

# Divorcer du technicisme. Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France

Françoise Thibault

► **To cite this version:**

Françoise Thibault. Divorcer du technicisme. Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France. Distances et savoirs, Hermès Lavoisier, 2007, 5 (3), pp.367-391. <edutice-00258541>

**HAL Id: edutice-00258541**

**<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00258541>**

Submitted on 22 Feb 2008

**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.

# Divorcer du technicisme

## Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France

**Françoise Thibault**

Fondation Maison des Sciences de l'Homme  
54 boulevard Raspail  
F-75006 Paris

[Francoise.thibault4@wanadoo.fr](mailto:Francoise.thibault4@wanadoo.fr)

*RÉSUMÉ. Cet article fait le pari qu'une histoire sociale de l'enseignement supérieur à distance est possible qui rompt avec le récit communément admis du primat des innovations techniques dans le développement de cette forme d'enseignement. Au lieu du classique mouvement à quatre temps qui démarre avec l'apparition des services postaux, s'amplifie avec la radio, se poursuit avec la télévision et explose avec l'Internet, est proposée une autre temporalité construite sur l'analyse des discours qui circulent sur le territoire français entre 1947 et 2004. Ainsi, un autre mouvement à quatre temps est avancé, assez largement différent du précédent, qui donne à comprendre quelques caractéristiques de la situation actuelle de l'enseignement supérieur à distance en France. Ce travail constitue un nouveau fragment d'un projet scientifique initié en 2002 qui vise à explorer l'inscription des outils et médias éducatifs dans des institutions données (pour l'heure : l'université) et selon des temporalités qui veulent échapper au diktat d'un présent que les inconditionnels du progrès ont tendance à marier avec la technique.*

*ABSTRACT. This article claims the possibility of a social history of higher distance education that would break with the usual primacy given to technological innovation in the story of this form of education. Instead of the classical four time tempo starting with postal services, radio, television and Internet, here is another temporality built upon the analysis of the speeches circulated in France between 1947 and 2004. Thus another four time tempo is put forward, widely different from the previous one, and giving to understand the present situation of higher distance education in France.*

*MOTS-CLÉS : enseignement supérieur à distance, universités, histoire de l'éducation, communication et enseignement supérieur.*

*KEYWORDS: higher distance education, universities, history of education, communication and higher education*

« L'histoire se fait avec des documents écrits, sans doute. Quand il y en a. Mais, elle peut se faire, elle doit se faire, sans documents écrits s'il n'en existe point. Avec tout ce que l'ingéniosité de l'historien peut lui permettre d'utiliser pour fabriquer son miel, à défaut des fleurs usuelles. Donc avec des mots. Des signes. Des paysages et des tuiles. Des formes de champ et de mauvaises herbes. Des éclipses de lune et de colliers d'attelage. Des expertises de pierres par des géologues et des analyses d'épées en métal par les chimistes. D'un mot, avec tout ce qui, étant à l'homme, dépend de l'homme, sert à l'homme, exprime l'homme, signifie la présence, l'activité, les goûts et les façons d'être de l'homme ».

Lucien Febvre (1949)

Le métier d'historien a fait l'objet d'interrogations d'autant plus fécondes que la place de l'histoire dans le paysage intellectuel et scientifique français a longtemps constitué une exception nationale tant par ses tentatives hégémoniques que, pour le siècle qui vient de s'écouler, par ses recherches d'articulation avec les autres sciences sociales. Familière des recherches consacrées aux outils et médias éducatifs et constatant après d'autres la faiblesse de l'ancrage historique de nombreux travaux du domaine (Miège, 1996 ; Mœglin, 2005), nous avons tenté de construire une histoire de l'enseignement supérieur à distance (EAD) français qui ne se veut pas l'Histoire de l'introduction et du développement de cette forme d'enseignement c'est-à-dire une sorte de synthèse globale mais l'identification et l'association d'éléments qui permettent de comprendre certaines transformations qu'a subies l'EAD dans le champ de l'enseignement supérieur entre 1947 et 2004.

Il ne sera question dans ce texte, ni de tuiles ni d'éclipses de lune, non que cet aspect de la pratique historique soit tenu pour partie négligeable, mais seulement de documents écrits tout simplement parce que ce travail n'a jamais été fait et qu'un riche matériau existe qu'il s'est agi de rassembler et d'exploiter. Avec pour référence, « L'archéologie du savoir » de Michel Foucault, nous avons « cherché à définir dans le tissu documentaire lui-même des unités, des séries, des rapports » (p. 14) sans vouloir ni l'interpréter et encore moins déterminer s'il dit vrai ou non. C'est bien sur du social qui s'incarne dans des discours que nous nous sommes penchée.

## La construction du corpus

L'impression d'abondance de textes que partagent bon nombre d'acteurs du domaine ne peut masquer l'extrême hétérogénéité des documents et la grande irrégularité de la production sur les presque soixante ans qui nous intéressent. Dans une première phase, sept grands producteurs ont été identifiés :

– les organismes intergouvernementaux : Banque mondiale, Conseil de l'Europe, Commission des communautés européennes, Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), Agence Universitaire de la Francophonie (AUF),

– les autorités et administrations françaises d'État (ministères en charge de l'enseignement supérieur, et de l'emploi notamment),

– les organisations publiques d'enseignement à distance (le CNED, le CNAM, les universités au travers de leur fédération : la FIED<sup>1</sup>) avec les organismes publics et privés d'accompagnement de l'EAD en France (Algora<sup>2</sup>, EIFEL<sup>3</sup>, le FFFOD<sup>4</sup> et la FING<sup>5</sup>),

---

<sup>1</sup>. La Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à Distance (FIED), association loi 1901, a été créée en 1987 à l'initiative du Ministère de l'Education Nationale. Regroupant initialement 21 universités disposant d'un Centre de Télé-Enseignement (CTU), sa mission visait prioritairement à représenter les CTU dans les instances internationales.

<sup>2</sup>. *Algora formation ouverte et réseaux* a changé de nom à la fin des années 1990 (anciennement *Oravep* : observatoire des ressources pour la formation). Association soutenue par le ministère du travail, des affaires sociales et de la solidarité (et plus particulièrement la DGEFP) dont l'objet était de promouvoir le développement de la formation ouverte et à distance et l'usage des technologies multimédias dans les systèmes de formation professionnelle, elle a disparu, fin 2006, suite au transfert de ces missions aux différentes régions.

<sup>3</sup>. EIFEL est une association à but non lucratif. Créée à Paris par des consultants français, au début des années 2000, elle est dédiée aux questions de développement de compétences en lien avec l'usage des TIC. Résolument tournée vers l'Europe, cette association utilise le plus souvent l'anglais pour communiquer. <http://www.eife-l.org/>

<sup>4</sup> Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance créé le 6 décembre 1995 à l'occasion du salon EDUCATEL Le FFFOD se présente comme un club destiné à aider "les acteurs de la formation ouverte et à distance et du multimédia éducatif" (<http://www.fffod.org>).

- les experts responsables de développements technologiques pour la pédagogie, ou de formations à distance,
- les chercheurs impliqués dans la recherche sur les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation,
- la presse, au travers de quelques articles de grands quotidiens français,
- les acteurs économiques qu'ils soient dans le secteur technique ou dans celui de la formation.

Pour chacune des trois premières sources nous avons inventorié et tenté de rassembler le plus grand nombre de textes produits sur l'EAD (limité à l'enseignement post-baccalauréat). Analysant la situation nationale, nous nous sommes focalisée sur les experts et les chercheurs<sup>6</sup> francophones les plus cités. Cet ensemble a été pensé pour que, sans prétendre à l'exhaustivité, d'un texte à l'autre, le minimum de références nous échappe pour la période comprise entre 1947 et 2004. Malgré ce travail, la période qui va de 1947 à la fin des années 1960 est relativement pauvre : les archives du ministère sont minces, les chercheurs et les experts rares et beaucoup d'organismes n'interviennent pas encore dans le secteur. Dans le domaine de la presse, c'est en explorant les archives du journal *Le Monde* que bon nombre de documents ont été découverts. S'il a été beaucoup plus hasardeux de rassembler des productions du secteur économique, cette difficulté même nous a renseigné sur la marginalité de leur intervention discursive, marginalité qui ne dit rien, ou peu, de leur rôle effectif dans le développement de l'enseignement supérieur à distance. Au total, c'est cependant presque 20 000 pages que nous avons rassemblées.

