux. Nouveaux outils du numérique : gage de qualité Importance du respect des standards	
TECHNOLOGISATION	Discours institutionnels	Mutualisation des moyens grâce aux TICE. Partenariats publics/privés	Le personnel doit être formé, notamment aux et par les OER.	Les universités ouvertes asiatiques doivent créer leur propre MOOC en langues locales. Les universités ouvertes peuvent exploiter les NTIC, en particulier les téléphones portables, adaptés au contexte asiatique. La mobilité est le créneau d'avenir.
	Déclinaison dans les discours des acteurs	Partenariats publics/privés avec des banques, l'industrie du numérique et des opérateurs de téléphone		Présence de services dédiés aux relations internationales Invitations d'experts Utilisation des réseaux sociaux Valorisation du téléphone portable

IDEOLOGISATION	Discours institutionnels	L'usage des NTIC correspond aux valeurs d'ouverture	Les MOOC permettent d'accéder à des contenus d'universités prestigieuses	Les NTIC doivent insuffler l'innovation.
	Déclinaison dans les discours des acteurs	MOODLE : choix idéologique Les NTIC permettent d'atteindre de nouvelles cibles.	Les MOOC ont un impact sur les relations Orient/Occident	L'innovation fait partie intégrante des missions de l'université ouverte.

Tableau 19 : Éléments de discours des acteurs au regard des axes stratégiques relevés

Ces résultats permettent de mieux comprendre l'évolution des universités ouvertes asiatiques à l'ère de la globalisation numérique. La transition est progressive. Modérée, elle ne repose pas sur le tout numérique, malgré les discours volontaristes. Cependant, l'approche est exploratoire, reposant sur des discours et non sur l'observation de pratiques. L'approche qualitative que nous avons adoptée pourrait également être prolongée par des questionnaires d'enquête distribués massivement au sein du réseau des universités asiatiques. Les résultats pourraient alors être affinés et analysés sur des zones géographiques plus importantes et plus ciblées.

D'un point de vue qualitatif, un regard ethnographique permettrait une connaissance plus « intime » du terrain. Mais une étude de cet ordre nécessiterait une immersion prolongée sur place. L'Association Asiatique des Universités Ouvertes propose de nombreux programmes d'échange. Voilà une piste intéressante pour approfondir nos travaux.

RESULTATS : BILAN 3

▪ **Problématique :**

De quelle manière les universités ouvertes se redéfinissent-elles ?

Cas des universités ouvertes du Pakistan, d'Indonésie et de Shanghai

- coexistence de l'ancien système avec l'apparition d'un nouveau
- système hybride, alternant présentiel et à distance, avec une présence régionale
- persistance des anciennes modalités (manuels et radio/télévision pour l'Université Ouverte du Pakistan et d'Indonésie) associées à une adoption progressive d'Internet
- volonté d'innover et innovations en cours, sous forme d'essais, dans la perspective d'amélioration continue, au service du système
- stratégies de développement volontaristes via un management par la qualité

→ Évolution qualifiée de « *progressive* » (progressive).

Les résultats obtenus pour l'Université Ouverte de Shanghai, pour laquelle nous avons bénéficié d'un séjour recherche sur place, vont désormais être affinés dans le chapitre à suivre (chapitre 3).

CHAPITRE 3 : Shanghai Open University, entre innovation et tradition

PRESENTATION DU CHAPITRE

Le chapitre à suivre présentera les résultats des analyses concernant l'Université Ouverte de Shanghai. Il s'agit de prolonger et d'affiner les résultats obtenus précédemment sur les universités ouvertes asiatiques, à la lumière d'un cas particulier qui est ici approfondi. L'Université Ouverte de Shanghai présente effectivement la particularité d'être municipale et non pas nationale. Nous verrons en quoi cet ancrage influence les stratégies d'évolution en cours.

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre problématique (*de quelle manière les universités ouvertes se redéfinissent à l'ère de la globalisation numérique ?*), nous reprendrons la méthodologie définie au chapitre 1. Une présentation du contexte général permettra tout d'abord de situer l'environnement politique et social dans lesquels s'ancre l'Université Ouverte de Shanghai. Ce préalable s'avère nécessaire à la compréhension des discours tenus.

Un corpus de discours institutionnels sera ensuite analysé et permettra de dégager les marqueurs des mutations en cours à partir du cadre théorique de l'industrialisation de la formation (chapitre 1). Ces discours seront ensuite confrontés aux entretiens individuels menés avec les acteurs rencontrés.

Ces éléments d'analyse permettront de qualifier les mutations en cours à l'Université Ouverte de Shanghai.

3.1 Le système éducatif chinois : du contrôle étatique à une autonomisation progressive

« Si tes projets portent à un an, plante du riz ; à vingt ans, plante un arbre ;
à plus d'un siècle, développe les hommes »,

Proverbe populaire chinois.

Malgré la croissance exponentielle de la Chine, son système éducatif est relativement peu connu en Occident. L'image d'Épinal reste celle d'étudiants soumis à des apprentissages laborieux. Dans ce chapitre, nous traiterons le cas de l'Université Ouverte de Shanghai qui permettra de dresser un portrait plus fidèle aux évolutions actuelles. Certes, cet exemple est restrictif et se porte sur une zone urbaine particulièrement développée, en pleine expansion. Mais c'est également pour cette raison que ce cas nous paraît pertinent pour appréhender les mutations provoquées par la globalisation numérique.

3.1.1 L'enseignement en Chine : aspects culturels et historiques

La Chine possède un système d'enseignement ancien. C'est en l'an 603 que le système d'examen civil qui restera en vigueur jusqu'en 1905 est mis en place (OCDE, 2011 : 84). Cet examen, très compétitif permettait de sélectionner des candidats pour des fonctions officielles auprès de l'empereur. Connu pour sa rigueur et pour son équité, cet examen a contribué à façonner dans l'imaginaire populaire la force du travail l'emportant sur l'origine sociale. L'éducation n'était pourtant abordable que pour les familles suffisamment aisées pour se payer des précepteurs. Il n'existait alors pas de systèmes scolaires institutionnalisés et l'apprentissage se déroulait très souvent en autonomie et à distance, à l'appui d'ouvrages que possédaient les familles (*ibidem* : 84). Renforcé par un folklore mettant en scène des réussites aux examens d'enfants miséreux, les familles ont forgé de grands espoirs pour leurs enfants,

espoirs qui perdurent depuis plus de 1400 ans et qui participent à la pression sociale face aux examens.

Depuis l'avènement en 1949 de la République Populaire de Chine, le système éducatif chinois a connu plusieurs étapes de développement : du modèle russe au début des années 50 à une expansion rapide à partir des années 1980 et jusqu'en 1990, en passant par la période trouble de la Révolution Culturelle (1966-1976). À l'aube du XXIème siècle, elle est soumise au défi de la massification de l'Enseignement Supérieur (*ibidem* : 85).

La réforme de l'éducation en Chine a véritablement commencé au début des années 1980, suite à la mort de Mao Zedong. Lors de la Révolution culturelle (de 1966 à 1976), les établissements d'enseignement supérieur avaient alors été suspendus, remplacés par de nouvelles institutions n'admettant que les travailleurs, les paysans et les soldats, indépendamment de leurs mérites académiques. Sous couvert d'un égalitarisme forcené, l'économie est alors stagnante. À la mort de Mao Zedong, le système universitaire est à reconstruire.

En 1982, la Chine harmonise son système de diplôme pour l'enseignement supérieur selon le modèle occidental. En 1986, elle promeut une loi rendant l'enseignement obligatoire à neuf années d'études. Parallèlement, des villes comme Shanghai, qui possèdent un grand secteur d'entreprises non étatiques, ouvrent de nouvelles offres de formations professionnelles, sans garantir -et c'est alors inédit- un emploi à ses étudiants. Ces nouvelles institutions qui proposent des formations courtes appliquent également de nouvelles règles telles que le paiement des frais de scolarité ou l'externat (Nyuyen Tri, 2001 : 74). En 1997, la garantie d'une affectation professionnelle disparaît à tous les niveaux du système éducatif.

En 1988, la Chine renonce à l'usage d'un manuel unique et diversifie l'offre éditoriale. Cette mesure fait suite à la loi de décentralisation des finances et de l'administration de 1985 conduisant à des disparités régionales liées aux économies locales. Suite à ce constat, la loi révisée sur l'enseignement obligatoire de 2006 permet d'octroyer des subventions aux différentes régions en fonction de leurs capacités économiques (OCDE, 2011 : 86).

Au début du XXIème siècle, les effets de la scolarisation obligatoire à neuf années d'études se font sentir. En 2009, la Chine possède ainsi une population étudiante de 29.8 millions, faisant d'elle la nation au plus grand nombre d'étudiants au monde. Face à la demande sociale et aux manques de moyen, l'Etat augmente progressivement les frais de scolarité, minimes jusqu'alors, et fait progressivement appel à des investissements privés (Nyuyen Tri, 2001 : 74).

L'Enseignement supérieur est en pleine expansion et cette mutation s'accompagne d'une réforme du curriculum.

3.1.2 Shanghai, en tête de la réforme

Shanghai est la plus grande ville de Chine, avec une population de plus de 23 millions d'habitants comprenant 14 millions de résidents permanents et presque 9 millions de travailleurs temporaires (Zhang et alii, 2014 : 143). Alors que sa population représente respectivement 1% du pays, elle contribue au huitième des revenus de la Chine (Bureau d'information de la municipalité de Shanghai et du Bureau municipal des statistiques de Shanghai, 2010).

Shanghai, grand port au XIXème siècle, est également la ville la plus internationale du pays, ce qui s'explique par son passé commercial et colonial. Au début des années 1980, alors que la Chine s'ouvrait au commerce et entamait la transition vers une économie de marché, Shanghai assumait un nouveau rôle dans presque tous les domaines, y compris celui de l'éducation (OCDE, 2011 : 90).

La réforme du curriculum à Shanghai s'inscrit dans le cadre général de la réforme nationale, exposée précédemment. Cependant, Shanghai apparaît souvent comme un territoire pilote. Depuis 1989, Shanghai a lancé deux vagues de réforme du curriculum, en 1988 et en 1998 (Ding, 2010). Dans l'ensemble, ces réformes du curriculum ont consisté à développer les compétences des étudiants, à relier davantage les enseignements à des préoccupations sociales et à soutenir la formation professionnelle des enseignants. Dans cet objectif, une plate-forme

numérique a été lancée en 2008. Le site propose des ressources pour l'élaboration et l'enseignement du curriculum ou encore des exemples de réussite dans la mise en œuvre des programmes.

Parallèlement aux réformes du curriculum, l'évolution des pratiques pédagogiques est encouragée. Des slogans visant à soutenir ces initiatives sont diffusés, tels que « *Redonnez du temps de classe aux étudiants*¹⁷⁰ » ou « *Chaque question devrait avoir plus d'une seule réponse*¹⁷¹ ». La formulation de slogans, qui est une tradition en Chine, prend ici la forme d'une campagne à destination des enseignants (OCDE : 2010, 94). Nous verrons dans l'analyse des discours institutionnels à venir que les slogans sont effectivement une forme de communication en usage au sein de l'Université Ouverte de Shanghai.

Enfin, la réforme la plus importante a concerné l'autorisation pour Shanghai de proposer un examen indépendant d'entrée dans l'enseignement supérieur. En 1981, sept établissements d'enseignement supérieur, dont l'Université Télévisuelle de Shanghai (devenue l'Université Ouverte de Shanghai) participent à un projet pilote d'examens locaux¹⁷². La mise en place de cette mesure à Shanghai est effective dès 1985 et amorce ainsi la tendance progressive à la décentralisation.

Le cadre général du système scolaire chinois ayant été posé, intéressons-nous désormais à la façon dont s'est parallèlement construit le système de formation à distance en Chine, en général et à Shanghai en particulier.

3.2 La Chine et son réseau national de télévision et radio : éduquer par les médias

¹⁷⁰ Notre traduction : “*return class time to students*”.

¹⁷¹ Notre traduction : “*to every question there should be more than a single answer.*”

¹⁷² Information disponible dans le document fourni par l'université (annexe G).

Au cours des trois dernières décennies, la République Populaire de Chine a connu une croissance économique rapide associée à une ouverture progressive du pays. Avec un taux d’alphabétisation atteignant désormais 99,73% chez les 15-24 ans¹⁷³, la Chine poursuit son développement, en plaçant l’éducation au cœur de ses priorités.

L’enseignement à distance a participé de cette stratégie de massification de l’enseignement, en particulier pour un public rural et pour la formation des travailleurs. C’est à la fin des années 70 et au début des années 80 que la République Populaire de Chine se dote d’un programme national d’enseignement à distance. L’objectif est alors double : répondre à la croissance de la population et réduire les coûts d’une éducation encore artisanale. Pour faire face aux besoins de formation supérieure d’une population en pleine expansion, le Ministère de l’Éducation et le Ministère des Télécommunications développent conjointement un système universitaire national de radio et de télévision (Simonson et *alii*, 2008 : 13 ; Banque Mondiale, 1997 : 143). Ce système, créé le 6 février 1978, prend le nom d’« Université Centrale de Radio et de Télévision de Chine » (CCRTVU¹⁷⁴). Située à Pékin, sous la supervision directe de la Commission Nationale de l’Éducation, la CCRTVU regroupe alors vingt-huit universités télévisuelles provinciales. Le 8 février de la même année, le premier cours télévisé est diffusé à l’échelle nationale via la télévision centrale chinoise, (Deng, 2004 : 32). La cible d’origine était les professionnels, les techniciens, les enseignants du secondaire et les militaires qui avaient passé un examen d’entrée. En 1982, la Banque mondiale soutient le développement de ce système et accorde au projet un prêt de 85 millions de dollars (Banque Mondiale, 1997 : 143). En 1983, la CCRTVU propose l’accès à des centres d’études permettant aux étudiants de visionner la télévision éducative sur leur temps libre (Banque Mondiale, 1997 : 143).

En 1985, le succès est indéniable. La Chine compte à son actif plus de 30 000 cours télévisés diffusés dans tout le pays, emploie près de 25 000 universitaires et forme un étudiant sur cinq pour un total de 673 000 inscrits (Simonson et *alii*, 2008 : 14 ; Banque Mondiale, 1997 : 143). Dans les premières années de son existence, les cours de la CCRTVU représentent alors 33

¹⁷³ Chiffres de 2015, diffusés par l’UNESCO, voir le lien <http://uis.unesco.org/en/country/CN>, consulté le 30/05/2017.

¹⁷⁴ CCRTVU pour China Central Radio & TV University.

heures de programmes éducatifs par semaine. Un an plus tard, le 1^{er} juillet 1986, la Télévision Éducative de Chine (CETV¹⁷⁵) voit le jour. Elle permet la transmission des cours de la CCRTV sur trois canaux. En 2004, le nombre total de programmes transmis par CCRTV et CETV par an s'élève à environ 9 000 heures d'enseignement. Parallèlement, les stations de radio et de télévision locales transmettent également certains des cours de l'Université Centrale de Télévision et de Radio ainsi que des cours locaux de la télévision éducative, (Deng, 2004 : 32).

Dans un pays aussi étendu que la Chine, les missions de l'Université Centrale de Radio et de Télévision de Chine visent la construction économique et le développement social : harmonisation des enseignements, production de contenus imprimés ou de supports multimédias, mise en œuvre de l'évaluation des connaissances (*ibidem* : 31). Il faut également former des enseignants. À ce titre, la CCRTVU prend la responsabilité de la « TV teachers college ». Elle complète sa mission sociale en proposant également une éducation spécialisée à un niveau secondaire (via la Central Radio & TV Specialized Secondary School) et en s'adressant à un niveau primaire (à travers la China Liaoyuan Radio & TV School).

Cependant, plusieurs mesures prises en 1986 et 1987 changent l'orientation de ce système. Tout d'abord, en 1986, une nouvelle offre est ajoutée en incluant des cours sur cycle court en sciences, ingénierie, économie et pour la formation des enseignants. En 1987, afin d'améliorer la qualité de recrutement, les étudiants candidats à l'Université Centrale de Télévision et de Radio doivent désormais passer un examen national d'admission. Les offres en sciences, ingénierie, économie et pour la formation des enseignants s'étoffent encore, en proposant des cours postuniversitaires dans une perspective de montée en compétences. La formation des enseignants représente alors un enjeu crucial. En effet, la réforme de 1985 a formulé l'objectif d'atteindre neuf ans d'éducation minimum pour tous les citoyens d'ici l'an 2000. Cette exigence nécessite alors de former 70% d'enseignants supplémentaires pour le secondaire ainsi que 20% d'enseignants du primaire sous-qualifiés. En 1986, l'apparition de la télévision par satellite augmente considérablement les capacités de diffusion. La moitié du temps

¹⁷⁵ CETV pour *China Educational TV*.

d'antenne de la télévision par satellite est alors consacrée à la formation des maîtres. La Commission Nationale de l'Éducation encourage également la fusion de l'Université Centrale de Radio et de Télévision avec d'autres établissements d'éducation pour adultes, tels que les universités par correspondance, les centres de formation professionnelle, les cours du soir et les universités traditionnelles (Banque Mondiale, 1997 : 143).

Malgré la réforme de 1993 qui valorise le rôle de la télévision éducative, cette dernière subit une diminution de plus d'un demi-million d'étudiants en 1994. Les raisons invoquées de cette baisse sont de plusieurs ordres : le développement par correspondance et des cours du soir au sein d'universités traditionnelles, les échecs aux examens d'admission, la diminution de la qualité des programmes... (*ibidem* : 144). Plus de dix ans plus tard, malgré une augmentation des offres, le nombre d'étudiants continue de s'éroder. En 2008, seulement un étudiant de l'enseignement supérieur sur treize est inscrit à l'Université Centrale de Radio et de Télévision. Les facteurs socio-économiques ont provoqué des changements dans le marché de masse de l'enseignement supérieur en Chine. L'approche centralisée du développement et de la prestation des cours ne répond plus aux besoins des apprenants et ne permet pas de réagir assez rapidement aux évolutions de la société. La CRTVU décide alors de passer d'un système central de développement des cours vers une organisation régionale, davantage en adéquation avec les besoins locaux et donc plus réactive face aux changements (Simonson et alii, 2008 : 14). À Shanghai, cependant, l'Université Télévisuelle qui s'est affranchie du réseau national en 1983 opère déjà de cette manière, en adaptant ses offres aux demandes de formation de la municipalité.

3.2.1 Des années 60 au XXI^{ème} siècle : de l'Université Télévisuelle de Shanghai à l'Université Ouverte

Les informations délivrées ci-dessous sont majoritairement tirées d'un imprimé présentant l'université et ses objectifs. Ce document en version bilingue chinois-anglais a été réalisé à l'intention des bénéficiaires du programme de visite internationale. Il est consultable en annexe G.

L'Université Ouverte de Shanghai, connue autrefois sous le nom d'Université Télévisuelle de Shanghai (STVU¹⁷⁶) a été fondée en 1960. Si cette université est aujourd'hui bien implantée dans le paysage des universités ouvertes asiatiques, elle a pourtant connu à ses débuts une période de trouble. En pleine révolution culturelle, elle est effectivement contrainte de fermer ses portes (Bing et alii, 2010 : 126). Rétablie en 1978, la STVU intègre un an plus tard le système des universités nationales de radio et de télévision. En 1980, la STVU installe un réseau de centres d'études couvrant la ville, permettant ainsi une implantation diffuse sur tout le territoire municipal. Trois ans plus tard, la STVU s'affranchit du réseau national et passe sous l'égide de la municipalité qui la finance. Également bénéficiaire de fonds de la Banque Mondiale, l'université lance la chaîne 26 de la station télévisée de la ville en 1986. En 1992, les liens avec la ville s'accroissent et l'adjoint au maire en charge des affaires scolaires est nommé directeur du conseil. En 1993, la STVU mène le projet d'évaluer les compétences informatiques des citoyens de la ville de Shanghai.

Ancrée dans son territoire en œuvrant pour la ville, la STVU s'ouvre progressivement au monde. Une étape est franchie en 1997 lorsque l'université devient institution hôte du programme UNITWIN¹⁷⁷ de l'UNESCO sur les questions d'apprentissages ouverts et à distance. Dans ce contexte, l'université est amenée à piloter des projets de collaborations internationales, dans les domaines de l'éducation et de l'innovation et dans la perspective du renforcement des capacités.

En 2000, plusieurs institutions fusionnent pour fonder le groupe « Éducation à Distance de Shanghai ». La STVU rejoint alors la station de télévision éducative de Shanghai, son Centre des technologies éducatives et sa télévision dédiée à l'enseignement secondaire technique. En

¹⁷⁶ STVU ou parfois SHTVU pour *Shanghai TV University*.

¹⁷⁷ Voir <http://fr.unesco.org/programme-unitwin-chaire-unesco>, consulté le 01/06/2017 : « Lancé en 1992, le Programme UNITWIN / Chaires UNESCO promeut la coopération et la mise en réseau internationales des universités afin de renforcer les capacités des établissements grâce au partage des connaissances et aux travaux menés en collaboration. [...] Grâce à ce réseau, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche du monde entier mettent en commun leurs ressources, humaines et matérielles, pour relever les défis urgents et contribuer au développement de leurs sociétés. Dans de nombreux cas, les Réseaux et les Chaires agissent en tant que groupes de réflexion et bâtisseurs de passerelles entre l'université, la société civile, les communautés locales, la recherche et les responsables politiques. Ils ont servi à étayer les décisions d'orientation, à créer de nouvelles initiatives d'enseignement, à générer l'innovation grâce à la recherche et à contribuer à enrichir les programmes universitaires existants tout en promouvant la diversité culturelle. »

2004, la première promotion d'élèves issue de ce regroupement obtient un baccalauréat à distance.

C'est au cours des années 2000 que l'université reçoit ses premières « récompenses » telles que des prix internationaux. Cette reconnaissance tangible constituera, nous le verrons, un objectif important pour l'université, en termes de légitimation, de communication et de structuration. En 2008, la STVU obtient ainsi l'accréditation du Conseil International de l'Enseignement à Distance (ICDE¹⁷⁸). Le journal scientifique de l'université obtient également une visibilité en étant indexé dans la liste CSSCI¹⁷⁹ (index chinois des sciences sociales) et est référencé en tant que revue chinoise classée en éducation.

Un an plus tard, la STVU reporte le prix King Hamad Bin Isa Al-Khalifa de l'UNESCO pour son projet « transformer le fossé numérique en opportunité numérique : projet de construction du système numérique d'apprentissage tout au long de la vie à Shanghai ». Première institution chinoise à remporter ce prix, la STVU se saisit du numérique pour affirmer son ambition.

En 2012, la mutation est effective. Par convention, la STVU change officiellement son nom et devient l'Université Ouverte de Shanghai.

¹⁷⁸ ICDE : [International Council for Open and Distance Education \(ICDE\)](#)

¹⁷⁹ CCSSI pour *Chinese Social Sciences Citation Index*.

3.2.2 L'Université Ouverte de Shanghai, un système de formation continue à distance

L'Université Ouverte de Shanghai est financée par le gouvernement populaire municipal de Shanghai. Accréditée par le Ministère de l'Éducation, elle est ainsi soumise à l'administration de la Commission de l'Éducation de Shanghai. La direction du Conseil de l'Université est assurée par l'adjoint au maire chargé de l'éducation. Le Conseil Universitaire est composé de leaders du comité municipal du Parti Communiste de Chine, de membres du gouvernement populaire municipal et de dirigeants de l'Université.

L'objectif de cette université est, comme pour les autres universités de notre panel, de contribuer à la formation continue des adultes grâce à une éducation flexible soutenue par les Technologies de l'Information et de la Communication¹⁸⁰. Placée sous l'égide du Gouvernement municipal de Shanghai, elle vise à proposer à l'ensemble des citoyens des formations diversifiées diplômantes, ou non, dans la perspective du renforcement des capacités des travailleurs de la ville. Pour ce faire, elle vise, à terme, la construction d'une plateforme de ressources ouvertes à destination de l'ensemble des citoyens de la ville.

Cet objectif s'inscrit dans la promotion d'une éducation équitable et accessible à tous. Pour ce faire, l'université se fixe comme objectif d'étendre son accès aux populations fragiles, en particulier aux personnes handicapées, aux personnes âgées, aux prisonniers et aux travailleurs migrants. Fin 2013, les apprenants travailleurs migrants représentaient 36 000 étudiants, soit 33,5% de l'effectif total. Outre ces inscrits, 280 000 travailleurs migrants ont reçu une formation via l'université. Shanghai est effectivement l'un des principaux lieux d'accueil des travailleurs migrants en raison de ses activités industrielles et commerciales. Les statistiques de 2006 indiquaient que 80% des enfants migrants étaient d'âge d'être scolarisés (Ding, 2010). La politique nationale explique que l'Université Ouverte de Shanghai, publique et du ressort de la ville, scolarise les travailleurs migrants. En effet, en 2002, suite à des résistances pour la scolarisation d'enfants migrants dans les écoles publiques, deux principes

¹⁸⁰ Les informations qui suivent sont essentiellement tirées de la documentation fournie par l'université (voir annexe G).

sont énoncés : la scolarisation des enfants migrants est la responsabilité de la ville d'accueil et ils doivent être principalement éduqués dans les établissements publics (OCDE, 2011 : 96). En ce qui concerne la formation diplômante, l'Université comptait un effectif de 1310 étudiants handicapés, de 850 étudiants prisonniers et 251 étudiants retraités.

Ainsi, l'Université a vocation à se déployer sur tout le territoire municipal, grâce à un système de formation à distance. Précisons d'emblée que le terme de « municipalité » est ici à entendre dans le contexte chinois. La division administrative du pays est définie à l'article 30 de la constitution. Cette dernière instaure quatre échelons d'administrations locales : la province, la préfecture, le district et le canton. Seules quatre villes en Chine bénéficient du statut de municipalité (*shi*) : Chongqing, Pékin, Shanghai et Tianjin. Une municipalité dépasse le cadre de la « ville » et inclut la grande banlieue et une zone rurale. La municipalité est administrée par deux autorités : le maire et le secrétaire du comité municipal du Parti communiste chinois (Casteban : 2014). Ainsi, l'Université Ouverte de Shanghai comprend un siège social et quarante branches régionales, permettant également de couvrir des zones plus reculées.

L'Université se veut un centre névralgique de la formation continue et a noué des relations avec un ensemble d'institutions dédiées à la formation des adultes, tels que des établissements secondaires d'enseignement professionnels ou des entreprises. Elle cherche ainsi à répondre aux besoins du développement de la ville en s'adaptant à des exigences commerciales et industrielles. Citons à titre d'exemple les spécialités de premier cycle, telles que l'ingénierie mécanique et électronique, l'ingénierie informatique et la gestion de la sécurité publique urbaine...

Examinons désormais comment se déclinent ces objectifs dans les discours institutionnels retenus dans notre étude.

3.3 Shanghai Open University : une université au cœur de la cité

Lorsque nous avons entrepris la recherche de conférences menées par des représentants de l'institution début 2017, nous nous sommes heurtés à une véritable difficulté pour trouver un corpus de documents stratégiques portant sur l'Université Ouverte de Shanghai. Il ne nous a effectivement pas été possible de trouver des transcriptions, textes, rapports en ligne... Ce constat rejoint celui de Christine Nguyen Tri qui explique : « *Au cours de mon enquête, je n'ai pas manqué de me heurter à l'opacité des discours, si ce n'est à la discrétion de certains de mes interlocuteurs et au flou des textes réglementaires* » (2001 : 70). Cette forme de silence peut être interrogée. Elle est, selon nous, la preuve d'une communication très maîtrisée. Cependant, avec 15 jours passés sur place et ayant eu la chance d'assister à de nombreuses présentations de l'université, nous avons pu rapidement avancer différentes hypothèses (chapitre 1).

Tout d'abord, l'Université Ouverte de Shanghai viserait à former les citoyens, travailleurs et fonctionnaires de la ville, dans la perspective du développement et de la modernisation de cette grande mégalopole.

Pour ce faire, l'Université Ouverte de Shanghai miserait sur le management par la qualité. Tout en gagnant en efficacité et grâce à une gestion normalisée, l'université serait en mesure d'absorber une masse très importante d'étudiants. L'obtention de certifications aurait une double visée : structurer l'organisation tout en gagnant en crédibilité, visibilité et notoriété.

Cette stratégie s'accompagnerait d'une internationalisation volontariste. L'objectif serait de développer une mobilité entrante de chercheurs internationaux qui participeraient, par leur expertise à la modernisation de l'établissement, et par leur présence à sa notoriété. Ce faisant, l'université rayonnerait à l'international, tout en s'affirmant comme un centre de gravité.

Enfin, l'Université Ouverte de Shanghai miserait sur l'innovation et la recherche développement, tout en conservant une base traditionnelle dans son approche sociale.

Afin de confirmer ces hypothèses, nous avons finalement décidé d'analyser certains contenus de la version anglaise du site web : le mot de la présidente, la page d'accueil et les slogans récurrents de l'université. Nous avons également complété ces trois types de textes institutionnels par l'analyse d'une vidéo de présentation de l'université. Ce spot, que l'on pourrait qualifier de promotionnel, n'est pas en ligne. Nous avons pu en obtenir une copie lors de notre présence sur place avec l'autorisation de l'exploiter à des fins de recherche. Enfin, nous avons mené trois longs entretiens en anglais et avons pu bénéficier pour deux d'entre eux de la présence d'une traductrice. L'analyse des trois entretiens, qui ont déjà été exploités lors de notre travail sur les universités ouvertes asiatiques, sera ici approfondie.

3.3.1 Le mot de la présidente et la page d'accueil : la Formation tout au Long de la Vie au service de tous les citoyens et de la ville

Le mot d'accueil de la présidente sur le site Internet de l'université est très succinct¹⁸¹. Il se compose de deux paragraphes, comportant six phrases. Les trois premières constituent le premier paragraphe et servent à décrire synthétiquement l'établissement : il s'agit d'une « université ouverte » qui permet le développement de tous sans conditions d'admissions préalables. La devise citée est révélatrice : « *pour tous les apprenants, tout pour les apprenants* ».

Le second paragraphe porte sur Shanghai, cité du XXI^{ème} siècle entrée dans « *l'ère d'une société apprenante*¹⁸² ». L'enseignement à distance apparaît alors comme un outil au service du boom économique de la ville, tout en permettant le développement personnel du citoyen.

La page d'accueil est récente¹⁸³. Le site Internet a effectivement été refondu en 2017 et se présente désormais en *one page* : bandeau déroulant des photos sous lequel trois blocs

¹⁸¹ Voir <http://global.sou.edu.cn/overview/presidents-welcome/>, consulté le 5/06/2017.

¹⁸² Notre traduction : « *era of a learning society* ».

présentent les actualités, les événements et les avantages de l'université. Un slogan est ensuite affiché avant que ne soient présentés trois titres correspondant à trois icônes et développés à leur suite par un paragraphe. Le design est épuré, la couleur dominante est le vert que l'on retrouve dans le logo de l'université. Les photos sous forme de bandeau déroulant sont au nombre de quatre : deux d'entre elles représentent des événements internationaux (accueil d'étudiants lors d'échanges et conférence internationale annuelle); les deux autres représentent une vue de Shanghai et un groupe de diplômés. Ces deux photos sont chacune titrées par deux slogans sur lesquels nous reviendrons.

Les trois paragraphes qui apparaissent en colonne et en bas de page sont chacun précédés de trois icônes et trois titres. Le premier est intitulé « *promotion d'une éducation équitable*¹⁸⁴ ». L'icône correspondant représente un dossier. Le deuxième « *améliorer les connaissances des citoyens*¹⁸⁵ » est précédé d'une icône avec un personnage. Le troisième « *le coup de pouce à un Shanghai sûr*¹⁸⁶ » est annoncé par une flèche horizontale.

Le premier paragraphe « *promotion d'une éducation équitable* » insiste sur les missions sociales de l'université. L'institution se veut inclusive à travers l'intégration d'une population fragile : personnes handicapés et âgées, prisonniers et travailleurs migrants. La deuxième partie « *améliorer les connaissances des citoyens* » évoque l'importance de l'apprentissage pour les besoins de formation de la ville. Ainsi, « *l'université participe activement à la construction du réseau d'apprentissage de Shanghai et ouvre au public des ressources d'apprentissage et des services sociaux*¹⁸⁷ ». À travers la Formation tout au Long de la Vie, l'université s'engage à enrichir les connaissances des citoyens, tout en les sensibilisant sur des questions sociales telles que la protection environnementale. Cet aspect rejoint les idées principales du dernier paragraphe « *le coup de pouce à un Shanghai sûr* » qui évoque des

¹⁸³ Voir la mention "© 2017 Shanghai Open University. All Rights Reserved" en bas de page, consultée le 5/06/2017 : <http://global.sou.edu.cn/>

¹⁸⁴ Notre traduction : "Promotion of Education Equity"

¹⁸⁵ Notre traduction : "Improving the Citizens' Knowledge "

¹⁸⁶ Notre traduction : "The boost to a Safe Shanghai"

¹⁸⁷ Notre traduction : "The University is actively engaged in the construction of Shanghai Learning Network and opens learning and social service resources to the public".

thèmes de formation directement utiles pour la sécurité des citoyens : formation aux interventions d'urgence et aux normes alimentaires.

Figure 5: Axes de l'Université Ouverte de Shanghai présentés sur sa page d'accueil

Ainsi, le mot d'accueil de la présidente et l'analyse de la page d'accueil révèlent l'importance du territoire : l'université s'affirme au service de la municipalité dont elle forme les citoyens dans la perspective d'un développement cohérent et concerté.

3.3.2 Les slogans : des formats rhétoriques porteurs de valeurs

Lors de notre présence sur place et à la lecture des documents et du site Internet, nous avons été frappés par la forte présence et l'importance des slogans. Ces derniers sont, par exemple, inscrits sur les murs des bâtiments.



Figure 6 : Un slogan omniprésent¹⁸⁸

Ils apparaissent également dans un bandeau sur la page d'accueil. Nous en donnons ici la traduction : « *L'Éducation pour tous, l'apprentissage avec aspiration*¹⁸⁹ », sous-titré de « *Pour tous les apprenants, tout pour les apprenants*¹⁹⁰ ». Sur une page du site consacrée à la présentation générale de l'université¹⁹¹, un autre slogan est cité : « *Enseigner sans discrimination, apprendre avec joie permet d'atteindre des sommets*¹⁹² ». D'autres formules figées, par ailleurs signalées entre guillemets, sont également citées sur cette page : « *tout le monde apprend, est toujours capable d'apprendre, peut apprendre partout*¹⁹³ ».

Selon Alice Krieg-Planque, les slogans se prêtent justement à la reprise. Ces types d'unités stabilisés font sens pour les acteurs et « *s'avèrent particulièrement intéressants pour l'analyse des discours politiques, médiatiques et institutionnels* », (Krieg-Planque, 2012 : 103, 104). En effet, « *il s'agit là de catégories qui n'existent pas indépendamment des acteurs eux-mêmes. Les « slogans » et les « petites phrases » existent en fonction de certains usages sociaux qui les identifient comme tels* » (*ibidem*). Ainsi, dans le cas qui nous intéresse, ces formules sont comprises par les membres de la communauté universitaire dans le cadre de valeurs portées par ce groupe social au sein de leur structure. En outre, « *les slogans et les petites phrases*

¹⁸⁸ Notre photo.

¹⁸⁹ Notre traduction : “*Education for All, Learning with Aspiration*”.

¹⁹⁰ Notre traduction : “*For All Learners, All for Learners*”.

¹⁹¹ Voir <http://global.sou.edu.cn/overview/>, consulté le 05/06/2017.

¹⁹² Notre traduction : “*Teaching without discrimination, learning with joy reaches afar*”.

¹⁹³ Notre traduction : “*Everyone is learning, always able to learn, can learn everywhere*”.

n'existent qu'en fonction d'usages sociaux qui les font exister comme tels en les répétant, en les recopiant, en les scandant » (ibidem). Outre leur dimension rhétorique qui permet un effet de mémoire, ces locutions ont surtout la capacité de « condenser des valeurs ou à faire événement sur la scène publique » (ibidem).

« Dès lors, dans l'analyse des discours en contexte et en situation, il est pertinent de porter l'attention sur deux volets complémentaires. Sur un premier volet, on peut s'intéresser à la compréhension de ce qui fait sens dans la répétition de ces figements en tant que porteurs de valeurs [...]. Sur un autre volet, de façon complémentaire, on peut s'intéresser aux modalités formelles de circulation des énoncés que les acteurs sociaux co-produisent et identifient comme étant des slogans et des petites phrases. Comme nous l'avons dit, les slogans et les petites phrases correspondent à des unités stabilisées [...]. De fait, il est possible de suivre l'unité considérée à travers ses différentes manifestations », (ibidem : 104, 105).

Ainsi, la présidente de l'université, dans le mot d'accueil que nous avons précédemment présenté, reprend l'expression « Pour tous les apprenants, tout pour les apprenants ». Quelles valeurs portent ces slogans ? Examinons les termes qui les composent.

TERMES-CLES SLOGANS	IDEE CENTRALE « EDUCATION »	VALEUR ASSOCIEE : « UNIVERSALITE »	VALEUR ASSOCIEE : « SUCCES »
« L'Éducation pour tous, l'apprentissage avec aspiration »	« Éducation » « Apprentissage »	« Pour tous »	« Avec aspiration »
« Pour tous les apprenants, tout pour les apprenants ».	« Apprenants » (x2)	« Pour tous »	« Tout pour »
« Enseigner sans discrimination, apprendre avec joie permet d'atteindre des sommets ».	« Enseigner » « Apprendre »	« Sans discrimination »	« Avec joie » « Atteindre des sommets »
« Tout le monde apprend, est toujours capable d'apprendre, peut apprendre partout ».	« Apprendre » (x3)	« Tout le monde »	« Toujours » « Capable » (d'apprendre) « Peut » (apprendre) « Partout »

Tableau 20 : Slogans porteurs de l'idée d'une éducation universelle et performante.

L'examen des termes associés aux slogans de l'université révèle ainsi des valeurs éducatives liées à l'universalité et à la performance. L'expression « tout pour » véhicule l'idée de service public et de dévouement. Les termes « avec joie » évoquent quant à eux le plaisir et l'enthousiasme et renforcent la positivité mobilisatrice du slogan.

