



**HAL**  
open science

# Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française 1947 - 2004

Françoise Thibault

► **To cite this version:**

Françoise Thibault. Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française 1947 - 2004. domain\_stic.educ. Université Paris-Nord - Paris XIII, 2007. Français. NNT : . tel-00256278

**HAL Id: tel-00256278**

**<https://theses.hal.science/tel-00256278>**

Submitted on 15 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.

---

Université Paris XIII – Paris Nord

Enjeux de l'enseignement à distance  
pour l'université française  
1947-2004

---

Françoise Thibault

---

Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication  
sous la direction de

Pierre Mœglin et Gaëtan Tremblay

Autres membres du jury

Yolande Combès, Bernard Dizambourg, Monique Linard, Bernard Miège

Juin 2007

---

De propos d'experts et de chercheurs du domaine, l'enseignement à distance (EAD) serait devenu impossible à définir. Le refus d'accepter qu'une réalité sociale, manifeste dans des discours comme dans des pratiques, puisse devenir indéfinissable et impensable, constitue une des premières motivations de cette thèse. Son hypothèse centrale repose sur l'idée qu'il est au contraire intéressant d'aborder un sujet comme celui-ci à condition cependant d'opérer une rupture par rapport à un mode traditionnel d'étude.

Notre double pari scientifique consiste à imaginer qu'en se focalisant sur l'EAD tel qu'il est pratiqué dans une institution éducative donnée, on peut, d'une part, mettre en évidence des phénomènes propres à mieux appréhender certains des fonctionnements de cette institution et, d'autre part, sortir la question de la place des outils de communication dans la société du carcan des théories de l'innovation dans lequel elle est généralement enfermée.

C'est en cherchant à comprendre pourquoi l'EAD s'est peu développé dans les universités françaises alors que celles-ci ont souvent été des pionnières en la matière que nous mettons en évidence des fonctionnements de l'université française et la façon dont des pratiques et des outils de communication ont pu perdurer, s'imposer un temps ou disparaître très vite d'un ensemble d'activités pédagogiques conçues pour des étudiants se trouvant à distance des campus universitaires.

Françoise Thibault

---

Université Paris XIII – Paris Nord

Enjeux de l'enseignement à distance  
pour l'université française  
1947-2004

---

Françoise Thibault

---

Annexes

Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication  
sous la direction de

Pierre Mœglin et Gaëtan Tremblay

Autres membres du jury

Yolande Combès, Bernard Dizambourg, Monique Linard, Bernard Miège

Juin 2007

---

# Remerciements

Bonne étoile ou bénéfice de l'âge, je ne sais finalement auquel des deux je dois d'avoir été aussi bien accompagnée pour cette thèse.

Je voudrais tout d'abord remercier Pierre Mœglin et Gaétan Tremblay qui ont dirigé ce travail et dont les encouragements et la patience ont été essentiels pour sa réalisation.

Je pense ensuite à Bernard Dizambourg et à Maryse Quéré qui ont conforté mon intérêt pour l'université. Non loin d'eux, c'est toute l'équipe du "bureau B3" - Christine Barats, Jacques Guidon, Vincent Hazebroucq, Bernard Moreau, Michel Moreau, Laurent Petit, Bernard Platel, Dominique Roy-Picardi - à laquelle je pense pour la richesse de nos échanges et son soutien constant alors que je décidai de "quitter le navire".

Je voudrais aussi remercier ceux avec lesquels j'ai travaillé à cette époque et qui m'ont fait l'amitié, aujourd'hui, de lire ce texte et d'y apporter toute leur intelligence. Je citerai Brigitte Albero, Bernard Dumont, Françoise Massit et Régine Thomas.

C'est aussi à Brigitte Albero et également à Simone Bonnafous et Christine Musselin que je dois un passage à l'écriture facilité. Je les en remercie très vivement.

Je mentionne avec plaisir l'apport intellectuel des collègues du Céditec et du SIF et je n'oublie pas les belles aventures scientifiques comme celles d'Épathie, menée avec Brigitte Albero et Monique Linard et de Tématice avec Georges-Louis Baron, Alain Chaptal, Eric Dané, Nathalie Roques et Jacques Wallet.

---

Parmi celles et ceux qui m'ont fait bénéficier de leur documentation et de leurs connaissances, je tiens à mentionner plus spécialement : Chantal Acheré, Ronan Chabauty, Jean-Claude Jacquenod, Jacques Rubenach, Claude Traullet, Régine Thomas et Martine Vidal. A tous, j'exprime ma sincère gratitude.