### **L'impossible histoire technique**

Une première analyse de contenu des textes du corpus conduit à la conclusion suivante : l'évolution des techniques de communication du XX<sup>e</sup> siècle ne peut servir de base pour identifier des séries susceptibles d'éclairer l'évolution des discours pendant la période qui nous intéresse. Autrement dit, on ne peut pas dégager des ensembles discursifs distincts qui seraient construits sur la base des différents médias et outils de communication auxquels il est fait référence (radio, télévision, vidéo, télématique, visioconférence, Internet).

La confrontation de tels ensembles ne fait pas sens. Certains textes sur l'usage de l'Internet ressemblent parfois plus à d'autres textes consacrés à la radio et moins à des textes traitant également du « réseau des réseaux » tant sous l'angle des espoirs de changement dont ces techniques seraient porteuses que sous l'angle des modèles pédagogiques sous-jacents aux projets décrits.

### **Le choix de l'espace public**

Privé des repères commodes qu'offre la diffusion d'une nouvelle technique dans la société, la question initiale reste entière : quel découpage signifiant pour rendre compte du fonctionnement de l'espace discursif national et intégrer l'existence d'un espace discursif international relatif à l'enseignement supérieur à distance ?

Creusant la sur-représentation des discours d'experts, perceptible avant toute opération de quantification, il est relativement aisé de mettre en évidence la récurrence des sujets comme des arguments d'autant que cet ensemble de textes est marqué par un entrecroisement de thèmes : l'autonomie, le sur-mesure et l'éducation permanente pour les plus fameux. Du côté des écrits de presse, des ruptures sont par contre observables qui permettent une sérialisation. Pourquoi s'y attarder ? Comme l'a rappelé Pierre Rosanvallon (2006), de nombreux travaux de la science politique ont montré le rôle décisif des médias non pas pour influencer directement les personnes sur le fond mais pour déterminer les thèmes autour desquels se cristallisent les débats dans la société. Ainsi, en introduisant la question de l'EAD dans l'espace public, les journalistes produisent une image de l'enseignement à distance, image à laquelle répond plus ou moins directement l'ensemble des autres énonciateurs.

En France, quatre points de rupture sont identifiables : le début des années 1970 qui correspond à une campagne de presse orchestrée par le journal *Le Monde* contre « l'enseignement par correspondance » ; 1991 et 1992, en écho à deux décisions successives du gouvernement français qui renonce au projet d'université à

---

<sup>5</sup>. La Fondation Internet Nouvelle Génération est une association loi 1901. Elle a été créée en 2000 avec pour objectif de "Repérer, stimuler, valoriser l'innovation dans les services et les usages des technologies de l'information et de la communication" <http://www.fing.org>.

<sup>6</sup>. Les disciplines les plus actives sur ces questions sont : l'informatique, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication et la didactique.

distance, la France est présentée comme « déconnectée » ; le début des années 2000 où de nombreux journaux commentent l'explosion de l'EAD au niveau international et le démarrage « trop longtemps attendu » des initiatives françaises ; à partir de 2002, où les mêmes annoncent avec « l'éclatement de la bulle Internet », le déclin de l'enseignement à distance au bénéfice des formes « hybrides », « bimodales », « mixtes ». Quatre périodes sont ainsi identifiables qui vont être abordées plus avant dans les lignes qui suivent.

#### *De la reconnaissance à la mise sous tutelle : 1947-1972*

Peu productive, cette longue période est marquée pour les universités françaises par deux initiatives : la création de Radio-Sorbonne en 1947 et des centres de télé-enseignement universitaires (C.T.U.) à partir de 1963.

Pour Radio-Sorbonne, plus encore que pour les C.T.U. dont le lancement a été moins médiatique, l'avenir s'annonce particulièrement radieux comme en témoigne le discours du doyen Cholet, doyen de la faculté des lettres de la Sorbonne.

« Notre ambition d'ailleurs ne s'arrête pas là. Pourquoi ne pas l'avouer ? Nos émissions n'ont encore qu'un caractère local : 100 km d'extension au maximum, pas même toute l'étendue de l'académie de Paris. Modeste essai en somme, mais que nous pensons amplifier. Nous espérons donc fermement que la parole de la Sorbonne sera entendue, dès l'année scolaire prochaine, non seulement dans toute la France mais dans les pays étrangers. La culture française possède des foyers actifs en Europe Centrale, dans le Proche Orient, au Canada, en Amérique latine. Foyers qu'il importe de soutenir et d'animer. Un peu partout on s'intéresse à nos méthodes de recherche, à l'évolution de nos conceptions, au progrès de nos disciplines au moins autant dans le domaine des sciences humaines que dans celui des sciences dures ».

Cet espoir de voir, à court terme, ce type de programme prendre de l'ampleur est repris dans le discours du ministre de l'éducation, Naegelen, qui n'hésite pas à annoncer, pour la communication pédagogique universitaire, des lendemains encore plus fastes avec l'usage de la télévision pour la diffusion des « sciences de la médecine, de la pharmacie »

« L'initiative de la Faculté des Lettres ne saurait manquer d'être suivie par les autres facultés, mais quand il s'agit des sciences de la médecine, de la pharmacie, entendre ne suffit pas. Il faut **voir**. La télévision aura dans ces domaines son rôle à jouer. Ce n'est donc ici qu'un premier pas sur une longue route »

En fait, jusqu'en 1995, Radio-Sorbonne devenue Sorbonne Radio France gardera son caractère local. « La France » et encore moins l'Europe Centrale, le Proche Orient, le Canada, ou l'Amérique latine n'auront jamais accès aux émissions radiophoniques de « la plus prestigieuse » université parisienne. Il faudra attendre le milieu des années 1960 pour qu'effectivement la télévision soit utilisée pour diffuser des émissions de médecine.

Les textes de cette période qui ont été réunis sont souvent assez courts et informatifs. Ainsi, on trouve à intervalles réguliers des annonces d'émissions de Radio-Sorbonne dans le journal *Le Monde*. Les archives du ministère sont plus riches. On y trouve des textes argumentatifs signés par les responsables de Radio-Sorbonne qui demandent alternativement au secrétariat d'État en charge des universités, l'augmentation du nombre d'heures d'antenne, l'amélioration des conditions de réception, l'augmentation des taux de rémunération des enseignants, la réfection du studio d'enregistrement ou la sonorisation de nouveaux amphithéâtres; des textes administratifs en réponse à ces demandes qui précisent les moyens budgétaires de l'année ; des conventions précisant la répartition des charges entre le Secrétariat d'État aux universités et la radio télédiffusion française (RTF).

#### **L'introduction discrète de l'EAD dans l'université française**

Au début des années 1960, s'appuyant notamment sur l'augmentation importante des étudiants inscrits dans les universités de province (en 1949, sur les 131 500 étudiants inscrits en France métropolitaine seulement 74 700 sont inscrits dans les universités de province ce qui représente 57 % de la population estudiantine du territoire ; en 1962, sur les 282 300 étudiants inscrits, 188 400 sont inscrits en province, c'est-à-dire 67 % de la population estudiantine), le service du ministère en charge de Radio-Sorbonne propose de créer de nouvelles radios universitaires dans les grandes universités de province. Cette action se fait sans grande publicité. Les notes internes qui restent de cette époque dans les archives du ministère témoignent d'un travail d'argumentation de la part de ce service qui doit convaincre, d'une part ses propres autorités du bien fondé de cette action et d'autre part quelques « facultés » géographiquement bien réparties, de leur intérêt à se lancer dans l'aventure. La Sorbonne est utilisée comme la référence. Sa seule notoriété permet, pour ses responsables, de justifier l'intérêt de la radio universitaire sans avoir à faire la preuve de son efficacité pour les étudiants. Progressivement, la

tutelle demande à ces facultés, toutes en lettres et sciences humaines, d'élaborer une offre de formation. L'enseignement par correspondance fait ainsi son apparition dans l'université française mais comme complément aux émissions radiophoniques. Des postes de techniciens et d'enseignants sont créés pour les centres de télé-enseignement universitaire nouvellement créés. La faible production de discours politiques et médiatiques qui accompagne ces opérations, témoigne de la discrétion du phénomène. Aucun discours de ministre consacré à ce sujet n'a été conservé dans les archives, il reste quelques traces d'incises émaillant des discours de rentrée des ministres en charge de l'éducation nationale qui font référence aux C.T.U. pour former les enseignants des nouveaux collèges.