3.3.3 Le spot promotionnel de l'université : « l'apprentissage embellit la ville »

Afin de compléter notre corpus, nous nous sommes intéressés à une vidéo qui nous a été transmise lors de notre séjour. L'analyse de ce support comportera deux volets. Tout d'abord, s'agissant d'un film, nous procéderons à son analyse sémiotique sous la forme d'un tableau synthétique. L'analyse sémiotique de contenus audio-visuels présente des liens ténus avec l'analyse du discours, comme l'expliquent Simone Bonnafous et François Jost (2000). Pour cette raison, ce choix de support nous a paru tout à fait cohérent avec notre démarche (chapitre 1). Dans un second temps, nous nous intéresserons au discours tenu au sein de la vidéo.

3.3.3.1 Analyse sémiotique du spot : une université ouverte ancrée dans une « cité du savoir, rayonnante, moderne et dynamique »

Le tableau 22 (pages suivantes) synthétise notre analyse du spot promotionnel de l'Université Ouverte de Shanghai. Précisons que les écrits promotionnels appartiennent à un genre qui « répond à la fonction principale d'accroche : il s'agit donc de présenter et d'attirer, mais sans trop dévoiler » (Leleu-Merviel, 2010 : 56). En ce sens, le choix de ce genre est cohérent avec ce que nous avons qualifié de « silence », signe d'une communication maîtrisée qui valorise les initiatives tout en ne délivrant que peu d'informations sur leurs fondements.

D'une durée précise de cinq minutes, la vidéo (qui nous a été transmise par le service Relations Internationales de l'université) a été diffusée en guise de présentation aux invités du

programme international. L'analyse sémiotique que nous en proposons reprend les outils exposés par Sylvie Leleu-Merviel (2010) et exploités par Sylvie Leleu-Merviel et Philippe Useille (2011). Ainsi, la partition filmique peut être analysée à deux niveaux : à l'échelle macro-structurel et à l'échelle micro-structurel.

Dans le premier cas, il s'agit « *d'une première partition de granularité importante, [...] compar[able] au découpage en numéro d'une pièce musicale* » (Leleu-Merviel, 2010 : 58). Un découpage par chapitre est alors opéré. Ces unités, qui équivalent à des séquences, sont qualifiées à travers un n°, un titre et un minutage incluant le TC-in (*time code* d'entrée), le TC-out (*time-code* de sortie) et la durée.

L'échelle micro-structurel correspond à une analyse sémiotique plus poussée qui « *exige de détailler la séquence en plans selon leur grosseur et leur durée et de repérer où se situent les effets spéciaux apportés par un mouvement particulier de la caméra (panoramique, travelling) ou de l'objectif (zoom)* » (Compte, 2009 : 8-9). A ce stade, de nombreux éléments peuvent ressortir, ce qui nécessite une organisation du tableau d'analyse en différentes entrées. Elles correspondent à un rapport technique, à un rapport image et à un rapport son. Nous faisons le choix d'adopter ces entrées, tout en distinguant :

- le contenu du plan, le cadrage et l'échelle ; les couleurs et les symboles (rapport image)
- la bande-son de la voix off (rapport son).

Le rapport technique reprend les éléments liés au séquençage (*TC-in*, *TC-out* et durée).

L'objectif d'une telle approche est de mettre au jour, de façon objective, la construction audiovisuelle du spot « *dans toute la complexité de [sa] dimension langagière* » (Leleu-Merviel, 2010 : 63).

RAPPORT TECHNIQUE	RAPPORT IMAGE			RAPPORT SON	
	Contenu du plan	Cadrage, échelle de plans	Couleurs dominantes et symboles	Bande-son	Texte en voix off (Traduit par nos soins)
<p>Générique</p> <p>TC-in : [00 : 00 : 00]</p> <p>TC- out : [00 : 00 : 11]</p> <p>Durée : [00 : 00 : 11]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apparition d'un globe - Défilé de photos de Shanghai et apparition du titre [00 :10] 	<p>En arrière-plan une vue en plan d'ensemble de la ville et de ses tours</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fond bleu, couleur de la terre - Écriture jaune, couleur de la lumière <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Shanghai irradie le monde.</p>	<p>Générique type journal télévisé</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Information importante</p>	<p>Titre écrit en idéogrammes, non prononcé par la voix off : " Une cité éducative, une université d'un nouveau style"</p>
<p>Séquence 1 :</p> <p><i>Shanghai, Une cité éducative</i></p> <p>TC-in : [00 : 00 : 12]</p> <p>TC- out : [00 : 00 : 34]</p> <p>Durée : [00 : 00 : 22]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Noir - Apparition de la tour de l'horloge de Shanghai qui sonne l'heure : annonce le début de « l'histoire ». - Images dynamiques en arrière -plan : trafic autoroutier, aéroport, métro aérien - Plan d'eau - Trois jeunes occidentaux courant accompagnés d'oiseaux - Vol d'oiseaux dans un ciel bleu dégagé 	<ul style="list-style-type: none"> - Travelling dans les rues de la ville et sur le plan d'eau, à même l'eau - Plan resserré en "œil de bœuf" et en travelling entre les tours de la ville - Plan fixe d'ensemble : routes, voitures en mouvement et en accéléré, aéroport, métro aérien - Tours en arrière-plan. - Plan mi-moyen en contre-plongée pour le groupe des trois jeunes - Plan d'ensemble : vol d'oiseau <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Accélérations et travelling pour montrer l'énergie débordante de la ville</p> <p style="text-align: center;">Et</p> <p>Plans fixes pour les espaces naturels</p> <p>= énergie et sérénité/modernité et tradition.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présence de cygnes sur une eau calme à [00 : 34] - Vol d'oiseaux <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Symbolique animale = Pureté, sérénité et liberté</p>	<p>Horloge à l'image synchronisée avec le son</p> <p>Arrivée de l'orchestre symphonique</p> <p>Importance des cordes parfois doublées par les vents, grandes phrases lyriques, tempo moderato (modéré)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Impression de grandeur</p>	<p>Début de la voix off à [00 : 22]</p> <p><i>Shanghai est une ville dynamique qui porte des perspectives prometteuses à l'avènement d'un nouveau siècle [00 :27]. Elle a accompli des réalisations marquantes en construisant un système d'apprentissage tout au long de la vie et en devenant une cité éducative [00 : 34].</i></p>
<p>Séquence 2 :</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiants suivant des cours par un enseignant de type européen en amphithéâtre - À l'évocation d'une 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de demi-ensemble dans l'amphithéâtre (place le décor) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'arrondi du cercle reprend l'arrondi de l'amphithéâtre 	<p>Piano soliste dans l'aiguë, tempo lento, rythmique ternaire (division</p>	<p><i>Engagée dans l'apprentissage tout au long de la vie, une "université sans</i></p>

<p>Une université dans la ville</p> <p>TC-in : [00 : 00 : 35]</p> <p>TC- out : [00 : 01 : 27]</p> <p>Durée : [00 : 01 : 32]</p>	<p>« université sans murs », images d'étudiants assis en cercle sur la pelouse, à l'extérieur.</p> <p>Retour en intérieur : étudiants travaillant en groupes</p> <p>Scènes alternées : usine/université : insert d'un ouvrier en bleu de travail en usine à [00 :45] avant de retrouver le décor de l'université, avec des étudiants travaillant en bibliothèque [00 : 46].</p> <p>Retour en amphithéâtre, puis scène de remise de diplômes [00 : 55]</p> <p>Succession de plans extérieurs et intérieurs de l'université (monstration " This is ...")</p> <p>Apparition du slogan (« pour tous les apprenants, tout pour les apprenants »), avec effets spéciaux : les idéogrammes du slogan inscrits sur une plaque forment des faisceaux lumineux [01: 22]</p> <p>Changement de décor : étudiants méritants sur scène avec un bouquet de fleurs à la main. Au centre, un étudiant en fauteuil roulant [01 : 25]</p> <p>- En final : image de groupe des jeunes diplômés</p> <p>= Succès collectif</p> <p>-Fin de la séquence, groupe d'étudiants levant les bras vers le ciel</p>	<p>puis zoom en plan mi-moyen sur l'enseignant (effet de familiarité)</p> <p>- Travelling au sol montrant des étudiants travaillant en groupes en intérieur</p> <p>- Présentation des différents lieux en travelling : usine, puis bibliothèque : la caméra s'approche des étudiants en train de travailler : caméra subjective</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Traveling : dynamisme, vitalité/ fait participer le spectateur à l'action</p> <p>- Cérémonie officielle de remise des diplômes : plans fixes en demi - ensemble pour observer tous les étudiants sur la scène, puis mi-moyen pour voir les étudiants recevant leur diplôme des mains du président de l'université : proximité</p> <p>- Fin de la séquence : étudiants levant les bras en contre-plongée</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Solennité et grandeur</p>	<p>[00 :41] : symbole du cercle</p> <p>= harmonie</p> <p>- Scènes de cérémonies officielles, dominante rouge</p> <p>= couleur du Parti.</p>	<p>du temps par 3)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Caractère doux, cherche à émouvoir</p> <p>Puis entrée des cordes (plutôt dans le grave), qui accompagnent en nappes sonores</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Cherche à donner une sensation de sérénité</p>	<p><i>murs" a poursuivi ces objectifs avec constance au rythme de la croissance de la ville [00 : 45]. Aujourd'hui, elle maintient un taux d'inscription à plus de 100 000 étudiants depuis dix ans et à 500 000 par an dans les formations non-diplômantes [00 :58]. Voici l'Université Ouverte de Shanghai très familière et que les citoyens de Shanghai appellent de façon intime «une université autour de nous» [01:09]. L'Université Ouverte de Shanghai formule sa devise « pour tous les apprenants, tout pour les apprenants », qui est reconnue comme une valeur directrice et la motivation intérieure de l'ensemble du corps professoral [01 : 27].</i></p>
<p>Séquence 3 :</p> <p>Reconnaissance internationale, performance et innovation</p>	<p>Apparition d'un schéma présentant certainement le groupe ou le système éducatif [01 : 33]</p> <p>Étudiants en amphithéâtre prenant des notes</p> <p>Exposition des récompenses obtenues par l'université [01 : 37] à [01 : 49]</p>	<p>Successions de gros plans sur des documents : prix, récompenses et accréditations</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Preuves matérielles du succès collectif/ fierté/ crédibilité</p>	<p>- Chaîne de montage en acier avec fond blanc/ hologrammes vert fluo sur fond noir.</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>Rythme toujours ternaire (fort accent sur les premiers temps), caractère bien plus dynamique, rythmé.</p> <p>Les instruments à vent sont solistes (clarinette puis</p>	<p><i>Leurs innovations dans la cultivation des talents par l'éducation ouverte et leurs contributions au développement d'une cité éducative leur ont valu le deuxième prix de la Cinquième</i></p>

<p>TC-in : [00 : 01 : 28]</p> <p>TC- out : [00 : 03 : 01]</p> <p>Durée : [00 : 02 : 53]</p>	<p>Successions de plans montrant les représentants de l'université au sein d'organisations internationales de [01 :54] à [02 : 09]</p> <p>Succession de plans présentant des conférenciers du monde entier avec image de groupe [02 :28].</p> <p>Plan d'ensemble et vue aérienne de la ville, avec ses tours [02 :29]</p> <p>Succession de plans montrant des laboratoires informatiques, des chaînes de production futuristes, des savants, des architectes, des travailleurs du bâtiment avec une femme expliquant des plans [02 :42]</p> <p>Retour sur une image récurrente, des étudiants dansant les bras levés [02 :48]</p> <p>Retour à des scènes d'étudiants travaillant ensemble au sein de l'université.</p> <p>Scènes parallèles avec le monde économique [03 :00] : lien entre l'université, la cité et le monde du travail.</p>	<p>Gros plan sur la récompense de l'UNESCO [02 : 12] et capture d'écran d'une page web reprenant l'événement.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Valorisation d'un élément, emphase</p> <p>Successions de travelings pour montrer les espaces « modernes » (usine du futur, laboratoires de recherche)</p> <p>Chaîne de montage en contre-plongée [02 :36]</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Dynamisme et importance des équipements/ fait participer le spectateur (il découvre les lieux et se « déplace » avec la caméra).</p>	<p>Connote un univers futuriste, de « science-fiction »</p>	<p>hautbois), percussion type marimba</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>apporte un côté ethnique, dynamique</p> <p>La répétition et l'accumulation d'instruments donne une impression de grande énergie (avec un grand crescendo)</p>	<p><i>Réalisation Nationale d'Enseignement Supérieur et le premier prix de la Sixième Réalisation Nationale dans l'Enseignement Supérieur [01 :49].</i></p> <p><i>Elle est devenue la première université en Chine à passer l'audit de qualité de ICDE [02 :01]. Le projet " Construire le système d'apprentissage tout au long de la vie à Shanghai" a reçu le Prix King Hamad de l'UNESCO. C'est la première fois qu'un établissement d'éducation chinois remporte un tel laurier [02 :16].</i></p> <p><i>Les amis du monde entier se retrouvent à Shanghai pour faire l'expérience de la vitalité de l'enseignement ouvert et à distance de la ville [02 :28].</i></p> <p><i>Tel Impetus, la stratégie d'innovation de Shanghai et le développement par la transformation exigent que les constructions d'une cité éducative améliorent le doux pouvoir de la ville et permettent à tous de bénéficier de ressources éducatives de qualité [02 :48].</i></p> <p><i>Ainsi, une université d'un nouveau style permise par la diversification, les échelles de niveau, l'accessibilité et l'ouverture est née [03 :01].</i></p>
Séquence 4 :	Image de la ville avec les	Plan d'ensemble sur	Légers effets	À [3 :55], retour du	Au deuxième

<p>Au service de tous les citoyens</p> <p>TC-in : [00 : 03 : 02]</p> <p>TC- out : [00 : 04 : 44]</p> <p>Durée : [00 : 02 : 22]</p>	<p>tours, puis du conseil municipal [03:17]</p> <p>Au moment de l'évocation du slogan, images de salariés du bâtiment, de policiers, et d'étudiants handicapés</p> <p>À l'évocation des populations fragiles (handicapés, femmes, personnes âgées, ou prisonniers) différentes images d'actions collectives : danses, jardinage, exposition [03 :41]</p> <p>Retour à des scènes d'études au sein de l'université : groupe jeunes filles habillées de rouge [03 :44], policiers [03 :46] ...</p> <p>Évocation du soutien numérique apporté par l'université : images de laboratoires informatiques, de serveurs, de la plateforme numérique</p> <p>Défilé de photos sur fond vert et apparition d'idéogrammes en jaune (inscription répétant la voix off : « 10 réseaux et 1 centre pour une capacité totale de 15,35 Tera ») [04 : 00]</p> <p>Images de personnes connectées dans un hall de gare ou d'aéroport [04 :07]</p> <p>Images de cérémonies officielles : [04 :12] et [04 : 16]</p> <p>Retour sur le réseau autoroutier : plan fixe, image en accéléré, vue aérienne en plongée [04 :23].</p> <p>Faisceaux lumineux et idéogrammes en jaune et rouge</p> <p>Défilée de photos et fond bleu. [04 :26]</p> <p>Image du globe et satellite s'éloignant de la terre puis revenant à Shanghai [04 :28]</p> <p>Images futuristes mettant en scène des hologrammes [04 :35]</p> <p>Nuit qui tombe sur Shanghai avec trois idéogrammes en rouge [04 :39] : « <i>pour n'importe qui, n'importe quand, n'importe où</i> ».</p>	<p>la ville et ses tours. Panoramique pour montrer la composition du conseil municipal Salariés du bâtiment en contre-plongée [3 : 22] :</p> <p>héroïsation du travailleur</p> <p>Insert en traveling de la plateforme numérique "Shanghai Life Long Learning Platform" [03 :5 2]</p> <p>Image en plongée d'un scientifique [04 : 30], successions de gros plans : claviers d'ordinateurs, souris [04 : 33]</p>	<p>spéciaux sur l'image d'un homme unibrasiste : faisceaux de lumière [03 :33]</p> <p>: Le savoir l'irradie. La connaissance possède des vertus magiques.</p>	<p>piano et des cordes</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Bonne ambiance de travail, acceptation de l'autre, importance de l'humanité</p> <p>À [4 :29], nuance forte (fort) tempo plus modéré, rythme binaire de retour (plus « rigoureux »), Toujours importance des cuivres</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Sensation de force</p>	<p><i>semestre de 2010, le Conseil universitaire a été créé. Il est dirigé par l'adjoint au maire et composé de 19 départements du gouvernement municipal de Shanghai [03 :20].</i></p> <p><i>Guidée par la valeur fondamentale "Pour tous les apprenants, tout pour les apprenants" répondant aux exigences des personnes de tous niveaux et aux groupes pour le diplôme et l'enseignement sans diplôme, l'université a mis en place des collèges pour les personnes handicapées, les personnes âgées, les femmes et les personnes condamnées [03 :43]</i></p> <p><i>L'université a mis en place une plateforme grand public de soutien pour l'apprentissage numérique des citoyens de Shanghai. Elle a construit dix réseaux et un centre avec une capacité totale de 15,35 Tera, a enregistré plus de deux millions de noms et un total de visites de 399 millions de personnes [04 : 08].</i></p> <p><i>La Banque de Crédit Académique de Shanghai pour l'éducation tout au long de la vie a été lancée en juillet 2012 [04 : 20].</i></p> <p><i>L'Université ouverte de Shanghai est désormais en train d'approfondir la réforme de l'éducation ouverte en améliorant le système d'éducation à l'échelle de la ville et en construisant</i></p>
---	--	--	---	---	--

					<i>une plateforme au service de la société apprenante pour rendre l'éducation accessible à quiconque, n'importe quand et n'importe où pour favoriser le développement de Shanghai en tant que cité éducative [04 : 44].</i>
Clôture : Un nouveau jour se lève TC-in : [00 :04 :45] TC- out : [00 :05 :00] Durée : [00 : 00 : 55]	Soleil qui se lève à nouveau sur la ville [04 :50] et apparition en rouge d'un slogan [04 :54]	Plans fixes	- Soleil qui se lève ↓ « Pays du soleil levant » <i>Un nouveau jour se lève dans un éternel recommencement.</i> <i>Un nouveau jour, une nouvelle ère.</i> - Slogan en rouge = couleur du Parti.		<i>Shanghai Open University, une université autour du citoyen de Shanghai. [Slogan :] L'apprentissage embellit la ville.</i>

Tableau 21: Analyse sémiotique du spot et de son fond sonore : une université ouverte ancrée dans une cité du savoir, rayonnante, moderne et dynamique

Cette analyse nous conduit à quelques remarques générales. Tout d'abord, presque aucun plan ne comporte d'individus isolés. Tous les figurants à l'écran se trouvent en groupe, à une exception près, celle de l'étudiant unibressiste travaillant à l'ordinateur depuis son domicile (séquence 4, [03 : 33]). Les représentations collectives dominent donc très largement (séquence 2 et 3), tout comme les vues de Shanghai (générique, séquence 1, 3, 4 et clôture).

De plus, les mouvements de caméras en traveling sont majoritaires, impliquant le spectateur tout en marquant un dynamisme certain. Des images « futuristes » présentant à l'écran des hologrammes ou des robots alternent avec des images de paysages naturels. Les groupes d'étudiants à l'écran, en train de travailler en groupes ou recevant leur diplôme (séquence 2, 3 et 4) précèdent celles où l'on voit des personnes âgées en activité (séquence 4). L'université

se présente au cœur de la cité, inclusive, tournée vers l'avenir, sans renier ses valeurs traditionnelles.

3.3.3.2 Analyse du discours : « Une cité éducative, une université d'un nouveau style »

Afin de compléter l'étude sémiotique par une analyse du discours, nous avons procédé à la transcription de la voix off (annexe H), que nous avons ensuite traduite. Les thèmes principaux et certaines expressions s'y rapportant sont recensés dans le tableau 23.

Valorisation de Shanghai	Formation Tout au Long de la Vie	Obtention de certifications et de prix	Internationalisation	Inclusion	Innovation
<p>« Ville dynamique qui porte des perspectives prometteuses à l'avènement d'un nouveau siècle »</p> <p>« Réalisations marquantes »</p> <p>« Cité éducative »</p> <p>« Dirigé par l'adjoint au maire et composé de dirigeants issus de 19 départements du gouvernement municipal de Shanghai ».</p> <p>« Approfondir la réforme de l'éducation ouverte en améliorant le système d'éducation à l'échelle de la ville et en construisant une plateforme au service de la société apprenante pour rendre l'éducation accessible à quiconque, n'importe quand et n'importe où »</p> <p>« Favoriser le développement de Shanghai en tant que cité éducative. »</p>	<p>« Système d'apprentissage tout au long de la vie »</p> <p>« Engagée dans l'apprentissage tout au long de la vie »</p>	<p>« Le deuxième prix de la Cinquième Réalisation Nationale d'Enseignement dans l'Enseignement Supérieur et le premier prix de la Sixième Réalisation Nationale dans l'Enseignement Supérieur »</p> <p>« Audit de qualité de ICDE</p> <p>Prix King Hamad de l'UNESCO. C'est la première fois qu'un établissement d'éducation chinois remporte un tel laurier [02 :16]. »</p>	<p>« Les amis du monde entier se retrouvent à Shanghai pour faire l'expérience de la vitalité de l'enseignement ouvert et à distance de la ville ».</p>	<p>« L'université a mis en place des collèges pour les personnes handicapées, les personnes âgées, les femmes et les personnes condamnées »</p>	<p>« Tel Impetus, la stratégie d'innovation de Shanghai et le développement par la transformation exigent que les constructions d'une cité éducative améliorent le doux pouvoir de la ville et permettent à tous de bénéficier de ressources éducatives de qualité ».</p> <p>« L'université a mis en place une plateforme grand public de soutien pour l'apprentissage numérique des citoyens de Shanghai. Elle a construit dix réseaux et un centre avec une capacité totale de 15,35 Tera, a enregistré plus de deux millions de noms et un total de visites de 399 millions de personnes »</p>

Tableau 22 : Thèmes principaux et expressions s'y rapportant dans le spot promotionnel de

SOU

Le discours tenu dans le spot révèle une vision structurée des missions de l'université liée à son ancrage local. La ville, qui est décrite comme une « *ville d'apprentissage*¹⁹⁴ » est présentée comme l'organe décideur de l'université ouverte à travers le conseil universitaire qu'elle dirige. Shanghai apparaît comme une cité éducative idéale, innovante, moderne, futuriste. Proche de ses citoyens, elle vise le développement de leurs compétences grâce à un réseau numérique, innovant et ubiquitaire de formation tout au long de la vie. Ainsi, les capacités d'innovation de la ville sont associées à l'« *impetus* ». Selon l'encyclopédie philosophique de Stanford¹⁹⁵, Jean Buridan, philosophe de la Renaissance a joué un rôle clé dans la disparition de la vision aristotélicienne du cosmos, en développant notamment la théorie de l'« *impetus* ». Cette théorie, qui vise à expliquer le mouvement des projectiles, s'oppose à l'idée aristotélicienne de l'*antiperistasis* selon laquelle la tendance d'un projectile à continuer à se déplacer est due à une cause mobile proche mais externe (comme l'air qui l'entoure). Au contraire, Buridan soutient que seule une force motrice interne, qui passe du lanceur au projectile, pourrait expliquer son mouvement continu. La comparaison est donc parlante : Shanghai, par sa force motrice interne d'innovation et de transformation, vise à transmettre aux citoyens l'énergie d'apprendre qui donne à la ville son mouvement continu. Cette vitalité concentrique attire à elle les « *amis du monde entier*¹⁹⁶ », faisant de Shanghai un centre névralgique de la formation ouverte et à distance.

L'université apparaît en accord avec cette image qui se décline à travers des slogans et formules figées qui égrènent le discours : « *université sans murs*¹⁹⁷ », « *une université autour de nous*¹⁹⁸ », « *pour tous les apprenants, tout pour les apprenants*¹⁹⁹ », « *une université d'un nouveau style*²⁰⁰ ». Le spot se conclut sur deux slogans : « *Shanghai Open University, une université autour du citoyen de Shanghai. L'apprentissage embellit la ville*²⁰¹ ».

¹⁹⁴ Notre traduction : "learning city".

¹⁹⁵ En ligne, voir <https://plato.stanford.edu/entries/buridan/>, consulté le 09/09/2017.

¹⁹⁶ Notre traduction : "Friends from the whole world".

¹⁹⁷ Notre traduction : "a university without walls".

¹⁹⁸ Notre traduction : "a university around us".

¹⁹⁹ Notre traduction : "For All learners, All for learners".

²⁰⁰ Notre traduction : "a new style university".

²⁰¹ Notre traduction : "Shanghai Open University a university around Shanghai citizen. Learning makes the city more beautiful".

3.3.4 Bilan de l'analyse des discours institutionnels : des évolutions liées à des transitions urbaines

*« L'édification de villes apprenantes et l'offre de meilleures prestations éducatives aux citoyens peut rehausser chez eux le niveau de moralité et de culture, leur qualité de vie et leurs attentes de bonheur, accroître leur employabilité, leur esprit d'entreprise et leur reconversion, et faciliter le développement complet et personnalisé de chaque être humain...
L'apprentissage tout au long de la vie embellit notre avenir²⁰² ».*

Mme Liu Yandong, Vice-Premier ministre de la République populaire de
Chine

L'analyse des discours institutionnels (mot de la présidente de l'université, de la page d'accueil et d'une vidéo promotionnelle) aboutit finalement à un constat. Les stratégies de développement de l'Université Ouverte de Shanghai sont à comprendre à un niveau municipal. Or, le phénomène d'urbanisation en Chine est loin d'être anecdotique. En effet,

« le processus d'urbanisation rencontre aujourd'hui des challenges renouvelés en Asie, et en Chine en particulier où la hausse rapide du niveau de vie est concomitante d'une urbanisation importante qui s'est accrue depuis les années 80 [...]. Ainsi la Chine a atteint un taux d'urbanisation de 50% en 2011 [...] Cependant, ce taux augmente fortement [...] Cela

²⁰² Extrait de discours prononcé le 21 –23 octobre 2013, Pékin, (Chine), Conférence internationale sur les villes apprenantes. Rapport en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231161f.pdf>, consulté le 09/09/2017.

signifie urbaniser 270 millions de personnes soit créer l'équivalent de 27 villes pouvant accueillir chacune 10 millions d'habitants [...] ; ce avec des moyens très importants qui font de la Chine un cas à part dans le processus d'urbanisation, particulièrement sur le court terme [...]. Fabriquer de telles mégalo-poles sur une table presque rase est un défi qui met à rude épreuve le planning urbain et l'ensemble des acteurs impliqués dans la naissance de ces nouveaux espaces [...]. Mais c'est aussi une chance de construire des systèmes urbains plus intelligents, plus écologiques, plus entrepreneuriaux, plus sûrs avec les connaissances, techniques et normes dont nous disposons aujourd'hui » (Pfaender et alii, 2014 : 1).

Consciente des opportunités de développement, la municipalité accueille en 2010 l'exposition universelle au cours de laquelle elle affiche son slogan « *une meilleure ville, une meilleure vie*²⁰³ » (*ibidem*). L'année suivante, elle annonce un plan d'action couvrant la période de 2011 à 2013 pour faire de Shanghai une « *ville intelligente*²⁰⁴ ». Parmi les projets annoncés, celui de renforcer la sécurité à Shanghai, notamment la sécurité alimentaire ou la lutte contre le feu. Or, il s'agit d'un des trois axes annoncés dans la page d'accueil de l'Université Ouverte et que nous avons précédemment évoqués. Ce plan d'action vise également à renforcer les réseaux numériques : développement de la fibre, des objets connectés, de plateformes et mise en place d'une e-gouvernance ...

Cependant, dans le spot promotionnel étudié, la ville est surtout présentée comme une « *learning city* » (« une ville éducative » ou « ville apprenante »). L'UNESCO la définit comme étant celle qui :

« mobilise efficacement ses ressources dans tous les secteurs afin de promouvoir un apprentissage inclusif de l'éducation de base à l'enseignement supérieur, ravive l'apprentissage au sein des familles et des communautés, facilite l'apprentissage pour l'emploi et au travail, étend

²⁰³ Notre traduction : “*better city, better life*”.

²⁰⁴ Voir à ce propos <http://www.shanghai.gov.cn/shanghai/node27118/node27973/u22ai70898.html>, consulté le 09/09/2017.

l'usage des techniques modernes d'apprentissage, renforce la qualité et l'excellence dans l'apprentissage et favorise une culture de l'apprentissage tout au long de la vie ».

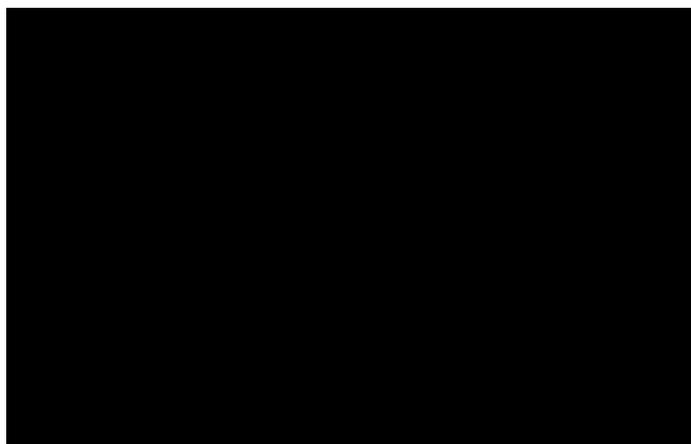


Figure 7 : L'université Ouverte de Shanghai participant à des actions de prévention sur la congestion routière à Shanghai²⁰⁵

À travers sa volonté affichée d'inclusion, d'innovation et de formation tout au long de la vie, l'Université Ouverte de Shanghai apparaît donc comme un dispositif pertinent pour les objectifs de construction et de rayonnement d'une ville intelligente et apprenante.

Ainsi, l'analyse des discours institutionnels confirme une de nos hypothèses : l'Université Ouverte de Shanghai viserait à former les citoyens, travailleurs et fonctionnaires de la ville, dans la perspective du développement et de la modernisation de cette grande mégalopole.

Qualifier une ville d'« *intelligente* » ou d'« *apprenante* » peut alors révéler une mutation importante. Cette évolution est bel et bien rendue possible par une technologisation, une rationalisation, et une idéologisation renforcée par l'imaginaire d'une cité idéale. Le cas de l'Université Ouverte de Shanghai conduit donc à appliquer les critères d'industrialisation de la formation à l'échelle d'une ville, mais il rejoint alors le concept de « territorialisation »,

²⁰⁵ Photo extraite du document de présentation de l'université (annexe G).

déjà évoqué lors de notre analyse sur l'Europe (chapitre 1). Pourtant, l'approche en est ici radicalement différente. Il ne s'agit plus de fédérer des organisations dispersées sur un vaste territoire, mais d'appliquer un principe que nous qualifierons de « nucléaire » : construire un réseau interne d'apprentissage et concentrer pour irradier, dans la perspective d'acquérir un leadership. Dans quelle mesure les acteurs rencontrés sont-ils conscients de ces stratégies ? Perçoivent-ils ces mutations ? De quelle manière les qualifient-ils ?

Nous répondrons à ces questions à travers l'analyse des discours des acteurs rencontrés. Nous n'oublions pas les autres hypothèses formulées : importance des démarches de certification, d'internationalisation et d'innovation, associées à une base traditionnelle dans l'approche sociale. Ces éléments ont également été repérés lors de l'analyse du discours du spot promotionnel (tableau 13). Certains d'entre eux ont déjà été analysés et confirmés lors de notre étude plus générale sur les universités ouvertes asiatiques. Il s'agit de l'importance accordée à la qualité (à travers la mise en place d'un système de management et l'obtention de labels) à l'internationalisation (à travers l'accueil d'experts internationaux) et à l'innovation (à travers le développement de solutions numériques). Nous n'y reviendrons pas et nous nous concentrerons donc davantage sur l'approche sociale traditionnelle, associée à ce que nous appelons une « territorialisation nucléaire », c'est-à-dire une territorialisation concentrique à l'échelle d'une ville qui vise par là même à s'extérioriser. Rappelons que les termes de « territoire » (espace perçu, vécu et voulu) et de « territorialisation » (implantation territoriale d'un projet industriel et son expansion nationale et internationale) ont tous les deux été explicités lors de la présentation des résultats concernant les universités ouvertes européennes (chapitre 1). Tous les marqueurs retenus sont recensés dans le tableau 24 (page suivante) qui servira de cadre à notre analyse :

Irradie à l'international	TERRITORIALISATION NUCLEAIRE	Technologisation	- Développement des réseaux numériques
Nourrit le territoire local		Rationalisation	- Développement de plateformes et d'un réseau d'apprentissage interne à la ville - Importance accordée aux accréditations (management par la qualité)
Approche sociale traditionnelle		Idéologisation	- Cité éducative - Ville intelligente

Tableau 23 : Concept de "territorialisation nucléaire" :

L'Université Ouverte de Shanghai au cœur de la ville intelligente

3.4 Entre pragmatisme et approche sociale traditionnelle : perception d'une évolution inéluctable, mais progressive

3.4.1 Une université au service des besoins sociaux-économiques de la ville

Les acteurs rencontrés s'accordent sur la vocation pragmatique de l'Université Ouverte. Les formations délivrées doivent prioritairement former des travailleurs immédiatement opérationnels pour le monde du travail. Cette fonction utilitariste des formations est directement liée à la notion de qualité :

« La qualité signifie que les étudiants peuvent appliquer ce qu'ils ont appris ici et ils peuvent appliquer ce qu'ils ont appris dans leur travail²⁰⁶ », (E3, 6 : 07).

Les enseignements doivent donc être transférables sur le terrain : *« Être en mesure de mettre en pratique, c'est très important²⁰⁷ », (E3, 6 : 31).*

Ces exigences sont liées aux demandes du gouvernement. L'un de nos interlocuteurs évoque ainsi la nécessité de former les nombreux migrants qui arrivent à Shanghai pour trouver du travail. Il s'agit ici d'un exemple également cité dans la page d'accueil. L'interlocuteur précise que seule une université ouverte, dans son approche inclusive, peut permettre à ce public de se former :

« Vous savez que Shanghai est une grande ville et il existe de nombreuses universités. Par exemple, pour la politique d'admission... La plupart des migrants de Shanghai n'ont aucune chance d'aller dans ces universités. Beaucoup d'entre eux n'ont pas le temps ni l'argent pour aller aux universités traditionnelles, mais ils veulent s'améliorer²⁰⁸ ». (E4, 45 : 4)

Cependant, malgré cette différence, les liens avec les autres universités de la ville existent. Dans la perspective de mutualiser et de créer un réseau d'apprentissage, l'Université de Fudan l'une des plus prestigieuses universités de Chine et localisée à Shanghai, a ainsi créé des MOOC, mis à disposition de tous :

« Cela a un impact [...] sur le fait de partager au sein de la même ville où il y a différentes universités. Partager des ressources de qualité de cette façon, c'est important²⁰⁹ » (E4, 33 :29).

²⁰⁶ Notre traduction : “The quality means the students can apply what they've learned here and they can apply what they've learned in their work”.

²⁰⁷ Notre traduction : “Being able to put into practice is very important”.

²⁰⁸ Notre traduction : “You know Shanghai is the big city and there are many universities, as for the enrollment policy, most of the migrants for Shanghai have no chance to go to these universities many of them have no time or money to go to traditional universities but they want to improve”.

²⁰⁹ Notre traduction : “It has impact [...] about sharing among the same city where they have different universities. Sharing the quality resources in that way, it's important”.

Ce projet permet de dépasser les rattachements institutionnels, en faisant collaborer différents enseignants de différentes universités :

« Par exemple, l'université de Fudan qui est une université d'excellence dans le nouveau Shanghai possède une plateforme MOOC. Beaucoup d'enseignants de différentes universités ont été impliqués dans les mêmes cours sur cette plateforme²¹⁰ » (E4, 33 : 51).

Cette approche peut être envisagée à la fois comme un marqueur de rationalisation, en permettant une nouvelle division du travail dans la production des cours et comme un marqueur de territorialisation, puisqu'elle permet une diffusion sur le territoire. Elle est également à comprendre dans le projet de construction d'un réseau d'apprentissage au niveau de la ville intelligente de Shanghai.

3.4.2 Une université innovante au service d'une ville intelligente

Lors de nos entretiens, l'idée de « ville intelligente » associée à l'université a été présentée par l'un des participants. Le thème a été abordé alors que ce dernier s'exprimait sur le développement des usages mobiles pour l'apprentissage. Décrivant les attributs idéaux du *mobile learning*, le terme « intelligent » apparaît et invite le locuteur à évoquer Shanghai :

« Mobile, réactif et interactif. Et la dernière chose, je pense, intelligent. [...] L'intelligence est vraiment importante. Nous appelons Shanghai la ville intelligente. Nous appelons notre éducation intelligente, un apprentissage intelligent. Alors, tout devrait être intelligent²¹¹ » (E5 : 50 : 11).

²¹⁰ Notre traduction : “For example, the Fudan university which is a top elect university in new Shanghai, has a MOOC platform. A lot of teachers from different universities involved in the same course on that platform”.

²¹¹ Notre traduction : “Mobile, quick response and interactive. And last thing, I think, intelligent! [...] Intelligence is really important. In Shanghai, we call it smart city. In our education, we call it smart education, smart learning. So, everything should be smart”.

Il développe ensuite ses propos, en précisant ce qu'il entend par « intelligence », notion intimement liée à la technologie :

« L'intelligence, ça peut être utiliser le big data, l'apprentissage collaboratif, la technologie collaborative. Le big data et quelques autres technologies intelligentes²¹² » (E5 : 50 : 36).

Pour cet acteur, Shanghai se distingue par son appropriation des nouvelles technologies dans le domaine de l'éducation :

« À Shanghai, je pense, la technologie de l'éducation est intégrée dans l'éducation. Chaque école dispose de dispositifs et les enseignants utilisent de nouvelles technologies pour enseigner et apprendre. Parce que Shanghai est [...] top niveau²¹³ » (E5, 31 : 47)

Pour cet interlocuteur, l'apprentissage du futur est ubiquitaire :

« L'environnement d'apprentissage ouvert devrait être ubiquitaire. À l'avenir ... Mais pour l'instant, nous essayons de faire de notre mieux pour y arriver²¹⁴ » (E5, 43 : 20).