Quant au cercle nantais de mon univers personnel, je crains de ne pas trouver les mots justes pour lui témoigner ma profonde reconnaissance. Sans lui, il est certain que je n'aurais pas écrit ce texte. Je pense à Béa qui m'a assuré les meilleures conditions possibles de travail alliant patience et exigence ; je pense également à Annick, Antoine, Catherine, Cécile, Fred, Laure, Pascal, John et Krys qui tous ont participé chaleureusement et souvent redonné au rire et à l'humour la place qu'ils méritent. Ben attendait que je finisse cette thèse pour que nous reprenions nos vidéos-art. Son souvenir m'accompagne.

---

# Avant-propos

Le monde de la science a une "double existence : sociale et cognitive" (Callon et Latour, 1991 p.18) qui peut le rendre cassant et hostile. En tant qu'organisation sociale, il a "ses règles, ses formes de solidarité, d'apprentissage" (ibid). Sauf à renier mes ancrages dans la sociologie, il m'a été impossible d'ignorer le doute critique que cette thèse tardive pouvait susciter allant jusqu'à nuire à sa compréhension. Plus que d'autres changements, le passage du politique – lieu d'implication de l'auteur de ces lignes – au scientifique déroge aux règles implicites du milieu. Il faut convenir du fait que des risques existent bel et bien. Plusieurs exemples sont là pour montrer que la position de scientifique peut être revendiquée pour mieux justifier du bien fondé des choix de l'acteur politique. Commencer en analysant ma place dans le champ, non pas comme un parcours singulier mais comme un possible de l'espace étudié, a constitué pour moi une première étape du travail de distanciation. Elle a alimenté ma conception de l'institution non pas comme un "déjà construit" qui s'impose à l'acteur mais comme une figure du possible que celui-ci participe à faire exister. Dans une seconde étape, réfléchissant à une posture scientifique moins radicale que celle de la rupture avec les savoirs acquis dans l'action prônée par la sociologie classique, il m'a semblé fécond de mettre en discussion une partie des connaissances issues de l'expérience. De façon apparemment paradoxale, j'ai alors mesuré la place centrale des discours dans ma pratique. Conduite à "faire la généalogie des valeurs" (Foucault, 1969, p.140) pour mieux les appréhender, j'ai trouvé un cadre théorique et des méthodes de travail auprès du courant français de l'analyse de discours inspiré par Michel Foucault, Roland Barthes et représenté aujourd'hui par des chercheurs comme Simone Bonnafous, Patrick Charaudeau, Dominique

---

Maingueneau notamment. Enfin, travaillant à comprendre l'émergence et le développement d'un phénomène étroitement lié aux techniques de communication, j'ai été amenée à reprendre la notion d'enjeux telle qu'elle est définie par Bernard Miège (2004, p. 122) non pas comme "la recherche d'une simple causalité multi-factorielle" observée à un temps donné mais comme la tentative d'articulation entre les déterminations multiples et les jeux des acteurs sociaux "observés dans des mouvements de longue durée". De nombreuses pages ont été écrites qui explicitent mon cheminement. Elles ne figurent pas dans le présent document mais elles en constituent le socle réflexif.



# Introduction

De propos d'experts et de chercheurs du domaine, l'enseignement à distance (EAD) serait devenu impossible à définir<sup>1</sup>. Objet protéiforme, il échapperait à toute tentative d'analyse globale tant ses modèles se sont diversifiés à cause notamment du développement de nouveaux moyens de communication, de l'évolution des "théories et des modèles psychopédagogiques de référence (cognitivism, constructivism, relativism épistémologique) amenant à une centration progressive sur les processus d'apprentissage [...]"<sup>2</sup> et enfin à cause de la place grandissante de la formation dans la société. Serait-ce alors une marque d'ignorance ou d'innocence que d'engager une recherche sur l'EAD ?