### **La campagne de presse de la fin des années 1960**

Cette confidentialité de l'EAD universitaire qui conduit à développer de l'enseignement par correspondance, en complément de l'enseignement radiophonique, tranche avec la place qui est donnée dans la presse à l'enseignement par correspondance à partir de 1967. La discrétion est telle qu'aucun des articles ne fait référence aux pratiques émergentes en matière d'enseignement par correspondance à l'université. Deux secteurs sont visés : prioritairement l'enseignement privé par correspondance (surtout dans le domaine des formations professionnelles) et, dans une moindre mesure, l'activité d'un établissement public : le centre national de télé-enseignement (CNTE).

Le 20 novembre 1967, un article du journal *Le Monde* titré « Le scandale des cours par correspondance » et signé de Bertrand Girod de l'Ain<sup>7</sup> marque le lancement d'une véritable campagne de presse contre cette forme d'enseignement. Le journaliste y évoque la création d'un conseil national de l'enseignement privé par correspondance et la demande d'interdiction du démarchage couramment pratiqué par certains organismes privés dans les villes comme dans les campagnes. Cette pratique a suscité des plaintes de la part de « clients » qui se sont sentis abusés au point, pour certains, d'avoir sollicité leurs parlementaires. Ce papier critique très directement l'action du ministère de l'éducation nationale qui a récemment enterré un rapport de l'inspection générale.

Trente-quatre articles sont publiés dans ce même quotidien en cinq ans. Une telle régularité ne se reproduira plus par la suite sur cette thématique. Cette production participe activement aux échanges sur la réglementation à mettre en place au moment où est débattue la loi sur la formation continue. Le dernier texte publié au cours de cette période date du 30 décembre 1972 et titre « Dix huit mois après la loi, les décrets réglementant l'enseignement privé par correspondance sont publiés ». Bertrand Girod de l'Ain, le principal auteur de ces papiers, a ainsi assuré pour son lectorat la couverture des débats qui ont conduit à la réglementation de cette forme d'enseignement dans le secteur privé. Pièce maîtresse du débat, il a associé EAD avec marché malsain, américanisation et déréglementation du secteur de la formation.

Pour illustrer l'existence d'un marché jugé « malsain », il reprend des extraits de lettres de clients titrées : « Des camelots qui veulent vendre leur marchandise », « De multiples escroqueries » « Un danger pour la jeunesse » « Des agissements répréhensibles » (*Le Monde*, 31 janvier 1968). Il donne la parole à d'anciens démarcheurs : « J'ai été conseiller pédagogique dans une entreprise de cours d'informatique par correspondance. Je devais rencontrer des pauvres rêveurs qui répondent à des annonces publicitaires de ce genre : L'année prochaine vous gagnerez autant qu'un ingénieur, vous serez programmeur sur ordinateur [...] Mon attitude est celle d'un médecin. Je domine la situation. Je m'assieds avant d'y avoir été invité [...] » (*Le Monde*, 11 octobre 1971, titre de l'article : « J'ai vendu du vent »).

L'internationalisation qui s'accompagne d'une américanisation du secteur est présentée de diverses façons.

« L'enseignement par correspondance connaît dans tous les pays développés une extraordinaire expansion. Aux Pays-bas, par exemple, plus de 400 000 jeunes et adultes y sont inscrits, ce qui à l'échelle de la France représente environ 1 500 000 personnes. Dans les pays où l'expansion est relativement ancienne, comme les États-unis, les pays scandinaves ou les Pays-bas, cette « industrie » est soumise à des contrôles de qualité, souvent jugés insuffisants d'ailleurs » (31 janvier 1968).

L'annonce, dans les colonnes du journal daté du 27 novembre 1969, du lancement d'une OPA, sur les « cours Pigier » comptant à l'époque 10 000 étudiants par correspondance, par la firme américaine International

---

<sup>7</sup>. Bertrand Girod de l'Ain a commencé comme journaliste au journal *Le Monde* en 1957. En 1970, il devient enseignant à l'université Paris-Dauphine et continue à écrire quelques articles. Directeur d'un centre de recherche sur le système universitaire, il a été responsable de la cellule prospective sur l'enseignement supérieur au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche entre 1993 et 1995.

Telephon and Telegraph (ITT) en constitue une autre forme. Présentée comme « la vingt et unième entreprise américaine, faisant » un chiffre d'affaires de quelque 25 milliards de francs avec des activités extrêmement variées », elle a mis en place une politique de « conglomérat » construite sur la logique de groupes multinationaux.

Sur le sujet de la déréglementation aux États-unis., Bertrand Girod de l'Ain raconte, dans son article daté du 8 octobre 1971, la chute de la société FAS (Famous Artist's Schools), société internationale ayant des filiales en Europe. Cotée en bourse en 1968, « elle employait 11 mille personnes et vendait 90 millions de dollars de cours par correspondance chaque année ». Pour l'auteur, cette entreprise doit sa chute aux blocages sur le démarchage et aux révoltes des personnels qui « sont considérés comme des tâcherons payés aux pièces ».

Les pays de l'Europe du nord sont présentés plus positivement. Dans le papier du 1<sup>er</sup> février 1968, le journaliste évoque les débats qui remontent au début du siècle pour les Pays-bas. Il fait état de lois, pour certaines anciennes, qui régissent cette activité en Norvège (1948), Danemark (1960) et Belgique (1965).

Par comparaison, le ministère de l'éducation nationale français est jugé, trop peu actif :

« Cet attentisme paraît avoir d'autres motifs et notamment l'absence de crédits. En effet, un contrôle sérieux rendrait beaucoup moins rentable « l'industrie » des cours par correspondance. C'est d'ailleurs pourquoi, dans plusieurs pays selon lui, « l'Etat subventionne les écoles qui ont été agréées par lui » (édition datée du 1<sup>er</sup> février 1968).

Dans ce même article, il cite un « récent rapport de l'inspection générale » qui lance un « cri d'alarme sur l'organisation et la valeur pédagogique du service d'enseignement par correspondance du ministère » et fustige l'absence de politique des pouvoirs publics notamment en matière de formation permanente :

« L'action de l'État ne saurait se limiter à mettre sur pied un contrôle sérieux et à améliorer son propre service. Il s'agit aussi de réfléchir à la place de l'enseignement par correspondance dans l'éducation permanente, d'adopter enfin une politique cohérente ».

Dans la logique de cette rhétorique de remise en cause généralisée de l'EAD et des acteurs qui le dispense, le fonctionnement du centre national de télé-enseignement (CNTE) est remis en question :

« L'absence de contacts humains de l'enseignement par correspondance est insupportable aux maîtres dépressifs et repliés sur eux-mêmes. [...] Il est en particulier une tâche essentielle qui ne peut être remplie : celle qui consisterait à former les maîtres nouvellement nommés à une pédagogie spécifique qu'ils n'ont jamais pratiquée. [...] il n'y a aucune action systématique menée en commun par le centre de télé-enseignement et le service de la radio et de la télévision éducatives. Est-ce donc parce que les services offerts par l'État sont si insuffisants qu'il hésite à s'attaquer aux pratiques abusives du secteur privé ? »

On reconnaît dans la régularité de la publication d'articles qui se répondent l'un l'autre et l'accumulation d'attaques qui touchent de nombreux acteurs de l'EAD une véritable campagne de presse. Érigée principalement contre les pratiques marchandes liées à l'enseignement par correspondance proposé par le secteur privé, cette campagne construit une image très négative de l'enseignement à distance lui-même et des organisations, publiques ou privées, qui le mettent en œuvre.