Cet apprentissage correspondrait aux besoins de travailleurs urbains qui pourraient, par exemple, apprendre tout en prenant le bus :

« Dans notre université, les étudiants sont adultes. Ils travaillent. Ils n'ont pas assez de temps pour aller en cours. Ils veulent acquérir des connaissances à travers des systèmes d'apprentissage mixtes et mobiles. [...] Nous fournissons des possibilités d'apprentissage mobile. [...] S'ils

²¹² Notre traduction : “Smart can be used big data, collaborative learning, collaborative technology. Big data and some another intelligent technology”.

²¹³ Notre traduction : “In Shanghai, I think, Education technology is integrated in Education. Every school has devices and teachers use new technologies to teach and to learn. Because Shanghai is [...] high level “.

²¹⁴ Notre traduction : “Open learning environment should be ubiquitous. In the future ...But now, we try to our best to do this”.

prennent le bus, ils veulent apprendre avec une micro-vidéo²¹⁵ »
(E5, 39 : 45).

Ainsi, la transition à une ville apprenante et intelligente qui déploierait sur le territoire local des offres de formation via les nouvelles technologies semble entendue. Pour autant, les acteurs rencontrés se sont plus largement exprimés sur une approche sociale traditionnelle dans les relations aux étudiants.

3.4.3 Une université liée à ses traditions sociales

Lors du chapitre sur les universités ouvertes asiatiques, nous avons constaté que le contact direct avec l'enseignant était valorisé dans les discours de nos participants. En effet, *« l'atmosphère ou la culture au sein de l'éducation d'un étudiant sont très importantes²¹⁶ »* (E3 : 12 : 08). Le collectif est effectivement un aspect essentiel, comme nous avons pu l'observer lors de l'analyse du spot promotionnel. Cependant, la performance individuelle par la communauté doit être reconnue. Cet aspect a d'ailleurs été montré dans la vidéo avec la présence à l'écran d'étudiants méritants officiellement récompensés (séquence 2, [01 : 25]). Sur ce point, notre interlocuteur s'exprime ainsi :

« [J] 'imagine les trois choses suivantes. La première est de faire savoir aux apprenants qu'ils n'apprennent pas tous seuls. La seconde, c'était que les apprentissages par groupes étaient très utiles. Et le troisième, c'est un système de récompense... la façon dont tu récompenses les étudiants [...] Ces trois facteurs sont importants²¹⁷ » (E3, 14 : 18)

²¹⁵ Notre traduction : "In our university, students are adults. They're working. They don't have enough time to go to classroom. They want to get knowledge in blended- learning and mobile devices. [...] We provide the mobile learning vocation. [...] If they take the bus, they want to learn with a micro video".

²¹⁶ Notre traduction : "Atmosphere or culture within a student's education is very important".

²¹⁷ Notre traduction : "[I] imagine the three things. The first to make the learners know that he's not learning by himself. A lot of people are learning along with the person. The second: [...] learning groups were quite helpful. And a third is an award system... how you award the students. [...] Those three factors are important".

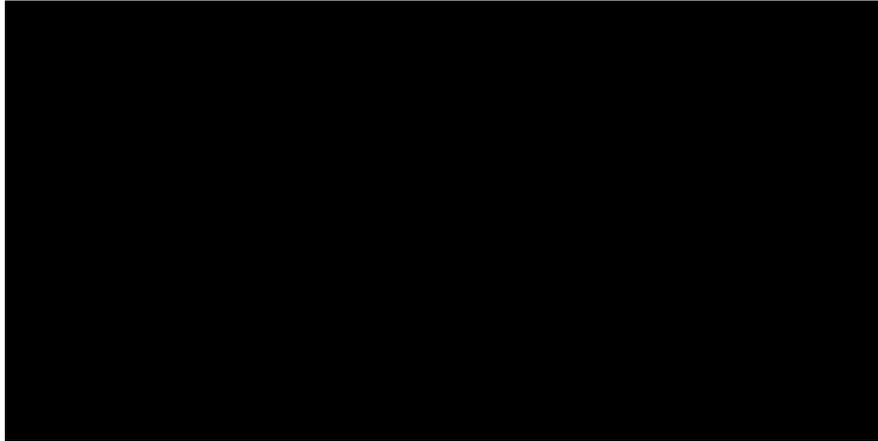


Figure 8 : "*Honneurs aux glorieux apprenants*" : cérémonie de reconnaissance des performances²¹⁸

À travers des cérémonies, telles que des remises des diplômes ou des fêtes anniversaires de l'université, une culture commune se construit, dans l'objectif de forger une communauté. Les anciens étudiants méritants apparaissent comme des exemples à suivre.

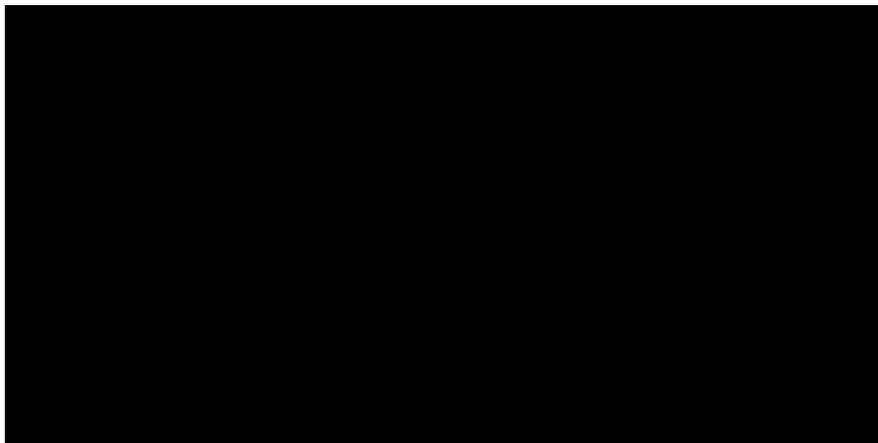


Figure 9 : À l'occasion du 50e anniversaire de la fondation de l'université, formulation officielle par les anciens étudiants méritants du slogan : « *apprendre, apprendre à vie*²¹⁹ »

²¹⁸ La photo présentée est extraite d'un diaporama fourni par le service d'accueil de l'université.

²¹⁹ Photo extraite du document de présentation de l'université (annexe G).

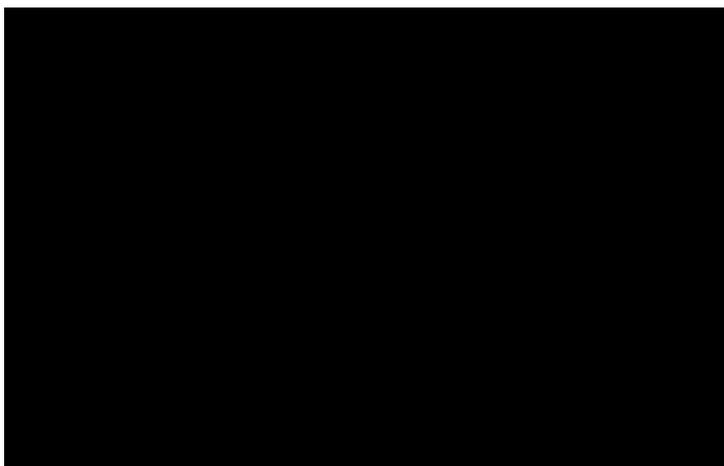
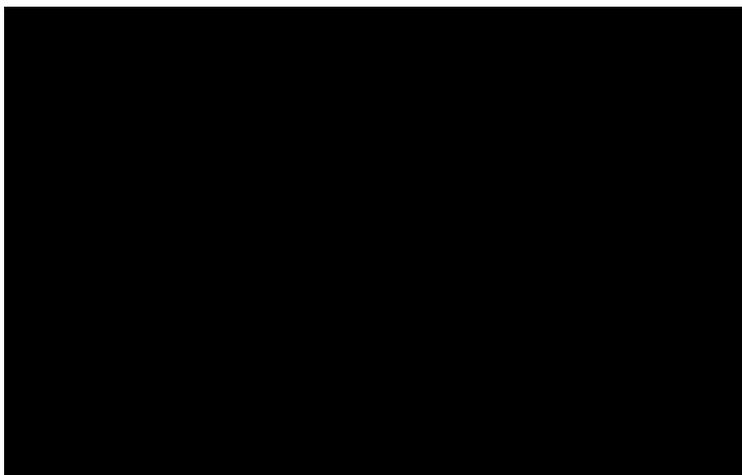


Figure 10 : Performance artistique à l'occasion de la célébration du premier anniversaire du changement de nom de l'université²²⁰

Selon un acteur interrogé, la constitution de cette culture commune à travers des « rites » (tels que les cérémonies de remise de diplôme) est un objectif formulé par la direction de l'université :

« Il est extrêmement important pour le président de l'université ou le vice-chancelier de l'université de mettre l'accent sur la promotion de cette culture qui favorise tout le processus [d'apprentissage] ²²¹ » (E3 : 15 : 12).



²²⁰ Photo extraite du document de présentation de l'université (annexe G).

²²¹ Notre traduction : "It's extremely important for the president of the university or vice chancellor of the university to pay emphasis in pushing this culture building thing that promotes the whole process."

Figure 11 : Le spectacle de la « lampe roulée », lauréat du concours de variétés de l'Université Télévisuelle de Shanghai, figure parmi le patrimoine culturel immatériel national²²²

Cependant, à l'heure des réseaux sociaux ou de la messagerie instantanée chinoise QQ, les groupes d'apprentissage peuvent aussi désormais être virtuels :

« Dans notre école, nous construisons des groupes QQ que les étudiants rejoignent ainsi que les enseignants [...] C'est très efficace quand il y a des différences [de points de vue], on peut débattre ensemble. Parfois les élèves et les enseignants peuvent discuter des difficultés²²³ » (E4, 17 : 54).

L'approche sociale qui vise à créer une communauté prendra-t-elle à l'avenir de nouvelles formes liées à l'émergence des nouvelles technologies ? Nos interlocuteurs ont semblé en douter : à Shanghai, une culture fortement ancrée côtoie le futur.

3.4.4 Bilan des discours des acteurs : pragmatisme et tradition

Finalement, la principale préoccupation de nos interlocuteurs a concerné le transfert de compétences vers les entreprises et les services de Shanghai : l'idée principale est de former des travailleurs compétents à tous les niveaux et dans différents domaines. Les activités pédagogiques doivent être cohérentes avec les développements sociétaux et pragmatiquement utiles. Cette préoccupation reflète vraisemblablement le contexte local, puisque l'Université Ouverte de Shanghai est financée par le Ministère de l'Éducation de la Municipalité. Cette mégapole complexe et dynamique affiche par ailleurs clairement ses ambitions de construire

²²² Photo extraite du document de présentation de l'université (annexe G).

²²³ Notre traduction : *“For our school we build QQ groups and the students join in and the teachers join in [...] It is, very efficient, when there are differences, we can discuss them together, sometimes students and teachers can discuss about the difficulties”*.

une « ville apprenante » et « intelligente » dans laquelle la formation continue des travailleurs par les nouvelles technologies aurait la part belle.

Pourtant, dans les discours des acteurs interrogés, le pragmatisme est une valeur importante qui dépasse l'idée d'utiliser nécessairement les nouvelles technologies. Ce qui compte, c'est l'impact des différentes formes d'apprentissage sur le développement des compétences, par le biais des nouvelles technologies ou non. À l'heure actuelle, l'éducation traditionnelle perdure, même si l'université regarde indéniablement vers l'avenir. Sur ce point, le développement de l'apprentissage mobile semble être une priorité pour maintenir une population d'étudiants en formation continue et professionnelle. L'université est ainsi pionnière dans l'utilisation des applications mobiles populaires *via* des réseaux sociaux tels que *WeChat* et *Weibo*. Ces usages permettent de compléter les cours traditionnels au sein de communautés éducatives mobiles.

Cette utilisation des réseaux sociaux n'imité que superficiellement les usages pédagogiques occidentaux de Facebook, qui peuvent adopter la forme de discussions libres. En Chine, ce type d'usage revêt une signification beaucoup plus profonde. En effet, la forte tradition de l'éducation en tant que communauté d'apprenants est depuis longtemps bien établie. Par conséquent, la nature, la fréquence, le contenu, les interactions et les investissements dans les échanges sociaux sont très différents dans le contexte éducatif chinois entre les apprenants et leurs enseignants. Étudier les formes discursives revêtues par ces interactions constituerait une piste intéressante de prolongement de nos travaux.

Conclusion : SOU, une évolution volontariste, progressive et enracinée

L'analyse des discours des acteurs peut désormais être confrontée aux marqueurs d'industrialisation relevés lors de notre analyse des discours institutionnels (tableau 1, chapitre 1). Rappelons que ces marqueurs (rationalisation, technologisation et idéologisation) visent à s'emparer d'un concept opératoire pour « *appréhender les évolutions et*

métamorphoses du système éducatif » (Moeglin, 2016 : 13). Or, dans le cas de l'Université Ouverte de Shanghai comme dans le cas de notre travail sur les universités ouvertes européennes, nos analyses des discours institutionnels ont conduit à définir un méta-marqueur lié au territoire. Nous avons qualifié ce marqueur de « territorialisation nucléaire » en ce qu'il se distingue de la « territorialisation diffuse » des universités ouvertes européennes. Il s'agit ici effectivement non pas de fédérer des organisations sur un territoire à échelle transnationale, mais de structurer un réseau local dans la perspective d'un rayonnement global.

Afin d'étoffer notre réflexion, nous avons confronté les discours institutionnels aux discours des acteurs. Leurs propos confirment notre première analyse et se trouvent synthétisés au sein du tableau initial désormais complété (tableau 25). Ils révèlent une transition progressive et volontariste qui reste cependant enracinée dans des traditions culturelles fortes (voir bilan p.235).

Finalement, notre analyse conduit à évoquer les transitions urbaines qui encadrent les évolutions de l'Université Ouverte de Shanghai. De quelles transitions urbaines parlons-nous ? Tout d'abord, rappelons que la Chine est effectivement soumise à son urbanisation tout autant qu'elle doit faire face aux enjeux de massification de l'enseignement. Dès lors, « *pour maîtriser la complexité croissante des villes, et fusionner en un même lieu des façons hétérogènes de penser les systèmes urbains, nous avons besoin d'inventer de nouveaux modèles, méthodes et représentations en même temps que l'on tente de transposer, d'adapter et d'affiner l'existant* » (Pfaender, 2014 : 4). Les défis auxquels doit faire face Shanghai sont de plusieurs ordres. Il se joue tout d'abord des enjeux proprement locaux : montée en qualification de ses travailleurs, accueil et insertion sociale de sa population migrante, réforme de l'éducation, modernisation des pratiques, prise en compte des avancées technologiques... La ville, historiquement pionnière en matière d'éducation, affiche l'ambition d'une « ville intelligente » et connectée, tissant un tissu de relations entre ses institutions d'enseignement supérieur, d'enseignement professionnel et d'organismes de formation continue. Pour ce faire, les outils de la distance et du numérique permettent d'envisager une nouvelle structuration du territoire, à travers par exemple, la création d'une

plateforme cloud, le *Shanghai Learning Network*. Cette dernière qui nous a été présentée dans une documentation fournie par l'Université Ouverte de Shanghai²²⁴, offre de nouveaux services en ligne tels que le partage d'activités, les échanges entre pairs, la géolocalisation ... Selon l'Université Ouverte de Shanghai, ce service avait enregistré en 2013 plus de 1,4 million, avec 15 000 cours en ligne et plus de 140 millions de pages vues. Est-ce cette plateforme qu'a évoqué l'un des participants à nos entretiens ? Nous ne saurons le garantir, mais la description qu'il en a faite correspond au type de dispositif ici exposé.

Outre ces visées locales, Shanghai, à travers le vocable « ville intelligente » ou « ville apprenante » livre également une bataille de communication. Il ne nous a pas semblé que la territorialisation, qui vise ici la structuration à échelle locale d'un système de formation continue, soit véritablement tournée vers l'extérieur. En revanche, la ville cherche à rayonner pour attirer à elle les experts internationaux ou les investisseurs. Dans les discours des acteurs rencontrés, et malgré les campagnes de slogans, nous avons effectivement ressenti le poids de la tradition, mêlé à la volonté de structurer le système grâce à un management efficient.

Pour ces raisons, nous avons qualifié le phénomène de territorialisation ici décrit de « nucléaire » : une territorialisation ancrée dans ses problématiques, dans sa culture et ses traditions, tout en visant un rayonnement attractif.

Irradie à l'international	TERRITORIALISATION	Technologisation	Discours institutionnels	Discours d'acteurs
			Développement des réseaux numériques	Création de MOOC

²²⁴ Voir annexe G.

Nourrit le territoire local		Rationalisation	Développement de plateformes et d'un réseau d'apprentissage interne à la ville Importance accordée aux accréditations (management par la qualité)	Création de MOOC permettant la collaboration et la diffusion de contenus entre les universités de la ville Participe à la qualité
Approche sociale traditionnelle		Idéologisation	Cité éducative Ville intelligente	Mention de la ville intelligente, liée à une éducation intelligente, c'est-à-dire connectée Vision utilitariste des enseignements devant servir la ville Importance de la culture traditionnelle à travers des communautés d'apprentissage et des rites communautaires (concours, cérémonies ...).

Tableau 24 : Synthèse des marqueurs d'industrialisation à travers les discours institutionnels et des acteurs

RESULTATS : BILAN 4

▪ **Problématique :**

De quelle manière les universités ouvertes se redéfinissent-elles ?

Cas de l'Université Ouverte de Shanghai (version 2, affinée).

- coexistence de l'ancien système avec l'apparition d'un nouveau
- système hybride, alternant présentiel et à distance, avec une présence régionale
- persistance des supports traditionnels (imprimés) et disparition d'anciennes modalités (TV)
- volonté affirmée d'innover à travers la recherche développement
- vision futuriste ancrée dans une perception traditionnelle de l'apprentissage et la persistance de rites collectifs.
- stratégies de structuration au niveau local et de visibilité internationale

➔ **Évolution qualifiée d'« *innovative rooted* » (innovante enracinée).**

CHAPITRE 4 : L'Université Ouverte de Grande-Bretagne, de l'ouverture à la rupture ?

PRESENTATION DU CHAPITRE

Le chapitre à suivre, qui clôture la présentation des résultats, est consacré à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. Modèle historique des universités ouvertes, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne subit aujourd'hui des évolutions importantes qui seront ici décrites. Ce chapitre « bouclera la boucle » des analyses faites dans les chapitres précédents et qui seront reprises de façon générale dans le chapitre 5.

Conformément à la méthodologie apportée, un corpus de discours institutionnels sera analysé et permettra de dégager les marqueurs des mutations en cours à partir du cadre théorique de l'industrialisation de la formation (chapitre 1). Ces discours seront ensuite confrontés aux entretiens individuels menés avec les acteurs rencontrés.

Ces éléments d'analyse permettront de qualifier les mutations en cours à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. Nous verrons en quoi ces bouleversements invitent à une redéfinition du projet originel.

4.1 L'Université Ouverte, une université historiquement leader : de la BBC aux MOOC

4.1.1 L'Université Ouverte de Grande-Bretagne : un projet socio-politique

« Nous encourageons les opportunités éducatives et la justice sociale en offrant une formation universitaire de haute qualité à tous ceux qui souhaitent réaliser leur ambition et développer leurs compétences ²²⁵ ».

Ainsi est définie la mission de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, révélant un projet social ambitieux : celui de l'égalité des chances et du droit à chacun de se former.

Née à la fin des années 60, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne fut fondée sur la conviction que les Technologies de l'Information et de la Communication pouvaient apporter une éducation de qualité à une population qui n'y avait jusque-là pas accès. Selon Walter Perry (1976), vice-chancelier de l'Université Ouverte de 1969 à 1979²²⁶, le concept trouve son origine dans la convergence de trois tendances éducatives d'après-guerre : développement des offres pédagogiques pour adultes et de la radiodiffusion éducative, parallèlement à des objectifs politiques de démocratisation de l'éducation. Cette idée n'est pas inédite en Grande-Bretagne. Selon Jennifer Shelton (2001), dès 1924, le Comité de l'Éducation des Adultes de la Division Scolaire et l'Institut Britannique de l'Éducation des Adultes²²⁷ avaient collaboré avec la BBC afin de produire des conférences, et en distribuant 20 000 cours imprimés. En 1926, John Clarke Stobart, premier directeur du secteur éducatif de la BBC naissante, avait

²²⁵ Notre traduction : “*We promote educational opportunity and social justice by providing high-quality university education to all who wish to realise their ambitions and fulfil their potential*”, déclaration en ligne, voir <http://www.open.ac.uk/about/main/mission>, consultée le 17/04/2017.

²²⁶ Voir la biographie de Walter Perry, en ligne, <http://www.open.ac.uk/researchprojects/historyofou/story/walter-perry>, consultée le 17/01/2017.

²²⁷ Notre traduction : “*the Adult Education Committee of the Board of Education and the British Institute of Adult Education*”.

alors rédigé un mémo dans lequel il évoque une « université sans fil²²⁸ » (Perry, 1976). Trente ans plus tard, les technologies ont évolué et l'essor de la télévision permet d'envisager la création d'une université sans murs. En 1963, lors de sa campagne électorale, Harold Wilson, chef du parti travailliste d'opposition, évoque ainsi, sous l'influence de Michael Young²²⁹, une « université des ondes²³⁰ ». Le 8 septembre 1963, Wilson prononce un discours à Glasgow dans lequel il propose un programme national d'enseignement à distance appuyé par des supports télévisuels. Le projet de Wilson rencontrait une conjonction d'intérêts : ceux des départements universitaires de formation continue, de l'Association de l'Éducation pour les Travailleurs, des services éducatifs de la BBC, des formations par correspondance et des cours du soir locaux (Perry, 1976 ; Shelton, 2001).

En 1964, l'« université des ondes » apparaît dans le manifeste du parti travailliste pour les élections générales d'octobre, que le parti gagne avec une courte majorité. En mars 1965, Harold Wilson, devenu Premier Ministre, nomme Jennie Lee au poste de Ministre des Arts. Il lui demande alors d'étudier la mise en œuvre du projet et la mute au sein du ministère de l'Éducation et des Sciences (Shelton, 2001). Malgré un certain nombre de résistances dues au manque de légitimité de l'éducation pour adultes, Jennie Lee défend l'idée d'un enseignement supérieur de qualité à destination de ce public. Forte de ses convictions, elle collabore avec la BBC avec l'objectif de démontrer que le projet est financièrement viable. Elle s'engage également sur les buts poursuivis par l'Université Ouverte, organisme public ayant vocation à délivrer des diplômes. Elle insiste ainsi sur le fait que l'Université Ouverte s'alignera sur les normes académiques des universités traditionnelles. Elle ne sera pas seulement une seconde chance pour une population marginalisée (Weinbren, 2014). La diffusion des supports sera assurée par la chaîne de télévision BBC2 et par la radio de la BBC. Finalement, le 31 décembre 1968, le rapport final est soumis à Edward Short, secrétaire d'État à l'Éducation et aux Sciences. Il est accepté un mois plus tard, en engageant le gouvernement à financer le projet (Perry, 1976 ; Shelton, 2001). Le 30 mai 1969, la charte de l'Université Ouverte reçoit

²²⁸ Notre traduction : “*wireless university*”.

²²⁹ Michael Young est alors directeur de la recherche du parti travailliste (Perry, 1976).

²³⁰ Notre traduction : “*University of the Air*”.

la sanction royale²³¹. L'université devient alors une « *université autonome et libre-libre dans sa programmation, son enseignement, sa recherche, la production et la diffusion de ses cours et modules à la radio et à la télévision* » (Rumajogee, 2009).

Walter Perry est alors nommé vice-chancelier. Il bénéficie de dix-huit mois pour mettre en œuvre le projet sans bénéficier d'un soutien administratif ou d'un budget propre. Il insiste pour que la nouvelle université soit politiquement indépendante, ce qui est acté. L'une de ses tâches consiste à déterminer le nombre d'étudiants. On estime les inscriptions potentielles de 34 000 à 150 000. Après discussions, la capacité d'accueil initiale retenue est de 36 000 à 42 000 étudiants. Les travaux de construction du siège de l'université débutent à Milton Keynes (Mac Arthur, 1974 ; Shelton, 2001). Mais à l'été 70, le gouvernement travailliste tombe aux mains des conservateurs. Indépendante, l'Université Ouverte est approuvée par le nouveau gouvernement qui en réduit cependant le budget d'un million de livres par l'intermédiaire de son nouveau Ministre de l'Éducation, Margaret Thatcher (MacArthur, 1974 ; Shelton, 2001). Malgré les réticences de certains ministres et de la presse craignant des « dérives marxistes », les conservateurs continuent de soutenir l'Université Ouverte. Margaret Thatcher y voyait effectivement une chance pour galvaniser le système traditionnel de l'enseignement supérieur, en particulier dans la perspective d'améliorer la rentabilité de ces institutions (Weinbren, 2014).

L'Université Ouverte de Grande-Bretagne est lancée et s'affirme rapidement comme leader en termes d'innovations pédagogiques : émissions de télévision et de radio dédiées et diffusées aux heures creuses à la BBC, utilisation de supports enregistrés tels que des cassettes et envois à domicile de kits expérimentaux pour les cours de sciences et de technologies, incluant même un microscope (Tunstall, 1974 ; Shelton, 2001).

²³¹ La sanction royale (en anglais « royal assent ») est l'acte par lequel le monarque transforme un projet de loi en loi du Parlement.

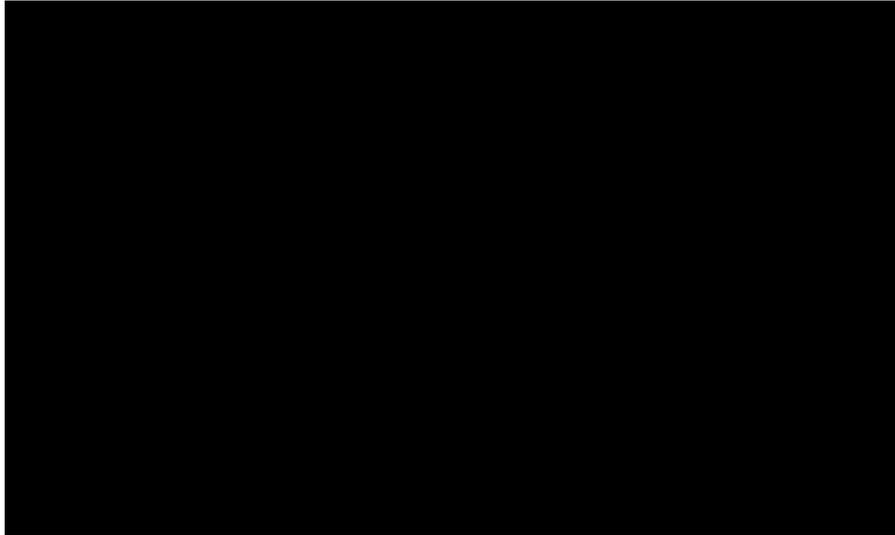


Figure 12: Cours de mécanique quantique diffusé à la BBC en 1982²³²

Son fonctionnement diffère également des universités traditionnelles : processus éditoriaux spécifiques pour la publication de ses propres supports pédagogiques, cours d'été sur une semaine organisés au sein d'autres universités...

Finalement, l'université ouverte est reconnue comme un fleuron de la nation. En 1976, un journaliste du supplément du *Times* consacré à l'Enseignement Supérieur présente l'université ouverte comme « *l'une des plus grandes réussites de ce siècle*²³³ ». Désormais ancrée dans le paysage éducatif britannique, comment l'université ouverte, projet travailliste de la fin des années 60, va-t-elle évoluer dans le temps ?

²³² Illustration d'un article du Guardian (Swain, 2015). Voir <https://www.theguardian.com/education/2015/oct/20/open-university-strike-ou-regional-centres-moocs#img-2>, consulté le 18/04/2017.

²³³ Cité par Weinbren (2014: 11). Notre traduction : “*one of the greatest achievement of this century*”

4.1.2 L'Université Ouverte de Grande-Bretagne au début du XXI^{ème} siècle : une période marquée par des décisions majeures

« Les universités ouvertes peuvent évidemment servir une variété d'idéologies politiques explicites. Et elles peuvent non seulement échouer à les atteindre [...] mais peuvent également être abolies lorsque la politique et la société vont dans une direction différente. Il se peut aussi que les universités ouvertes représentent les formes les plus importantes d'organisation de l'éducation destinées à réaliser des changements sociaux, dont les gouvernements de tout bord ont besoin²³⁴ » (Tait, 2008 : 91).

Dans le troisième chapitre de son ouvrage retraçant l'histoire de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne²³⁵, Daniel Weinbren (2014) évoque les nombreux changements qui viennent affecter l'ensemble du système d'enseignement supérieur en Grande-Bretagne depuis les années 90. L'Université Ouverte n'y échappe pas et s'adapte successivement aux différentes décisions politiques. Mais une mesure majeure marque un tournant à partir des années 2011-2012. En effet,

« au Royaume-Uni, sous la pression du gouvernement d'alliance conservatrice-libérale, l'enseignement supérieur dans son ensemble se voit tenu de générer des revenus par une brutale hausse des frais d'inscriptions, déjà les plus chers d'Europe. [...] Le résultat ne se fait pas attendre : les chiffres cités par The Guardian en janvier 2012 révèlent une baisse des inscriptions de 9,9 % en Angleterre, de 4,4 % en Irlande du Nord, de 1,9 % au Pays de Galles (où les études supérieures restent subventionnées par l'État) et de 1,5 % en Écosse (où elles restent gratuites). Concernant les

²³⁴ Notre traduction : « Evidently, open universities can serve a variety of explicit political ideologies; and can not only fail to achieve those [...] but can also actually be abolished when the politics and society go in a different direction. It can also be the case that open universities represent the most significant forms of educational organisation intended to achieve social change, needed by governments of all political persuasions ».

²³⁵ Le chapitre III intitulé « The OU since 1990's » comprend deux sous-chapitres : « convergence and divergence » et « pedagogy promoting participation ».

étudiants de plus de 21 ans, dits mature students, The Guardian est plus hésitant sur les chiffres mais en interprétant les statistiques de UCAS (la centrale de gestion des demandes d'inscription universitaires), il fait état d'une baisse de 10 % à 13,5 %. Pour l'une des principales universités distancielles européennes, l'Open University britannique, qui offre des formations de niveau universitaire à un public majoritairement âgé de plus de 21 ans, ces chiffres représentent un important manque à gagner, venant intensifier l'impact de réductions par ailleurs imposées au secteur universitaire tout entier dès octobre 2010, à savoir 40 % de moins pour les budgets consacrés aux enseignements et au suivi des étudiants, soit pour la seule Open University une perte de 90 millions de livres sterling par an ». (Lamy, 2011 : 611-612).

Ainsi, précise Daniel Weinbren, le passage du financement gouvernemental au financement quasi exclusif par des frais de scolarité a conduit l'Université Ouverte à dépendre de ses étudiants. Pour faire face à ces augmentations des frais, ces derniers contractent désormais des prêts. Les effectifs chutent : entre 2010 et 2014, le nombre d'inscrits à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne passe de 207 250 à 168 000 (Swain, 2015). Enfin, les différents gouvernements qui se sont succédé, travaillistes comme conservateurs, ont régulièrement tenté d'introduire une concurrence interuniversitaire, avec une approche de marché. Dans ce contexte, l'Université Ouverte ne bénéficie pas d'un traitement spécifique, comme cela avait pu être le cas à ses origines. Fragilisée, l'« *Open University a dû opérer des changements drastiques pour assurer son financement et attirer de nouveaux étudiants* » (Pulker, 2016).

Daniel Weinbren décrit également d'autres difficultés. Tout d'abord, depuis les années 70, l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur s'est développé, en diversifiant les offres de formation et en s'ouvrant à de nouveaux publics. En outre, avec le numérique, les universités traditionnelles peuvent à leur tour proposer des enseignements en ligne. Si l'Université Ouverte proposait une offre unique et exclusive au XX^{ème} siècle, le développement du numérique est venu effriter le système. L'émergence d'Internet et du web 2.0 a créé une nouvelle forme de concurrence à laquelle doivent désormais faire face les systèmes traditionnels de la formation à distance. Hélène Pulker, dans un article d'opinion *de*

Distances et Médiations des Savoirs consacré aux évolutions subies par l'Université Ouverte (2016 : 1) précise :

« Les chercheurs [...] estiment que l'avenir des institutions d'enseignement à distance serait menacé par l'effacement progressif des frontières entre les établissements d'enseignement présentiels et ceux à distance traditionnels, d'autant que les premiers semblent perdre progressivement leur originalité ».

Cet effacement se traduirait notamment par une nouvelle communication des connaissances dans la société. Pour répondre à ces nouveaux usages, l'Université Ouverte se dote en 2006²³⁶ d'une plateforme de Ressources Éducatives Libres, OpenLearn²³⁷, qui met notamment en ligne des programmes télévisés et radiophoniques de la BBC.

Mais depuis 2008, l'engouement provoqué par les MOOC a conduit de nombreuses universités à se lancer également dans la course aux Cours en Ligne Massifs et Gratuits. Sur le plan international, des plateformes d'hébergement de cours tels que Coursera, Udacity ou EdX rencontrent un succès inédit (Remond, 2016). Dans ce contexte, l'irruption des MOOC met en danger l'identité de marque des universités ouvertes dont la qualification « ouverte » ne fait d'ailleurs pas référence à l'accès à des ressources libres. C'est donc pour répondre et faire face à ces enjeux que l'Université Ouverte de Grande-Bretagne fonde en 2013 la plateforme MOOC FutureLearn, qui deux ans après son lancement, annonce déjà un total de 5 millions d'inscriptions (Swain, 2015).

Parallèlement à cette acquisition, un certain nombre de mesures conduisent à des changements structurels profonds, comme la fermeture des sept centres régionaux couvrant historiquement tout le territoire anglais et affectant les emplois de 500 personnels de l'université²³⁸ (Havergal, 2015). Les locaux du centre régional de Camden seront désormais occupés par FutureLearn. La fermeture de ces centres régionaux, initialement prévus pour les rencontres entre collègues et avec les étudiants, s'accompagnera de la création de trois nouveaux centres

²³⁶ Voir à ce propos, <http://www.open.ac.uk/about/open-educational-resources/openlearn>, consulté le 18/04/2017.

²³⁷ Plateforme en ligne : <http://www.open.edu/openlearn/about-openlearn/welcome-openlearn-free-learning-the-open-university>, consulté le 17/04/2017.

²³⁸ Il s'agit des centres de Bristol, Birmingham, Cambridge, Gateshead, Leeds, Londres et Oxford.

d'assistance aux étudiants regroupés par secteur disciplinaire. Internet a bouleversé les notions d'espace. Pour la direction, ce n'est donc plus le lieu d'ancrage géographique de l'étudiant qui doit déterminer les choix d'une présence locale ou non²³⁹. Dans un article du Guardian déjà cité (Swain, 2015), le secrétaire général de l'université s'exprime à ce propos : « *la façon dont nous encadrons nos étudiants change significativement. C'est désormais presque entièrement en ligne. Très peu de nos étudiants se rendent dans nos bureaux*²⁴⁰ ». Ces mesures conduisent, à partir d'octobre 2015, à une grève sans précédent²⁴¹.

L'université se dirige de plus en plus vers l'enseignement en ligne. Corollairement, elle réduit les cours d'été et les soutiens en présentiel. Elle intègre également le rôle des conseillers à celui des tuteurs. Elle développe la pédagogie par projet, centrée sur l'apprenant (Weinbren, 2014). Un groupe d'étudiants sera désormais attribué à un groupe d'enseignants. On parle de « cluster », terme issu du monde de l'entreprise et qui, d'après Michael Porter (2004 : 207) désigne « *un groupe géographiquement proche d'entreprises liées entre elles et d'institutions associées relevant d'un domaine donné, entre lesquelles existent des éléments communs et des complémentarités* ». En mars 2016, l'Association des étudiants de l'Université Ouverte met en ligne la « *group tuition policy* » (politique de scolarité de groupe), approuvée par le conseil d'établissement en octobre 2014²⁴². Le document avance sept principes parmi lesquels la reconnaissance par l'université de l'importance des cours collectifs pour appuyer la formation de communautés d'apprentissage, incluant des étudiants, enseignants ainsi que d'autres membres du personnel scolaire et universitaire (principe 2). Le principe 3 présente la création de « *clusters* » :

²³⁹ Voir à ce propos le communiqué de la direction sur la fermeture des centres régionaux. En ligne : <http://www.open.ac.uk/about/main/faculties-centres/proposed-new-structure>, consulté le 18/04/2017.

²⁴⁰ Notre traduction : « *The way in which we support our students has changed significantly,* » says Keith Zimmerman, the university secretary. « *It is now almost entirely online. Very few of our students come into our offices.* »

²⁴¹ Voir à ce sujet le communiqué de l'University and College Union (UCU) du 18 octobre 2015 au sujet du vote annonçant la grève : <http://uculeft.org/2015/10/update-on-the-open-university-dispute-over-closure-of-regional-centres/>, consulté le 14/04/2017. Voir également <https://www.ucu.org/uk/article/7636/Open-University-staff-back-strike-action-in-row-over-regional-centre-closures-plan>, consulté le 10 août 2017. En novembre 2015, 72% des syndiqués votent en faveur de la grève. Une pétition ayant alors récolté 6000 signatures et une motion contre les mesures de fermeture des centres régionaux ont également été transmis à la direction.

²⁴² En ligne : https://www.open.ac.uk/ousa/sites/www.open.ac.uk.ousa/files/files/CECpublished/2016-03/3_16_18%20Group%20Tuition%20Policy.pdf, consulté le 10/02/2016, consulté le 16/04/2017.

« Pour permettre la délivrance de cours collectifs plus variés et plus flexibles, des clusters de groupes de tuteurs seront formés sur la base de ces regroupements au sein d'une communauté d'apprentissage²⁴³ ».