Le refus d'accepter qu'une réalité sociale, manifeste dans des discours comme dans des pratiques, puisse devenir indéfinissable et impensable, constitue une des premières motivations de cette thèse. Son hypothèse centrale repose sur l'idée qu'il est au contraire intéressant d'aborder un sujet comme celui de l'enseignement à distance à condition cependant d'opérer une rupture par rapport à un mode traditionnel d'étude. Souvent construits sur la comparaison entre les spécificités (d'ordre économique, pédagogique, organisationnel, technique, etc.) de l'EAD et celles de l'enseignement en présence, la plupart de ces travaux présupposent que l'enseignement à

---

<sup>1</sup> "Aujourd'hui, tous les auteurs (notamment Curran, 1992 ; Peeters, 1993 ; Van den Brande, 1993) s'accordent sur ce point : donner une définition de la formation à distance est difficile voire impossible, car ce système a connu de nombreuses évolutions depuis sa naissance au milieu du siècle dernier et tout particulièrement durant ces dernières décennies" (Peraya D., McCluskey A., 1995, p. 6).

<sup>2</sup> Peraya D., McCluskey A., 1995, p. 6 et 7

---

distance introduit une nouveauté plus ou moins profonde dans les systèmes de formation, nouveauté qu'il conviendrait de caractériser.

Notre "double pari" consiste à imaginer qu'en se focalisant sur l'EAD tel qu'il est pratiqué dans une institution éducative donnée, on peut d'une part mettre en évidence des phénomènes propres à mieux appréhender certains des fonctionnements de cette institution et d'autre part sortir la question de la place des outils de communication dans la société du carcan des théories de l'innovation dans lequel elle est généralement enfermée.

En effet, diktat scientifique de ces vingt dernières années, les théories de l'innovation, trop souvent sollicitées, tendent à écarter de nombreuses interrogations. Pourtant, l'introduction d'une technique de communication dans une organisation ne pourrait-elle pas venir, tout simplement, consolider des pratiques traditionnelles ? N'y aurait-il plus d'actions quotidiennes propres à actualiser l'institution qui ne soient pas des "innovations ordinaires" (Alter, 2001) ?

Ainsi, c'est en cherchant à comprendre pourquoi l'EAD s'est globalement peu développé dans les universités françaises alors que celles-ci ont souvent été des pionnières en la matière que nous essaierons de mettre en évidence certains fonctionnements de l'université française et la façon dont certaines pratiques et outils de communication ont pu perdurer, s'imposer un temps ou disparaître très vite d'un ensemble d'activités pédagogiques conçues pour des étudiants se trouvant à distance des campus.

Si notre projet scientifique se limitait à ces perspectives, on pourrait légitimement se demander pourquoi nous avons retenu les sciences de l'information et de la communication (SIC) comme discipline de référence et non la sociologie. Deux raisons ont prévalu :

La première, liée très étroitement à notre objet, correspond à un autre objectif : celui de ne pas enfermer notre réflexion dans les seules limites d'une organisation qui ne constitue pas, et loin s'en faut, la référence unique des acteurs impliqués dans le développement d'enseignements universitaires à distance. Ainsi, sauf à ne pas écouter ces derniers, comment ignorer l'importance des argumentaires qu'ils construisent et des mots et expressions qu'ils emploient et qui les rattachent, plus ou moins explicitement, à un réseau international d'acteurs ? Que se joue-t-il dans ces discours ? Que jouent-ils dans ces discours ? C'est en nous appuyant sur les théories et méthodes d'analyse de discours que nous avons travaillé ces questions. Sortant des voies traditionnelles où les mots sont étudiés comme de "simples indices ou révélateurs" (Bonnafous, 2006), l'analyse de discours, inscrite aujourd'hui pour partie dans les SIC, considère les mots comme des enjeux et des lieux d'affrontement et il nous a paru pertinent, pour un objet comme l'EAD qui, pour devenir une pratique de formation plus courante doit convaincre de nombreux acteurs, de questionner enjeux et affrontements. Une analyse approfondie de la façon dont les universités françaises se sont emparées de ce sujet tient pour nous à cette mise en tension entre les discours, les mots et les autres réalités sociales.

La seconde raison du choix des sciences de l'information et de la communication renvoie à la volonté d'inscrire ce travail dans une famille de recherches qui prend l'objet technique au sérieux et explore les interrelations entre la technique et la société sous des angles divers, montrant ainsi l'intérêt des travaux inter-disciplinaires pour l'étude de ces questions.



# Partie 1

## L'enseignement à distance universitaire : une perspective singulière

La mise en œuvre d'une véritable démarche pluridisciplinaire qui essaie d'échapper aux collages théoriques hasardeux constitue elle aussi, pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu, un véritable "sport de combat". Comment articuler des cadres théoriques hétérogènes ? Ce n'est qu'après plusieurs écritures que s'est imposée l'idée suivante, fort simple au demeurant : c'est dans l'exercice d'une démarche itérative de longue durée entre l'objet et les questionnements qu'il inspire, que se construisent ces articulations.