Des droits de réponse sont demandés. Ainsi, l'édition du 1<sup>er</sup> février 1968 reproduit une lettre des représentants des personnels du CNTE qui défendent leur établissement. Ils font état, dans le cadre d'un enseignement gratuit et de qualité, « des bonnes méthodes de travail » et « de la conscience des professeurs ». Ils accusent « l'inertie de l'éducation nationale » et le manque de moyens du centre national de télé-enseignement. Dans cette même édition, un député communiste prend position pour soutenir l'enseignement par correspondance au sein du service public.

L'édition du 9 octobre 1968 informe brièvement son lectorat que la bande de l'émission « Contact » diffusée par l'ORTF qui remet en cause « l'école universelle » est placée sous séquestre. Un quart de page est accordé au CNTE dans l'édition du 17 mai 1969. La parole est largement laissée au directeur de l'établissement (M. Domerg).

« Le taux de réussite des élèves du CNTE a indiqué M. Domerg est comparable à celui de l'enseignement public. En particulier 26 % des candidats reçus à l'agrégation en 1968 en avaient suivi les cours. Toutefois, il a reconnu que les défections en cours de scolarité étaient assez nombreuses (25 % du nombre des inscrits en moyenne) : la proportion s'élève à 10 % pour les préparations de niveau universitaire (et notamment l'agrégation) à 40 % pour le certificat d'aptitude professionnelle, et même davantage pour les concours administratifs ».

Dans l'édition du 6 décembre 1969, on apprend que l'ORTF est condamné à 5 000 francs de dommages et intérêts que l'office doit verser à « L'école universelle » pour l'émission « Contact » qu'il a diffusée le 20 septembre 1968.

On le constate les choses ne sont pas si simples. Pourtant, la virulence de cette campagne de presse savamment orchestrée (de nouveaux témoignages d'abus trouvent leur place dans les colonnes du journal au moment des votes du sénat ou de l'assemblée nationale) et avec elle la promulgation de la loi qui impose un « contrôle très sévère » aux établissements privés d'enseignement par correspondance ternissent durablement l'image de l'enseignement par correspondance en général.

L'article du journal *Le Monde* daté du 22 mars 1972 titre : « De l'anarchie à l'hyper réglementation ». Les principales mesures de la loi y sont commentées. Elles concernent la publicité qui ne pourra plus faire de « promesses mirifiques », le démarchage qui est absolument interdit, les contrats entre les organismes et les élèves qui doivent obligatoirement indiquer la durée moyenne des études, enfin le contrôle assuré par le ministère de l'éducation nationale qui doit garantir la qualification des enseignants, la pertinence des méthodes et des programmes.

Le ministère de l'éducation nationale sort conforté de ce long débat puisqu'au final la loi sur la formation continue lui reconnaît la capacité d'effectuer le contrôle sur cette forme d'enseignement. L'enseignement par correspondance, par contre, se trouve entaché par ce jugement sévère. En étant lié à des pratiques commerciales abusives et à une industrialisation à seules visées marchandes, il devient, en France, l'antithèse du service public d'enseignement. Est-ce parce que Bertrand Girod de l'Ain devient enseignant à l'université à la même époque ou parce que le nombre d'étudiants est encore faible que les centres de télé-enseignement universitaire n'ont pas été directement mêlés au débat ?

La loi du 12 juillet 1971 porte malgré tout un coup décisif à l'EAD français dans la mesure où les dispositifs d'enseignement à distance ne sont pas reconnus comme susceptibles de bénéficier des financements au titre de la loi sur la formation continue. Ainsi, l'enseignement à distance se trouve placé dans une situation totalement paradoxale : antithèse du service public d'éducation, il est mis sous sa tutelle et placé dans des conditions qui permettent difficilement au secteur privé de le mettre en œuvre.

### **Du développement au renoncement : 1971-1992**

Nettement plus abondant, le corpus de cette période fait une large place aux initiatives étrangères. A l'instigation de nouveaux experts, spécialistes de l'audiovisuel, des sciences de l'éducation ou des sciences de la communication, plusieurs textes vont circuler qui relatent ces expériences et leurs succès que les experts jugent incontestables.

### **L'emblème de la réussite : l'Open University**

Il est presque impossible pendant cette période de trouver un texte de réflexion sur l'EAD qui ne fasse pas référence à l'Open University (O.U.). Fondée par une charte royale, en tant qu'institution indépendante et autonome, autorisée à délivrer ses propres diplômes dans un pays où le système universitaire est marqué par une sélection très sévère à l'entrée des universités et une place prépondérante du diplôme, l'O.U. a proposé d'accueillir toutes les personnes susceptibles d'avoir besoin d'une formation universitaire pour accroître leurs compétences professionnelles.

« La référence en matière d'université ouverte à distance est incontestablement l'Open University britannique. Fondée par Charte Royale en 1969, c'est une institution indépendante et autonome, habilitée à délivrer ses propres diplômes. Son public essentiel est encore celui de la seconde chance, c'est-à-dire de ceux qui sont déjà plongés dans le monde du travail et qui souhaitent poursuivre leurs études » (Perriault, 1996, p. 44).

Robert Lefranc, directeur du Centre Audiovisuel (CAV) de l'École Normale Supérieure de St Cloud et responsable de l'ensemble des études sur l'EAD universitaire commanditées par le ministère, a largement commenté le fonctionnement de l'O.U. dans ses nombreux textes écrits entre les années 1970 et le milieu des années 1980. Il reprend par exemple les résultats des enquêtes réalisées par l'Open University en 1971 et 1973 et insiste sur le fait que cette libéralisation de l'accès à l'enseignement supérieur a été effective (Lefranc, 1985, p. 301). Les chiffres disponibles convergent : en 1971, 44,4 % des étudiants de l'Open University entraient pour la première fois dans l'enseignement supérieur, 55,4 % avaient eu une expérience de l'enseignement supérieur



surtout dans le domaine de la formation des maîtres et 4,4 % avaient déjà obtenu un diplôme ; en 1973, 51,7 % des étudiants étaient de nouveaux entrants dans l'enseignement supérieur.

A une époque où la plupart des gouvernements des pays industrialisés se posent la question de l'accroissement notable des compétences des personnes par la formation permanente, le modèle de l'O.U. est facile à défendre car il représente une diminution des coûts de la formation pour l'État, une prise en charge partielle par l'étudiant de sa qualification et une augmentation substantielle du nombre de diplômés restés en activité (ce qui constitue un gain pour l'État, l'employeur et, dans le cas d'une promotion professionnelle ex post, pour l'employé). Si ces arguments sont utilisés dans les textes des experts européens, les écrits de Robert Lefranc préfèrent mettre en avant les justifications du gouvernement travailliste de l'époque, qui voyait dans l'O.U. d'abord un outil pour permettre aux personnes plus défavorisées de suivre des formations universitaires.

Que l'argumentation repose sur des valeurs libérales ou sur des conceptions plus égalitaires, dans les deux cas la défense de l'O.U. s'accompagne d'une remise en cause de l'institution universitaire.

### **Le modèle de « l'université ouverte »**

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 bi-polaire – 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. Le consorzio Nettuno en Italie en est le plus grand représentant. Ce projet a pour origine une disposition de loi de 1990 qui porte réforme de l'enseignement supérieur en Italie et prévoit que l'enseignement à distance sera effectué selon les modalités didactiques propres à chaque université. Ce texte rend envisageables les possibilités de partenariats entre universités et entités publiques et privées, de même que celle de créer des structures nationales de recherche et de coordination. Nettuno a, de fait, été opérationnel en 1992 sous forme d'un consortium rassemblant les universités du Politecnico de Bari, de Milan, de Bologne, Frédéric II à Naples, de Parme, de Pise, de Salerne et de Trieste.

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.

### **Une opportunité pour les institutions européennes**

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. Il faut rappeler que Hywell Jones qui a créé, à Bruxelles, la « Task Force Education, Formation et Ressources Humaines » est un des concepteurs de l'O. U. avec Sir John Daniel. On lui doit des initiatives telle que le programme COMETT qui constitue, avec le programme DELTA, des ressources possibles non négligeables pour l'EAD rebaptisé « formation ouverte et à distance ».