Adoptant des termes liés à l'univers du web (« communauté ») tout autant que des principes économiques (« clusters »), l'Université Ouverte vise ainsi l'efficacité pédagogique et organisationnelle.

Daniel Weinbren décrit également d'autres mesures. Il s'agit notamment d'internationaliser les services de l'Université Ouverte, principalement en Europe et de développer les offres de formation continue. Par ailleurs, la politique nationale vise la décentralisation. Pour y répondre, l'Université Ouverte se diversifie à l'échelle régionale. Elle passe également des contrats avec des agences telles que le Service National de Santé, tout autant qu'avec des organisations commerciales. Elle s'engage également dans des processus d'Assurance Qualité.

Ces décisions montrent les difficultés auxquelles est aujourd'hui confrontée l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. La diversification des activités de l'université révèle une volonté de faire face et de s'affirmer dans un monde plus concurrentiel. Est-ce à dire qu'une stratégie claire est définie pour le futur ? Dans la partie à suivre, nous analyserons les discours tenus par l'actuel vice-chancelier exposé à cette situation. Ils seront confrontés à celui d'acteurs de terrain directement affectés par les mesures touchant l'université depuis l'acquisition de FutureLearn, en 2013.

4.1.3 Méthode et corpus

En quoi la globalisation numérique en général et l'irruption des MOOC en particulier annoncent-elles un changement de paradigme de la formation à distance ? Telle est notre

²⁴³ Notre traduction : " *Clusters of tutor groups will be formed to enable more diverse and more flexible delivery of cluster-based group tuition within an extended learning community*".

principale question pour cette partie à venir. Elle sera consacrée au cas emblématique de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne historiquement leader dans le secteur de la formation à distance et actuellement en proie à des bouleversements structurels profonds dans un contexte général de nouvelles modalités de diffusion des connaissances via Internet.

La matériau principal repose sur le travail de terrain mené fin mars 2016, au centre régional de Camden (Londres) dont la fermeture prochaine est programmée au profit de l'implantation du siège social de FutureLearn. Pour rappel, un premier entretien mené en Chine avait permis de saisir l'intérêt d'étudier le terrain britannique (chapitre 1). L'enseignant-chercheur rencontré avait alors accepté d'organiser les entrevues, qui se sont déroulées à Londres six mois plus tard. Le cahier des charges spécifiait de pouvoir rencontrer différentes catégories de personnels, avec des parcours variés. L'objectif était de pouvoir interroger des collègues présentant des profils différents, disponibles pour un entretien long (entre une et deux heures). Cette demande a été respectée. Nos cinq entretiens ont été menés avec trois enseignants-chercheurs dont l'un possède des responsabilités administratives, une tutrice, et une conseillère d'orientation en charge du suivi des étudiants. À noter qu'aucun de ces personnels n'est originellement anglais, révélant ainsi le problème de pénurie d'enseignants auquel doit faire face aujourd'hui la Grande-Bretagne. Il s'agit ici d'un fait involontaire de notre part. C'est effectivement lors des entretiens au moment où les acteurs ont retracé leur parcours que nous avons constaté qu'aucun d'entre eux n'était anglais. Ce mouvement migratoire serait sans doute à interroger dans le cadre des réflexions sur les processus d'industrialisation de la formation. L'université est-elle contrainte de faire appel à une main d'œuvre étrangère ? Le personnel international est-il plus attiré par l'organisation distancielle de l'Université ? Ou par ses missions sociales d'ouverture ? Est-ce parce qu'il s'agit d'une « marque » déjà connue dans leur pays d'origine ? Ces hypothèses seraient à étayer, chiffres institutionnels et documents à l'appui. Cependant, il ne s'agit pas ici de l'objet de notre travail et nous n'irons pas plus loin dans cette réflexion. Précisons seulement les pays d'origine de nos acteurs : Etats-Unis, Slovaquie, Singapour, Irlande et Iran. Le panel est en tout cas bel et bien hétérogène, et n'a pas été facile à constituer, compte tenu de la situation délicate dans laquelle se trouvait ce personnel au moment de notre venue.

Au total quatre interviews ont été conduites dans une salle isolée au sein des locaux du centre régional de Camden auquel s'ajoute un premier entretien passé en Chine en novembre 2015. L'ensemble correspond à une durée moyenne de 71 minutes 40. L'entretien le plus court a duré 53 minutes et le plus long 1h36 (chapitre 1).

Nous avons associé à ce corpus deux transcriptions d'allocutions officielles tenues par le nouveau Vice-Chancelier de l'Université, Peter Horrocks, en avril 2015 et 2016, à l'occasion de la date anniversaire de l'attribution de la sanction royale à l'université. Ces textes ont finalement été retenus en tant que discours de gestion de crise, dans une période de transition. Leurs ressorts et leurs enjeux en seront analysés. Nous verrons en quoi ces discours de gestion de crise visent à créer un éthos collectif, visant l'acceptation des transitions en cours. Ils seront ensuite confrontés aux entretiens d'acteurs de terrain directement affectés par ces mesures.

4.2 Discours institutionnels et discours d'acteurs : perceptions des évolutions en cours

4.2.1 Les allocutions officielles de la « Charter day » : discours de gestion de crise et amorce de nouvelles transitions

En mai 2015, Peter Horrocks²⁴⁴ devient le sixième Vice-chancelier de l'Université Ouverte dans le contexte particulièrement délicat exposé précédemment. Cette position le conduit également à assumer la fonction de président du conseil d'administration de FutureLearn, société privée de plateforme MOOC entièrement détenue par l'Université Ouverte. Cette double posture n'est pas neutre et participe aux nouvelles orientations libérales adoptées par l'université.

²⁴⁴ Voir la biographie de Peter Horrocks en ligne : <http://www.open.ac.uk/about/main/vice-chancellor/career>, consulté le 20/04/2017.

Sur la page Internet consacrée à la biographie de Peter Horrocks, ses missions sont ainsi définies :

« en tant que vice-chancelier, Peter est le principal responsable académique et administratif de l'université, chargé de fournir un leadership stratégique au sein de son équipe de direction, défendant les intérêts de l'institution au plus haut niveau auprès du gouvernement, des décideurs et des bailleurs de fonds, et assure à long terme la viabilité financière et opérationnelle de l'OU²⁴⁵ ».

Peter Horrocks est nommé à l'Université Ouverte après une longue carrière au sein de la BBC. Ancien directeur du BBC World Service Group, il fut responsable à ce titre de la direction des services des nouvelles internationales de la BBC à la radio, la télévision et sur Internet. Le parcours de Peter Horrocks rappelle les liens ténus qui existent entre la BBC et l'Open University. Ils permettent également de rappeler que l'Université Ouverte est une entreprise tout aussi médiatique qu'elle n'est éducative. Également ancien président du conseil d'administration de la BBC Media Action, organisme à but non lucratif de la BBC visant une transformation sociale par le biais des médias et de la communication dans les pays en voie de développement, Peter Horrocks n'est pas étranger aux enjeux d'internationalisation. Il est également lié au gouvernement à travers ses actions en tant que membre du Conseil de l'Éducation Internationale du Ministère britannique de l'Innovation et des Compétences Economiques. Ce bureau vise à défendre la stratégie britannique en matière d'internationalisation éducative et la « marque » de l'éducation britannique. Enfin, il a également été membre du groupe consultatif sur la mobilité sociale des universités britanniques, en soutenant la réalisation des objectifs du premier ministre visant à élargir la participation des communautés défavorisées et des minorités.

Il succède à Martin Bean, Vice-Chancelier de 2009 à 2015. Durant son mandat, cet ancien directeur général du groupe *Worldwide Education Products* de Microsoft avait pris les

²⁴⁵ Notre traduction : “As Vice-Chancellor, Peter is the chief academic and administrative officer of the University, responsible for providing strategic leadership through his senior executive team, championing the interests of the institution at the highest levels with government, policy makers and funders, and ensuring the long term financial and operational sustainability of the OU.”

principales décisions qui marquent un tournant dans les nouvelles orientations de l'université²⁴⁶ : lancement de FutureLearn et mise à disposition de l'ensemble des cours de premier cycle sur supports mobiles, triplement des frais de scolarité en réaction à la perte de fonds gouvernementaux et décision de fermeture des centres régionaux. Dans ce contexte de succession compliquée, quelle est la stratégie de la direction et quels axes de développement défend-il ? Une sélection de transcriptions de discours tenus par Peter Horrocks depuis sa nomination au sein de l'université et lors d'événements (tels que des colloques organisés par des associations d'universités ou de syndicats) sont disponibles sur le site de l'université²⁴⁷. Nous avons fait le choix de retenir les allocutions que Peter Horrocks prononça à l'intention de son personnel, depuis le siège de Milton Keynes, lors d'événements ritualisés. Les deux discours retenus se tiennent à un an d'intervalle lors de « la Charter day », en avril 2015 et avril 2016. Ce jour permet de célébrer la date anniversaire à laquelle la charte de l'université a reçu la sanction royale. Il s'agit donc d'un moment de mémoire collective, permettant au personnel de se fédérer autour de leur histoire institutionnelle. Précisons que les vidéos des deux discours sont présentes sur Internet, diffusées par l'université elle-même²⁴⁸. Il s'agit là d'un outil de travail intéressant pour le chercheur en communication, permettant de saisir la tonalité et la dimension non verbale du discours tout autant que la réaction du public.

Le choix de ces deux discours est également justifié par plusieurs autres raisons. Tout d'abord, notons que le discours d'avril 2015 correspond à la toute première allocution de Peter Horrocks qui s'apprête quelques jours plus tard à entrer en fonction. Précisons ensuite que cette première année de vice-chancellerie s'est révélée particulièrement difficile. Six mois

²⁴⁶ Voir à ce propos <https://www.timeshighereducation.com/news/martin-bean-to-leave-ou-and-join-rmit/2014477.article#survey-answer>, consulté le 17/04/2017.

²⁴⁷ Voir <http://www.open.ac.uk/about/main/vice-chancellor/speeches-and-statements>, consulté le 17/04/2017.

²⁴⁸ Nous pouvons retrouver la cérémonie de 2015 à l'adresse suivante : <http://player.open.ac.uk/embed/14b55e1af1>, consulté le 20/04/2017. La cérémonie de 2016 est visible à <http://stadium.open.ac.uk/stadia/preview.php?s=1&whichevent=2676&option=both&record=0>, consulté le 20/04/2017.

après le recrutement de Peter Horrocks, une grève inédite se déclenche²⁴⁹ suivie de la fermeture effective des centres régionaux et des restructurations qui en ont résulté²⁵⁰.

4.2.2 Les discours du « Charter day » et gestion de crise : des discours aux accents politiques mêlant ethos, logos et pathos

4.2.2.1 Discours inaugural de la vice-chancellerie : entre amour et lutte

Le 23 avril 2015, quelques jours avant sa prise de fonction officielle en tant que Vice-Chancelier, Peter Horrocks s'adresse pour la première fois aux personnels de l'Université Ouverte à Milton Keynes, siège de l'université, à l'occasion du 46^{ème} anniversaire de l'approbation royale de la charte de l'université. Le discours commence par une *captatio benevolentia* qui mêle humour et dérision. Retraçant son entretien d'embauche en tant que Vice-Chancelier de l'université, Peter Horrocks multiplie les allusions cherchant ainsi une connivence avec le public. L'assistance réagit positivement et des rires amusés se font entendre. Mais le ton change très vite lorsque le vice-chancelier évoque les difficultés auxquelles fait aujourd'hui face l'OU : « [...] *l'université est confrontée à des défis importants et quelqu'un doit s'y attaquer. En d'autres mots [...], le vice-chancelier doit aimer l'Université Ouverte et doit être prêt à se battre pour elle*²⁵¹ ». Dans ce premier discours tout comme dans celui qui sera prononcé un an plus tard, Peter Horrocks illustre ensuite alternativement les formes que peuvent prendre cet amour (« love ») et ce combat (« fight »). Il évoque tout d'abord un coup de foudre : « *La meilleure façon à laquelle je pense, je suis embarrassé de dire, c'est que je suis tombé fou amoureux de l'Université Ouverte*²⁵² ». L'orateur défile ensuite cette idée à travers des exemples : le club d'échec ou la cérémonie de

²⁴⁹ Voir à ce sujet le communiqué de l'University and College Union (UCU) du 18 octobre 2015 au sujet du vote annonçant la grève : <http://uculeft.org/2015/10/update-on-the-open-university-dispute-over-closure-of-regional-centres/>, consulté le 14/04/2017.

²⁵⁰ Voir à ce propos le communiqué de la direction sur la fermeture des centres régionaux. En ligne : <http://www.open.ac.uk/about/main/faculties-centres/proposed-new-structure>, consulté le 18/04/2017.

²⁵¹ Notre traduction : “*the University faces some real challenges and someone needs to tackle that. In other words, [...] the Vice Chancellor must love the OU and be prepared to fight for it.*”

²⁵² Notre traduction : “*The best way I can think to put it, I'm embarrassed to say, is that I've fallen head over heels for the OU.*”

remise des diplômes à laquelle il a assisté à Dublin. Le champ lexical de l'émotion est récurrent. En rappelant ses anciennes fonctions de direction à la BBC, Peter Horrocks compare l'émotion ressentie face à la mise en scène de la cérémonie aux funérailles de la princesse Diana, faisant ainsi appel à la mémoire nationale collective. Il personnifie ensuite les missions de l'Université Ouverte à travers l'exemple emblématique d'une étudiante atteinte de dyslexie. L'Université Ouverte qui fournit à ses étudiants des supports pédagogiques audio a permis à cette étudiante de progresser avec son handicap. Elle a gagné en confiance et a réussi ses études, convainquant les autres membres de sa famille atteints de dyslexie de s'inscrire à leur tour à l'Université Ouverte. Peter Horrocks conclut ainsi : « *Grâce à l'Université Ouverte, les vies d'une famille entière ont été transformées*²⁵³ ». Cette mise en récit n'est pas sans rappeler le *story-telling* politique décrit par Christian Salmon (2007) et qui mise sur la séduction et l'émotion. Dans son discours le Vice-Chancelier de l'Université Ouverte pose effectivement à son auditoire trois questions rhétoriques reprenant le balancement binaire entre « amour » et « combat » :

*« Ne s'agit-il pas là de quelque chose à célébrer ? Qui n'aimerait pas une organisation pouvant faire ça ? Et qui ne voudrait pas se battre pour une organisation pouvant faire ça ? Et ne vous méprenez pas : nous avons tous besoin de nous battre pour défendre cette histoire pour tous*²⁵⁴ ».

Suite à cette présentation générale, Peter Horrocks attaque ensuite le cœur de son discours en deux axes présentés comme prioritaires pour le futur : les études à temps partiel et les partenariats à envisager pour l'université. Ceux deux parties s'écartent partiellement de la dimension affective pour se placer progressivement sur un plan politique et économique. Le Vice-Chancelier commence par rappeler les chutes d'effectif qui affectent particulièrement les « part-time studies », c'est-à-dire les études entreprises en formation continue par des adultes :

« Vous n'avez pas besoin de moi pour vous dire que le secteur à temps partiel subit un moment difficile. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. L'année

²⁵³ Notre traduction : “As a result of the OU, the lives of a whole family had been transformed.”

²⁵⁴ Notre traduction : “Isn't that something to celebrate? Who wouldn't love an organisation that could do that? And who wouldn't want to fight for an organisation that can do that? And, make no mistake: we now all need to fight for all that story stands for”.

dernière, près de 370 000 personnes étudiaient pour un diplôme de premier cycle à temps partiel au Royaume-Uni. Mais il y a cinq ans, il y en avait plus de 580 000. Il s'agit d'un déclin de 37% en seulement cinq ans²⁵⁵ ».

Le vice-chancelier reprend alors un ton de gravité à travers une anaphore amplificatrice comparant cette perte d'étudiants à une « tragédie » :

« Je pense que chacune de ces opportunités perdues est une tragédie. Une tragédie pour ces vies individuelles. Une tragédie pour leurs familles. Mais aussi une tragédie pour notre société et notre économie dans son ensemble²⁵⁶ ».

Arrivent ensuite les arguments économiques. Peter Horrocks plaide pour une étude complexe des bénéfices économiques des études à temps partiel. Le rendement doit effectivement être examiné à l'échelle de la société, sur le long terme. Ainsi, le Vice-Chancelier précise qu'une étude commandée par l'université a permis de démontrer que le niveau de vie des étudiants ayant repris leurs études à temps partiel avait significativement augmenté. En outre, en permettant à une population sous-qualifiée d'accéder aux études, l'Université Ouverte participe à l'élévation des compétences du Royaume-Uni. Enfin, l'Université Ouverte représenterait un gain annuel de 3 milliards de livres pour l'économie britannique. Finalement, *« l'enseignement supérieur à temps partiel a trop de valeur - pour la société, pour l'économie et pour les citoyens qui devraient avoir les mêmes chances d'étudier - pour le laisser mourir²⁵⁷ »*. Après cette démonstration le vice-chancelier exhorte le personnel de l'université à la lutte et à l'action :

« Aujourd'hui, je demande à l'ensemble de la communauté de l'OU - le personnel, les étudiants et à nos centaines de milliers d'anciens étudiants- de se joindre à moi et d'aider à lutter pour l'éducation à temps partiel. Vous

²⁵⁵ Notre traduction : *“You don't need me to tell you that the part-time sector is facing a challenging time -the figures speak for themselves. Last year, there were almost 370,000 people studying for an undergraduate degree on a part-time basis in the UK. But five years ago, there were more than 580,000. That's a decline of 37% in just five years”*.

²⁵⁶ Notre traduction : *“I think each of those lost opportunities is a tragedy. A tragedy for those individual lives. A tragedy for their families. But also a tragedy for our wider society and economy”*.

²⁵⁷ Notre traduction : *“Part-time higher education is just too valuable – to society, to the economy and to those citizens who should have equal access to that opportunity to study – to let it wither”*.

savez tous combien cela est précieux. Communiquez à vos amis, à votre famille et à toute personne d'influence la baisse effrayante du nombre d'étudiants à temps partiel et provoquez une exigence pour s'attaquer au problème²⁵⁸ ».

Le vice-chancelier se fait ici leader d'opinion. Le discours reprend ensuite des accents plus modérés : après le cautionnement moral (*ethos*) et l'appel à l'émotion (le *pathos*) viennent les arguments rationnels (le *logos*).

Dans la dernière partie de son allocution, Peter Horrocks présente sa stratégie partenariale. Pour lui, s'ouvrir à des partenaires extérieurs apparaît effectivement une priorité :

« Le partenariat peut nous aider à attirer les étudiants. Il renforce notre position sur un marché concurrentiel, agissant comme un stimulant pour innover et s'adapter aux évolutions de la demande du secteur²⁵⁹ ».

L'orateur présente ensuite des exemples de partenariats à développer. Ainsi, le département de Mathématiques, d'Informatique et de Technologie travaille désormais avec l'entreprise informatique américaine Cisco System afin de délivrer des certificats de qualification professionnelle pour des étudiants qui seront alors immédiatement employables. Des partenariats avec des organisations publiques comme le Service National de Santé permettront également la formation de personnels de santé. Il faut également internationaliser les services de l'université à travers la promotion de l'anglophonie, en particulier dans les pays en voie de développement tels que le Bangladesh. Dans le domaine de la technologie, des collaborations avec des scientifiques du monde entier permettront de partager des équipements coûteux grâce à la télérobotique. Les étudiants pourront également participer à distance à des expérimentations à travers le monde.

²⁵⁸ Notre traduction : “*Today, I call on the whole OU community – staff, students and our hundreds of thousands of former students to join me and help fight for part time education. You all know how valuable it is. Tell friends, family and anyone of influence about the frightening fall in part time numbers and create an imperative to tackle the problem*”.

²⁵⁹ Notre traduction : “*Partnership can help us attract students. It strengthens our position in a competitive market place, acting as a spur to innovate and adapt to the changing demands of the sector*”.

Évoquant la technologie et la distance, Peter Horrocks clôture sa démonstration sur un exemple particulier, mais qui est loin d'être anodin, puisqu'il s'agit de celui de FutureLearn, société privée de plateforme MOOC fondée en 2013, détenue par l'Université. Or, les investissements massifs pour l'acquisition de cette plateforme au moment même où l'université subissait une perte de recettes et d'étudiants importante a provoqué l'incompréhension des syndicats et des personnels, qui se sont alors engagés dans une grève²⁶⁰. Pour crédibiliser et légitimer le projet, le Vice-Chancelier, également président de FutureLearn s'appuie sur d'abord sur des chiffres : 55 partenaires leaders mondiaux et plus de 2,5 millions d'inscrits dans plus de 190 pays. A l'heure où l'Université Ouverte perd des étudiants, FutureLearn est au contraire une entreprise massive qui nécessite l'appui sur de nombreux partenaires. L'orateur mentionne alors des applications à buts humanitaires de la plateforme, « *dans la tradition de nos missions*²⁶¹ ». Ainsi, en Sierra Leone, les professionnels de santé de Médecins sans frontières ont pu accéder à un cours immédiatement applicable sur Ebola en plein crise sanitaire.

Les partenariats visent ainsi une ouverture sur l'extérieur massive et inédite : secteur privé, public, partenaires industriels, scientifiques, internationaux avec des objectifs de professionnalisation ou humanitaires ... Dans le même temps, l'université perd ses étudiants en reprise d'étude qui constituent la base et le cœur des missions originelles de l'institution. Finalement, le vice-chancelier l'avoue :

*« Aujourd'hui, je ne vais pas vous donner ma stratégie pour l'OU. Ceci est dû au fait que, dans ma troisième semaine, je n'en ai pas encore. Mais je le ferai bientôt, avec votre contribution*²⁶² ».

Peter Horrocks conclut son discours par une série de devises personnelles portant sur la clairvoyance, la justice, le respect d'autrui, la volonté... Il décline ensuite ces devises en attentes du personnel vis-à-vis de son action. Selon le vice-chancelier, il est ainsi attendu de

²⁶⁰ Voir à ce propos l'article du The Guardian de Swain, 2015. En ligne : <https://www.theguardian.com/education/2015/oct/20/open-university-strike-ou-regional-centres-moocs>, consulté le 20/04/2017.

²⁶¹ Notre traduction : “*in the tradition of our mission*”.

²⁶² Notre traduction : “*Today, I'm not going to give you my plan for the OU. That's because, in my third week, I don't yet have one. But I soon will, with your input*”.

lui une efficacité organisationnelle et communicationnelle associée à une primauté de la technologie :

« Vous m'avez demandé de réduire la complexité, d'arrêter les doublons, de nous concentrer sur notre caractère distinctif, de préciser les responsabilités, d'être plus transparent, surtout en ce qui concerne l'utilisation de l'argent. Et les gens disent aussi que nous devrions être plus rapide, plus innovant et mettre le numérique au premier plan²⁶³ ».

Finalement, une formule conclut cette énumération : *« Les étudiants en premier²⁶⁴ »*. Et à Peter Horrocks de clôturer son allocution par ces mots : *« J'aimerai l'Université Ouverte. Et je me battrais pour l'Université Ouverte »*.

4.2.2.2 Un an après : « une révolution d'aspirations croissantes » ?

Un an après cette première allocution, Peter Horrocks tient de nouveau un discours à l'occasion du « Charter day », au siège de l'université, à Milton Keynes, devant un public de personnels, d'étudiants et de personnalités extérieures invitées. Le Vice-Chancelier rappelle alors à l'assistance ses engagements : aimer l'Université Ouverte et lutter pour elle.

Comme l'année passée, l'orateur choisit d'évoquer d'abord l'« amour » en rappelant la devise sur laquelle il avait conclu son allocution : *« les étudiants, bien sûr, arrivent en premier²⁶⁵ »*. Tout comme en 2015, le Vice-Chancelier appuie ses propos en citant les propos d'une étudiante émue qui, au moment de la remise de son diplôme lui aurait déclaré : *« l'Université Ouverte a littéralement sauvé ma vie²⁶⁶ »*. Peter Horrocks profite de cette anecdote pour remercier la présidente du syndicat des étudiants avant de déclarer qu'il participe lui-même en tant qu'étudiant à un cours d'introduction aux statistiques. Comme l'année précédente lorsqu'il avait évoqué son recrutement, l'orateur manie alors l'autodérision

²⁶³ Notre traduction : *“You've asked me to: reduce complexity. Stop duplication. Focus on our distinctiveness. Clarify accountability. Be more transparent, especially about how money is used. And people are also saying we should: Be faster. More innovative. Put digital first”*.

²⁶⁴ Notre traduction : *“students first”*.

²⁶⁵ Notre traduction : *“Students, of course, come first”*.

²⁶⁶ Notre traduction : *“The OU literally saved my life”*.

et s'attire la sympathie du public qui réagit par des rires amusés. Le Vice-Chancelier remercie alors l'ensemble du personnel dont il énumère toutes les catégories. Il s'attarde plus spécifiquement sur les enseignants-chercheurs, « *socle de l'organisation*²⁶⁷ » dont il décrit l'activité en accumulant les adjectifs mélioratifs (« *most brilliant* », « *so smart* », « *better* »). La structure discursive reprend celle de 2015. Après cette *captatio benevolentia*, Peter Horrocks retrouve son thème de prédilection, la lutte :

*« Je continue d'être prêt à prendre les décisions nécessaires pour sécuriser notre avenir parce que l'Université Ouverte mérite de se battre. Il y a eu beaucoup de combats. Et ce n'était pas mon seul combat. Nous avons tous lutté à l'Université Ouverte et pour l'Université Ouverte. Examinons où nous en sommes (de cette bataille externe)*²⁶⁸ ».

Le Vice-Chancelier énumère alors les décisions politiques qui ont récemment été prises en faveur des étudiants adultes et à temps-partiel. En Irlande du Nord, de nouveaux financements sont possibles pour cette population d'étudiants. Au Pays de Galles et en Écosse, les menaces pour le soutien aux études à temps partiel ont été repoussées et le rôle de l'Université Ouverte reconnu par les gouvernements de ces pays. En Angleterre, la possibilité de nouveaux prêts a également été annoncée pour les étudiants à temps partiel, plus spécifiquement pour ceux qui veulent étudier un deuxième diplôme en Sciences, Technologie, Ingénierie ou Mathématiques, et pour les étudiants en Master. Peter Horrocks y voit des signes encourageants pour le futur, en particulier depuis l'annonce par le gouvernement anglais de reconsidérer les études à temps partiel en formation continue. Un certain nombre d'idées sont en discussion : amélioration des transferts de crédits, actions collaboratives de sensibilisation à l'accès, assouplissement des règles relatives aux « qualifications équivalentes ou inférieures²⁶⁹ » et financements disponibles en soutien aux études modulaires.

²⁶⁷ Notre traduction : “*ALs are the bedrock of the organization*”.

²⁶⁸ Notre traduction : “*I continue to be prepared to make the decisions that are necessary to secure our future because the OU is worth fighting for. There has been plenty of fighting. And it hasn't been my fight alone. We have all been fighting back at the OU and for the OU. Let's review where we are (with this external battle)*”. L'expression « *With this external battle* » n'apparaît pas dans la transcription, mais est prononcée à l'oral.

²⁶⁹ Equivalent or Lower Qualifications (or ELQ) est le dispositif permettant un accès ouvert aux études supérieures aux étudiants n'ayant pas la qualification le permettant habituellement.

Si ces quelques inflexions politiques paraissent des signes encourageants, comment cependant aborder l'avenir ? Après avoir fait une courte allusion aux restructurations et aux grèves récentes, le Vice-Chancelier fait son *mea culpa* en précisant ne pas avoir assez bien communiqué en ces temps difficiles. Des efforts restent à faire, en particulier sur la notion de « communauté d'apprentissage²⁷⁰ ». Sous cette expression, se dissimule en fait une réorganisation des rôles et des tâches : les anciens étudiants comme mentors des étudiants actuels, les enseignants-chercheurs en lien avec les entreprises locales, les étudiants les plus avancés en soutien aux initiaux. Comme nous l'avons précédemment examiné dans le discours de 2015, le Vice-Chancelier fait une courte digression aux accents humanistes pour présenter deux exemples d'une « communauté la plus large et inclusive possible²⁷¹ » : le cas de la formation des prisonniers ou celui des réfugiés syriens au Liban à travers un partenariat avec le British Council. L'orateur rappelle ensuite la devise « les étudiants en premier » et précise que l'objectif est d'en conserver le même nombre. Au moment où le Vice-Chancelier s'exprime, les centres régionaux anglais qui permettaient la rencontre des étudiants et de leurs enseignants ont fermé. Le locuteur ne l'évoque pas mais indique que de nouvelles idées sont en cours pour permettre la rencontre directe, sans davantage de précisions. S'en suit alors un long développement sur un thème que nous avons rarement rencontré lors de nos nombreuses lectures sur l'Université Ouverte, celui de la recherche scientifique. Selon le Vice-Chancelier, il apparaît nécessaire de communiquer davantage au grand public sur les travaux scientifiques réalisés par l'université, notamment pour attirer de nouveaux étudiants. Il cite alors un certain nombre de réalisations utiles à la société : recherches pour l'industrie spatiale, la médecine, l'enseignement à distance avec la réalisation d'une technologie anti-fraude incluant de la reconnaissance faciale, vocale et de frappe ...

Arrivant au terme de son discours, le Vice-Chancelier s'engage alors solennellement à « mieux connaître la recherche et les gens qui sont derrière²⁷² ». Il joint alors les gestes à la parole en tendant une affiche sur laquelle est inscrite la phrase qu'il vient de prononcer²⁷³.

²⁷⁰ Notre traduction : “learning community”.

²⁷¹ Notre traduction : “community [...] as broad and inclusive as possible”.

²⁷² Notre traduction : “to get to know better research and people behind it”.

²⁷³ (19 :43 :00), visible au lien :

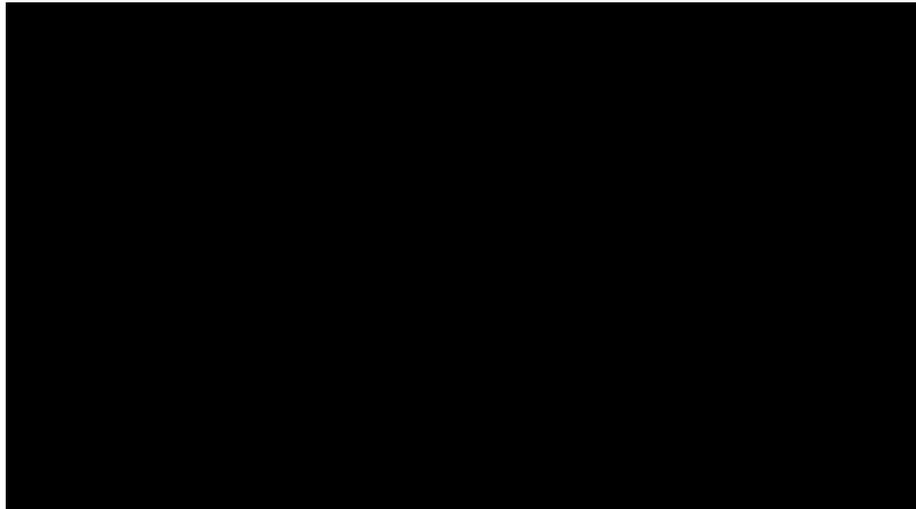


Figure 13 : Peter Horrocks présentant ses engagements

Cette mise en scène est intéressante car elle vise à concrétiser et crédibiliser la parole, qui est ici une promesse. Ce geste participe à l'ethos omniprésent dans les deux discours étudiés : l'orateur vise l'adhésion au discours à travers son engagement moral. Il conclut finalement son allocution en faisant appel à une figure fondatrice de l'Université Ouverte, Lord Asa Briggs²⁷⁴, chancelier de l'université de 1978 à 1994, récemment disparu. Ce récit institutionnel qui se tient en ce jour de « Charter day » vise à fédérer le public autour d'une histoire commune respectée. Peter Horrocks établit alors des liens entre les actions entreprises et celles réalisées à l'époque par cet illustre prédécesseur appartenant au « panthéon ». Il précise cependant qu'Internet constitue aujourd'hui une différence notable. Il reprend enfin à son compte une formule de Lord Asa Briggs au sujet de l'ambition de l'université définie comme « *une révolution d'aspirations croissantes*²⁷⁵ ». Se disant investi par l'esprit des fondateurs de l'université, l'orateur clôture son discours tel qu'il l'avait commencé et fini un an plus tôt dans l'ambivalence entre amour (« love ») et combat (« fight ») : « *Nous pouvons réaliser [cette ambition], avec un peu d'amour et tout un combat*²⁷⁶ ».

<http://stadium.open.ac.uk/stadia/preview.php?s=1&whichevent=2676&option=both&record=0>, consulté le 22/04/2017.

²⁷⁴ Biographie en ligne : <http://www.open.ac.uk/researchprojects/historyofou/story/asa-briggs>, consulté le 22/04/2017.

²⁷⁵ Notre traduction : “*revolution of rising expectations*”.

²⁷⁶ Notre traduction : “*And we can do it, with a little bit of love, and quite a fight*”.

4.2.2.3 Bilan de l'analyse des discours du « Charter day » : vers un système parallèle

L'analyse des allocutions du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne fait apparaître des discours mêlant cautionnement moral (*ethos*), arguments rationnels (*logos*) et appel à l'émotion (*pathos*). À travers ces trois registres de la persuasion, Peter Horrocks vise avant tout une conquête de l'opinion alors que l'Université Ouverte vit une situation de crise. Il s'agit donc d'une démarche politique. En effet,

« au niveau de ses stratégies, le discours politique oscille entre des phases argumentatives rationnelles et subjectives. S'il privilégie la rigueur conceptuelle du logos dans ses moments de démonstration ou de délibération, l'ethos y prédomine lorsque le locuteur veut donner une image positive de lui-même ou une image dégradée de son adversaire. Pour ce qui est du pathos, il y occupe le premier plan dans les séquences de dramatisation faisant appel aux émotions. Formant des dimensions intégrantes et incontournables de l'argumentation politique, le logos, l'ethos et le pathos s'entremêlent fréquemment dans ses entreprises de conquête de l'opinion publique » (Bonhomme et Rossari, 2013 : 3).

En tant qu'ancien journaliste ayant occupé des fonctions importantes au sein de la BBC, Peter Horrocks connaît l'importance de la communication. Ses discours ne révèlent pas des axes stratégiques de développement futur pour l'université. L'ensemble des actions entreprises semble, au contraire, peu lisible : multiplication des partenaires du monde socio-économique, public et privé, industriel, académique, scientifique, culturel, en local et à l'international, corollairement à une réorganisation des services et à une restructuration du système. Finalement, les stratégies que nous avons relevées sont d'abord discursives : agir sur le terrain de l'opinion publique, viser l'adhésion du personnel, manœuvrer sur le terrain politique. Est-ce à dire que ces stratégies ne révèlent pas les transitions en cours ? Bien au contraire, elles

permettent de définir un mouvement contradictoire d'ouverture et de fermeture, susceptible d'aboutir à un schisme du système.

Les allocutions analysées révèlent *a priori* des stratégies d'ouverture : internationalisation, partenariats divers, collaborations scientifiques. Les discours insistent également à de nombreuses reprises sur le sens originel de l'ouverture qui est toujours défendu : donner accès à l'éducation aux populations les plus fragiles (personnes en situation de handicap, prisonniers, adultes en reprise d'étude). A bien y réfléchir, ces deux axes d'ouverture ne semblent pas concordants : maintenir les étudiants à temps partiel justifie des adaptations économiques et des négociations politiques pour obtenir, par exemple, une adaptation spécifique des conditions de bourses pour ce public. Ne s'agit-il pas d'un « marché de niche » restreint, demandant un « combat » permanent ? Dans le contexte actuel, cette ouverture à ces publics n'implique-t-elle pas également une forme de rétrécissement ? Cette approche fonde cependant le socle historique et idéologique de l'université. Parallèlement, une autre démarche se met en place : multiplication des partenariats et déploiement de la plateforme MOOC FutureLearn vers tous les publics, de façon globalisée et massive. Mais ces mesures s'accompagnent d'un plan social suite à la fermeture des centres régionaux dans l'un desquels s'installe le siège social de FutureLearn²⁷⁷.

Les tensions ici révélées entre fermeture et ouverture laissent donc supposer la transition à un système à deux vitesses, voire un schisme du système. Afin d'approfondir cette hypothèse, nous avons interrogé des acteurs de terrain, personnels de l'Université Ouverte affectés au centre régional de Camden, à quelques mois de sa fermeture²⁷⁸ et dans lequel est désormais implanté FutureLearn.

Conformément à la méthodologie adoptée au cours de ce travail, récapitulons les éléments révélés par l'analyse des discours institutionnels. Ces éléments sont confrontés aux marqueurs d'industrialisation, que sont la rationalisation, la technologisation et l'idéologisation. Les résultats exposés précédemment nous invitent à les mettre désormais en regard d'une tension

²⁷⁷ Il s'agit du centre régional de Camden, à Londres.

²⁷⁸ Les entretiens se sont déroulés en avril 2016. Le centre régional de Camden a fermé ses portes en janvier 2017.

ouverture \diamond fermeture que semble révéler la situation à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne (tableau 25).

	FERMETURE	OUVERTURE
RATIONALISATION	<ul style="list-style-type: none"> - Nouvelle division du travail, assortie de licenciements. - Regroupements en « clusters » 	<ul style="list-style-type: none"> - Partenariat avec le monde socio-économique dans le champ de la formation, avec qualifications professionnelles
TECHNOLOGISATION	<ul style="list-style-type: none"> - Implantation de FutureLearn dans les locaux d'un centre condamné à la fermeture 	MOOC : <ul style="list-style-type: none"> - Outil d'internationalisation - Outil de globalisation et de massification - Ouverture vers de nouveaux partenaires de la formation - Ouverture vers un nouveau public
IDEOLOGISATION	<ul style="list-style-type: none"> - Baisse des effectifs étudiants provoquée par une politique extérieure à l'université 	<ul style="list-style-type: none"> - Défense sur le thème originel de la lutte de l'ouverture vers une population fragile

Tableau 25: Éléments se rapportant aux marqueurs d'industrialisation au regard de la tension ouverture \diamond fermeture

Compte tenu du fait que notre matériau repose sur l'analyse de discours institutionnels à teneur politique, une attention particulière sera portée à l'idéologisation. Dans quelle mesure les collègues rencontrés adhèrent-ils aux discours institutionnels ? Dans quelle mesure les éléments de discours du Vice-Chancelier se retrouvent-ils dans leur propos ? Voici ce que nous nous proposons d'examiner, à travers la déclinaison du terme « open » dans les discours des acteurs interrogés.