Dans cette première partie, nous tentons de donner à voir les étapes de cette démarche moins pour mettre en scène une singularité qui nous intéresse peu pour son originalité que pour mettre en discussion les ressorts de notre "pari scientifique".



# Chapitre 1.

## La construction de l'objet

### 1. Le choix du terme

- L'enseignement à distance - est une expression qui appartient au vocabulaire de l'expertise. Il renvoie à un champ de pratiques qui nécessitent, pour être mises en œuvre, des connaissances spécifiques, plus rarement sollicitées dans les situations traditionnelles d'éducation. Dépendantes des outils de communication, les formes de l'EAD se sont multipliées à partir des années 1970 en même temps que de nouveaux moyens de communication apparaissaient dans la société. Parallèlement, l'institutionnalisation des sciences de l'éducation à la fin des années 1960<sup>3</sup>, la loi de 1971 sur la formation continue et la création, en 1974, d'une discipline universitaire (les sciences de l'information et de la communication) ont favorisé le développement d'une nouvelle catégorie d'acteurs, chercheurs et experts des questions d'éducation<sup>4</sup> ou/et des questions de communication. Cet ensemble de facteurs a encouragé l'émergence d'une diversité de conceptions sur les sujets liés à l'éducation et la communication. Elle s'est

---

<sup>3</sup> Dénommé différemment en fonction des aires géographiques, ce nouveau secteur disciplinaire est apparu de façon quasi-concomitante dans plusieurs pays. Il correspond à l'explosion des effectifs d'élèves scolarisés et au besoin important d'enseignants.

<sup>4</sup> "(...) les sciences de l'éducation sont également impliquées dans les débats politiques et médiatiques sur l'éducation et l'école en particulier. Elles sont accusées d'inspirer des politiques de réformes, des méthodes pédagogiques, aventureuses et même nuisibles et finalement de sacrifier le savoir et la culture sur l'autel de la pédagogie, cette science des ignorants qui cache son indigence théorique sous un jargon prétentieux". (Fabre M., Lang V., 2006)

---

traduite, pour le domaine qui nous intéresse, par une importante production de termes pour désigner l'enseignement à distance, termes auxquels les experts font (ou non) référence et cela en fonction des conceptions qu'ils défendent.

"[...] les mots comme les discours choisissent leur camp. "Une propriété singulière de la langue est justement d'être un pouvoir clandestin", écrit C. Hagège. Hors néologisme scientifique sur base arbitraire (et encore !), il n'y a pas de termes vierges" (Tournier, 2002a, p. 9).

Ayant à l'esprit à la fois l'absence de neutralité du mot et notre volonté d'ancrer ce travail dans l'espace des sciences sociales, nous avons retenu le terme le plus utilisé dans le langage commun puisque notre propos est bien de donner à comprendre un phénomène de société. C'est le terme qui a également été choisi dans la loi de juillet 1971 sur la formation continue. L'enseignement à distance y est ainsi défini :

"Constitue un enseignement à distance l'enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour certains exercices" (Loi n° 71-556 du 12 juillet 1971)<sup>5</sup>.

Même si plusieurs mots (comme "enseignement", "maître" et "dispenser") n'ont pas les faveurs de bon nombre d'experts en éducation parce qu'ils sous-tendent l'adhésion au modèle traditionnel d'enseignement, cette définition présente le double mérite de ne préjuger en aucune façon des modes d'intervention du "maître", ni des techniques utilisées pour maintenir la relation entre le professeur et l'élève.

---

<sup>5</sup> Loi n° 71-556 du 12 juillet 1971 relative à la création et au fonctionnement des organismes privés dispensant un enseignement à distance ainsi qu'à la publicité et au démarchage faits par les établissements d'enseignement (J.O. 13 Juillet 1971) modifiée par la loi n° 89-421 du 23 juin 1989



Les exemples ne manquent pas<sup>6</sup> qui montrent que langue et loi ne font pas obligatoirement bon ménage. De façon récurrente et non marginale, l'acception de l'expression - enseignement à distance - se trouve élargie dans les discours de nombreux acteurs. Elle désigne alors une situation de diffusion de documents pédagogiques produits par des enseignants à destination d'un public d'élèves. On est loin de la définition fixée par la loi mais, pour les raisons que nous avons déjà mentionnées, notre travail prendra aussi en compte cette acception.