Bien qu'à la limite de la compétence de la CEE (l'éducation et la formation ne figurant pas dans le traité de Rome), ces programmes participent à la construction de l'idéologie européenne en matière de formation au travers des nombreux textes qu'ils ont générés (textes de cadrage des programmes, textes des appels d'offres, textes des projets) et des projets qu'ils ont soutenus. Au-delà d'un aménagement de l'université traditionnelle, ils orientent voire, dans certains cas, contournent les systèmes éducatifs placés sous l'autorité des États notamment en servant à financer, entre 1987 et 1992, des activités régionales basées sur des rapprochements entre les universités et les industries. Il serait intéressant de reprendre le détail de l'élaboration de cette idéologie de la formation dans les instances européennes pour faire la preuve de ce phénomène. Nous nous limiterons à citer

dans ce travail trois leitmotifs de la politique repris dans les textes de cette époque pour montrer le lien qui existe avec le modèle de l'O.U.

Le premier renvoie à la conception globalisante de la formation qui vise à effacer les frontières entre la formation initiale et la formation continue, entre les formations académiques et les formations professionnelles. Cette conception avait prévalu à l'Open University puisque, très rapidement, celle-ci a délivré des formations supérieures de second mais aussi de troisième cycle ainsi que de la formation continue. Une offre de formation diplômante a coexisté d'emblée avec une offre de formation non-diplômante.

Le deuxième leitmotiv, qui sera vraiment dominant à la Commission des Communautés européennes au milieu des années 1990, consiste à établir un lien entre l'industrie de programmes et la formation. Lien affiché à l'O.U. puisqu'on trouve dans son catalogue une offre de formation qui voisine avec une offre de produits (livres, cassettes audio, cassettes vidéo). Comme le souligne Geneviève Jacquinet (1985, p. 261), les publicités parues dans les journaux britanniques au début des années 1980 mettent ainsi en image le « Prisunic culturel » annoncé par Gusdorf dès 1964.

Le troisième sujet, récurrent mais cependant abordé avec prudence, concerne la question de la validation des compétences pour laquelle il conviendrait, selon les experts européens, de mettre en place de nouveaux systèmes. 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.

Sans établir un lien de cause à effet entre la mise en avant de ces principes à tendance libérale et la minoration de justifications plus sociales, on peut juste 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.

## **L'exception française**

Qu'il s'agisse des centres de télé-enseignement universitaire ou du centre national d'enseignement à distance, cette période est marquée par un accroissement très important des effectifs d'inscrits dans des dispositifs d'EAD. Ainsi, les effectifs doublent dans l'ensemble des CTU. Ce phénomène, commun à la plupart des pays industrialisés, s'inscrit dans l'explosion générale des dispositifs de formation post-secondaire et notamment du secteur de la formation professionnelle.

En France, ce phénomène s'est confirmé au niveau local. La régionalisation, décidée en 1981, ayant permis aux collectivités territoriales d'engager des initiatives dans le domaine de la formation, s'est accompagnée du développement de formations ouvertes et à distance notamment dans le Nord Pas de Calais, les Pays de Loire, Midi-Pyrénées, Rhône-Alpes.

Placés dans un paradoxe de plus en plus difficile à accepter (contexte peu favorable depuis 1971 et augmentation importante des initiatives et des effectifs), certains acteurs de l'EAD interpellent leurs autorités s'intéressant cette fois-ci à l'université. En réponse, Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale, commande, au début des années 1990, un rapport à Olivier Duhamel. Vingt ans après le « scandale des cours par correspondance » et au bénéfice de cette initiative, la presse s'intéresse à nouveau à l'enseignement à distance.

Le 27 juillet 1990, *Le Monde* titre dans sa rubrique éducation : « Pour relancer l'enseignement supérieur à distance, le ministère étudie un projet « d'université ouverte » ».

« Le modèle est proche et connu : c'est celui de l'Open University britannique, université multimédia avant la lettre – les cours y sont dispensés tant par écrit que par la radio ou la télévision ou l'informatique – créée en 1969. Un monument qui sert évidemment de référence à « l'université ouverte » de M. Duhamel, mais qu'il critique pour sa lourdeur, son centralisme et son ouverture à tous sans aucune condition ».

Le 30 janvier 1991, le supplément « Campus » du même quotidien publie un ensemble d'articles sur l'enseignement à distance. Sont mis en regard une pleine page consacrée aux « premières expériences d'enseignement à distance » et aux établissements qui « sont prêts à partir » et qui attendent « l'impulsion ministérielle » et une autre page au titre éloquent : « La France rate le départ » avec en sous-titre : « Les

nouvelles technologies de communication pourraient apporter une aide considérable à l'enseignement supérieur. Malheureusement la France risque bien de rater le coche de cette révolution ».

Cet article commente le silence des politiques suite au rapport d'Olivier Duhamel remis le 6 juin 1990 à Lionel Jospin. On peut y lire les regrets de Robert Lefranc qui rappelle son rapport écrit au début des années 1960 et l'existence des centres de télé-enseignement universitaire :

« La France faisait alors figure de pionnière. Depuis, tous les pays ou presque se sont dotés de telles universités. En Chine, même, « l'université par télévision » comptera bientôt un million d'étudiants ! »

Christiane Guillard, présidente de la FIED, insiste sur les différences notables entre l'enseignement par correspondance et l'introduction des nouvelles technologies dans des dispositifs d'EAD :

« Il faudrait qu'une réelle volonté politique se manifeste. Nous ne pouvons pas demander à nos professeurs de concevoir des programmes d'EAO (enseignement assisté par ordinateur) ».

Alain Derycke, directeur du CUEEP (Centre université-économie d'éducation permanente) interpelle également les pouvoirs publics mais pour le domaine de la formation professionnelle continue :

« Les pouvoirs publics devraient faire un effort d'incitation, moins au niveau de la production que des utilisateurs. Le vrai marché est celui des entreprises. Un gros effort doit être fait pour les convaincre qu'il y a une productivité à gagner en s'appuyant sur les nouvelles technologies, de même qu'elles ont réalisé des économies en introduisant l'informatique dans leur gestion ou dans leurs processus de fabrication ».

Cet article ne se limite pas à l'EAD universitaire puisque y sont relatés des propos d'Amid Bendouba, chargé de mission EAD à la DGEFP et de Jean-Marie Albertini, directeur de recherche au CNRS. Tous deux insistent sur l'existence d'une production « maison » très mal diffusée, de moindre qualité car peu d'équipes sont capables de rassembler les diverses compétences requises, notamment, pédagogiques, informatiques, audiovisuelles, etc. Tous deux critiquent les règles des budgets publics, en formation initiale où les dépenses correspondent essentiellement aux salaires des personnels et à l'entretien des bâtiments, et en formation continue où l'aide publique est calculée, depuis la loi de 1971, sur la base d'un nombre d'heures stagiaires en présence. Pour eux, les innovateurs sont placés devant de telles difficultés que « la révolution semble difficile à accomplir ».

Dans cet article, l'ensemble des « témoins » critique la politique de l'État dans le domaine de la formation (les responsables administratifs reportant la responsabilité sur les établissements). Parmi eux, Jean-Marie Albertini est le plus radical qui déclare, à contre courant de bon nombre d'acteurs du système éducatif, que l'État doit passer d'une logique bureaucratique apte à financer du fonctionnement, notamment le personnel, à une logique industrielle capable de financer des infrastructures et des produits.

Le 14 avril 1992, un article du même quotidien stigmatise une nouvelle fois la position du gouvernement avec pour titre : « Télé-enseignement « made in England », et pour sous-titre : « Au moment où les projets français piétinent, l'« université ouverte britannique » prépare son expansion en Europe ».

« L'avenir de l'éducation passe par l'enseignement à distance, multimédia, interactif, flexible et sur mesure. Des colloques l'affirment, des rapports le confirment, tout le monde en parle et l'on ne voit rien venir. En France du moins (début de l'article) ».

Dans l'encart intitulé « La France déconnectée » qui accompagne cet article, sont repris les arguments traditionnels en faveur du développement de l'EAD :

« Le développement du télé-enseignement n'est-il pas une solution convaincante pour surmonter l'éclatement des sites universitaires, la diversification des publics et le contrôle nécessaire des coûts de formation ? »

Ce n'est plus le silence politique qui a suivi le rapport Duhamel qui est critiqué mais celui qui entoure le rapport de la mission dirigée en 1992 par le philosophe Michel Serres. Ce rapport avait proposé au Premier Ministre, Pierre Bérégovoy, un dispositif d'enseignement à distance pour lutter contre « l'exclusion par le savoir ».