4.3 Idéologisation : l'ouverture au cœur des engagements professionnels

4.3.1 La notion d'ouverture par les acteurs : définition et enjeux

Afin d'étudier les représentations des personnels rencontrés sur la notion d'ouverture, toutes les occurrences du terme « open » apparaissant dans les transcriptions ont été analysées en contexte. Des propos touchant à l'éthique professionnelle ont ainsi été relevés. Tout d'abord, l'un des acteurs associe la notion d'ouverture à des valeurs individuelles et morales :

« en termes de valeurs, mes valeurs personnelles propres, je pense que j'ai tendance à être très ouvert d'esprit, si vous voulez utiliser ce mot, et très ouvert... Je pense que, dans tous les domaines de ma vie, j'aime à me penser comme quelqu'un qui ne crée pas de barrières pour moi-même ou pour les autres en termes d'expériences, d'apprentissage, d'expression de soi²⁷⁹ ... » (E8, 14 : 12).

Pour lui, cet état d'esprit correspond aux valeurs d'une université ouverte qui « *permet aux gens d'aller au bout de tout ce qu'ils sont capables et qui souhaitent relever des défis avec un milieu universitaire qui ne fait pas la promotion d'un système de classes dans la société²⁸⁰* » (E8, 15 : 13). Ces propos empreints d'éthos rappellent ceux prononcés par le Vice-Chancelier : le locuteur s'identifie à l'institution, à travers des valeurs personnelles et collectives. Ces valeurs sont intrinsèquement liées aux origines de l'université, autant rappelées par Peter Horrocks que par les acteurs interrogés. L'université, créée en 1969, a été fondée, nous le savons, avec un objectif bien précis. Il s'agissait d'offrir une expérience d'apprentissage à un niveau universitaire pour une population qui n'avait pas la chance de pouvoir suivre des cours dans un campus traditionnel. Ces propos sont conformes à ceux tenus par le Vice-Chancelier. Cette conception originelle d'une université ouverte à tous, quel que soit le niveau de qualification du candidat, se retrouve dans le discours des interlocuteurs

²⁷⁹ Notre traduction: “*in terms of values, my own personal values, I think, I tend to be very open, if you want to use that word, and very inclusive. I think in all areas of my life, I like to think of myself as someone who does not create barriers for myself or for other people in terms of experiences, in terms of learning, of self-expression.*”

²⁸⁰ Notre traduction: “*In allowing people to achieve whatever they are capable of, and wish to challenge themselves with university setting that do not promote class system...*”

: « nous sommes complètement ouverts. Alors nous n'avons pas de critères spécifiques pour nos étudiants. N'importe qui peut s'inscrire²⁸¹ » (E9, 22 : 06). Une administrative précise : « [L'Université Ouverte] possède une profession de foi très claire qui dit qu'ils sont ouverts aux endroits, aux idées, aux gens, etc. Que nous sommes ouverts. En d'autres termes, nous ne présentons pas de barrières²⁸² » (E11, 27 :28). L'un des participants rappelle ainsi les origines travaillistes au fondement du projet :

« Les sociaux-démocrates au sein et en dehors du parti travailliste estimaient que la force de travail de millions de travailleurs britanniques allait être gâchée parce qu'ils n'avaient jamais eu, pour une raison quelconque, d'éducation appropriée. Maintenant qu'ils ont quitté l'école, qu'ils ont travaillé quelques années, il est peut-être temps pour eux de retourner à l'Université et d'étudier à temps partiel afin de devenir plus productif pour notre économie. Voilà ce qu'était l'origine de l'Université Ouverte. Dans une certaine mesure, c'est toujours son objectif²⁸³ » (E12, 24 : 40).

Pour les acteurs rencontrés, cette ouverture à ce public de « *part-time students* » forme l'identité de l'institution. Cet argument est effectivement au cœur des discours de son Vice – Chancelier. Il est ainsi décliné dans les discours d'une enseignante : « *la seule chose que l'Université Ouverte fait encore [...], c'est que l'entrée est vraiment ouverte. Vous ne devez pas avoir un certain nombre de crédits avant d'entrer*²⁸⁴ » (E10, 51 : 30). Elle ajoute plus loin : « *C'est plus ouvert à plus d'étudiants*²⁸⁵ » (E10, 51 : 48) Une conseillère d'orientation

²⁸¹ Notre traduction : “*We're open completely. So we don't have any entry criteria for students. Anybody can enroll.*”

²⁸² Notre traduction : “*The Open University has a mission statement. [...] So it has a very clear mission statement which says they we are open to places, ideas, people and so forth. that we are open. In other words, that we do not present barriers*”.

²⁸³ Notre traduction : “*Social Democrats in the Labour Party and outside the Labour Party who thought that the labour power of millions of working class Britain's was going to waste because they never had a proper education for whatever reason and now that they've left school they have had a few years of work and maybe now is the time for them to go back to University and study on a part time basis in order to become more productive in the economy. So that was the origins of the Open University. To some extent that is still the aim of the Open University*”.

²⁸⁴ Notre traduction : “*The one thing that the Open University still does [...] is that entry is really open. You don't have to have a certain number of credentials before you enter*”.

²⁸⁵ Notre traduction : “*It is more open to more students*”.

confirme : « [L'université] a un accès ouvert et un soutien à distance. Voilà ce qui la rend unique²⁸⁶ » (E11, 38 : 30)

Le public visé était donc les étudiants qui ne possédaient pas les qualifications requises pour intégrer un établissement classique. Même si l'université continue d'opérer selon ce mode, l'institution a cependant dû davantage s'aligner sur les universités traditionnelles de Grande-Bretagne. Ainsi, comme le rappelle Hélène Pulker, dans un témoignage paru dans *Distances et Médiations des Savoirs*, « en 2012/2013, une évolution importante s'est produite pour encourager les étudiants à s'inscrire selon des qualifications plutôt que d'étudier selon un principe modulaire, et ce afin de répondre aux changements dans le système financier » (2016). Cette politique extérieure explique pour Peter Horrocks les mesures prises, en réaction, en interne, par l'Université Ouverte : l'augmentation des frais de scolarité a eu pour conséquence une baisse des effectifs qui a mis l'université en difficulté. Cette idée centrale dans les allocutions du Vice-Chancelier l'est tout autant dans les discours des personnes rencontrées. Ainsi, l'augmentation des frais de scolarité contraint l'établissement à une obligation de résultats. Cette idée est illustrée par les propos d'une de nos interlocutrices :

« et dans certains cas, en particulier avec les gros crédits qui arrivent, les étudiants s'inscrivent dans leur propre cours. Ils ne sont pas pris pour étudier à l'université et ils découvrent après leur première année ou la seconde qu'ils sont en train d'échouer. Maintenant, ils ont des gros crédits [...] et pour moi d'un point de vue moral, on devrait faire davantage pour mieux conseiller les étudiants²⁸⁷ » (E9, 22 : 30).

Face aux critères d'évaluation internationaux, l'université est désormais tenue à des résultats, en termes de rétention et de diplomation de ses étudiants. L'ouverture affirmée est assortie d'une élévation des exigences et d'une augmentation des coûts.

286 Notre traduction : "It's open entry and it is distance supported. Those are the things that make it unique."

287 Notre traduction : "And in some cases, especially with the big loans looming on them, the student enrolling on their own kind of courses, they're not ready for university study and they find out after their first year or second year that they're failing. Now they have this huge loan and they're not doing very well, and it's really, morally to me, that feels like we should be doing more to actively advise the students better".

Ces nouveaux enjeux financiers marquent bien une rupture dans l'ouverture à des populations sans qualification ou fragiles. Peter Horrocks avait évoqué les étudiants en difficultés – telles que les personnes victimes de handicap. Ces exemples se retrouvent chez une enseignante interrogée, originaire d'Europe de l'Est. L'Université Ouverte a alors été pour elle la seule option et elle reconnaît à cette institution une mission sociale :

« J'avais 19 ans et j'étais toute seule et mes parents ne pouvaient payer pour aucune université [...]. Et sans l'Université Ouverte, je n'aurais pas pu faire ça. Alors, vous voyez, ce sont des gens comme ça, des gens qui ont vraiment le potentiel mais qui n'ont pas l'opportunité²⁸⁸ » (E9, 21 : 07).

Un autre exemple est également illustré par une enseignante, alors jeune maman arrivée de Singapour. Elle a décidé de travailler au sein de l'Université Ouverte pour sa « flexibilité » lui permettant d'enseigner, tout en élevant ses enfants (E10, 6 : 41).

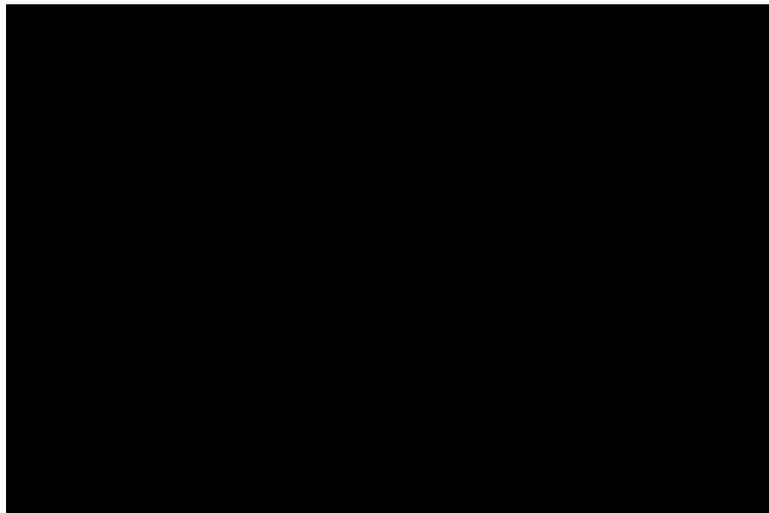


Figure 14 : Mère au foyer étudiant à l'Université Ouverte dans les années 70²⁸⁹

²⁸⁸ Notre traduction : “I was 19 and I was by myself, and my parents couldn't pay for university anywhere. They had to work, and I had to pay my fees. And without the Open University, I couldn't do that. So, you know, it's people like that, people who really have got the potential but don't have the opportunity”.

²⁸⁹ Source : Getty, image tirée de <https://www.timeshighereducation.com/news/peter-horrocks-its-time-the-open-university-reinvent-itself-again>, consulté le 17/05/2017.

Cependant, ces deux interlocutrices précisent que les nouvelles conditions tarifaires contraignent désormais l'ouverture :

« Là encore, ça change. Si vous m'aviez posé la question, il y a 5 ans, je vous aurais répondu : nous sommes ouverts à tout le monde sans exception, et chacun peut venir et faire tout ce que ses capacités peuvent lui permettre [...] ça, c'était l'université ouverte [...]. Maintenant, cela change de toute évidence à cause des frais de scolarité²⁹⁰ » (E9, 41 : 21).

L'augmentation des frais de scolarité et la possibilité d'obtenir un crédit étudiant provoquent une nouvelle concurrence entre l'Université Ouverte et les universités traditionnelles. Selon l'un des acteurs interrogés, quitte à s'endetter, les étudiants préfèrent désormais se tourner vers les « vraies » universités :

« dans l'ensemble, l'université vit une crise parce que son effectif diminue considérablement. Cela pourrait être lié aux frais. Les étudiants pensent que s'ils peuvent emprunter de l'argent autant aller dans une université conventionnelle²⁹¹ » (E10, 19 : 30).

Seuls resteraient à l'Université Ouverte les étudiants les plus défavorisés ou sans diplôme, provoquant ainsi une baisse de la qualité dans le recrutement. Une participante responsable des services étudiants et conseillère d'orientation conclut : « Et cela n'a rien à voir avec les technologies de l'information. Cela a à voir avec des critères financiers ou avec les changements structurels qu'on nous prédit²⁹² » (E11, 22 : 23).

Finalement, certains éléments-clefs des discours du Vice-Chancelier se retrouvent dans ceux des acteurs interrogés : les difficultés rencontrées sont liées à des décisions politiques extérieures à l'université. L'augmentation des frais de scolarité a créé une situation de

²⁹⁰ Notre traduction : “Again, it's changing, you see. If you asked me that question five years ago, I would say to you “we are open to absolutely everybody, and everybody can come and do whatever their abilities allow them to” [...] That was the Open University [...]. Now this is changing because, clearly with the fees”.

²⁹¹ Notre traduction : “Overall the university is suffering a crisis because its numbers are dropping quite significantly. It may have something to do with the fees. Students figure that if they can borrow money they would rather go to a conventional university”.

²⁹² Notre traduction : “Yes, and it's not a, and that's got nothing to do with information technology. That's to do with funding criteria that governments or structural for changes predict”.

déséquilibre en mettant davantage en concurrence l'Université Ouverte avec les universités traditionnelles. L'idée de défense des valeurs originelles d'ouverture vers un public fragile se retrouve. Mais pas de « lutte » ou de « combat » dans les propos de ces personnels pourtant en grève : face à la fermeture des centres régionaux, le doute transparait. Que signifie encore l'ouverture à l'ère de la globalisation numérique ?

4.3.2 Des nouveaux usages aux Ressources Éducatives Libres

Dans la seconde partie des entretiens, un temps d'échange a été consacré aux évolutions pédagogiques en cours au sein de l'institution. Dans le cadre de cet échange, les acteurs ont évoqué les nouveaux usages et outils proposés par l'Université Ouverte aux étudiants. L'idée que l'université doit s'adapter au monde actuel et utiliser les outils numériques est adoptée par nos participants. Ainsi, un enseignant précise :

« Une partie de notre éducation doit inclure des compétences technologiques dans ce monde numérique. Les étudiants ne peuvent pas divorcer d'eux-mêmes sur ce point²⁹³ » (E8, 56 : 39).

Ces propos peuvent être mis en lien avec l'idée d'une université en phase avec le monde numérique, tel que le présente Peter Horrocks. Ils participent à une certaine idée de l'ouverture. À ce propos, les acteurs se sont plus précisément exprimés sur l'engagement de leur université aux sources ouvertes éducatives à travers le site OpenLearn. OpenLearn est une filiale de l'Université Ouverte et apparaît comme une contribution aux Ressources Éducatives Libres. À travers ce site, c'est une autre conception de l'ouverture qui se dessine en creux :

« Nous sommes une université ouverte. En fait, c'est disponible publiquement pour tous ceux qui veulent l'utiliser [...]. Donc, ce n'est pas quelque chose que nous gardons en interne pour nos étudiants. Je veux

²⁹³ Notre traduction: "That part of our education must include technological skills in this digital world and [...] students can't divorce themselves from that".

*dire, nous essayons de partager nos ressources autant que possible*²⁹⁴»,
(E9, 12 : 41).

Dans le discours de ce participant, la contribution de l'Université aux Open Educational Resource (OER) apparaît en accord avec les missions de son institution, même si l'autonomie de l'étudiant est questionnée. En outre, « *à notre époque, il n'y a pas d'excuse pour ne pas avoir accès à ce type d'éducation gratuite*²⁹⁵ », (E9, 18 : 49).

Les deux discours du Vice-Chancelier ne citent pas explicitement la plateforme OpenLearn comme outil de libéralisation du savoir. Cet exemple apparaîtra en revanche dans un discours ultérieur, prononcé suite au Brexit, en juin 2016²⁹⁶. Cependant, les idées générales ici relevées (une université en phase avec l'époque numérique et un accès gratuit aux connaissances) constituent bel et bien un axe fort des allocutions de Peter Horrocks en avril 2015 et 2016. Pourtant, ce dernier illustre cet aspect à travers l'évocation de la plateforme FutureLearn et non pas à travers OpenLearn. Si les acteurs s'accordent sur une conception des technologies comme ouverture du savoir vers la société, l'outil présenté qui doit le permettre n'est donc pas le même dans les entretiens que dans les discours institutionnels. Nous le verrons : les résistances aux MOOC en général et à l'acquisition de FutureLearn en particulier sont effectivement fortes.

Ainsi, l'analyse des discours institutionnels confrontés à ceux des acteurs de terrain révèlent une idéologie partielle. Elle se déclare particulièrement lorsqu'il s'agit d'évoquer le récit institutionnel de l'université : référence aux origines, aux valeurs fondatrices, aux missions sociales d'ouverture vers les populations fragiles ou vers les travailleurs. L'ethos est collectif, les engagements fédérateurs. Les personnels interrogés relaient l'idée que les difficultés rencontrées sont liées aux mesures politiques externes, telles que les hausses des frais de scolarité engendrant la baisse des effectifs des « *part-time students* ».

²⁹⁴ Notre traduction : “*We're an Open University. So it's actually available publicly on the Internet for anybody who wants to use it. [...] So it's not something that we just keep internally for our students. I mean, we try to share our resources as much as we can.*”

²⁹⁵ Notre traduction : “*But I think, you know, in these days and age, there's no excuse not to have access to kind of free education*”.

²⁹⁶ Voir <http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/forum-for-access-continuing-education-2016-06-30.pdf>, consulté le 18/05/2017.

Comme avec la télévision ou la radio par le passé, le numérique permet d'ouvrir le savoir à la société, librement et gratuitement. Il s'agit ici d'une exigence affirmée. Cependant, les moyens présentés ne sont pas les mêmes en fonction des interlocuteurs : la plateforme MOOC FutureLearn est mise en avant par le Vice-Chancelier tandis que les acteurs interrogés évoquent la plateforme OpenLearn qui s'inscrit dans la logique des logiciels libres.

4.4 Contre-idéologisation : un discours critique étayant les processus de rationalisation et de technologisation en cours

4.4.1 Des mesures visant la rationalisation : points de vue des acteurs

Si les discours révèlent une idéologisation des acteurs sur certains aspects liés à l'ouverture, des propos très critiques se sont également fait entendre. Les résistances apparaissent dès qu'il s'agit d'évoquer les mesures de fermeture des centres régionaux, la formation de « *cluster* » ou l'acquisition de FutureLearn. Il faut ici préciser que ces mesures affectent directement les personnels rencontrés, encore en poste au moment de la passation de nos entretiens dans le centre régional de Camden. Ce centre de Londres était alors prévu à la fermeture au profit de l'implantation du siège social de FutureLearn. À l'heure où nous rédigeons ce paragraphe, c'est désormais chose faite. Une enseignante enseigne désormais depuis son domicile. Le second a été réaffecté au centre de Milton Keynes. Les trois autres collègues ont perdu leur emploi²⁹⁷.

Les propos critiques des acteurs révèlent une contre-idéologisation que nous définissons comme des discours de résistance aux mutations en cours. Cependant, ils permettent d'étayer les indicateurs d'industrialisation que sont la rationalisation (pour la fermeture des centres régionaux et la formation de clusters) et la technologisation (pour l'acquisition de

²⁹⁷ Pour étayer nos propos, voir à ce sujet l'annonce du redéploiement du personnel et des licenciements envisagés après janvier 2017 : <http://www.open.ac.uk/about/main/faculties-centres/proposed-new-structure>, consulté le 17/05/2017

FutureLearn). En outre, ces discours de résistance se portent sur les mutations en cours. Or, la notion d'industrialisation de la formation est à envisager comme « *un concept opératoire pour appréhender les évolutions et métamorphoses du système éducatif* » (Moeglin, 2016 : 13). Ainsi, nous considérons ces éléments d'idéologisation et de contre-idéologisation comme deux faces d'une même pièce. La contre-idéologisation en tant que discours de résistances aux politiques de changement est donc ici retenue comme un marqueur d'industrialisation, au même titre que l'idéologisation. Cependant, cette contre-idéologisation ne saurait avoir le même statut que l'idéologisation. Elle n'est effectivement pas légitimée de la même manière. Si les personnels construisent du sens à partir de matériaux communs (à savoir l'idéologie originelle de l'Université Ouverte), ils affirment également une distanciation critique face à la stratégie actuelle (qui accepte le cadre imposé par le gouvernement).

Tout d'abord, les acteurs décrivent la formation en cluster comme un « cauchemar » logistique et administratif (E8, 50 : 31 et 52 : 00). Cette nouvelle organisation révèle une nouvelle division du travail dans laquelle les enseignants qui délivrent les cours ne sont plus ceux qui corrigent les évaluations. Cette rationalisation, qui passe par un regroupement de personnels et d'étudiants, est permise, voire accentuée par le numérique. Le système est décrit par plusieurs de nos participants, comme c'est le cas de l'extrait choisi ci-dessous :

« Maintenant, nous aurons ce que nous appelons la stratégie de scolarité de groupe, c'est-à-dire qu'il pourrait s'agir de dix groupes de tutorats qui se combinent en un cluster et supposément, je ne sais pas quels sont les détails, mais supposément pour chaque tutorat en présentiel qui se déroule, un événement en ligne comparable sera également proposé. Afin d'atteindre tous les étudiants tandis que les enseignants-chercheurs ne sont pas censés augmenter leurs horaires en matière d'enseignement. Parce que vous avez huit ou dix groupes ensemble, cela signifie probablement qu'il y a beaucoup moins de contacts personnels entre le tuteur et l'élève²⁹⁸ »
(E10, 29 : 48).

²⁹⁸ Notre traduction: "Now we will have, what we call the group tuition strategy, which is that it could be ten tutorial groups that get combined into a cluster and supposedly, I don't know what the details are, but

Pour cette enseignante, le rapport personnel aux étudiants est compromis par ce système. Un autre acteur souligne son absurdité. Il qualifie ainsi les clusters de « bombes à fragmentation » (« *clusters bombs* », E8, 48 : 35) ou à un « cauchemar » lorsqu’il s’agit de planifier des tutorats pour ces groupes, en tenant compte des contraintes de chacun. Les nombreux choix de créneaux proposés engendrent de la confusion pour les étudiants et les enseignants, pouvant conduire à des rendez-vous manqués. Ces regroupements vont de pair avec une nouvelle politique de recrutement des enseignants à un niveau national – comme en témoigne un enseignant-chercheur, non sans une pointe d’ironie :

« Et donc, il se produit une considérable nouvelle division du travail. Au point où ça ne sera plus jamais du tout pareil. Et une grande partie de l’instruction sera délivrée en ligne [...] Et toute l’embauche sera faite à l’échelle nationale. Nous faisons toujours notre recrutement à l’échelle régionale et nous savons qui est qui [...]. Nous allons embaucher à l’échelle nationale, car cela est tellement spécialisé, nous ne sommes pas certains que la région ait suffisamment d’expertise pour pouvoir le faire. Nous devons donc contrôler cela à un niveau central²⁹⁹ » (E8, 46 : 24).

Cette spécialisation et cette centralisation sont illustrées à travers la création de trois grands centres de soutien aux étudiants en lieu et place des sept centres régionaux³⁰⁰. Or, dans le discours des participants, la notion d’ouverture était fortement liée à l’implantation des centres régionaux dans tout le pays. La fermeture de ces centres apparaît comme une perte des valeurs historiques d’ouverture de l’université. Ces centres régionaux sont ainsi comparés à des « bouées de sauvetage », en particulier pour les étudiants handicapés, qui représentent une cible propre à l’Université Ouverte : « *je m’inquiète pour cela parce que vous voyez, cela va*

supposedly for every face to face tutorial that is conducted a comparable online event will be offered as well. So that all of the students will be covered and whilst the associate lecturers are not supposed to increase their hours in terms of teaching. Because you have eight or ten groups together it means probably that there is much less personal contact between the tutor and the student”.

²⁹⁹ Notre traduction : “*And so they have been considerable new division of labor. Where there won't be the same at all. And much of the instruction will be delivered online. [...] All the hiring will be done nationally. We always do our hiring regionally and so that we know who's who [...]. We will be hiring nationally, because basically this is so specialist we don't think the region has enough expertise to be able to do that. So we must control that centrally”*

³⁰⁰ Il s’agit des centres de Bristol, Birmingham, Cambridge, Gateshead, Leeds, Londres et Oxford. Voir à ce propos, <http://www.open.ac.uk/about/main/faculties-centres/proposed-new-structure>, consulté le 17/05/2017.

mettre fin à un réseau de soutien. Cela va nous couper de cette population et cela faisait partie de ce qui nous rendait ouverts, de pouvoir faire ça³⁰¹ » (E9, 43 : 06). Les identités régionales étaient également un signe distinctif de l'université :

« C'était une sorte d'endroit où des enseignants-chercheurs et des étudiants de cette région pouvaient nous appeler. En ce sens, je pense qu'il y avait une identité régionale distincte. Chaque centre régional était probablement un point focal [...] pour les étudiants, je ne sais pas, dans un rayon de 25 à 50 miles... et sachant que c'était une université à distance, [...] ils ont mis en place de nombreux centres régionaux différents, ce qui était une partie importante de l'identité de l'Université ouverte, comme moyen de tendre la main³⁰² » (E10, 24 : 19)

Finalement, les tensions se révèlent à travers les décisions de fermeture. Un constat amer tombe : *« C'est pourquoi je me suis mise à penser dernièrement : pourquoi est-ce qu'on s'appelle encore ouvert ? Car, en fait, nous ne sommes plus si ouverts ... » (E9, 43 : 23).*

L'ensemble de ces propos était nos arguments visant à démontrer que l'Université Ouverte de Grande-Bretagne vit une période de mutation organisationnelle. Des mesures touchant la rationalisation des moyens sont exposées par les acteurs qui les subissent. L'analyse de leur discours aboutit à une remise en cause de la notion originelle de l'ouverture, révélant une crise idéologique. La fermeture des centres régionaux ne serait-elle pas symbolique d'un mouvement général de rétrécissement ? À ce propos, une actrice prédit :

« [Dans le futur, l'université] sera une opération très réduite. Je ne pense pas qu'elle sera capable de mettre en avant ses principes originaux et sa

³⁰¹ Notre traduction : "I do worry about this because that means, you know, this is going to stop that support network, is going to be dismantled from these people and that was part of us being open, that we could do that".

³⁰² Notre traduction: "There was a sort of an area where associate lecturers from that region and students from that region could call us.23:45 In that sense I think there was a regional identity that was distinct. Each regional center used to probably act as a focal point [...] for students in, I don't know, a 25 - 50-mile radius within that area.... and considering that it was a distance learning university [...], they set up some many different regional centers, that was an important part of the Open University's identity, as a way of reaching out".

*raison d'être. Je ne pense vraiment pas que ce sera très ouvert. Donc, son nom ne pourrait même plus être applicable*³⁰³ » (E10, 54 :20).

4.4.2 L'usage des technologies : d'une intégration critique à l'indigestion

Peter Horrocks, dans son premier discours de la *charter day* d'avril 2015, avait déclaré que son personnel lui avait demandé de « *mettre le numérique au premier plan* ». Cette demande apparaît-elle dans les propos de nos interlocuteurs ?

Pour l'ensemble des acteurs interrogés, les outils du numérique ne se révèlent pas toujours les plus pertinents pour répondre aux difficultés rencontrées par le public particulier de l'université. Pour un enseignant-chercheur en Sciences Humaines interrogé, les étudiants ne possèdent effectivement pas la culture info-communicationnelle leur permettant d'utiliser de façon pertinente les ressources en ligne. Ces propos rejoignent ceux d'une conseillère d'éducation, en charge du suivi des étudiants. Cette dernière considère que des compétences en informatique font parfois défaut, sans compter que l'achat de matériel personnel peut se révéler un frein économique. Pour cette dernière, la fracture numérique perdure en Grande-Bretagne, en particulier pour une population rurale ou plus âgée. C'est ainsi, selon elle, qu'une forme de sélection sociale persiste, malgré la vocation de l'université à rendre accessible le savoir. Cette actrice formule alors un paradoxe : l'Université Ouverte est censée être accessible à tous, sans qualifications requises, mais en l'absence de la maîtrise préalable des Technologies de l'Information et de la Communication, l'étudiant court à l'échec (E11, 28, 38).

Plus étonnants sont les propos concordants de deux participants à nos entretiens. L'un et l'autre estiment que les étudiants sont saturés par le numérique et qu'ils préfèrent par conséquent d'autres formes plus traditionnelles d'enseignement : posséder des ouvrages

³⁰³ Notre traduction : “*It will be a much reduced operation. I don't think that it will be able to carry forth it's original premise and purpose for existence. I don't really think it will very open. So its name would not even be applicable*”.

imprimés, suivre des cours en présentiel. L'étudiant ne serait pas gagnant dans l'usage du numérique, comme l'explique une enseignante :

« Ainsi, pratiquement tout est en ligne et le coût d'impression et de vérification est transféré à l'étudiant. J'ai reçu beaucoup de plaintes à ce sujet. Que les étudiants n'aiment pas ça. Ils n'apprécient pas cela. Ils préféreraient avoir des choses plus tangibles et aussi parce que beaucoup d'entre eux travaillent dans des emplois où ils regardent l'écran toute la journée. Ils n'apprécient pas non plus d'avoir à étudier de cette façon. Ils font une pause. Donc, je ne pense pas qu'il s'agisse d'une caractéristique attrayante, du moins, c'est le retour que j'en ai ³⁰⁴ » (E10, 35 : 55).

Ces propos nécessiteraient d'être confirmés par des étudiants. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons pas eu l'occasion d'en rencontrer lors de notre séjour en Chine. Par souci de cohérence dans notre démarche et afin d'avoir un panel d'entretiens avec des profils similaires, nous n'avons pas demandé à en rencontrer lors de notre séjour à Londres.

Le second acteur qui s'exprime à propos des usages pédagogiques du numérique laisse exprimer sa colère. Le passage, en rupture avec le contexte feutré et serein de l'entretien, mérite d'être ici cité :

« Genre « réveillez-vous les universités » ! Vous êtes à la traine de ce qui se passe déjà dans notre société moderne, dans le monde du travail ou que sais-je ? Et vous savez quoi ? Nous en avons assez. Notre dos nous fait souffrir, nos yeux nous font mal. Nous sommes soumis à un stress répétitif et à des germes sur ces espèces de claviers, etc. Et nous ne le voulons pas. Partout, n'importe où, soit ! Mais nous ne voulons pas être assis dans le métro et apprendre ce truc. Nous avons besoin de couper avec tout ça parce que notre vie en est pleine. Partout, partout, partout ! Que pouvons-nous

³⁰⁴ Notre traduction : “So virtually everything is online and the cost for printing that out and looking at it is transferred to student. I have received lots and lots of complaints about that. That students don't like that. They don't appreciate that. They would prefer to have things which are more portable and because many of them work in jobs where they are looking at the screen all day. They don't appreciate having to study in this way as well. They take a break from that. So I don't that's an attractive feature, at least that's the feedback that I get.”

obtenir de votre part si d'aventures vous êtes derrière la technologie que nous utilisons dans notre travail et dans notre vie personnelle ? Voilà qui n'était pas anticipé. D'une manière ou d'une autre, avec ce point de vue égoïste auto-centré que l'université désirait des étudiants dans le monde technologique³⁰⁵ » (E8, 60 : 03).

Pour cet acteur, inutile de lutter : l'industrie a déjà gagné la bataille de l'innovation. Il précise : *« C'est donc très, très imprévu, parce que l'université est tellement isolée de la société, je pense qu'elle a été prise de court. Ils pensaient : « Oh ! Nous sommes des leaders ». Absurde ! L'université n'investit pas la technologie. Ça vient du monde commercial³⁰⁶ »* (E8, 60 : 5). Ce participant se révèle donc particulièrement critique, en décalage avec les discours du Vice-Chancelier qui souligne l'innovation dont fait preuve l'université en matière de numérique.

Ainsi, l'ensemble des propos tenus s'oppose à l'idée de *« mettre le numérique au premier plan »*. Ils développent au contraire un contre-argumentaire : idée d'un manque de culture info-communicationnelle et de compétences techniques, fracture numérique, rupture avec les besoins réels... Ils révèlent surtout une forme de saturation étayant l'idée d'une technologisation croissante. Comment cette technologisation se concrétise-t-elle au sein de l'université ? Examinons désormais les propos tenus à l'évocation de l'apparition des MOOC au sein de l'université.

³⁰⁵ Notre traduction : *“It's kind like "wake up universities! You're behind on what's already happening in our modern society, in the world of work or whatever. And you know what? We have enough of it. Our backs are hurting, our eyes are hurting, we 're getting repetitive stress and germs from this keyboards stuff etc. Anywhere anytime, fine! But we don't want to be seating on the metro. Learning this stuff. We need a break from this because our life is full of it. Everywhere, everywhere, everywhere! What else can we get from you because if anything you're behind the technology that we use in our work and in our personal life? So this is what not anticipated. We somehow, at the self-centered egoistic view that university was willing students into technological world”.*

³⁰⁶ Notre traduction : *“So that's very, very unanticipated because the university is so isolated from the society, I think it caught them off guard. They thought: "oh we are leaders. No sense! University don't invest the technology. It's coming from the commercial world”.*

4.4.3 L'irruption des MOOC : une technologie au cœur des mutations structurelles

Si l'engagement dans les OER apparaît cohérent avec les valeurs portées par l'Université Ouverte, le discours est tout autre lorsqu'il s'agit des MOOC. Durant nos entretiens, l'ensemble des personnes interrogées évoquent leurs doutes - voire leurs résistances- face aux MOOC. L'un des acteurs tient un discours particulièrement critique sur ces cours en ligne qui marquent selon lui une rupture dans le système. Interrogé au sujet de l'histoire de son institution, il s'exprime en ces termes :

« les anciennes modalités n'ont pas complètement été remplacées [...]. Par exemple, les étudiants en prison ne sont pas autorisés à accéder à Internet. Ils doivent toujours s'appuyer sur des cours par correspondance. Ecrire à la main, envoi par la poste, l'instructeur, ce genre de choses. Il ne s'agissait pas que chaque chose soit totalement remplacée. Mais, en complément ... par l'étape suivante de la technologie. [...] C'était progressif... jusqu'à aujourd'hui ! En particulier depuis l'arrivée des MOOC et les investissements massifs de l'université, financièrement et autre ... Cela fait trois ans. Il y a eu une évolution considérable qui est apparue et qu'on reconnaît désormais comme un changement de paradigme³⁰⁷ » (E8, 33 : 29).

Un autre acteur présente d'abord les MOOC comme un atout pour l'université avant d'exprimer ses doutes sur plusieurs aspects. Tout d'abord, il affiche une inquiétude liée à un manque de résultats sur cette forme d'enseignement. Il se préoccupe également du fait que les

³⁰⁷ Notre traduction : “The former thing has not been totally replaced. For example, [...] prison students of course they're not allowed access to Internet stuff. So, they still rely on this correspondence type of tuition. Writing things out hands, submitting them by post, the instructor, that type of thing. It wasn't that each one was totally replaced. But added on to ... by the next part of technology [...] It's progressive. Until ... now! Until now. And now in the last couple of years. Particularly with the event of MOOCs and with the OU massive investment, financially and otherwise. [...] There has been a considerable shift occurring, which now people recognize as a paradigm shift”.

changements subis par le personnel de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne soient mal vécus par ce même personnel et entraînent une fuite de compétences digitales :

« Je crains que le bon personnel avec les connaissances parte chez les concurrents et qu'ils développeront, vous savez, continueront à développer ces outils, ou autre chose ... Donc, notre atout numérique repose sur des personnes qui ont le savoir-faire³⁰⁸ » (E9, 50 : 56).

Si les autres universités proposent à leur tour des MOOC diffusés massivement sur Internet, les compétences n'ont plus à être concentrées à l'Université Ouverte. Enfin, un doute au sujet de l'évaluation et repris par d'autres acteurs, concerne l'achat de certificat pour les étudiants ayant suivi un MOOC complet. La conclusion qui en découle est assez pessimiste :

« Alors si l'université délivre essentiellement une sorte d'éducation à la MOOC, qu'est-ce-que cela signifie pour notre accréditation en tant qu'université ? Je ne sais pas, parce que nous avons besoin de personnes qui obtiennent leur diplôme pour avoir le titre d'université. Autrement, nous perdrons cette accréditation et nous deviendrons juste un fournisseur en ligne de plus, et qui ne le ferait pas très bien. C'est le scénario le pire³⁰⁹ » (E9, 46 : 30).

Enfin, les MOOC auraient vocation à proposer des certifications professionnelles et non pas des diplômes universitaires. Un acteur s'interroge sur ce point :

« Donc, ils offrent un développement professionnel continu adapté à certains aspects du secteur professionnel. Mais cela est un peu difficile parce que cela signifie que les ressources doivent être retirées de la formation diplômante des étudiants et évoluer pour soutenir le développement professionnel [...]. Êtes-vous encore à l'université si c'est

³⁰⁸ Notre traduction : "My worry is that the good staff with the knowledge will leave to the competitors and they will develop, you know, continue developing those tools, something else... So, our digital asset is a staff of people that know, that have the know-how".

³⁰⁹ Notre traduction "So, it's the University that basically delivers kind of MOOC- style education. What that will do to our accreditation as a University, I don't know, because we need to have people completing degrees to be called a "University". Otherwise, we'll lose that accreditation and we'll just become another online provider that doesn't do very well. So that's the worst case scenario".

votre principale préoccupation ? Peut-être que vous êtes un autre type d'éducation [...] qui offre une formation continue en termes de diplôme de perfectionnement professionnel³¹⁰ » (E8, 75 : 10).

Finalement, lorsque l'on évoque les MOOC, des aspects économiques sont relevés, en termes d'investissement et de concurrence inter-universitaire, soulignant la rupture entre stratégie économique et enjeux pédagogiques. Le modèle économique adopté par l'université reste opaque pour les acteurs interrogés, qui expriment sur ce point leur perplexité : « *Je comprends que l'université a investi beaucoup de ressources, de ressources financières, [...] mais je ne sais pas s'ils ont vu un retour sur investissement³¹¹ ...* » (E10, 65 : 10). Ces propos se trouvent confirmés par un article du Guardian, en date du 20/10/2015 :

« la plupart des universités adoptent les MOOC avec enthousiasme, dont l'Université Ouverte. Il a été dit que le déficit de l'année dernière résultait en partie des besoins d'investissement dans des « projets stratégiques ». L'un des plus importants d'entre eux – pour un coût de presque 10 millions de livres - était FutureLearn³¹² » (Swain, 2015).