Cette non-décision sera largement commentée par Jacques Perriault, expert au CNED, très impliqué dans la mission Serres.

« La France [...] abrite à la gauloise une foule d'initiatives isolées. Des organismes publics, par exemple les Centres départementaux de bilans de compétences, des organismes privés, consulaires et des officines diverses évaluent les personnes. Michel Serres et son équipe avaient proposé en 1992 l'organisation d'un système télématique permettant aux chercheurs d'emploi, aux formateurs et aux entreprises de dialoguer en permanence.

Le langage préconisé pour cela était celui des « arbres de connaissances ». Ce langage est géré par un logiciel, nommé Jingo, qui représente, sous forme graphique, les compétences d'un individu, ordonnées des plus communes aux plus spécifiques » (Perriault, 1996, p. 35).

Contrairement donc à l'Open University qui a été soutenue par les conservateurs comme par les travaillistes (John Daniel, son vice-chancelier a même été anobli par la Reine Elisabeth) et malgré un certain succès si l'on en juge à l'aune de ses effectifs, l'EAD en France n'a pas trouvé de force politique durablement impliquée pour le soutenir<sup>8</sup>.

Pourtant, entre le début des années 1970 où la presse s'est montrée largement hostile à « l'enseignement par correspondance » et le début des années 1990, où une nouvelle image de l'enseignement à distance est dessinée. Doté des atouts d'une modernité qui tire son image positive du recours aux techniques de communication les plus récentes, l'EAD a gagné en crédibilité dans la presse nationale et spécialisée, qui se montre de plus en plus friande des TIC. Dans le même temps, l'État qui était présenté, au début des années 1970, comme le seul garant de la qualité de la formation, est devenu « inadapté » aux enjeux de l'époque. Ce jugement n'est pas propre au secteur de l'éducation. Il est utilisé à propos de tous ses domaines d'interventions. Il est omniprésent dans la presse de droite et, phénomène nouveau, de plus en plus souvent repris par une presse proche du gouvernement socialiste alors au pouvoir ce qui permet de justifier son engagement d'une part dans la « modernisation des services de l'État » et d'autre part dans des actions de privatisation de certains secteurs.

Aucune suite ne sera pourtant donnée aux deux rapports sur l'EAD. Si cette deuxième séquence est l'occasion de réhabiliter l'enseignement à distance (qui au moins par l'emploi du terme et les exemples qui sont donnés a relativement peu à voir avec l'enseignement par correspondance), elle n'est accompagnée d'aucune action concrète en faveur de l'EAD. Dans le secteur privé de la formation, la réglementation très contraignante n'évolue pas. Au CNED, les effectifs explosent mais le ministère en profite pour demander à l'établissement d'augmenter sa part d'autofinancement. Dans les universités, certains CTU éprouvent des difficultés à recruter des enseignants.

### **L'incontournable « savoir en ligne » : 1992-2001**

Les orientations européennes sont de plus en plus présentes dans les textes de cette époque. En 1993, l'application du Traité de Maastricht est en vue. Dans ses articles 172 et 173 figurent l'éducation et la formation, y compris dans leur version à distance. C'est une reconnaissance officielle pour l'EAD. A la même période, les grands programmes éducatifs lancés par la Commission : Comett, Delta, Lingua... sont en fin de parcours mais la place que Jacques Delors réserve à la formation dans la politique européenne est telle qu'elle est prometteuse de grands programmes dans le secteur.

En effet, le concept politique « de formation tout au long de la vie » a fait son apparition au niveau de la Commission européenne. Il est inspiré par le Livre Blanc (1993) de Jacques Delors intitulé « Croissance, compétitivité, emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle » qui défend l'idée, présente dans le traité de Maastricht, que pour répondre aux « défis socio-économiques », il est indispensable de rapprocher l'éducation du travail, de l'emploi et de l'industrie, et de mettre la technologie au service de ces rapprochements.

L'Europe mise donc sur la formation pour lutter contre le chômage, et s'appuie pour cela sur plusieurs rapports qui établissent notamment des liens entre l'évolution du chômage et celle des emplois qualifiés non pourvus. A partir de cette époque, cet argument s'impose jusqu'à faire passer au second plan les autres missions de l'éducation et de la formation (sociabilité, culture, etc.) qui deviennent des « impensés » et des suppléments d'âme.

Quels instruments vont être mis au service de cette politique ?

Il convient, à l'aune de la lecture des textes des différents programmes, de noter que le fonctionnement subsidiaire n'a pas toujours été respecté dans le domaine de l'éducation et la formation. On peut citer par exemple les conditions de rapprochement avec les entreprises qui sont exigées dans la plupart des appels d'offres sur l'EAD et qui posent problème à certains établissements traditionnels.

---

<sup>8</sup>. Seules quelques voix se sont élevées pour protester contre l'oubli dans lequel est tombé le rapport Serres. Par exemple, le 15 juin 1992, le député socialiste Marc Dolez pose une question écrite dans le cadre des débats parlementaires « sur le rapport qui avait été demandé à M. Michel Serres pour imaginer une « université de France », c'est-à-dire « un système de formation complémentaire permettant à chacun, à tout moment de sa vie, d'acquérir des savoirs par un enseignement à distance » ».

Outre ces appels d'offres et les financements qui sont à la clef, le recrutement d'experts joue un rôle déterminant dans la dissémination de la politique européenne (cet instrument est commun à tous les secteurs d'intervention). Relais avec les terrains nationaux, les experts publicisent une idéologie en même temps qu'ils la formalisent et l'orientent. Pour les mêmes raisons, la Commission est aussi encline à soutenir des organisations de spécialistes qui relaient son projet. Dans le domaine de l'EAD, on peut citer par exemple l'EADTU<sup>9</sup> et EDEN<sup>10</sup>.

Ne disposant pas d'un instrument réglementaire, la Commission privilégie l'information sur les expériences réussies pour susciter le changement. Dans le domaine qui nous intéresse, plusieurs projets sont retenus<sup>11</sup> qui ont pour objectif de créer différents « observatoires de bonnes pratiques ». Bien que la formule se soit imposée, elle s'avère assez peu efficace. Il faut signaler qu'aucune norme n'a jamais réellement été fixée qui permet d'apprécier les pratiques et que le travail des « évaluateurs » est resté obscur. Ces raisons sont-elles suffisantes pour expliquer le peu de réussite de ces projets ? Dans tous les cas et malgré ces échecs relatifs, les stratégies que met en place la Commission européenne permettent « d'enrôler » un nombre de plus en plus important d'acteurs sur la base de tout un jeu de textes de différentes natures mais dont une lecture attentive s'impose à qui veut bénéficier des financements européens.

## **Le rôle du CNED**

Le silence qui a suivi le rapport de la mission Serres qui prévoyait de faire du CNED le pivot de l'université ouverte a constitué, pour l'établissement, une nouvelle preuve du scepticisme de sa hiérarchie à l'égard de son activité. Dans l'espace européen, le CNED constitue pourtant une référence en vertu notamment de son nombre d'inscrits et de son intervention sur l'ensemble des niveaux éducatifs (de la maternelle à l'université, de la formation initiale à la formation continue). Pour bon nombre d'experts européens, le CNED est une structure en phase avec « la formation tout au long de la vie ». Ainsi, il n'est pas étonnant que cet établissement ait organisé à Poitiers, à la demande du professeur Ruberti, Vice-président de la Commission Européenne, les 7 et 8 octobre 1993, un atelier de réflexion sur le développement de l'éducation et de la formation ouvertes et à distance en Europe.

Jacques Perriault, expert et chercheur, alors directeur d'une structure de recherche-développement au CNED a largement repris le contenu de ces échanges dans son ouvrage sur l'enseignement à distance publié en 1996. Ces échanges sont assez représentatifs des idées et des valeurs défendues au sein des différents réseaux d'experts en EAD financés par la Commission européenne.