La plateforme apparaît comme un outil marketing, peu utile à la pédagogie :

« Ainsi, la technologie a changé à la fois les étudiants et les enseignants et je crains parfois que mes collègues ne fétichisent la technologie. En d'autres termes, ils pensent que la technologie a des qualités magiques. L'Université Ouverte en est un bon exemple, parce qu'elle a toujours été une université pionnière en matière de technologie et que cela est passé au détriment du contenu, de la substance, de sorte qu'aujourd'hui, ils sont

³¹⁰ Notre traduction : “So they provide continuing professional development that tailor made for certain aspects of the field. But that's a bit tricky because it what's that means is the resources need to be taken away from the degree students and shift it in order to support professional development [...] Are you still in the university if is that your main concern - maybe you're a different type of education [...] that provides continuing education in terms of professional development credential “.

³¹¹ Notre traduction : “I understand that the university is invested a lot of resources, financial resources, in to it [...] but I don't know whether they have seen a return on that...”

³¹² Notre traduction : “Most universities have embraced Moocs enthusiastically, including the OU. It said last year's deficit was in part the result of the need to invest in “strategic projects”, and one of the most expensive of these – costing about £10m – was FutureLearn.”

*tellement désespérés d'être remarqués, de développer la dernière technologie, le dernier logiciel, le dernier cours de FutureLearn, qu'ils ne pensent pas trop au contenu de ce cours. C'est devenu le triomphe du style et du formatage sur le contenu*³¹³ » [E12, 37 : 20].

Dans cet extrait, le locuteur problématise l'idéologie sous-jacente aux MOOC en la dénaturisant. Ses propos révèlent eux aussi la crise idéologique exprimée par ses collègues. Peter Horrocks avait présenté la plateforme FutureLearn comme l'innovation phare permettant de recruter de nouveaux étudiants, de tisser de nouveaux partenariats, d'affirmer un leadership... Les acteurs rencontrés résistent à ces arguments. En le faisant, les mutations en cours liées à l'irruption des MOOC sont mises au jour. La technologisation accentuée par l'implantation de FutureLearn en lieu et place d'un centre régional révèle bel et bien les évolutions du système dont se font ici écho, à leur manière, les acteurs rencontrés.

4.5 L'Université Ouverte de Grande-Bretagne, vers un changement de paradigme

À l'heure de la diffusion des connaissances sur Internet, l'identité de marque de l'université ouverte semble en danger, subissant non seulement la compétition du secteur privé mais aussi celle des universités traditionnelles. Avec les MOOC, la concurrence s'est accrue et la délivrance de cours à distance n'apparaît plus comme relevant des seules compétences de l'Université Ouverte. Preuve en est : la plateforme FutureLearn, si elle est propriété de l'Université Ouverte, propose des cours de près de 90 partenaires. Les acteurs rencontrés ont

³¹³ Notre traduction : "So, technology has changed both the students and the teachers and my concern is sometimes, my colleagues seem to fetishize technology, in other words they think technology has magical qualities. In the Open University is a prime example of that, because it has always been a pioneering university when it comes to technology and that pioneering has come at the expense of content, of substance so that nowadays they are so desperate to be seen, to develop the latest technology, the latest software, the latest FutureLearn course that they don't think too much about the content of that course anymore. It's become the triumph of style and formatting over content".

ainsi souligné le risque de dilution de leurs compétences spécifiques au sein de ce vaste réseau.

Si les acteurs rencontrés ont souligné l'impact que les MOOC pouvaient avoir en termes pédagogiques (en particulier sur la question de la diplomation et de l'accompagnement), ils ont également relevé des aspects économiques qui marqueraient une rupture dans les missions d'enseignement ouvert traditionnel. Le passage aux MOOC s'est effectivement accompagné de mesures marquant une rupture dans l'organisation du système. Alors que l'Université Ouverte s'ouvre aux MOOC, elle ferme ses centres régionaux, organise des regroupements d'étudiants et de personnels, augmente ses frais de scolarité et perd des étudiants. Finalement, les analyses de la situation en cours à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne et des discours d'acteurs conduisent à relever des tensions entre ouverture et fermeture. Un ensemble de facteurs touchant à l'économie, à la technologie ou encore à la politique invite à redéfinir la notion d'ouverture telle qu'elle était décrite historiquement.

Ces éléments semblent cristallisés dans les MOOC, qui apparaissent pour les personnes interrogées comme un symbole du changement de paradigme en cours. Les MOOC sont perçus à la fois comme prétexte pour justifier la démarche globale de restructuration et comme objet extérieur subi accélérant parfois jusqu'à la rupture les processus d'industrialisation en cours.

Deux mois très précisément après notre venue, les Britanniques ont décidé de quitter la zone euro par référendum. Une semaine après, Peter Horrocks s'exprime sur ce sujet et tente de démontrer que la Grande-Bretagne doit, plus que jamais, s'engager auprès de l'Université Ouverte pour la Formation tout au Long de la Vie³¹⁴. Pour le Chancelier, seule l'ouverture peut répondre à la fermeture. Il précise enfin à cette occasion le modèle économique de la plateforme FutureLearn, présentée comme un produit d'appel pour engager les étudiants dans une formation diplômante payante.

³¹⁴ Transcription du discours téléchargeable à <http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/forum-for-access-continuing-education-2016-06-30.pdf>, consulté le 18/05/2017.

Par ailleurs, les locaux du centre régional d'Oxford ont depuis été rachetés par l'école de commerce de l'Université de Pékin³¹⁵.

³¹⁵ Voir à ce propos <http://www.bbc.com/news/uk-england-oxfordshire-39220447>, consulté le 18/05/2017.

RESULTATS : BILAN 5

- **Problématique :**
De quelle manière les universités ouvertes se redéfinissent-elles ?

Cas de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne

- système parfaitement adapté aux nouvelles technologies
- système hybride avec une évolution au tout numérique pressentie
- expertise historique dans le domaine
- abandon des anciennes modalités (TV)
- fermeture des centres régionaux et centralisation
- technologie liée à des choix de gouvernance touchant à la refonte du système
- accentuation des processus d'industrialisation et crise idéologique

→ **Évolution qualifiée de « *paradigm shift* » (changement de paradigme)**

CHAPITRE 5 : Synthèse des résultats

Au début de ce travail (chapitre 1), nous nous étions demandé dans quelle mesure les universités ouvertes se redéfinissaient à l'ère de la globalisation numérique. La question posée répondait à un objectif ambitieux : celui de proposer une étude comparative inédite hors de la francophonie et sur des terrains habituellement peu fréquentés par la recherche francophone, tels que l'Asie ou les pays anglophones en voie de développement (Tremblay, 2009).

Pour répondre à la problématique posée, nous avons avancé trois hypothèses liées au développement des nouvelles technologies au sein des universités ouvertes. Tout d'abord, ce développement conduirait à une intensification des processus d'industrialisation. Ensuite, il ne provoquerait pas les mêmes bouleversements en fonction des contextes. Il s'accompagnerait enfin d'un changement de paradigme qu'il conviendrait de définir.

Pour ce faire, nous avons élaboré une méthodologie propre qui s'est révélée opérationnelle. Les institutions retenues ont préalablement fait l'objet d'une description du contexte socio-politique, voire économique, dans lequel elles sont ancrées. Un corpus de discours institutionnels attachés à ces universités était ensuite analysé à la lumière des marqueurs d'industrialisation de la formation que sont la technologisation, la rationalisation et l'idéologisation. Les éléments repérés étaient alors recensés et mis en regard du discours des acteurs rencontrés. Ainsi, les mutations vécues au sein des différentes universités ouvertes de notre panel ont été mises au jour.

Au terme de notre travail, il convient de synthétiser l'ensemble des résultats. Ils seront confrontés afin d'obtenir une vue d'ensemble des mutations engendrées par la globalisation numérique au sein de quelques universités ouvertes du monde. Pour ce faire, nous reprendrons, en les développant, chacune de nos trois hypothèses initiales.

5.1 Intensification des processus d'industrialisation au sein des universités ouvertes

5.1.1 Une technologisation rationalisante

Tous les discours analysés rapportent des stratégies de développement liées à l'intégration des nouvelles technologies au sein des structures. Cependant, nous avons pu discerner des orientations différentes dans l'approche de ces technologies. Il s'agit effectivement de distinguer l'usage des nouvelles technologies avec une approche pédagogique d'un usage qui vise la gestion de la distance ou des effectifs. Nous avons ainsi évoqué à plusieurs reprises, en particulier pour les universités ouvertes africaines, l'idée de « technologisation rationalisante ». Le tableau qui présentait les éléments de discours retenus pour l'Asie croisait également l'idée de « gestion de la distance » et de « normalisation » avec le marqueur « technologisation » (tableau 15).

D'un point de vue pédagogique, les discours institutionnels étudiés pour l'Asie ont souligné l'importance des Ressources Éducatives Libres pour les pays en voie de développement. Ces nouveaux outils permettent effectivement de réduire les coûts, tout en préservant la qualité. La plateforme libre MOODLE est ainsi utilisée à l'Université Ouverte de Tanzanie, de Zambie et du Pakistan. L'outil libre de droit intéresse également l'Europe qui, selon l'actrice catalane, s'approprie la plateforme pour la mise en œuvre de projets européens.

L'accès aux Ressources Éducatives Libres et à Internet interroge également la présence de l'enseignant et son rôle. Par exemple, les plateformes européennes MOOC ou chinoises à Shanghai servent une mutualisation qui, à terme, pourrait impacter la division du travail. Des cours créés par un enseignant au sein d'une université peuvent être utilisés par un enseignant d'une autre université partenaire qui peut ne pas être spécialisée dans une offre à distance. Certes, l'externalisation de la production de contenus a toujours existé au sein des universités

ouvertes, comme nous avons pu l'indiquer au début de ce travail. La diffusion d'émissions télévisées ou de radio à grande échelle, tout comme la rédaction de manuels, justifiaient effectivement le recours à des experts, embauchés sur contrat (Shale, 1987). Des équipes pédagogiques étaient cependant constituées dans lesquelles les personnels occupaient diverses fonctions, de la coordination à la gestion, en passant également par la conception de cours et la révision des supports. Les acteurs que nous avons rencontrés nous ont ainsi expliqué qu'ils étaient responsables de groupes d'étudiants pour lesquels ils créaient des contenus et à qui ils donnaient des évaluations. Cependant, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne a modifié cette organisation historique, en remaniant les rôles et les tâches des enseignants. Ainsi, les professeurs qui délivrent les cours ne sont plus ceux qui corrigent les évaluations. La configuration de la communauté a changé à travers la création de « *clusters* » qui envisagent des regroupements d'enseignants et d'étudiants. Dans cette nouvelle cartographie, l'autonomisation des étudiants peut également servir la rationalisation. L'Université Ouverte de Zambie a ainsi transformé ses centres régionaux en centres d'apprentissage équipés d'Internet, en libre accès pour les étudiants. Cette autonomisation pourrait passer par des regroupements spontanés de groupes de travail. Grâce aux réseaux sociaux, des communautés apprenantes peuvent se créer. L'acteur pakistanais a ainsi souligné que la géolocalisation pourrait être un outil pour permettre aux étudiants de détecter la présence de camarades sur une zone géographique déterminée (chapitre 2).

Si la technologie a été abordée dans ses dimensions de recherche à travers le développement d'innovations pédagogiques, les préoccupations de terrain demeurent avant tout liées à la gestion efficiente des effectifs, en particulier en Asie et en Afrique (chapitre 1). La technologie doit ainsi permettre l'amélioration des procédures administratives : amélioration du fonctionnement des centres d'appel au Pakistan, système de management et gestion documentaire à Shanghai, création de bases de données Étudiants et Personnels ou édition de cartes d'étudiants en Tanzanie... Dans ces cas de figure, l'innovation pédagogique demeure au second plan. En effet, le numérique est d'abord perçu comme un moyen de gouvernance dans les pays où les enjeux de massification sont cruciaux. Ce sont dans les discours européens que la perception d'une technologie servant l'apprentissage a été la plus développée. Cependant, ce phénomène est directement lié à une politique d'appel à projets de

l'Union Européenne. Même dans ce cas de figure, l'analyse des discours institutionnels a révélé une vision rationalisante de la technologie. En témoigne la mise en œuvre de projets pour la formation continue tels que les programmes d'apprentissage courts dans lesquels l'étudiant apprend par blocs de compétences via les outils numériques. Dans ce cas de figure, la mutualisation des cours et la mise en œuvre d'équivalences par le biais d'obtention de crédits laisse supposer un décloisonnement territorial des institutions.

Ces quelques résultats nous ont conduit à fusionner le marqueur de technologisation à celui de rationalisation (chapitre 1). Dans le cas des universités ouvertes qui visent la massification, la dimension industrielle peut effectivement s'observer à travers une technologisation rationalisante qui prend la forme de la mutualisation sur un territoire ou de la mise en place d'un système d'information normalisé. C'est effectivement ainsi que procèdent les pays asiatiques, à travers le poids accordé dans les discours analysés au management par la qualité, aux normes et procédures.

5.1.2 L'importance de la territorialisation

L'un des apports de ce travail a été de faire émerger l'importance du territoire dans les processus de mutations en cours. Ce marqueur de territorialisation est reconnu par Pierre Moeglin qui n'a alors pas assez d'éléments pour cependant le confirmer (Moeglin, 2016 : 63). Or, la perspective internationale que nous avons adoptée a montré que la rationalisation est également liée à des enjeux de territoire. La question de la présence s'est effectivement révélée capitale tout au long de notre étude. Le cas de l'Université Ouverte de Zambie qui a ouvert notre travail comparé avec celui de la Grande-Bretagne qui le clôt est, à cet égard, particulièrement parlant.

L'Université Ouverte de Grande Bretagne, première université ouverte, est la plus ancienne des institutions de notre panel³¹⁶. L'Université Ouverte de Zambie a, quant à elle, tout juste quinze ans d'existence et elle est la plus récente des cas étudiés. Or, les stratégies d'implantation sur le territoire local s'avèrent parfaitement opposées. La jeune Université Ouverte de Zambie s'est engagée dans la construction des centres d'apprentissage en région. Elle vise son expansion dans la perspective de couvrir physiquement tout le territoire national. Cela n'est pas sans lien avec le manque d'accès aux nouvelles technologies. Les centres d'apprentissage sont effectivement envisagés comme des lieux ouverts à un public qui ne possède pas d'accès personnel à Internet. Des locaux se construisent ainsi que des dortoirs. L'actrice tanzanienne abonde en ce sens, en expliquant que la présence en région renforcerait l'accès à l'éducation pour toute la population.

En Grande-Bretagne, les centres régionaux qui couvraient historiquement l'Angleterre ont fermé. Les lieux physiques sont réduits et concentrés. Alors que l'enjeu majeur de la Zambie est la décentralisation, l'heure est, au contraire, à la centralisation en Grande-Bretagne. Les sept centres régionaux ont été remplacés par trois centres d'assistance aux étudiants regroupés par secteur disciplinaire. Pour la Grande-Bretagne, l'enjeu n'est finalement plus le territoire national : le public se resserre, la concurrence fait rage, les subventions diminuent. Les stratégies d'expansion deviennent alors internationales. L'Université Ouverte de Grande-Bretagne, à travers la plateforme FutureLearn, s'émancipe de la construction de lieux et de la présence physique, tout en renforçant sa présence numérique. En définitive, l'Université Ouverte de Zambie vise une technologisation rationalisante dans la perspective d'ouvrir davantage de centres régionaux lorsque ce même processus vise à pouvoir les fermer en Grande-Bretagne.

Ces enjeux de territoire ne sont pas propres à l'Université Ouverte de Zambie ou à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. Tous les cas étudiés ont effectivement permis de mettre au jour la question de la présence locale dans ces systèmes qui se confrontent à la

³¹⁶ La première université de notre panel à avoir ouvert ses portes est en fait l'Université Ouverte de Shanghai, fondée en 1960. Cependant, fermée lors de la Révolution culturelle, elle n'a réellement commencé son histoire qu'à son rétablissement, en 1978.

distance. Les cas des Universités Ouvertes des Pays-Bas et de Catalogne ont également dévoilé des tensions liées au territoire. Fortement ancrées par leur langue régionale (le néerlandais et le catalan), ces deux institutions s'ouvrent à l'Europe à travers la participation à des projets européens. Le territoire s'étend alors, dans la fédération d'espaces qui se construisent autour d'objectifs communs. Les institutions se décroissent, s'ouvrent à la langue anglaise, visent l'expansion à travers le développement d'innovations. Mais, les entretiens avec les deux acteurs ont discrètement révélé que des projets de fermeture de centres régionaux étaient également à l'ordre du jour au Pays-Bas, tout comme des volontés d'expansion en Amérique Latine pour l'Espagne à l'heure où les restrictions budgétaires s'assortissent d'une baisse démographique. L'analyse du corpus de discours institutionnels en Asie a, quant à lui, exposé des stratégies d'internationalisation nettes, tandis que les acteurs de ce continent ont insisté sur les particularités contextuelles de leur pays (chapitre 2). Tel a été le cas dans le discours de l'actrice indonésienne : le numérique représente une opportunité d'être aujourd'hui virtuellement présent là où les conditions géographiques ne le permettraient pas jusque-là. Les enjeux de la présence concrète dans des territoires reculés ont été développés conjointement par les acteurs africains et par l'acteur pakistanais. Se jouent ici des objectifs de démocratisation et de justice sociale importants, en particulier pour l'éducation des plus fragiles et des femmes.

Sur cette question du territoire, le cas le plus singulier s'est révélé être celui de l'Université Ouverte de Shanghai (chapitre 3). Seule université de notre panel à ne pas être nationale, mais municipale, sa stratégie de territorialisation est intimement liée au projet de « ville intelligente ». Nous avons qualifié ce projet de « territorialisation nucléaire » afin de le différencier de la « territorialisation diffuse » des universités ouvertes européennes. Dans l'exemple de l'Université Ouverte de Shanghai, il ne s'agit pas d'une expansion à proprement parler, mais davantage d'un renforcement des capacités structuré à un niveau local. L'expansion arrive dans un second temps, avec l'idée d'acquérir une visibilité, conduisant à un leadership plutôt que d'exporter le modèle. Dans le cas des universités européennes, la fédération souhaitée est à échelle transnationale, avec des flux d'informations visant l'harmonisation des systèmes.

Ainsi, à l'issue de notre travail, nous faisons le choix d'ajouter aux trois marqueurs d'industrialisation initiaux celui de la territorialisation, pour lequel nous soumettons ci-dessous notre définition. Nous proposons également d'ajouter un sous-marqueur de « technologisation rationalisante » pour lequel nous apportons également une description. Dans le tableau ci-dessous, nos apports sont grisés.

Marqueurs	Définitions		
Technologisation	Présence et utilisation de dispositifs techniques, les usages prescrits et les pratiques	Technologisation rationalisante	Présence et utilisation de dispositifs techniques dans la perspective d'une concentration des moyens financiers, humains et techniques.
Rationalisation	Concentration des moyens financiers, humains et techniques dans une perspective supposément acceptée de réduction des ressources		
Idéologisation	Discours institutionnel de légitimation des acteurs politiques visant l'adhésion aux mesures		
Territorialisation	Politiques d'implantation territoriale d'un projet industriel associées à des stratégies d'expansion nationale et internationale		

Tableau 26 : Tableau synthétique des marqueurs d'industrialisation retenus (version 2)

Le maintien, la défense et l'expansion des territoires apparaissent finalement au cœur des enjeux de globalisation. Ces aspects ne sont pas sans lien avec la politique, ce qui nous

conduit désormais à évoquer le marqueur de l'idéologisation révélé à travers l'analyse des discours institutionnels.

5.1.3 Discours institutionnels, discours politiques : adhésions et résistances

Le marqueur d'idéologisation est apparu essentiel pour comprendre les enjeux des discours institutionnels analysés. Dans ce cadre, nous avons essentiellement retenu un corpus d'allocutions prononcées par des vice-chanceliers des universités concernées ou des responsables d'institutions les encadrant face au personnel ou à leur représentant. Ils visent effectivement l'adhésion de la communauté aux changements voulus par les instances dirigeantes. Ces discours se sont finalement révélés à haute portée politique, révélant parfois des enjeux de pouvoir et des rapports de force quant au destin de l'institution (mouvement de grève, licenciements, mouvements d'étudiants...). Dans les entreprises de conquête de l'opinion publique, le discours politique mêle cautionnement moral (*ethos*), arguments rationnels (*logos*) et appel à l'émotion (*pathos*), (Bonhomme et Rossari, 2013 : 3). Or, si ces registres ont été analysés pour les discours du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne (chapitre 4), ils se retrouvent également dans les autres discours de notre corpus.

C'est le *logos* qui domine dans les adresses de la présidente du Commonwealth aux universités ouvertes asiatiques, tout comme dans les messages d'Hagen et de Rome à l'intention des universités ouvertes européennes. Les propos se veulent rationnels, organisés et pédagogiques (chapitre 2). Le discours du Vice-Chancelier de l'Université Ouverte de Zambie fait également appel à une argumentation méthodique, en évoquant la nécessaire mise en œuvre d'une gestion rationnelle. Si son homologue tanzanien s'appuie sur les mêmes arguments, il a également à gérer une situation « sous tension », par crainte de révoltes étudiantes. Tout comme son homologue britannique, il laisse place à l'*ethos* en insistant sur son implication personnelle, en précisant, par exemple, qu'il s'est déplacé en personne dans les centres régionaux pour dialoguer avec les étudiants en colère.

Dans tous les cas, le *pathos* peut être observé, plus ou moins finement, dans les propos portant sur une université inclusive, ouverte à tous, aux femmes au foyer, aux prisonniers, aux travailleurs en reprise d'étude, aux handicapés... Cela est par exemple le cas avec le spot promotionnel de l'Université Ouverte de Shanghai qui présente à l'image un étudiant unibrassiste entouré d'un faisceau de lumières ou d'une femme invalide portée par son enseignante dans une salle de classe (tableau 22). L'ensemble de notre corpus porte la rhétorique d'une ouverture liée à l'éducation pour tous. C'est pour ces objectifs fédérateurs et unanimement reconnus que les décisions de changements doivent être acceptées.

Dans ce tableau de discours institutionnels, l'Université Ouverte de Shanghai fait figure d'exception. « Silencieuse », elle nous a contraints à dépasser le discours pour nous intéresser aux images, à travers l'analyse sémiotique du spot promotionnel de l'université. Est-ce à dire qu'elle ne porte aucun discours politique ? Bien au contraire, les slogans, vecteurs de valeurs, participent à fonder l'acceptation collective. La reprise systématique de ces formats rhétoriques dans les discours des acteurs marque indéniablement l'adhésion aux projets portés par l'institution (Krieg-Planque, 2012).

En quoi ces discours vecteurs d'idéologies servent-ils la compréhension des mutations en cours ? Tout d'abord, l'argumentation porte nécessairement sur des mesures de changement qui doivent être défendues. Pour les mettre en place et susciter l'adhésion, les acteurs politiques sont contraints de les exposer et de les justifier. Il s'agit ici d'un matériau fertile pour le chercheur qui peut en interpréter les stratégies sous-jacentes. Le discours institutionnel est déjà dans l'« après », d'où un décalage avec les discours des acteurs de terrain. La divergence entre les deux types de discours permet d'anticiper les difficultés futures, en mesurant l'écart entre le « déjà là » et le « à venir ». Tel est par exemple le cas à l'Université Ouverte de Zambie qui présente dans son plan stratégique 2016-2019 un déploiement de la plateforme MOODLE (Zambian Open University, 2016 : 80).

Ensuite, les velléités d'idéologisation de la part des acteurs politiques à travers leur discours peuvent atteindre, ou non, leur but. Pour le chercheur qui s'intéresse au marqueur

d'idéologisation, l'important est d'en repérer la tentative dans le discours institutionnel. L'analyse des entretiens menés auprès des acteurs de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne a montré un échec partiel de l'idéologisation. Directement impactés par la fermeture de leur centre, par les restructurations et l'implantation de FutureLearn dans les bureaux qu'ils ont dû quitter, ces acteurs ne pouvaient effectivement pas adhérer aux propositions de la direction. Ils se sont révélés critiques face à ces mesures, mais en le faisant, ils dévoilent en miroir l'idéologie portée par les discours institutionnels et soulignent nettement les changements en cours. Nous avons qualifié ces discours critiques de contre-idéologisation et avons fait le choix de considérer les discours politiques idéologisants et leurs réprobations comme deux faces d'une même pièce (chapitre 4). La contre-idéologisation en tant que discours de résistance aux politiques de changement est donc ici retenue comme un marqueur d'industrialisation, et comme le pendant individuel des discours institutionnels. Elle est aussi la marque d'un contexte culturel et politique démocratique caractéristique de la Grande Bretagne. Dans ce pays, les décisions sont débattues et contestées en contexte universitaire.

Ainsi, le tableau des marqueurs d'industrialisation de la formation s'étoffe encore avec le double marqueur idéologisation/ contre-idéologisation (tableau 27, page suivante).

MARQUEURS	DEFINITION		
Technologisation	Présence et utilisation de dispositifs techniques, les usages prescrits et les pratiques	Technologisation rationalisante	Présence et utilisation de dispositifs techniques dans la perspective d'une concentration des moyens financiers, humains et techniques.
Rationalisation	Concentration des moyens financiers, humains et techniques dans une perspective supposément acceptée de réduction des ressources		
Idéologisation	Discours de légitimation des acteurs politiques visant l'adhésion aux mesures (discours institutionnels)		
Contre- idéologisation	Discours de résistance des acteurs (discours individuels)		
Territorialisation	Politiques d'implantation territoriale d'un projet industriel associées à des stratégies d'expansion nationale et internationale		

Tableau 27 : Tableau synthétique des marqueurs d'industrialisation retenus (version 3)

Enfin, soulignons que l'analyse des discours institutionnels a révélé des stratégies de légitimation liée au recours à des experts : en Europe, création de *thinks tank*, en Asie, invitation d'experts internationaux assurant des séminaires ou délivrant des conférences. Comme évoqué au chapitre 2, cet aspect peut être retenu comme un sous-marqueur de

l'idéologisation, puisque le recours à ces experts participe à la dialectique visant l'adhésion des acteurs aux mesures. La parole de l'expert agit comme un argument d'autorité légitimant les mutations en cours.

Ainsi, les marqueurs d'industrialisation de la formation se sont révélés des concepts opératoires pour appréhender les évolutions subies au sein des universités ouvertes. Cependant, l'analyse a nécessité d'ajouter un quatrième marqueur aux trois retenus par Pierre Moeglin (2016) afin de cerner les enjeux de territorialisation qui sont apparus majeurs. Ils ont également été affinés ou adaptés aux cas étudiés. Le marqueur de technologisation a finalement fusionné avec celui de rationalisation, à travers l'expression de « technologisation rationalisante », plus à même de décrire l'importance des systèmes d'information au sein d'institutions visant la massification. De même, le marqueur de contre-idéologisation apparaît propice à décrire, dans la confrontation aux discours idéologisants, des évolutions qui peuvent être plus ou moins acceptées par ceux qui les subissent.

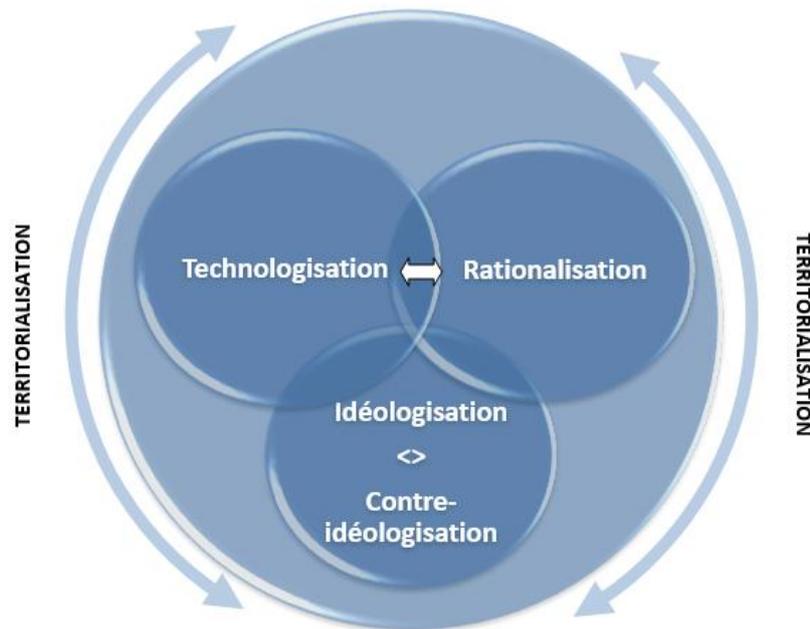


Figure 15 : Schéma des marqueurs retenus d'industrialisation de la formation

Enfin, si le concept d'industrialisation de la formation permet d'observer des phénomènes et de cerner les évolutions en cours, ces dernières n'ont pas été qualifiées. C'est ce que nous nous proposons désormais de faire, en proposant un modèle des perceptions à la transition numérique à partir des différents cas étudiés.

5.2 La globalisation numérique en contexte : proposition d'un modèle des perceptions à la transition numérique

5.2.1 Les universités ouvertes à l'ère de la globalisation numérique : identités plurielles, convergences et divergences

Les analyses réalisées au cours de ce travail ont permis de révéler les spécificités de chacune des universités ouvertes de notre panel. Toutes présentent des différences propres liées aux problématiques de leur environnement ainsi que des points communs. Ce résultat est conforme à l'hypothèse formulée selon laquelle le développement des nouvelles technologies au sein des universités ouvertes ne provoquerait pas les mêmes bouleversements en fonction des contextes.

Créées à la suite de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, les universités ouvertes possèdent des caractéristiques communes, telles que la défense de l'accès à l'éducation permanente et universelle. Fondées dans l'objectif de former à distance le plus grand nombre, elles visent l'efficacité à travers l'utilisation des technologies. Cependant, chacune est liée à son histoire économique, sociale et politique. J'ai cherché à retracer chacune de ces histoires, conscients qu'elles ne peuvent être exhaustives. Toute histoire est une reconstruction lacunaire. Cette reconstruction a cependant permis de comprendre les circonstances à l'origine de ces institutions. En croisant l'histoire des universités ouvertes à différents types de discours, nous sommes en mesure, au terme de ce travail, de les catégoriser.

En tête, nous choisissons de placer l'Université Ouverte de Zambie. Seule université créée après l'an 2000, elle est également la seule à être privée et à posséder encore un effectif réduit d'étudiants, avec seulement quelques milliers d'inscrits. L'Université Ouverte de Zambie est au début de son histoire. Elle s'inscrit dans son territoire et vise essentiellement une implantation nationale.

À l'extrémité, nous retenons l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, la plus ancienne de notre panel et mère fondatrice du modèle. Forte d'un label parfaitement connu et reconnu, cette institution possède une aura sur tous les pays du Commonwealth. Mais le modèle est aujourd'hui atteint par une nouvelle concurrence et un contexte socio-politique défavorable. À l'ère de la globalisation numérique, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne mute radicalement. De nouvelles tensions mettant en jeu les notions d'ouverture apparaissent, notamment à travers la fermeture de ses centres régionaux anglais. Cette mesure qui impacte la présence nationale va de pair avec de nouvelles stratégies d'expansion internationale *via* le numérique (chapitre 4).

Entre ces deux points, apparaissent différents cas : les Universités Ouvertes du Pakistan et d'Indonésie qui, à l'image de l'Université Ouverte de Zambie, évoluent progressivement vers la transition numérique. Dans ce cas de figure, le nouveau système apparaît en parallèle de l'ancien. Ainsi, les imprimeries du Pakistan ou d'Indonésie continuent de tourner à plein régime. Les émissions de radio ou de télévision demeurent, même si elles peuvent être désormais accessibles sur Internet. Ces universités s'adaptent aux difficultés d'accès, tout en proposant de tester des innovations, à travers les recherches menées par leur personnel ou grâce à des partenariats privés. La présence en région reste essentielle, notamment dans les zones les plus reculées. Dans les discours analysés, les missions de l'université sont liées à des enjeux de justice sociale, en particulier au Pakistan.

L'Université Ouverte de Shanghai évolue elle aussi progressivement vers la transition numérique. Comme pour l'Université Ouverte du Pakistan ou d'Indonésie, elle n'a pas abandonné sa présence en région. Tout en poursuivant un enseignement traditionnel, elle ne produit cependant plus d'émissions de télévision. En ce sens, le changement de nom de

l'Université, anciennement Shanghai TV University et devenue Shanghai Open University en 2012, est symbolique du passage de l'analogique au numérique. Cette institution s'inscrit dans des traditions fortes, en valorisant l'esprit communautaire, à travers des rites collectifs tels que des concours, des spectacles ou des cérémonies. Volontariste en matière d'innovations pédagogiques, sa recherche-développement est cependant surtout axée sur l'évolution de son système de management. Très ancrée localement, elle répond aux enjeux de développement de Shanghai dans une perspective de renforcement des capacités des travailleurs de la ville. Sa stratégie territoriale est donc différente des autres universités, ce qui n'exclut pas des politiques d'expansion à l'international, notamment en termes d'image.

Nous avons ensuite le cas des universités pour qui la transition numérique est effective. En premier lieu, l'Université Ouverte de Tanzanie, passée au tout numérique au début des années 2000. Dans ce cas de figure, la transition a provoqué une rupture. Le manque d'infrastructures conduit effectivement à un décalage entre l'affichage et le terrain. Des stratégies de contournement sont adoptées par les acteurs : distribution d'imprimés, rencontres en présentiel, priorité aux appels téléphoniques... Le discours du Vice-Chancelier n'a pas masqué ces difficultés, tout comme les propos de l'actrice rencontrée. Au sentiment de découragement et de lassitude se mêle l'espoir d'un accès fiable qui changerait la donne.

Enfin, les Universités Ouvertes des Pays-Bas et de Catalogne sont inscrites dans leur territoire. Les langues d'enseignement que sont le catalan et le néerlandais réduisent de fait le public potentiel. Cependant, dans un contexte démographique en baisse, l'Université Ouverte de Catalogne s'ouvre à l'anglais et à l'espagnol dans la perspective de conquérir une nouvelle cible en Amérique Latine. L'Université Ouverte des Pays-Bas se met aux MOOC en anglais pour un public extérieur et envisage la fermeture de ses centres régionaux. Dans les discours, les technologies sont parfaitement intégrées au système et maîtrisées par les acteurs. La participation active à des projets collaboratifs européens permet le développement conjoint de technologies éducatives.

Nous clôturons notre investigation par le cas de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. Au sein de cette institution historiquement leader, le passage aux MOOC s'est accompagné de

décisions politiques marquant une rupture dans l'organisation du système. En acquérant la plateforme FutureLearn, de nouvelles stratégies se mettent en place : multiplication des partenariats et déploiement de MOOC vers tous les publics, de façon globalisée et massive. Mais ces mesures s'accompagnent d'un plan social suite à la fermeture des centres régionaux. Alors que l'Université Ouverte s'ouvre aux MOOC, elle ferme ses centres régionaux, organise des regroupements d'étudiants et de personnels, augmente ses frais de scolarité et perd des étudiants. Finalement, les analyses de la situation en cours à l'Université Ouverte de Grande-Bretagne et des discours d'acteurs conduisent à relever des tensions entre ouverture et fermeture. Selon nous, ces tensions peuvent conduire soit à un schisme du système, soit à une redéfinition de l'université. Dans le premier cas, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne demeurerait avec un effectif réduit, pour des missions de formation continue en Grande-Bretagne. La plateforme FutureLearn opérerait parallèlement, sur le terrain de la visibilité numérique et dans une démarche de conquête de marché. Dans le second cas, l'Université Ouverte de Grande-Bretagne telle qu'elle avait été fondée par le projet travailliste pourrait disparaître concrètement ou se diluer progressivement.

5.2.2 Modèle des perceptions à la transition numérique : une grille de lecture dynamique

Les analyses réalisées au cours de ce travail conduisent à l'élaboration d'un modèle basé sur six qualifications des perceptions des acteurs à la transition numérique au sein des universités ouvertes de notre panel. Nous avons fait le choix de conserver les termes anglais de ces qualifications, tout de même traduits ci-dessous. L'anglais a été notre langue de travail et les termes retenus sont issus des discours étudiés dans cette langue.

La transition opportune (*timely shift*) représente un système encore artisanal, à petite échelle, mais en voie d'industrialisation. Le système se décentralise pour asseoir une présence régionale et mise sur l'adoption progressive des nouvelles technologies. Dans ce cas, le numérique représente une voie de développement rentable.

La transition progressive (*progressive shift*) correspond à une transition modérée. Dans ce cas, le système ne repose pas sur le numérique. Les nouvelles technologies apparaissent en parallèle d'un système traditionnel fonctionnel bien établi (radio, télévision, imprimés). L'évolution est graduelle. Les stratégies d'implantation locale demeurent, avec des objectifs nationaux.

La transition innovante enracinée (*innovative rooted shift*) décrit un stade plus avancé dans l'usage des nouvelles technologies. Dans ce cas, l'analogique a disparu sans avoir mis en péril le système. L'approche est également plus globalisée, à travers des stratégies de recherche-développement et d'internationalisation. Cependant, le système reste ancré dans un territoire local et dans des traditions culturelles fortes. La présence en région demeure.

La transition perturbatrice (*disruptive shift*) représente un système qui passe brutalement à l'usage des nouvelles technologies sans que les conditions d'appropriation ne soient remplies. Ces conditions sont majoritairement matérielles mais elles concernent aussi le manque de culture info-communicationnelle. Ce système peut évoluer si les verrous sont levés.

La transition intégrée (*integrative shift*) dépeint un système qui a assimilé les nouvelles technologies. Les difficultés matérielles ou culturelles face à cette intégration sont abolies. Les spécificités locales et culturelles demeurent, mais diminuent face aux enjeux de la globalisation. Progressivement, le territoire s'étend à travers des collaborations transnationales impulsées par des politiques fédératrices.