« Il y a en Europe une quinzaine d'universités à distance et environ six cents institutions traditionnelles. Selon les orientations qui seront retenues, le développement de l'enseignement à distance accentuera le clivage de ces deux formes d'accès au savoir ou bien au contraire contribuera à les mettre en synergie. Il constituera, dans cette seconde hypothèse, un outil puissant pour aider à la formation de cet espace européen ouvert d'éducation que monsieur le Commissaire Ruberti appelait de ses vœux dans son discours inaugural. Cette réflexion est d'autant plus urgente que des plans similaires s'échafaudent dans le monde. Monsieur le Sénateur Tregouet nous a rappelé hier que l'administration Clinton a mis en chantier un programme ambitieux d'autoroutes numériques à grand débit, qui favorisera l'éclosion de ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler industrie de la connaissance » (conclusions citées par Perriault, 1996, p. 152).

---

<sup>9</sup>. On trouve les informations suivantes sur le site de l'EADTU : "The European Association of Distance Teaching Universities, EADTU" : "the representative organisation of both the European open and distance learning universities and of the national consortia of higher education institutions active in the field of distance education and e-learning. EADTU aims to promote the progress of open and distance education and e-learning and its position in Europe and in the world, through active support to the institutional development of its members and to the European co-operation between them in strategic areas. The framework of this is the creation of the European Area of Higher Education (Bologna Declaration), the national and European policies with regard to lifelong learning, the development of competencies for the European citizen and the innovation of e-learning and teaching by the use of ICT.

EADTU was established in January 1987 by the principals of Europe's major distance teaching institutions to foster cooperation between European organisations dedicated to higher education through distance teaching methodology. EADTU is comprised of 21 national members from 19 countries collectively providing distance education programmes to over 2,000,000 students. All members of the association are non-profit institutions". (<http://www.eadtu.nl>)

<sup>10</sup>. EDEN, the European Distance Education Network, a été créé en 1991.

<sup>11</sup>. On peut citer le projet DELOS par exemple.

L'enseignement à distance dans sa forme « université ouverte » n'est plus présentée comme une forme secondaire, les universités traditionnelles constituant la forme primaire, mais comme la forme contemporaine des universités. La nécessité de créer des liens entre les institutions traditionnelles, les universités ouvertes, l'industrie, les entreprises, les éditeurs et les autres détenteurs d'expertise est largement plébiscitée puisque les différences entre ces organisations sont censées s'estomper dans le cadre notamment de ces nouvelles organisations que sont les institutions de formation ouverte et à distance.

« A l'instar des entreprises modernes, les institutions de formation ouverte et à distance devront devenir elles-mêmes des « organisations qui apprennent » (learning entities), c'est-à-dire capable de s'adapter par elles-mêmes à l'évolution d'une demande qui sera de plus en plus difficile à prévoir" (Perriault, 1996, p. 154).

Dans ce cadre, il devient possible de discuter une des prérogatives des États à savoir leurs modes de financement de l'éducation. Ainsi, plusieurs experts recommandent dans cet atelier d'engager :

[...] « une réflexion sur l'équilibre à trouver entre financement public et revenus par ventes et abonnements. Une recherche sur l'économie de la formation à distance, encore peu amorcée, contribuera à éclairer les choix à effectuer » (Perriault, 1996, p. 157).

Les temps ont bien changé entre la période où l'EAD était présenté comme une alternative venant en complément des systèmes traditionnels, permettant d'apporter l'éducation là où il était difficile de la faire sur la base des règles classiques et cette période où les institutions d'EAD sont présentées comme les seules structures adaptées à ces fameux « défis » du monde contemporain. La diffusion large des travaux de Jacques Perriault en France comme dans quelques pays européens (par exemple l'Italie et l'Angleterre) marque sans aucun doute la troisième période de l'EAD en France. Fruit d'un ensemble hétérogène de références (scientifiques, politiques<sup>12</sup> et pratiques), il a été lu (à en juger par les bibliographies d'une diversité d'ouvrages d'experts ou de chercheurs) par de nombreux acteurs du monde de la formation et a contribué à faire circuler des idées libérales de la formation dessinant de ce fait une nouvelle image du Centre National d'Enseignement à Distance sans déboucher pour autant sur une nouvelle création institutionnelle.

### **Des « campus numériques » venus d'ailleurs**

Sans revenir sur les origines complexes de ce programme ministériel (Thibault, 2007) qui constitue le premier engagement de l'État en faveur de l'EAD universitaire depuis les années 1960, soulignons simplement que les choix organisationnels que supposent les appels d'offres sont aux antipodes des propositions faites dans les deux rapports cités précédemment : il n'est plus question d'envisager une université ouverte même décentralisée mais de partir des différents établissements d'enseignement supérieur pour construire une offre d'enseignement à distance (on est proche du modèle des CTU défendu par Robert Lefranc dans les années 1970 et 1980).

Les personnes clés du dispositif ne sont plus les experts de l'EAD mais les responsables politiques des établissements. L'EAD est présenté comme un outil parmi d'autres au service de la politique pédagogique des établissements. L'article du journal *Le Monde* daté du 1<sup>er</sup> février 2000 met en évidence le rôle clef de l'établissement traditionnel, avec son titre : « Les universités françaises lancent le chantier de l'enseignement à distance », son sous-titre : « Internet contraint les établissements d'enseignement supérieur à affronter la concurrence internationale ».

De nombreux articles sur les « Campus numériques » sont publiés dans la presse entre 2000 et 2002. Presque tous les : grands quotidiens français y consacrent un ou plusieurs papiers. Toutes tendances politiques confondues, la presse est globalement favorable à cette initiative. Ainsi, à la « France déconnectée » de 1991 succède une « France qui se réveille » (*le Monde de l'Éducation*, octobre 2001). En avril 2002, dans une illustration d'un article du même mensuel, « le e-learning » se cherche une ligne et on voit le cerveau de

---

<sup>12</sup>. Ne sommes nous pas face à des références politico-scientifiques ou scientifico-politiques quand Jacques Perriault analyse avec précision ce que Bourdieu désigne par « sa place dans le champ » et dans le même temps justifie cette place ? C'est, en tout cas, ce que peuvent suggérer ses interventions sur l'expertise :

« Les experts peuvent donc être considérés comme un système nerveux dont se sont dotées les directions bruxelloises, sans que le principe en ait été clairement établi au niveau politique ». (Perriault, 1996, p. 179).

« A tous les niveaux de la société, dans tous les secteurs, des experts définissent le bien commun, caractérisent les insuffisances et mettent en œuvre des projets qui modifient sensiblement la réalité. Pendant un temps, les informaticiens ont ainsi modifié, sans débat social, les conditions de production. Le technicien de la formation à distance est conduit, lui aussi à de telles pratiques ». (Perriault, 1996, p. 180).

l'apprenant remplacé par l'arobase de l'Internet. Pour la première fois depuis le lancement de l'EAD universitaire, les articles se succèdent dans des journaux très différents :

*Libération*, 2 juin 2001 : « week-end, vivre au XX<sup>e</sup> siècle, la fac à domicile », « En France, les premiers pas des campus numériques », « Aux États-unis, l'explosion », un leitmotiv : « j'étudie où je veux, quand je veux » ;

*Les Échos*, 10 octobre 2001 : « Ouverture des dix premiers campus numériques » ;

*Le Monde – Économie*, 24 avril 2002 : « A Grenoble, les campus testent le futur » ;

*Nice Matin*, 24 avril 2002 : « Révolution numérique sur les campus » ;

*Livres hebdo*, 1<sup>er</sup> mars 2002 : « Prescription universitaire et e learning » ; p 46),

*La Recherche*, 1<sup>er</sup> mai 2002 : « Universités virtuelles pour qui ? »

Cette période propice pour l'EAD universitaire l'est aussi, et d'une façon qui va s'avérer plus durable, pour l'EAD de la formation continue. En effet, en juillet 2001, il est mis fin à l'impossibilité pour les organismes d'EAD d'accéder aux cotisations patronales qui assurent le financement des dispositifs de formation. Après plusieurs années de travail, Amid Bendouba, chargé de mission sur les questions d'EAD à la DGEFP parvient, avec l'appui du FFFOD et d'acteurs du ministère de l'éducation nationale, à faire signer une circulaire qui « a pour objet de préciser les obligations des prestataires de formation et l'imputabilité des dépenses sur l'obligation de participation des employeurs, dans le cas de mise en oeuvre de formations ouvertes et/ou à distance ».