L'évolution radicale (*paradigm shift*) concerne un système en pleine redéfinition. Les facteurs conduisant à cette situation sont multiples. Ils concernent une forte concurrence nationale et internationale, des politiques et des données économiques nationales. Dans ce cas, le numérique est techniquement intégré par le système et les acteurs. Le développement des nouvelles technologies participe à l'intensification des processus d'industrialisation. À travers le numérique, les stratégies se centralisent et s'internationalisent.

Chacune des universités ouvertes analysées au cours de ce travail se retrouve dans l'une ou l'autre de ces définitions. Cependant, il ne s'agit pas d'un état figé ou stationnaire. Les

institutions de notre panel vivent le développement des nouvelles technologies et les effets de la globalisation parallèlement au contexte d'évolution propre à leur pays. Le modèle proposé ici se veut donc dynamique. Il sera donc représenté par des flèches montrant les processus d'évolution toujours en cours. Le modèle exposant notre typologie à l'appui de nos exemples et des marqueurs retenus prend forme dans un schéma synthétique (figure 14, page suivante). L'acronyme retenu pour ce modèle (MOTION pour « MOdèle à la TransiTiOn Numérique » signifiant « mouvement » en anglais) insiste également sur l'idée de dynamisme.

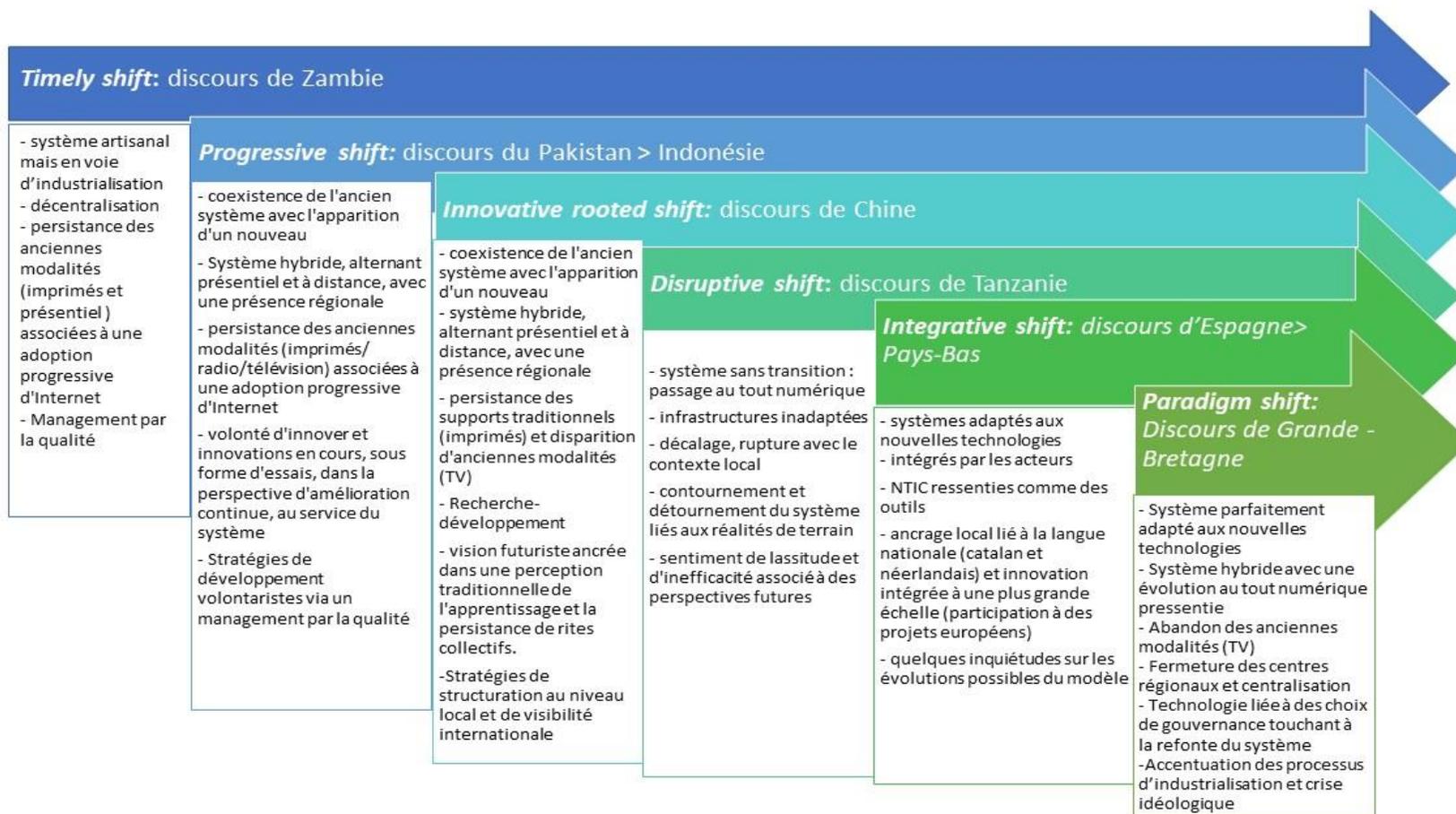


Figure 16 : Modèle dynamique de perceptions à la transition numérique : MOTION (Modèle à la TransITION Numérique)

Ce modèle a été élaboré à partir de l'ensemble des discours étudiés : des entretiens d'acteurs aux discours institutionnels en passant par une revue de la littérature. Il vise à apporter une contribution à la compréhension des mutations face à la transition numérique. En ce sens, il se veut une grille de lecture utile à la compréhension des facteurs d'intégration ou de rejet des nouvelles technologies au sein d'une organisation. Il prend tout son sens dans la disjonction ou la conjonction entre discours institutionnels et ceux des acteurs concernés.

Les discours institutionnels ont globalement été concordants avec les discours des acteurs, à des degrés différents et à quelques nuances près. Cela a été particulièrement le cas pour les discours en provenance d'Asie. Lors de conférences organisées par l'Association Asiatique des Universités Ouvertes, la présidente du Commonwealth avait évoqué un « *changement de paradigme* », lié à l'irruption des sources ouvertes et des MOOC. Or, les acteurs interrogés ont davantage évoqué une transition progressive, plus timide. Les propos ne sont pas pour autant discordants. Les difficultés d'accès ont été soulignées, ainsi que la nécessité d'une prise en compte du contexte socio-économique local.

Ce « *changement de paradigme* » a en fait été observé en Grande-Bretagne. Dans ce cas de figure, les acteurs ont finalement dit la même chose que le Vice-Chancelier au sujet des nouvelles orientations prises par l'université. C'est le jugement porté sur les mesures adoptées qui diffèrent. Pour le Vice-Chancelier, il s'agit de décisions nécessaires qui vont moderniser la structure. Elles représentent la garantie de conserver le leadership technologique et pédagogique. Pour les acteurs, elles rompent les valeurs à l'origine du projet. Si les évolutions sont décrites différemment en fonction de l'interlocuteur, elles sont également exprimées.

L'expression « *changement de paradigme* » s'est retrouvée dans le discours de la présidente du Commonwealth à l'intention des universités ouvertes asiatiques et dans les propos d'un acteur de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne. Cette reprise n'est pas sans nous interroger. Comme nous l'avons déjà précisé, le discours institutionnel est déjà dans l'« après », d'où un décalage avec les discours des acteurs de terrain. La divergence entre les deux types de discours permet d'anticiper les difficultés futures, en mesurant l'écart entre le « déjà là » et le « à venir ». Dans notre schéma, nous avons placé l'évolution progressive en début de chaîne et le changement de paradigme en bout. Cependant, le discours d'Asha Kanwar invite à anticiper les évolutions à venir en Asie, continent susceptible de s'emparer à

son tour d'innovations technologiques telles que les MOOC. De nouvelles dynamiques peuvent alors émerger. Le modèle proposé pourrait se révéler circulaire, de même que les cas étudiés peuvent se déplacer dans l'une ou l'autre case, en fonction des décisions politiques prises dans chacun des pays ou de l'émergence de nouveaux outils globalisés. A ce stade du travail, il est désormais possible de retenir un certain nombre d'indicateurs permettant d'analyser différents types d'évolution au sein des universités ouvertes de notre panel. Dans le tableau 28 présenté page suivante, une croix signifie un existant tandis que le signe + permet de mesurer un degré.

MARQUEURS	INDICATEURS		Timely	Progressive	Innovative rooted shift	Disruptive	integrative	Paradigm
			Zambie	Pakistan Indonésie	Shanghai	Tanzanie	Pays-Bas Catalogne	Grande-Bretagne
			4500 inscrits	1,3 million et 300 000 inscrits	600 000 ³¹⁷ inscrits	+ de 100 000 inscrits	+ de 30 000 et + de 54 000 inscrits	174 000 inscrits
Technologisation	Hybride		X	X	X	Par détournement	Pressenti	X
	Full online					X	X	Pressenti
	Supports	Analogique		+++				
		Numérique	+	++	+++	++++	++++	++++
	Imprimés		++++	++++	++++	Par détournement		
Rationalisation	Fermeture de centres- plan social						Pressenti	X
	Nouvelle division du travail			Pressenti				X
Technologie rationalisante	Outil de gestion		+++	+++	+++	++	Supposé	Supposé
	Au service de la pédagogie		++	++	++	+++	+++	++++
Idéologisation	Sentiments positifs face aux évolutions		+++	+++	++	++	+++	++
	Sentiments négatifs face aux évolutions		+	+	++	+++	+	++++
Contre-idéologisation	Expression critique des mesures politiques							X
Territorialisation	Décentralisation		X	X	X	X	X	
	Centralisation							X
	Internationalisation	Recours à des experts internationaux			X	X		
		Anglicisation/promotion de l'anglophonie						X

Tableau 28: Tableau des indicateurs caractérisant une évolution

³¹⁷ 100 000 diplômants et 500 000 non diplômants

5.3 Discussion : intérêts, limites et perspectives

5.3.1 Intérêts

Au commencement de ce travail, nous étions partis d'un constat établi par Gaëtan Tremblay (2009) qui pointait les limites des recherches en Sciences de l'Information et de la Communication sur la question des perspectives globales et de la formation à distance. Il soulignait ainsi la faible prise en compte des dimensions économiques et le manque d'études comparatives sur les pays émergents anglophones ou asiatiques. En nous concentrant sur le système anglo-saxon des *open universities*, notre étude apporte une contribution sur ces points, tout en y ajoutant une dimension politique. Cet aspect s'est révélé incontournable à l'évocation de l'historique des institutions et lors de l'analyse des discours institutionnels. Les universités ouvertes étudiées naissent et évoluent en fonction de politiques qui participent grandement à leur mutation. Quant aux aspects économiques, ils ont été relevés de façon générale. Des éléments ont cependant pu être établis. Les universités ouvertes concernées par notre étude sont majoritairement publiques, à l'exception notable de l'Université Ouverte de Zambie. L'Université Ouverte de Catalogne, publique, bénéficie de fonds privés. Nous avons relevé trois mentions d'augmentation des frais de scolarité à un niveau national : en Tanzanie, en Chine et en Grande-Bretagne. Dans le cas de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, cette augmentation s'est assortie de l'acquisition d'une structure privée, censée apporter de nouvelles sources de financement. Enfin, le marqueur de la rationalisation pourrait être un point de départ intéressant pour approfondir cette dimension.

Le travail visait également à proposer des éléments méthodologiques, théoriques et pratiques afin de mieux comprendre l'évolution des dispositifs organisationnels impliqués dans une démarche de gestion des connaissances. Ces aspects ont été abordés à travers la description des mesures prises au sein des universités de notre panel (évolution des tâches et des rôles, restructuration, décentralisation ou centralisation, ouverture ou fermeture de postes...). S'ils n'ont pas été centraux dans notre travail qui visait à qualifier la transition numérique, ils participent aux mutations générales subies au sein des institutions.

D'un point de vue méthodologique, nous avons élaboré notre propre méthodologie, inspirée des travaux de Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2008). Ce travail a nécessité de porter attention aux discours, dans le contexte spécifique de leur énonciation. La démarche s'est

révélée progressive, en partant de l'intuition pour arriver à la formulation d'axes et à leur confrontation au sein de discours renvoyant à différentes échelles de contraintes. Cette méthode avait pour objectif de complexifier les représentations qui, isolées, restent nécessairement partiales et partielles. Elle a été systématisée et vise à être reproduite lors de travaux ultérieurs. Cette approche qualitative s'est effectivement révélée féconde, en permettant de déceler les éléments de convergence et de divergence au sein de discours très riches.

D'un point de vue théorique, nous nous sommes appuyés sur les travaux du Séminaire Industrialisation de la Formation. Depuis 1991, ce collectif travaille effectivement à analyser les transformations en cours dans le secteur de la formation (Fichez, 2008 : 1). En nous basant sur ce cadre, nous avons évité le risque d'appréhender les mutations à l'ère de la globalisation numérique uniquement sous l'angle de la technologie. Le facteur technologique, omniprésent dans notre travail, n'a cependant pas le même degré selon les contextes. Nous avons ainsi pu démontrer son interdépendance à d'autres facteurs, tels que la rationalisation et l'idéologisation. Nous avons ajouté à ces deux marqueurs celui de la territorialisation, déjà relevé au sein du collectif sans qu'il soit jusqu'alors assez prégnant pour être retenu. Notre travail, qui démontre l'importance de la territorialisation dans les dynamiques de globalisation, apporte ici, nous l'espérons, une pierre à l'édification du concept d'industrialisation de la formation.

D'un point de vue pratique, le modèle proposé se veut une grille de lecture qui apporte des éléments de compréhension des mutations vécues par les acteurs au sein de systèmes de formation à distance à l'ère de la globalisation numérique. L'objectif d'une telle grille est de pouvoir décrire un système dans sa dynamique d'évolution. Elle vise aussi à anticiper les mutations futures.

Il serait ainsi intéressant d'analyser l'évolution des universités ouvertes de notre panel dans le temps, afin d'explorer les facteurs qui permettent à une université ouverte de passer d'une qualification à une autre. Par exemple, l'amélioration de l'accès à Internet suffira-t-il à l'Université Ouverte de Tanzanie pour passer d'une transition perturbatrice (*disruptive shift*) à une transition intégrée (*integrative shift*) ? De même, la fermeture des centres régionaux et la diffusion de MOOC anglophones annoncent-elles un changement de paradigme (*paradigm shift*) pour l'Université Ouverte des Pays-Bas ? L'Université Ouverte de Grande-Bretagne ne peut-elle pas se repositionner en début de chaîne en proposant un nouveau modèle progressif ? Les autres institutions le suivront-elles ou s'affranchiront-elles du modèle originel

à l'image de l'Université Ouverte de Shanghai qui vise aujourd'hui le leadership ? Ces questions ne peuvent trouver d'éléments de réponse qu'en prolongeant nos travaux dans le futur.

5.3.2 Limites du modèle

Le modèle proposé est perfectible et nécessiterait d'être étoffé. Tout d'abord, l'étude est exploratoire. Les critères fournis pourraient par la suite être repris dans le cadre d'une étude à plus grande échelle. En outre, l'approche est restée qualitative. Si le corpus de discours s'est révélé important, il n'en reste pas moins partiel. Des choix d'analyse de discours ont été faits au détriment d'autres. Sur ce point, nous reprenons à notre compte les interrogations d'Alex Mucchielli :

« Y a-t-il des acteurs autres, des tiers dont le rôle passé sous silence représenterait une clé importante de la dynamique observée ? Un regard plus profond, plus large ou plus élevé aurait-il été souhaitable ? »,
(Mucchielli, 2008 : 299)

D'autres acteurs auraient effectivement pu être interrogés, d'autres discours institutionnels retenus, d'autres institutions étudiées... Il y a eu dans notre travail un effet d'opportunité, lié à la possibilité qui nous a été offerte de participer au programme de visite internationale de l'Université Ouverte de Shanghai. Cette occasion a permis d'avoir accès à un matériel de recherche très riche qu'il aurait été très difficile d'obtenir comme simple doctorante. Mais cette circonstance particulière a nécessairement orienté notre travail en direction d'universités ouvertes et d'acteurs vers lesquels nous ne nous serions peut-être pas tournés. La méthode adoptée n'a également pas épuisé le travail d'analyse d'un corpus aussi dense. Enfin, le modèle proposé demeure partiel et relatif au contexte de notre recherche, même s'il permet de gagner en généralisation. Il présente cependant l'avantage d'apporter des éléments de description opérationnels à des phénomènes actuels qui interrogent aussi bien le chercheur que le citoyen.

Pistes de prolongement et d'exploitation du modèle

5.3.3 Pistes de prolongement du modèle

Le modèle proposé se veut dynamique, mais décrit pourtant des systèmes à un instant t . Il présente l'intérêt de varier les espaces, mais il serait intéressant d'examiner également les évolutions des contextes et des discours dans le temps. Nous avons conclu l'ensemble de nos entretiens par la question suivante : « *Rêvons un peu et imaginez-vous maintenant dans dix ans ... Quelle innovation pédagogique imaginez-vous dans le futur ?* ». Plusieurs acteurs africains et asiatiques ont évoqué l'importance à venir de la mobilité, à travers l'usage des téléphones portables, en pleine expansion. Les acteurs européens ont, quant à eux, évoqué l'intelligence artificielle et le développement d'enseignants virtuels grâce aux hologrammes. Qu'en sera-t-il ? Et dans quelle mesure ces nouveaux outils, comme les MOOC à leur époque, participeront à leur tour à la redéfinition des systèmes ?

Notre étude pourrait également être complétée par l'analyse d'autres universités ouvertes. Le continent américain est ainsi absent de notre étude. Certes, le système d'universités ouvertes en tant que tel est peu présent sur le continent. Il n'est pas cependant absent, notamment en Argentine, à travers l'*Universidad Abierta Interamericana*. Il existe également à travers les dynamiques d'expansion internationale des universités ouvertes des autres continents. Ces flux intercontinentaux d'information pourraient se révéler intéressants à analyser. En se dématérialisant, l'information et la connaissance circulent autrement.

Enfin, outre les universités ouvertes, de nombreuses institutions sont aujourd'hui soumises à la globalisation numérique. Nos travaux pourraient être prolongés par l'analyse d'autres organisations, éventuellement en dehors du secteur de l'éducation. Il s'agirait alors d'adapter nos travaux à l'analyse des mutations qui affectent d'une façon générale des organisations opérant à distance sur des territoires variés.

5.3.4 Pistes d'exploitation du modèle

Notre projet doctoral a pu se réaliser notamment grâce au soutien de la CCI du Grand-Hainaut à travers son incubateur d'entreprises, la Serre Numérique. Plusieurs entrevues ont eu lieu avec ces partenaires industriels lors d'une journée d'étude en décembre 2016 ou lors de rencontres informelles qui donnaient lieu à des échanges riches. Mes fonctions de directrice-

adjointe au sein d'un Institut Universitaire de Technologie m'ont également convaincue de l'intérêt de travailler en lien avec les entreprises, dans une démarche de collaboration fructueuse, utile aux deux partis.

Le rôle d'un chercheur est d'apporter de la connaissance à la communauté universitaire tout autant qu'il doit contribuer de façon constructive aux besoins de la société. Le transfert de technologie est un point crucial pour la recherche et parfois difficile à mener en Sciences Humaines. Nous espérons que ces travaux puissent trouver une résonance concrète. En effet, la connaissance des contextes dans lesquels on envisage de déployer une innovation est un préalable essentiel à sa diffusion. Pour réussir, l'approche doit être équitable, dans le sens où elle respecte son environnement : quelles politiques locales avec quelle histoire ? Quelles infrastructures existantes ? Quelles perceptions des acteurs de terrain ? Quelles pratiques culturelles ? Quels freins ou résistances possibles ? Le travail mené propose une méthodologie pour apporter des éléments de réponse à ces questions.

Certes, le modèle proposé nécessite d'être étayé et confirmé, mais il pourrait permettre d'anticiper les mutations et servir en ce sens tout autant le secteur privé, dans ses propositions d'innovations, que le secteur public qui, à travers ses politiques, participe à l'évolution constante des systèmes.

CONCLUSION

Au terme de cette thèse, retraçons notre parcours qui s'est ancré dans une étude de terrain, d'abord en Chine, puis en Grande-Bretagne. Malgré les limites inhérentes à ce travail comparatif, la large ouverture internationale est un apport à la recherche. Les séjours entrepris sur place ont permis de rencontrer quatorze acteurs de huit universités ouvertes du monde implantées en Afrique, en Europe et en Asie. Les entretiens effectués à ces occasions ont conduit à la formulation d'hypothèses liées à la redéfinition des universités ouvertes à l'ère de la globalisation numérique.

Ces hypothèses se sont également appuyées sur le concept d'industrialisation de la formation permettant de décrire les mutations en cours à l'aide de marqueurs. Au fur et à mesure de notre avancée, ces marqueurs ont été précisés et étoffés. Nous avons ainsi proposé de retenir le critère de territorialisation habituellement peu utilisé, en le développant.

Les entretiens seuls ne pouvaient constituer un matériel de recherche suffisant et demandaient à être opposés à d'autres documents. En confrontant les propos des acteurs à des discours institutionnels émanant de responsables des universités retenues ou d'organisations les régissant, des points de convergence ou de divergence entre des discours produits selon des systèmes de contraintes différents ont pu être relevés. La polyphonie à l'œuvre a ainsi permis de complexifier l'analyse. Une étude du contexte propre à chacune des institutions a également démontré l'importance des politiques dans leur développement. Nous avons progressé en présentant des études de cas de plus en plus précises. Les résultats ont ainsi d'abord porté sur plusieurs exemples d'universités ouvertes de même continent, en Afrique, en Europe, puis en Asie. Puis, ils se sont concentrés sur deux cas spécifiques, celui de l'Université Ouverte de Shanghai, université au cœur d'une mégalopole en pleine mutation, et celui de l'Université Ouverte de Grande-Bretagne, qui malgré son leadership historique, rencontre aujourd'hui des difficultés inédites.

La démarche est inductive. L'analyse de différents types de discours associés à l'étude des contextes ont progressivement permis de révéler des éléments de convergence et de divergence. Cette approche est fondamentalement liée aux Sciences de l'Information et de la Communication. En croisant différentes analyses centrées sur des acteurs, des documents, des

discours et des contextes, nous avons proposé une méthodologie originale visant à décrire des évolutions singulières inscrites dans des logiques globales. A l'avenir, nous souhaiterions dépasser le cas des universités ouvertes pour prolonger nos travaux sur d'autres terrains qui ne seront pas nécessairement liés au monde de l'éducation.

Finalement, à l'issue de ce travail, la synthèse des éléments relevés permet de proposer un modèle de perception à la transition numérique à l'ère de la globalisation. Ce modèle, que nous avons choisi d'appeler « MOTION ³¹⁸ » en référence à son mouvement dynamique, s'appuie sur les exemples étudiés. Il propose six qualifications de la perception numérique :

- La transition opportune (*timely shift*) correspondant à une transition adaptée à un stade initial de développement,
- La transition progressive (*progressive shift*) dépeignant une transition modérée,
- La transition innovante enracinée (*innovative rooted shift*) décrivant un stade plus avancé dans l'usage des nouvelles technologies tout en conservant un ancrage local et culturel fort,
- La transition perturbatrice (*disruptive shift*) représentant un système qui passe brutalement à l'usage des nouvelles technologies sans que les conditions d'appropriation ne soient remplies,
- La transition intégrée (*integrative shift*) retraçant un système qui a assimilé les innovations,
- L'évolution radicale (*paradigm shift*) concernant un système en pleine redéfinition.

Toutes les universités ouvertes analysées se retrouvent dans l'une ou l'autre de ces définitions. Chacune d'entre elles progresse effectivement dans un contexte spécifique qui implique de prendre en compte plusieurs facteurs d'évolution socio-économiques. Ces derniers dépassent le simple fait d'utiliser, ou non, les nouvelles technologies. En outre, les institutions de notre panel vivent le développement des nouvelles technologies et les effets de la globalisation parallèlement au développement de leur pays. Le modèle proposé ne vise donc pas à décrire un état figé et se veut dynamique. Il demandera également à être confirmé, en prolongeant le travail mené dans le temps, en variant les échelles et les terrains.

Enfin, les perspectives offertes par ces travaux amènent un ensemble de pistes de recherche parmi lesquelles une compréhension plus fine des enjeux liés à la globalisation numérique au

³¹⁸MOTION : Modèle à la TRANSITION Numérique. « Motion » signifie « mouvement » en anglais.

sein d'organisations distanciées. Nous avons en particulier relevé des tensions entre ouverture et fermeture qui font écho à des crises actuelles. Le kaléidoscope des universités ouvertes reflète ainsi des évolutions globales dans lesquels enjeux de formation et d'innovations se mêlent à des stratégies nationales et internationales qu'il convient d'interroger. Ces dernières transforment localement les systèmes et dévoilent un monde en mutation dans lequel de nouvelles dynamiques émergent. Tel est le cas pour les universités ouvertes avec le leadership asiatique en devenir, les perspectives de développement en Afrique, les collaborations européennes et le changement de paradigme en Grande-Bretagne.

Bibliographie

- Acheré, C. (2014). "Histoire de la Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED)". *Distances et médiations des savoirs*. Consulté le juin 6, 2017, sur <http://dms.revues.org/719>
- Akoun, A., & Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Le Robert, Seuil.
- Banque Mondiale. (1988). *Education in Sub-Saharan Africa*. Washington DC: Banque Mondiale. Consulté le Juin 10, 2017, sur <http://documents.worldbank.org/curated/en/816101468009945118/pdf/multi-page.pdf>
- Banque Mondiale. (1997). *China, Higher Education Reform, a world bank country study*. Washington D.C.: The World Bank.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, l'Educateur.
- Bates, A. (1975). "Student use of open university broadcasting". *IET Paper, n° 79*.
- Bates, A. (1980). *The Planning and Management of Audio-Visual Media in Distance Learning Institutions*. Paris: International Institute for Educational Planning (UNESCO).
- Benbow, R. (2011). "Student Activism and the "Global University" in Tanzania". *International Higher Education*, pp. 17-19.
- Benchenna, A. (2008). "L'Université à l'ère du numérique: vers de nouveaux rapports entre les pays du Nord et les pays du Sud". *6, n°1*, pp. 99-116.
- Benchenna, A. (2011-2012). "Les TICs dans les pays des Suds: quarante années de recherche-1970-2010". *Tic&société [En ligne]*, 5(2-3). doi:10.4000/ticetsociete.1130
- Biao, I. (2012). Open and Distance Learning: Achievements and Challenges in a Developing Sub-Educational Sector in Africa. Dans P. Muyinda, *Distance Education*. doi:10.5772/48080
- Bing, W., Ping, T., & Ming, Y. (2010). Learning patterns of Learner's interaction in the learning management systems: a comparative study of China and Malaysia. Dans S. Mukerji, & P. Tripathi, *Cases on technological adaptability and transnational learning: issues and challenges* (pp. 123-146). New York: Information Science Reference.

- Bonhomme , M., & Rossari, C. (2013). "Introduction". *Argumentation et Analyse du Discours*(10), pp. 1-10. Consulté le Avril 22, 2017, sur file:///C:/Users/Emilie/Downloads/aad-1500.pdf
- Bonnafous, S., & Krieg-Planque, A. (2013). L'analyse du discours. Dans S. Olivesi, *Sciences de l'information et de la communication. Objets, savoirs, discipline* (pp. 223-238). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, coll. La communication en plus.
- Breton, P., & Proulx, S. (2002). *L'explosion de la communication à l'aube du XXIe siècle*. Paris: La Découverte, coll. Sciences et société.
- Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement". *Revue Tiers Monde*, 200(4), pp. 735-749. doi:doi:10.3917/rtm.200.0735.
- Casteban, J.-P. (2014). *Le système politique chinois. Un nouvel équilibre autoritaire*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Castells, M. (1999). Les incidences sociales des technologies de l'information et de la communication. Dans A. Kazancigil, & D. (. Makinson, *les Sciences Sociales dans le monde*. Paris: UNESCO édition /éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Charles, N., & Delpech, Q. (Janvier 2015). *Investir dans l'internationalisation de l'Enseignement Supérieur*. France Stratégie.
- Compte, C. (2009). "L'influence des soap opera sur les stratégies narratives des séries télévisées". *RIHM*(2).
- Corniou, J. (2010, mai). "L'économie numérique, un défi systémique". *Annales des Mines - Réalités industrielles*(2), pp. 93-100. doi:10.3917/rindu.102.0093
- Cowper, D., & Thomson, J. (1982). Text processing: The revolution in word manipulation. Dans M. S. J.S. Daniel, *Learning at a distance: A world perspective*. Edmonton, Alberta: Athabasca University/International Council for Correspondence Education.
- Daniel, J., & Smith, W. (1979). "Opening Open Universities: the canadian Experience". *Canadian Journal of Higher Education*, Vol. IX-2.
- Delamotte , E. (1998). Partie 1. Chapitre 3 - De la professionnalisation à l'industrialisation. Dans P. Moeglin, *L'industrialisation de la formation. État de la question* (pp. 75-92). Paris: CNDP.
- Deng, Y. (2004). "Network-based distance education in Chinese universities". *Researching Virtual Initiatives in Education*. Consulté le mai 30, 2017, sur <http://www.matic-media.co.uk/ukey/UKEU-r04-china-2005.doc>

- Desmoulins, L. (2016). "Pour une double lecture institutionnaliste et communicationnelle des formes organisationnelles derrière l'appellation 'think tank'". *Revue française des sciences de l'information et de la communication*(9). doi:10.4000/rfsic.2095
- Desmoulins, L. (janvier 2014). La collaboration au sein des think tanks et leur participation aux débats et processus décisionnels politiques à l'ère du 2.0. Dans *Dossier sur les « Figures de la participation numérique : coopération, contribution, collaboration », dossier n°9*. Cahiers de la SFSIC.
- Ding, X. (2010). *Educational Reform and Development in Shanghai*. Shanghai: paper commissioned by the Shanghai Academy of Education.
- El Bushra, J. (1973). *Correspondence teaching at university*. Cambridge,U.K: International Extension College.
- Fichez, E. (2008). La problématique de l'industrialisation de la formation. Dans *Fiche explicitant la notion*. Consulté le Juillet 06, 2017, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00264773/document>
- Fichez, E. (2010). Les logiques de production à l'oeuvre dans l'espace éducatif. Dans G. Leclercq, & R. Varga (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (pp. 71-89). Paris: Lavoisier.
- Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école numérique: Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique*. Consulté le février 7, 2017, sur <http://www.missionfourgous-tice.fr/IMG/pdf/rapport-fourgous-chatel-TICE.pdf>
- Garcia Garrido, J. (1988). The Spanish UNED: one way to a new future. Dans R. Reddy Ram, *Open universities, the ivory towers thrown open* (pp. 200-214). London: Oriental University Press.
- Gaudin, J. (2001). "L'acteur. Une notion en question dans les sciences sociales". *Revue européenne des sciences sociales [Online]*, XXXIX-121. doi:10.4000/ress.641
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les Enquêtes Sociologiques*. Paris: A. Colin.
- Ginet, P., & alii. (2012). "L'information au service du territoire". *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 49(4), pp. 26-43. doi:10.3917/docsi.494.0026
- Guillemet, P. (2004). "L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme ?". *Distances et savoirs*, 2(1), pp. 98-118. Consulté le 04 14, 2016, sur <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-1-page-93.htm>
- Guillemet, P. (2007). *Former à distance: La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*. Québec: Presses de l'université du Québec.

- Habte, A., & Wagaw, T. (1998). Education et changement social. Dans A. Mazrui, C. (. Wondji, & Unesco (Éd.), *Histoire Générale de l'Afrique* (Vol. VIII. L'Afrique depuis 1935, pp. 709-736). Paris.
- Havergal, C. (2015, septembre 15). "Open University set to shut seven regional centres". *Times Higher Education*. Récupéré sur <https://www.timeshighereducation.com/news/open-university-set-shut-seven-regional-centres>
- Hawkrige, D., & Mc Cormick, B. (1983). "China's television universities". *British journal of Educational Technology*, 14 (3), pp. 160-173.
- Information Office of Shanghai Municipality and Shanghai Municipal Statistics Bureau. (2010). *2010 Shanghai Basic Facts*,. Shanghai: Shanghai Literature and Art Publishing Group.
- Jones, C., Aoki, K., Rusman, E., & Schusmans, K. (2009, June 7-10). "A comparaison of three Open Universities and their acceptance of Internet Technogy enhanced learning". *Proceedings of the 23rd ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education*, 7.
- Jost, F., & Bonnafous, S. (2000). "Analyse de discours, sémiologie et tournant communicationnel". *Réseaux*, 100(2), pp. 523-545.
- Juignet, P. (2015). "Les paradigmes scientifiques selon Thomas Kuhn". *Philosophie, science et société [en ligne]*. Récupéré sur <https://philosciences.com/Pss/philosophie-et-science/methode-scientifique-paradigme-scientifique/113-paradigme-scientifique-thomas-kuhn>
- Kabwasha, A., & Kaunda,, M. (1973). *Correspondence Education in Africa*. London: Routledge .
- Kanwar, A., & Mishra, S. (1ier décembre 2015). A New Paradigm for Open Universities. *AAOU 29th Annual Conference*. Kuala Lumpur, Malaysia. Consulté le Février 20, 2017, sur <https://www.col.org/news/speeches-presentations/new-paradigm-open-universities>
- Karsenti, T. (2013). "MOOC: révolution ou simple effet de mode?". *Revue Internationale des technologies en pédagogie éducative*, 10(2). Consulté le 10 05, 2015, sur http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v10_n02_06.pdf
- Kassam, Y. (1994). "Julius Kambarage Nyerere (1922-199)". *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV(1-2), pp. 253-266. Consulté le Juin 10, 2017, sur <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/nyereref.pdf>
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.

- Keegan, D. (1986, réédité en 2013). *Foundations of Distance Education*. Routledge.
- Keegan, D., & Rumble, G. (1982). Distance teaching at university level. Dans G. Rumble, & K. Harry, *The distance teaching universities*. London: Croom Helm.
- Kiyindou, A., Anaté, K., & Capo-Chichi, A. (2015). *Quand l'Afrique réinvente la téléphonie mobile*. Paris: L'Harmattan.
- Krieg-Planque, A. (2007). Travailler les discours dans la pluridisciplinarité. Exemples d'une « manière de faire » en analyse du discours. Dans S. Bonnafous, & M. Temmar, *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (pp. 57-72). Paris: Ophrys.
- Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.
- Krieg-Planque, A., & Oger, C. (2010, novembre). Discours institutionnels. Perspectives pour les Sciences de la communication. Dans P. Bacot, M. Coulomb-Gully, J.-P. Honoré, C. Le Bart, C. Oger, & C. Plantin, *Trente ans d'étude des langages du politique (1980-2010)* (Vol. 94, pp. 91-96). ENS éditions. Consulté le 04 11, 2016, sur <http://mots.revues.org/19870>
- Kuhn, T. (1970). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion .
- Lamy, M.-N. (2011). "Où va la distance, par des temps agités ? Réponses d'une organisation distancielle, l'Open University". *Distances et savoirs*, 9(4), pp. 611-618. Consulté le Avril 14, 2017, sur <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-611.htm>
- Le Berre, M. (1992). Territoires. Dans *Encyclopédie de Géographie* (pp. 601-622). Paris: Economica.
- Leleu-Merviel, S. (2010). "Montages culinaires, la partition du légume". *Communication & langages*, pp. 53-71. doi::10.4074/S0336150010012056
- Leleu-Merviel, S., & Useille, P. (2011). "Qualification des JT français contemporains". *ESSACHESS. Journal for Communication Studies*, 4(1(7)), pp. 107-126.
- Loiret, P.-J. (2007). L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ? . Education. Université de Rouen.
- MacArthur, B. (1974). An interim history of the Open University. Dans J. Tunstall, *The Open University Opens (3-17)*. London: Routledge.
- Madsen, D. (2016). "SWOT Analysis: A Management Fashion Perspective". *International Journal of Business Research*, 16(1), pp. 39-56. Consulté le Juin 15, 2017, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01306102/document>

- Mbwette, T. (16th-19th december, 2013). The role of open and distance learning education (ODL) in widening access to university education. *Oxford summit of leaders "science and technology"*. Oxford, UK.
- Mbwette, T. (2013). Statement to new and continuing out students by the vice chancellor prof. Tolly s. a. Mbwette during orientation for academic year 2013/14. Consulté le Juin 11, 2017, sur <https://www.out.ac.tz/page.php?m=412>
- Mbwette, T., & Bakari, J. (2010). Effective exploration of ICT to improve management and delivery of Open and Distance Learning : A case of the Open University of Tanzania (OUT). Dans P. Ifeanyi, & F. Olakulehin, *Global Perspectives in Open and Distance Learning* (pp. 397-402). Lagos, Nigeria: Franco-Ola Printers.
- Mbwette, T., & Ngirwa, C. (June 2012). "Human Ressources Management Challenges in Higher Education Institutions in Tanzania". *JIPE*, 4(1).
- Minxuan , Z., Jinjie Xu , X., & Chuangyuan, S. (2014). Effective Teachers for Successful Schools and High Performing Students: The Case of Shanghai. Dans L. W. Lee S., *Educational Policy Innovations* (pp. 143-161). Singapore: Springer.
- Mmari, G. (1999). The Open University of Tanzania. Dans K. Harry, *Higher education through Open and Distance Learning*. London: Routledge.
- Mœglin, P. (2016). *Industrialiser l'Education: anthologie commentée (1913-2012)*. Université Paris 8, Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Mœglin, P. (1998). *L'industrialisation de la formation - Etat de la question*. Paris: CNDP.
- Morin, S. (décembre 2007). *Internationalisation de l'éducation supérieure et formation à distance: le pouvoir d'influence des états occidentaux*. Cahier de Recherche; Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation , Vol1 , n°1.
- Neil, M. (1981). *Education of adults at distance*. London: Kegan Paul.
- Nguyen Tri, C. (2001). « L'éducation en République populaire de Chine entre contrôle étatique et économie de marché ». *Autrepart*, 17(1), pp. 69-89.
- OCDE. (1999). *Qualité et internationalisation de l'enseignement supérieur*. Consulté le 04 10, 2015, sur <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/8999102e.pdf>
- OCDE. (2002). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris.
- OCDE. (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Oger, C. (2007). Analyse du discours et sciences de l'information et de la communication. Au-delà des corpus et des méthodes. Dans S. Bonnafous, & M. Temmar, *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (pp. 23-38). Paris: Ophrys.

- Oger, C., & Olivier-Yaniv, C. (2007). Analyse du discours et sociologie compréhensive. Dans S. Bonnafous, & M. Temmar, *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (pp. 39-56). Paris: Ophrys.
- Oillo, D., & Loiret, P.-J. (2006). "Histoire d'un dispositif francophone de formation ouverte et à distance". *Distances et savoirs*, 4(1), pp. 113-122.
- Ollivier, B., & Thibault, F. (2004). "Technologies, éducation et formation. Une si longue histoire ...". (Hermès, Éd.) *La Revue*, 1(38), pp. 191-197.
- Orivel, F. (2006). "L'économie de la formation à distance l'apport de Greville Rumble". *Distances et savoirs*, volume 4, p. 140.
- Paillé, P. (1994). "L'analyse par théorisation ancrée". *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, pp. 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Peraya, D., & Hässig, C. (1993). *Conception et production de matériel d'enseignement à distance : étude comparative des pratiques de la FernUniversität (D) et de l'Open universiteit (NL)*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation: Carouge.
- Perry, W. (1976). *Open University. A personal account by the first Vice-Chancellor*. Milton Keynes, UK: The Open University Press.
- Perry, W. (1977). *The Open University*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peters, O. (1971). Theoretical aspects of correspondence instruction. Dans O. MacKenzie, & E. Christensen, *The changing world of correspondence study*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Pfaender, F., Tzen, M., Sun, X., & Wan, W. (2014, Janvier). "De la ville intelligente à la ville complexe à la ville idéale". pp. 1-17. Consulté le juin 9, 2017, sur <http://www.gemass.fr/dphan/rochebrune14/propositions/rochebrune14-17.pdf>
- Porter, M. (2004). *La concurrence selon Porter*. Paris: Village mondial.
- Proulx, S. (1988). *Vivre avec l'ordinateur. Les usagers de la micro-informatique*. Montréal: G.Vermette.
- Pulker, H. (15| 2016). "The response to current challenges from an institution of open and distance learning, the Open University, UK". *Distances et médiations des savoirs*.
- Remond, E. (2016). Les mutations des dispositifs d'enseignement dans les pays du Sud : espoirs et nouveaux mythes. Les MOOC au secours de l'Afrique ? . Dans C. Paganelli, S. Chaudiron, & K. Zreik, *Documents et dispositifs d'information à l'ère post-numérique* (pp. 95-103). Europaia.

- Rieffel, R. (2014). *Révolution numérique, révolution culturelle ?* Paris: Gallimard.
- Rumajogee, A. (11-13 mai 2009). Comment se jouent les rapports entre universités et État dans les pays de tradition anglo-saxonne où fonctionnent plusieurs réseaux d'enseignement à distance en relation avec des institutions extérieures. *Colloque international tenu à Paris VIII du 11 au 14 mai 2009. « Les universités au temps de la mondialisation et de la compétition pour l'excellence »*. Université Paris 8.
- Salmon, C. (2007). *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater des esprits*. Paris: La Découverte.
- Sangrà, A. (2002, January). "A New Learning Model for the Information and Knowledge Society: The case of the Universitat Oberta de Catalunya (UOC)". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, Vol 2., N°2, 2(2)*. Consulté le mai 23, 2017, sur <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/55/114>
- Sembiring, M., Haryanto, Y., & Pantow, J. (2009). "Universitas Terbuka towards the center of excellence: viewed from partnerships, public relations and institutional development perspectives". *Asian Association of Open Universities Journal, 4(2)*, pp. 97-105. doi:<https://doi.org/10.1108/AAOUJ-04-02-2009-B004>
- Shale, D. (1987). "Innovation in International Higher Education : The Open Universities". *Journal of Distance Education, 2(1)*, pp. 7-24.
- Shelton, J. (2001). 1971: U.K. Open University opens its doors. Dans D. Schugurensky, *History of Education: Selected Moments of the 20th Century [online]*. Consulté le Avril 17, 2017, sur <http://schugurensky.faculty.asu.edu/moments/1971ukou.html>
- Simon, B. (1994). *The Empowerment Tradition in American social Work : a History*. New-York: Columbia University Press.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2008). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (4th Edition)*. Prentice Hall.
- Swain, H. (2016, octobre 20). "This change will be the end of the Open University as we know it". *The Guardian*. Consulté le avril 11, 2016, sur <http://www.theguardian.com/education/2015/oct/20/open-university-strike-ou-regional-centres-moocs>
- Tait, A. (2008, Juin). "What are open universities for ?". *Open Learning: The Journal of Open , Distance and e-learning , 23:2*, pp. 85-93. Consulté le mai 10, 2017, sur <http://www.edc.uoc.gr/~panas/EAP/Tmimata/Nea%20paralila%20keimena/What%20are%20open%20universities%20for.pdf>
- Taylor, S. (2006). *Culture and Customs of Zambia*. Westport, Connecticut ; London : Greenwood Press .

- Thibault, F. (2007). "Divorcer du technicisme: une histoire de l'enseignement à distance en France". *Distances et savoirs*, 5 (3), pp. 367-391.
- Traoré, A. (1975). "Rapports agriculture-industrie et « socialisme Ujamaa » en Tanzanie". *Tiers-Monde*, 16(64), pp. 805-820. doi:10.3406/tiers.1975.2589
- Tremblay, G. (1990). Le discours théorique sur les industries culturelles. Dans G. (. Tremblay, *les industries de la culture et des communications au Québec et au Canada* (pp. 33-65). Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec/Téléuniversité.
- Tremblay, G. (1998). Chapitre premier: Une approche pertinente ? Dans P. Moeglin, *L'industrialisation de la formation : état de la question* (pp. 39-60). Paris: Centre National de Documentation Pédagogique.
- Tremblay, G. (2009|4). "La formation à distance en contexte de globalisation". *Distances et savoirs*, 7, pp. 715-731.
- Trestini, M., & Coulibaly, M. (2014). "Vers une industrialisation de la formation à distance à l'université". *Distances et médiations des savoirs*(6). Consulté le 04 13, 2016, sur <https://dms.revues.org/687>
- Trestini, M., Coulibaly, B., Rossini, I., Christoffel, E., Pacurar, E., & Lemire, G. (2012). *Evaluation du dispositif d'enseignement à distance à l'université de Strasbourg (rapport de recherche)*. Strasbourg, université de Strasbourg, Laboratoire de recherche LISEC. Consulté le 04 14, 2016, sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00727019/document>
- Tunstall, J. (1974). Introduction. Dans J. Tunstall, *The Open University Opens (7-10)*. London: Routledge.
- UNESCO. (2014). *Higher Education in Asia:Expanding Out, Expanding Up. The rise of graduate education and university research*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (Septembre 2016). *Zambia : Education Policy Review: Paving the Way for SDG 4 – Education 2030*. Education Policy Review, UNESCO. Consulté le Juin 14, 2017, sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246408e.pdf>
- Varghese, N. (2006). *Growth and expansion of private higher education in Africa*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Vitali-Rosati , M. (2014). Pour une définition du "numérique". Dans E. Sinatra Michael, & M. Vitali-Rosati , *Pratiques de l'édition numérique* (pp. 63-75). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal. Consulté le août 09, 2017, sur <http://www.parcoursnumeriques-pum.ca/pour-une-definition-du-numerique>
- Weinbren, D. (2014). *The Open University: A history*. Manchester University Press.

- Zambian Open University. (2016). *Strategic Plan 2016-2019*. Consulté le Juin 20, 2017, sur file:///C:/Users/propri%C3%A9taire/Downloads/ZAOU-Strategic-Plan.pdf
- Zelaya Goodman, C. (1981). La administracion de los sistemas de educacion a distancia y sus costos. Dans L. Penalver, & M. Escotet, *Teoria et praxis de la universidad a distancia*. Caracas: Fedes.
- Zhang, M., Xu, J., & Sun, C. (2014). Effective Teachers for Successful Schools and High Performing Students: The Case of Shanghai. Dans L. Sing Kong, L. Wing On, & L. Ee Ling, *Educational Policy Innovations : Levelling Up and Sustaining Educational Achievement* (pp. 143-161). Singapore: Springer.

Thèse de doctorat
Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de
VALENCIENNES ET DU HAINAUT-CAMBRESIS

Sciences de l'Information et de la Communication

Présentée et soutenue par Emilie REMOND.

Le 28/11/2017, à Valenciennes

École doctorale :

Université Lille Nord de France

École doctorale 473-SHS

Équipe de recherche, Laboratoire :

Laboratoire DeVisu, Design Visuel et Urbain, EA n° 2445

L'ouverture en question
Quand des universités ouvertes se redéfinissent à l'ère de la
globalisation numérique
-Tome II-

Président

- Kiyindou, Alain. Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication. Université Bordeaux-Montaigne

Rapporteurs

- Delamotte, Eric. Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Rouen Normandie

- Peraya, Daniel. Professeur honoraire en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Genève

Examineurs

- Dumas, Philippe. Professeur émérite en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Toulon.

Directeur de thèse

- Leleu-Merviel, Sylvie. Professeur en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis

Co-encadrant : Alvarez, Julian. Professeur des universités associé de la COMUE Lille Nord-de- France

Co-encadrant : Useille, Philippe. Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication. Université de valenciennes et du Hainaut-Cambrésis

Table des annexes

ANNEXE A : Transcriptions des discours institutionnels	329
ANNEXE B : Transcriptions des entretiens.....	330
ANNEXE C : Guide d’entretien en français	331
ANNEXE D : Guide d’entretien en anglais	336
ANNEXE E : Formulaire de consentement (en anglais).....	340
ANNEXE F : Exemples de tableau d’analyse.....	342
Exemple de tableau d’analyse : entretiens d’acteurs européens.....	342
Exemple de tableau d’analyse : entretiens d’acteurs asiatiques	343
ANNEXE G : Documentation sur l’Université Ouverte de Shanghai (version bilingue chinois-anglais)	344
ANNEXE H : Transcription et traduction de la voix off du spot promotionnel de la Shanghai Open University	345
Transcription de la voix off du spot de présentation: “ A Learning city, a new style university”	345
Traduction du spot de présentation: “ Une cité éducative, une université d’un nouveau style”	347

ANNEXE A : Transcriptions des discours institutionnels

ANNEXE B : Transcriptions des entretiens

ANNEXE C : Guide d'entretien en français

- **Présentation du chercheur et de l'objectif de l'entretien :**

Bonjour. Je m'appelle Emilie Remond et je suis actuellement doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication. Je suis rattachée au laboratoire DeVisu de l'Université de Valenciennes, laboratoire qui comporte un axe « médiations innovantes ». J'ai un parcours un peu particulier car je suis aussi enseignante de Communication et Directrice-Adjointe d'un Institut Universitaire de Technologie. Ce contexte me permet d'être assez attentive à l'avancée des nouvelles technologies - non seulement pour la pédagogie mais aussi pour l'industrie. Par exemple, dans mon IUT, nos étudiants travaillent de plus en plus avec des imprimantes 3D dans la perspective d'utiliser ces nouveaux outils dans l'entreprise - ce qui m'interroge sur la façon dont l'enseignant doit se positionner face à ces évolutions.

J'ai également été enseignante aux Etats-Unis plusieurs années dans le secondaire. J'ai enfin eu la chance, dans mes missions de Directrice-Adjointe d'avoir engagé des partenariats sur le continent africain ou asiatique. J'ai toujours été très intéressée par les approches pédagogiques de mes collègues qui évoluent dans des contextes professionnels très différents de moi.

Ce sont toutes ces expériences qui m'ont conduit à entamer une démarche de recherche sur la question des dispositifs numériques pour l'apprentissage, dans différents contextes (comme la Chine ou l'Afrique).

Or, à l'heure actuelle, internet semble bouleverser la notion de frontières et de nombreuses offres pédagogiques sont diffusées sur le web. On entend par exemple dire qu'internet permet à tous d'accéder aux mêmes ressources, de façon massive et libre. Peut-être de façon équitable ou au moins identique. Mais cela m'interroge : il reste tout de même des différences entre les cultures nationales et éducatives. Alors, dans quelle

mesure peut-on tenir compte de ces différences et des contextes variés de réception lorsqu'un dispositif a vocation à être diffusé massivement ? En fait, dans quelle mesure peut-on adapter ces nouveaux dispositifs à des publics différents ?

Je suis très contente d'avoir été retenue dans ce programme de visite, qui me permet aujourd'hui d'avoir la chance de vous rencontrer. Cela va me permettre d'illustrer ma question, à travers le cas de la Shanghai Open University. L'objectif de notre entretien sera donc de m'aider à comprendre dans quelle mesure les usagers de votre plate-forme s'approprient ce dispositif et de confronter cette analyse à ce que différents acteurs en disent (enseignants, chercheurs, responsables) ainsi qu'aux pratiques de votre université. Dans ce cadre, il m'est très utile d'avoir des entretiens avec des personnes concernées de près par la formation à distance sur un terrain qui m'est inconnu (la Chine) et qui connaissent bien un dispositif particulier - comme c'est votre cas.

L'entretien va durer environ 1 h et sera enregistré, si cela vous convient. Voici un formulaire de consentement dans lequel vous retrouverez certains éléments que je viens de vous dire et dans lequel vous avez des précisions sur la confidentialité et l'usage scientifique qui sera fait de cet entretien.

- **Début de l'enregistrement :**

« Aujourd'hui, je vais interroger M. ou Mme X. Nous sommes le ... et il est ... »

- **Présentation de l'interlocuteur :** M/Mme, vous êtes ... Avant que nous commençons par discuter ensemble des dispositifs de formation à distance que vous connaissez, pouvez-vous nous expliquer quel est votre parcours et ce qui vous a amené à la formation à distance ?

- Que fait la Shanghai Open University en matière de Formation à Distance ? Quel y est votre rôle ? Qu'y faites-vous et de quelle manière prenez-vous part à la formation à distance qui y est délivrée ?

❖ Contexte de la SOU et perception des concepts / discours tenus

- Pourquoi la Shanghai Open University invite-t-elle régulièrement des acteurs d'autres pays ? Souhaitez-vous créer des réseaux ou collaborer au niveau de la recherche

ou de la pédagogie ? Par exemple, envisagez-vous de proposer des diplômes conjoints via le numérique ?

- A qui sont destinées vos formations à distance ? Uniquement aux étudiants chinois ou envisagez-vous/ouvrez-vous vos formations à l'international ? Vers quels pays ou quelle zone ? Pourquoi ?

- Qui crée vos formations ? Est-ce vous localement ou avez-vous des partenaires à l'étranger qui conçoivent avec vous vos supports ? Bénéficiez-vous d'appuis (partenaires industriels ou de personnels dédiés à ce travail au sein de la structure) ?

- Actuellement, de quel matériel disposez-vous pour créer vos supports ?

- Au moment où vous êtes passés à une offre numérique de vos formations, avez-vous eu le choix parmi une offre possible de plateformes ? Lesquelles ? Si oui, savez-vous ce qui a guidé ce choix ? Sinon, savez-vous pourquoi cette plateforme a été choisie ? Qu'en pensez-vous ?

- Êtes-vous utilisateur vous-même ? En tant qu'utilisateur, que pensez-vous de ce dispositif ?

- Pour vous, quelle est la vocation de votre dispositif ? À quoi cela sert-il pour votre établissement (ex : Maintenir le niveau de connaissance de la population ? Permettre au plus grand nombre d'accéder aux études ?)

- Pour vous, qu'est-ce qu'une formation à distance de qualité ?

❖ **Évolution du système : permanence ou mutation du /des modèle(s) ?**

- Que trouve-t-on sur votre plateforme ? Comment fonctionne-t-elle ?

- Quelles sont les formations concernées ? Formation Initiale ? Formation continue ? Quel est le public ? Quel est l'effectif ?

- Est-ce qu'il est possible de voir ensemble comment cela fonctionne sur votre ordinateur ? Est-il possible de filmer ?

- Qu'est-ce que cela a changé, pour vous, le passage au numérique ? Est-ce que cela a été progressif ou au contraire, vous avez senti une véritable rupture ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

- Comment ce changement s'est opéré ? Est-ce que c'était à la demande des usagers ? Enseignants ? Étudiants ? Est-ce qu'au contraire, cela s'est fait suite à une décision prise par votre institution ? Ou était-ce à la fois impulsé à la demande des usagers et de l'institution ?

- Selon vous, les nouveaux dispositifs de formation à distance changent-ils le métier ou le rôle de l'enseignant ? Pourquoi ? / Comment ?

- Selon vous, les nouveaux dispositifs de formation à distance changent-ils le « métier » ou le rôle des étudiants ? Si oui, pouvez-vous me donner un ou des exemples.

- Pour vous, dans ces types de dispositif, quel serait l'étudiant modèle ? Qu'est-ce qu'on attend des étudiants dans ce type de dispositif ? Le font-ils ?

- Au niveau de la diplomation, comment faites-vous pour valider les diplômes ? Pour un étudiant qui n'a pas suivi un cursus diplômant ou qui n'a pas obtenu son diplôme, existe-t-il un certificat qui valide ses compétences ? Comment les validez-vous ?

- Dans votre dispositif numérique, quelle est la place accordée aux travaux pratiques ? Comment faire des travaux pratiques à distance ?

❖ Pratiques ludiques et pédagogiques innovantes

Innovation :

- Est-ce que la SOU vous paraît un dispositif innovant ? Pourquoi ?
- Avant internet, la SOU était une télévision éducative : en quoi était-elle déjà innovante selon vous ?

- Et comment imaginez-vous la SOU du futur ?
- D'une façon plus générale, au-delà de la SOU, qu'est-ce qui pourrait être novateur pour vous ? Par exemple, si on se projette en 2025, qu'est-ce qu'on peut imaginer comme nouveaux objets innovants permettant l'apprentissage ?

- Voici une feuille sur laquelle est inscrite une série de mots (Serious Game, MOOC, ENT, classe inversée, social Learning, mobile Learning), pouvez-vous cocher les mots qui vous évoquent quelque chose ? Vous avez coché tel(s) élément(s) ? Pourquoi ? Qu'évoquent-ils pour vous ? Cela se pratique-t-il dans votre université ? Et plus généralement en Chine ? Trouvez-vous ces objets intéressants pour la formation à distance ?

- Qu'apporte, selon vous, le web 2.0 dans ces nouveaux usages ? Dans le cadre de votre enseignement, utilisez-vous : le téléphone portable (mobile learning) ? des MOOC ? Des Réseaux Sociaux ?

- Êtes-vous dans l'Open Innovation ?
- Et les nouveaux supports ? Par exemple, le téléphone mobile ou les jeux vidéo ? Sont-ils utilisés (beaucoup/ pas beaucoup/ c'est-à-dire ... ?) ou pourraient-ils l'être ? Pourquoi ? Comment ?

- Selon vous, est-ce que tout cela marche pour vos étudiants ? Est-ce que vous pensez qu'ils réussissent mieux ? Qu'ils apprennent mieux ?

Serious Game

- Quelle est la place de la ludo-pédagogie en Chine ?
- Connaissez-vous le terme « Serious Game » ?
- Savez-vous s'il existe un colloque scientifique en Chine sur la question des Serious Game ?

- Est-ce qu'on utilise des jeux pour transmettre des connaissances en Chine ? Des jeux numériques ou traditionnels ? Pour quel type d'enseignement ? A quel niveau d'études ?

- Est-ce que la pratique du Serious Game est encouragée par l'institution en Chine ? Ou est-ce qu'il s'agit d'un choix individuel d'un enseignant ? Comment cela peut-il être perçu ?

ANNEXE D : Guide d'entretien en anglais

- **Presentation of both the researcher and the interview objectives**

Hello. My name is Emilie Remond and I am currently a PhD candidate in Information and Communication Science. I am affiliated with DeVisu laboratory, Valenciennes University. A important field of research of this laboratory is the question of the “innovative mediations”. I have somewhat of a particular professional background because I am a Communications professor and the Assistant Director of a University Institute of Technology. This professional context has enabled me to closely follow the emergence of new technology in the educational domain as well as in the industrial field. For example, in my University Institute of Technology, students have become increasingly familiar with 3D printers, in hopes of incorporating this form of technological innovation into firms. This has led me to question how these technological advances should be integrated into teaching and learning.

I also spent several years working as a secondary school teacher in the United States. Throughout my career as an Assistant Director, I have been given the opportunity to set-up partnerships with African and Asian establishments. I have always been interested in my African and Asian colleagues' pedagogical approaches, approaches that are rooted professional contexts that are very different from mine.

All these experiences have led me to begin researching the use of digital leaning tools in different national contexts (such as China or Africa).

Today, however, the Internet has completely transformed the traditional notion of frontiers and a number of educational resources are available online. For example, we often hear that the Internet has allowed everyone to freely and massively access the same resources in an equitable or, at least, identical way. Nevertheless, I can't help but think of all the differences between national and educational cultures, which has led me to the following question: To

what extent can these differences and varying contexts be taken into account when planning the mass distribution of a teaching tool? How can these teaching tools be adapted to varying audiences?

I am very happy to have been selected to participate in this visiting program, which has made it possible for me to speak with you today. This conversation will allow me to illustrate my research question through a case study of Shanghai Open University. The goal of this interview is to help me better understand how students use this tool and to compare this analysis with those of other professionals (teachers, researchers, administrators) and your university's practices. It's important for me to conduct interviews with individuals who are closely involved with distance learning in a country I am relatively unfamiliar with (China) and who are well-informed about a specific tool – which happens to be your case.

The interview will last approximately one hour and will be recorded, with your permission of course. Here is a consent form in which you will find certain elements that I have already mentioned as well as details concerning confidentiality and the scientific use of this interview.

- **Beginning of recording**
“Today I will interview Mr. or Mrs. X. It is (time) on (date)”.
- **Presentation of the interviewee:** Mr./Mrs. X, you are... Before discussing the different distance learning tools you are familiar with, could you please tell us about your background and what has led you to work with distance learning?
- What are the different distance learning options offered by Shanghai Open University? What is your role? How do you participate in Shanghai Open University's distance learning activities, what are your specific tasks?

The SOU Context and the Perception of Its Concepts and Discourse

- Who conceived your distance learning programs? Were they elaborated internally or did you work with international partners? Do you benefit from the support of industrial partners or do you have employees within your structure who work exclusively on distance learning?

- What material do you currently use to create your learning supports?
- Do you use the platform? From a user perspective, what do you think of the platform?
- From your point-of-view, what is the core purpose of this distance learning tool? Why is your establishment committed to using it? (Ex: To maintain the population's level of education? To allow as many people as possible to have access to higher education?)
- What do you consider a high-quality distance learning program?

Tracing the Evolution of the System: Stability or Transformation of the Model(s)?

- What can one find on your platform? How does it work?
- What changes resulted from the shift to digital? Was it a progressive shift or did you notice a sudden disruption of your previous system? Could you please give me some examples?
- According to you, have these new distance learning platforms transformed the teaching profession and the role of the teacher? How/Why?
- Have these new distance learning platforms transformed the student "profession" and the role of the student? If yes, could you give me some examples?
- Who do you think is the "ideal" student for this type of platform? What do you expect from students using this type of platform? Do they generally fulfill your expectations?
- How much emphasis does your platform place on practical lab sessions? How can students participate to lab sessions when they are enrolled in a distance learning program?

Playful and Innovative Pedagogical Practices

Innovation

- Do you consider SOU to be an innovative institution? Why ?
- Before the Internet, SOU was an educational television program: according to you, how was it already an innovative tool?
- How do you see the SOU of the future?
- Generally speaking, beyond SOU, what would you consider to be an innovative tool? For example, if you were to project yourself into 2025, what kind of innovative learning devices can you imagine?
- Here is a paper on which you will find a series of words (Serious Game, MOOC, Digital Workspace, Flipped Classroom, Social Learning, Mobile Learning). Could you please place a checkmark next to the terms that sound familiar to you? Why did you tick this/these word(s)? What comes to mind when you see this/these word(s)? Is

this currently used/practiced in your university? And, more generally, in China? Do you think these tools could be interesting to use in the context of distance learning?

- How do you think 2.0 has influenced these practices? In the context of your personal learning, do you use: a smartphone (mobile learning)? MOOCs? Social networks?
- Are you involved in Open Innovation?
- Are new learning devices, such as mobile phones or video games, used frequently/infrequently/(other) or could they be? Why? How?
- According to you, are these new learning supports benefiting your students? Do they help your students perform better ? Learn better?

Serious Game

- How is “educational entertainment” used in China?
- Are you familiar with the term “Serious Game”?
- Are you aware that China hosts a scientific conference on Serious Games?
- In China, are games used to transmit knowledge? Digital games or traditional games? In what type of teaching context? At which level?
- Does the Chinese educational system promote the use of Serious Games? Or is it an individual choice made by teachers? How might this be perceived?

ANNEXE E : Formulaire de consentement (en anglais)

DeVisu Laboratory
University of Valenciennes
Play Research Lab
CCI du Grand-Hainaut
FRANCE

Consent Form for Interviews

DISCOURSES AND PRATICES ABOUT DISTANCE LEARNING IN CHINA: THE CASE OF SHANGAI OPEN UNIVERSITY

Emilie REMOND
emilie.remond@univ-poitiers.fr

I am a PHD student in Communication and Information Sciences at Valenciennes University, FRANCE. In my thesis research, I am interested in the cultural context and dissemination of distance learning.

During this study, you will be asked to answer some questions as what is your opinion about distance learning and innovative learning devices.

This interview was designed to be approximately an hour in length. It will be tape-recorded and transcribed word by word. However, please feel free to expand on the topic or talk about related ideas. Also, if there are any questions you feel you cannot answer or that you do not feel comfortable answering, feel free to indicate this and we will move on to the next question.

All the information will be kept confidential. We will keep the data in a secure place. Only the researchers will have access to this information. This interview is designed to learn first-hand information about this topic. Upon completion of this project, all data will be stored in a secure location.

Participant's Agreement:

I am aware that my participation in this interview is voluntary. If, for any reason, at any time, I wish to stop the interview, I may do so without having to give an explanation. I understand the intent and purpose of this research.

I am aware the data will be used for a thesis and scientific papers.

I have the right to review, comment on, and/or withdraw information prior to the paper's submission. A written copy of the interview will be available upon request. The data gathered in this study are confidential and anonymous with respect to my personal identity unless I specify/indicate otherwise.

Additional conditions for my participation in this research are noted here:

.....
.....

I have read the above form, and, with the understanding that I can withdraw at any time, and for whatever reason, I consent to participate in today's interview.

Participant's signature

Date

Interviewer's signature

ANNEXE F : Exemples de tableau d'analyse

Exemple de tableau d'analyse : entretiens d'acteurs européens

Marqueur		RATIONALISATION		
Axes des discours institutionnels		« Mutualisation »	« Collaboration »	« Refonte de la Formation Professionnelle Continue »
Eléments de discours d'acteurs s'y rapportant	E6	<ul style="list-style-type: none"> - A travers les open source pour l'enseignement pratique de la langue <ul style="list-style-type: none"> → SPEAK APP (projet européen avec 5 universités européennes) [27 :30] → LANGBLOG [26 :30] - Favoriser l'innovation : down-top avec la boîte à idées [29 :38] 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>"you can't survive to be a local, tiny national university"</i> [14:14] - Projets européens : formation des enseignants via un projet européen : DOTS [41 :05] / ICT REVS [43 :25] 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation continue : formation des fonctionnaires de la ville de Barcelone, mais avec du présentiel (rupture du modèle original) [34 :16] - Massification/formation continue via le numérique est « révolutionnaire » [38 :29]
	E7	<ul style="list-style-type: none"> - Ouverture des MOOC à d'autres public avec l'anglais car c'est un projet européen [31 :47] - Fermeture de centres régionaux en question (//UK) : [36 :00] 	<ul style="list-style-type: none"> - MOOC en partenariat avec l'UNESCO : utilité sociale (rejoint un discours « humanitaire » : réfugiés syriens) [31 :00] 	

Exemple de tableau d'analyse : entretiens d'acteurs asiatiques

Axes du discours institutionnel	ASSURANCE QUALITE/NORMALISATION/EFFICIENCE
E1	<ul style="list-style-type: none"> - Investir dans les nouveaux outils est un gage de qualité [8 :21] / relie la qualité au contenu [35 :27] - Détournement des réseaux sociaux à des fins administratives (rappel pour les inscriptions par exemple) : rationalisation des flux d'informations [46 :08]
E2	<ul style="list-style-type: none"> - Evoque les standards auxquels ils doivent se conformer : commission/audit [22 :06]
E3	<ul style="list-style-type: none"> - Assurance qualité : justement la thématique de recherche de ce collègue, [04 :18] - Définition de qualité : « qui permet le transfert de compétences – formation adaptée aux besoins de la société », [06 :07] - « <i>They have learned a usefull practices in sosciety</i> » [08 :01]. Pour lui, cela ne passe pas forcément par la technologie, mais par le présentiel qui permet la motivation et la transmission de la culture [11 :36] , [12 :08].
E4	<p><i>Pas d'élément sur ce point</i></p>
E5	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>There many system in our university. We need to foster, we need to design and then we do projects, management, because we need to design and then , we do the projects, managment, because we need our high efficiency, effective managment</i> » [21 :169] ... « <i>We can develop better product</i> » [21 :49] - Objectifs d'amélioration et de maintenance du système - « <i>our center focuses on the Learning System</i> » - « <i>Record managment system</i> »- « <i>campus managment system</i> » voir de [26 :05] à [27 :46] → il ne s'agit pas de développement d'outils pédagogiques mais bien de gestion. Pour les outils pédagogiques innovants, seulement dans le cadre d'expérimentation [29 :35] . Notamment à cause du manque de compétences des enseignants en termes de NTIC (frein à l'utilisation/diffusion) [37 :09]

ANNEXE G : Documentation sur l'Université Ouverte
de Shanghai (version bilingue chinois-anglais)

ANNEXE H : Transcription et traduction de la voix off du spot promotionnel de la Shanghai Open University

Transcription de la voix off du spot de présentation: “ *A Learning city, a new style university*”

Shanghai is a dynamic city with bright prospects with the advent of a new century. [00:27] It has made a landmark achievement of constructing a lifelong learning system and the learning city [00:34]. Committed in lifelong learning, a university without walls has persistently kept pace with the growth of the city [00:45]. Today it has maintained the enrollment of more than 100 thousand students for ten consecutive years, with 500,000 person- times annually in non-degree training [00:58]. This is Shanghai Open University very familiar to and intimately called by Shanghai citizens " a university around us" [01:09]. Shanghai Open University formulates its principle of "For All learners, All for learners" which has been recognized as is the value orientation and inner pursuit of all the faculty members [01:27].

Their innovations in talent cultivation through open education and contributions to the development of a learning city have earned them Second Prize of the Fifth National Teaching Achievement in Higher Education and First price of the Sixth National Teaching achievement in Higher Education [01:49].

It has successfully become the first university in China to pass the quality audit of ICDE [02:01]. The project for Building the Digital Lifelong Learning Systems in Shanghai was awarded the UNESCO King Hamad Prize which is the first time that a Chinese education institution won such a laurel [02:16].

Friends from the whole world have gathered in Shanghai experiencing the vitality of open and distance education of the city [02:28].

Shanghai's strategy of innovation as Impetus and development via transformation requires that the constructions of a learning city should upgrade the city's soft power and enable everyone to enjoy quality education resources [02:48].

Thus a new style university featured by diversification, multilevel, accessibility and openness came into being [03:01].

In the second half of 2010, the University Council was established headed by the Vice-Mayor and composed of leaders [04:20] from 19 departments of Shanghai Municipal Government [03:20]. Guided by the core value of "For all learners, All for Learners" catering to the demands of people of various levels and groups for degree and non-degree education, the university has set up colleges for disabled people, the elderly, women and persons serving sentences, etc. [03:43] The university has established a grand support service platform for the digital learning of Shanghai citizens by constructing ten networks and the one center with a total capacity of 15.35, a real name registration of 2.039 million, and total visits of 399 million person times [04:08].

Shanghai Academic Credit Bank for Lifelong Education was launched in July 2012 [04:20]. Shanghai Open University is now deepening the reform of open education improving the citywide education system and constructing the service platform of learning society to make learning accessible to anyone, anytime, anywhere to further the development of Shanghai as a learning city [04:44]. Shanghai Open University a university around Shanghai citizen. Learning makes the city more beautiful.

Traduction du spot de présentation: “ *Une cité éducative, une université d’un nouveau style*”

Shanghai est une ville dynamique qui porte des perspectives prometteuses à l'avènement d'un nouveau siècle [00:27]. Elle a accompli des réalisations marquantes en construisant un système d'apprentissage tout au long de la vie et devenant une cité éducative [00: 34]. Engagée dans l'apprentissage tout au long de la vie, une "université sans murs" a poursuivi ces objectifs avec constance au rythme de la croissance de la ville [00:45]. Aujourd'hui, elle maintient un taux d'inscription à plus de 100 000 étudiants depuis dix ans et à 500 000 par an dans les formations non-diplômantes [00:58]. Voici l'Université Ouverte de Shanghai très familière et que les citoyens de Shanghai appellent de façon intime «une université autour de nous» [01:09]. L'Université ouverte de Shanghai formule sa devise «pour tous les apprenants, tout pour les apprenants», qui est reconnue comme une valeur directrice et la motivation intérieure de l'ensemble du corps professoral [01:27].

Leurs innovations dans la cultivation des talents par l'éducation ouverte et leurs contributions au développement d'une cité éducative leur ont valu le deuxième prix de la Cinquième Réalisation Nationale d'Enseignement dans l'Enseignement Supérieur et le premier prix de la Sixième Réalisation Nationale dans l' Enseignement Supérieur [01:49].

Elle est devenue la première université en Chine à passer l'audit de qualité de ICDE [02:01]. Le projet " Construire le système d'apprentissage tout au long de la vie à Shanghai" a reçu le Prix King Hamad de l'UNESCO . C'est la première fois qu'un établissement d'éducation chinois remporte un tel laurier [02:16].

Les amis du monde entier retrouvent à Shanghai pour faire l'expérience de la vitalité de l'enseignement ouvert et à distance de la ville [02:28].

Tel Impetus, la stratégie d'innovation de Shanghai et le développement par la transformation exigent que les constructions d'une cité éducative améliorent le doux pouvoir de la ville et permettent à tous de bénéficier de ressources éducatives de qualité [02:48].

Ainsi, une université d'un nouveau style permise par la diversification, les échelles de niveau, l'accessibilité et l'ouverture est née [03:01].

Au deuxième semestre de 2010, le Conseil universitaire a été créé dirigé par l'adjoint au maire et composé de dirigeants issus de 19 départements du gouvernement municipal de Shanghai [03:20]. Guidée par la valeur fondamentale *"Pour tous les apprenants, tout pour les apprenants"* répondant aux exigences des personnes de tous niveaux et aux groupes pour le diplôme et l'enseignement sans diplôme, l'université a mis en place des collèges pour les personnes handicapées, les personnes âgées, les femmes et les personnes condamnées [03:43] L'université a mis en place une plateforme grand public de soutien pour l'apprentissage numérique des citoyens de Shanghai . Elle a construit dix réseaux et un centre avec une capacité totale de 15,35 Tera , a enregistré plus de deux millions de noms et un total de visites de 399 millions de personnes [04:08].

La Banque de Crédit Académique de Shanghai pour l'éducation tout au long de la vie a été lancée en juillet 2012 [04:20]. L'Université ouverte de Shanghai est désormais en train d'approfondir la réforme de l'éducation ouverte en améliorant le système d'éducation à l'échelle de la ville et en construisant une plateforme au service de la société apprenante pour rendre l'éducation accessible à quiconque, n'importe quand et n'importe où pour favoriser le développement de Shanghai en tant que cité éducative [04:44]. Shanghai Open University, une université autour du citoyen de Shanghai. L'apprentissage rend la ville plus belle.

Résumé

Cette thèse se propose d'étudier les mutations engendrées par la globalisation numérique au sein de dispositifs de formation à distance. Elle s'intéresse au cas spécifique des universités ouvertes dans plusieurs pays. Ces systèmes, qui permettent généralement l'accès aux études à distance et sans condition spécifique d'admission, diffusent de façon massive des programmes d'enseignement. Majoritairement présentes en Asie, elles se sont implantées dans de nombreux pays, en particulier dans le Commonwealth. Le cas des universités ouvertes permet ainsi d'adopter une perspective comparative, sur des terrains habituellement peu fréquentés par la recherche francophone.

À travers l'analyse d'entretiens confrontés à des discours institutionnels, la thèse s'appuie sur une méthodologie permettant de qualifier la transition numérique au sein de huit universités ouvertes du monde, en Afrique, en Europe et en Asie. Elle propose un modèle de compréhension des mutations subies dans ces organisations distancielles dans une perspective globale (MOTION). Ce modèle permet de décrire un système dans sa dynamique d'évolution et d'anticiper les évolutions futures.

Mots-clés : université ouverte, formation à distance, transition numérique, globalisation, MOOC, industrialisation de la formation, analyse de discours, Tanzanie, Zambie, Pays-Bas, Espagne, Royaume-Uni, Pakistan, Indonésie, Shanghai.

Abstract

This thesis explores the variations of digital globalization within distance-learning systems. It studies the specific case of open universities in different countries. These systems, which generally provide access to post-secondary education with no prior requirement for admissions, develop educational programs on a massive scale. These programs, located in many countries, are predominantly active in Asia and most particularly in the Commonwealth. This example allows us to adopt a comparative perspective in an area that is not typically explored through Francophone research.

Through the analysis of interviews contrasted to institutional discourses, the thesis presents a methodology qualifying the digital transition in eight open universities of the world: Africa, Europe and Asia. It proposes a model for understanding the transformations experienced in these distance-learning organizations within a global perspective (MOTION). This model provides a description of the dynamics within a system's evolution process and anticipate future evolutions.

Keywords: open university, distance learning, digital transition, globalization, MOOC, education development, discourse analysis, Tanzania, Zambia, Netherlands, Spain, Pakistan, Indonesia, Shanghai.

Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication

Laboratoire De Visu, Univ Lille Nord de France, UVHC, De Visu, F-59313 Valenciennes