Cette circulaire est l'occasion d'officialiser l'expression « formation ouverte et à distance » qui est ainsi définie :

« Une « formation ouverte et/ou à distance », est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur ».

En rupture avec la séquence précédente, cette période est marquée par une bienveillance généralisée. Au soutien quasi unanime de la presse, s'ajoutent de nombreux autres déclarations présentes dans des écrits ou des témoignages de non-spécialistes : présidents d'université, responsables de services universitaires de formation continue, etc. Les deux administrations publiques (l'éducation et l'emploi) concernées par le secteur ont abandonné leur posture de défiance. Une ère prometteuse semble s'ouvrir à l'EAD en général.

### **L'implosion dans la bulle : 2002-2004**

C'est au cours de l'année 2002 que la presse qui continue à s'intéresser aux « Campus numériques » bascule. Alors qu'aucune évaluation n'a été faite du programme (certaines équipes venant juste de commencer à travailler, les financements ayant été versés 6 mois ou au mieux 18 mois auparavant), des critiques, plus ou moins sévères, apparaissent dans une production journalistique un peu moins abondante que les années précédentes. De façon concomitante, un récit très prégnant s'est organisé autour de la formule : « la bulle de l'Internet ». La plupart des activités en lien avec les nouvelles technologies se voient jugées à l'aune de cette « bulle » indiscutée. Aux nombreux articles qui vantaient les succès des entreprises high-tech et de la « net économie » succèdent des articles relatant de gigantesques banqueroutes. Tout se passe comme si la réussite économique était devenue étrangère au secteur des TIC.

Dans un papier du *Monde* daté du 6 juillet 2002, Pierre-Antoine Delhommais écrit :

« Par rapport à son sommet atteint au mois de mars 2000, la Bourse américaine du NASDAQ, qui accueille les entreprises high-tech, a perdu les trois quarts de sa valeur : autrement dit, ce sont, sur ce seul marché, près de 5 000 milliards de dollars qui sont partis en fumée, l'équivalent de trois fois le produit national brut de la France ».

Que s'est-il passé ?

Depuis 1971, le National Association of Securities Dealers Automated Quotation system (NASDAQ, système automatisé de cotation de l'association nationale des négociants en bourse) est un système boursier nord-américain qui relie les terminaux des différents intervenants afin qu'ils puissent confronter leurs offres d'achat et de vente sur son réseau électronique. Les affaires se font par voie électronique. Le NASDAQ ne regroupe pas des entreprises de nouvelles technologies même si elles sont très bien représentées. Il est

caractérisé par des règles d'admission et d'information financière moins strictes qu'à la bourse de New York. Au cours des années 1990, le NASDAQ s'est signalé par une augmentation de 1000 % en 10 ans. En mars 2000, l'accroissement de la première bourse électronique américaine a cessé et une décroissance a commencé. A partir de 2001 et plus encore en 2002, l'importance des pertes qui faisaient suite à des gains énormes, a marqué bon nombre de journalistes et la formule « la bulle de l'Internet » a constitué une sorte de schéma explicatif de la situation de l'ensemble des secteurs d'activités liés aux TIC.

L'enseignement par Internet n'a pas échappé à cette règle. Moins virulentes qu'à la fin des années 1960, les critiques des « Campus numériques » et avec eux de l'EAD prennent, comme à cette époque, le devant de la scène. En mai 2002, le magazine mensuel *Vie Universitaire* (V.U.) titre : « Campus numériques : le syndrome des start-up » ? En novembre 2002, un article du *Monde de l'Éducation* titre : « On a cru à un nouvel Eldorado ». Le retournement de la presse française est général. Qu'en est-il alors des déclarations des administrations de tutelle et des différents acteurs qui avaient soutenu les initiatives de 2000 ?

Plusieurs événements coïncidents qui transforment assez radicalement le paysage. A la DGEFP, Amid Bendouba meurt brutalement. Il n'est pas remplacé et, dans le cadre de la décentralisation, la réorganisation qui suit ne prend plus en compte cette mission. L'EAD ne fait plus l'objet d'aucun texte. Du côté du ministère de l'éducation nationale, plusieurs déclarations de responsables du domaine des TIC pour l'enseignement supérieur se succèdent qui insistent pour rappeler que l'enseignement à distance n'est pas le cœur du métier de l'université. Pour ces acteurs, l'EAD ne se justifie qu'en complément de formations traditionnelles au sein de dispositifs dits « hybrides » ou « mixtes » (Thibault 2007). Moins frontale que pendant la première période, l'opposition à l'EAD n'en est pas moins dure, au contraire car, à une dénonciation des dérives de cette forme d'enseignement succède une négation de son existence même.

## Conclusion

Aurons-nous fait la preuve qu'une histoire sociale de l'EAD est possible détachée du temps de l'apparition des techniques de communication ? Ce serait souhaitable. Dans tous les cas, ce travail permet de proposer une alternative à la série enseignement par correspondance, enseignement par la radio, enseignement par la télévision et enseignement par l'Internet qui dit peu des pratiques pédagogiques les plus courantes comme de la place de l'enseignement supérieur à distance dans l'espace public français de cette seconde moitié du vingtième siècle.

Que conclure de ce travail mené sur un espace construit par un ensemble de discours qui le plus souvent se répondent les uns les autres ? Si nous avons évidemment repéré des oppositions, une caractéristique domine : l'extrême vulnérabilité de ce secteur d'activité. Développé modestement dans son volet enseignement supérieur après la seconde guerre mondiale, il a été mis dans l'ombre dès la fin des années 1960, avant d'être négligé, puis brièvement soutenu à la faveur de l'engouement des politiques pour le « réseau des réseaux » et enfin symboliquement tué. En soixante ans, l'EAD n'a donc pas acquis de véritable légitimité. La presse française s'est montrée prompt à le stigmatiser, le pouvoir politique rarement disposé à le soutenir et peu de voix se sont fait entendre pour imposer une autre image. Pourtant, contrairement à ce qui s'est passé dans quelques universités nord-américaines, aucun scandale n'a marqué son développement.

Comment expliquer cette vulnérabilité ? Faut-il chercher des réponses dans la force du modèle de la parole docte destinée à un public présent ? Dans le poids de l'institution traditionnelle ? Dans une répugnance répandue à utiliser les outils et médias pour enseigner ? Plus en lien avec la matérialité de la langue on peut se demander comment la formule (au sens travaillé par Alice Krieg Planque) de « la bulle de l'Internet » a pu être encore plus destructrice que de celle du « marché juteux » de l'enseignement par correspondance ? Autant de questions reportées à un prochain travail.

## Bibliographie

Febvre L., « Vers une autre histoire », *Revue de Métaphysique et de Morale*, T. 58, n° 3 et 4, 1949.

Foucault M., *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

Jacquinet J., « L'audiovisuel, pour une pédagogie spécifique » dans Henri F. et Kaye A., *Le savoir à domicile*, Québec, Presses universitaires, 1985, p. 261-301.

Krieg-Planque A., *Purification ethnique, Une formule et son histoire*, Paris, CNRS édition, 2003.



- Lefranc R., De l'audio-visuel auxiliaire aux systèmes multi-médias d'enseignement. Le cas du système français d'enseignement supérieur à distance, Thèse de Doctorat d'État, Paris, Université Paris V - René Descartes, 1985.
- Miège B., *La société conquise par la communication*, tome I : *Logiques sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, Médias et Sociétés, coll. Communication, 1996.
- Moeglin P., *Outils et médias éducatifs, Une approche communicationnelle*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Perriault J., *La communication du savoir à distance*, Autoroutes de l'information et télé-savoirs, Paris, L'Harmattan, coll. Éducation et Formation, série Références, 1996.
- Rosanvallon P., *La contre-démocratie*, Paris, Seuil, 2006.
- Thibault F., « Campus numériques, archéologie d'une initiative ministérielle », *Études de communication*, 2007.