## 2. La période étudiée

La définition retenue, tout comme nos choix méthodologiques enclins à inscrire les phénomènes dans la durée, conduisent à prendre en compte près de soixante ans de développement de l'EAD universitaire.

La période étudiée commence en 1947, année d'inauguration de Radio-Sorbonne où pour la première fois dans l'histoire des universités françaises, l'une d'entre elles et pas la moins prestigieuse, décide de diffuser des cours sur les ondes radiophoniques. Des cours d'université avaient déjà été diffusés à la radio dès les années 1930 mais ces initiatives étaient dues aux seuls professionnels de la radio.

Deux raisons prévalent au choix de l'année 2003-2004 pour clôturer la période étudiée. Une raison majeure, en cohérence avec notre projet général : cette année universitaire correspond au démarrage d'une nouvelle politique (annoncée, en octobre 2003, par la ministre en charge de la recherche). Les

---

<sup>6</sup> On peut citer, entre autre chose, les multiples propositions de sénateurs qui souhaitent renforcer la loi dite " loi Toubon " de protection de la langue française votée en 1994 tant les infractions sont nombreuses, y compris d'ailleurs au sein des propres administrations d'Etat.

---

"universités numériques thématiques" (UNT) prennent la suite des "Campus numériques", dernier programme ministériel en faveur de l'EAD lancé en 2000.

De façon plus aléatoire, l'avancée de cette recherche et les aléas propres aux terrains étudiés nous ont aussi incitée à clore sur cette année universitaire.

### 3. Le choix de l'institution universitaire

Pour certains, l'université souffre de "plusieurs maladies" qu'il est urgent de soigner. L'association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche (ARESER, 1997) évoque : le manque d'implication de la communauté universitaire dans la vie des universités, la sous-administration, la démoralisation d'un corps enseignant de plus en plus atomisé, le dualisme scolaire et social, la clôture nationale, le localisme exacerbé et le manque d'encadrement comme autant de symptômes pour lesquels l'association propose des remèdes "concrets et réalistes". Pour d'autres,

"le divorce moderne entre l'imaginaire savant du professeur et l'ambition essentiellement professionnelle de l'étudiant est sans doute l'une des causes importantes du malaise de l'Université française" (Allègre, 1993, p. 19).

En 2003, on s'interroge : "est-elle encore possible ?" dans un monde où "le bonheur de l'humanité passe par Wall Street ?", c'est en ces termes que Jean-François Bachelet (2003) s'en prend au "capitalisme de la mondialisation et des nouvelles technologies" (p. 39) qui conduit l'enseignement supérieur "dans le mur brun-noir de la dictature de l'ignorance et du totalitarisme techno-politique." (p. 91). La même année, deux universitaires (Jean-Hervé Lorenzi et Jean-Jacques Payan) anciens hauts responsables, préconisent de

faire l'université entrer "dans l'ère de l'entreprise" revendiquant la mise en compétition des établissements.

Elle serait pour Michel Leter (2004) en proie "à un ahurissant paradoxe" car construite sur le principe de la liberté, elle tiendrait cependant trop jalousement à conserver l'exclusivité de son titre.

Dans son pamphlet Michel Leter (2004) s'en prend aux universités actuelles et au lien qu'elles établissent entre service public et monopole :

"Ferry (Jules) consacra non pas le triomphe de la république mais celui du monopole, antithèse du service public car les bénéficiaires des monopoles, quel que soit le domaine où s'exerce leur prédation, ont la licence de se servir avant de servir le public" (p. 83).

"Que faire des universités ?" se demande Alain Renaut (2002) pour qui l'université française connaît la plus grave crise de son histoire. Pour lui, les chiffres sont terribles : l'université française est pauvre "30 % du budget de l'enseignement supérieur sont affectés à une population, celle des grandes écoles et de leurs classes préparatoires, qui ne dépasse pas 3 % du nombre total des étudiants." (p. 31)

Peu importe, pour Jacques Derrida (2001) l'université est avant tout un principe, celui de l'indépendance du questionnement qu'il faut à tout prix et "sans condition" conserver.

On le constate, en France, les publications ne manquent pas qui s'inquiètent, jugent ou recommandent. Il faut reconnaître qu'à partir de 1946 et surtout depuis 1968, l'université française a dû faire face à deux événements majeurs : l'arrivée en masse des étudiants (le nombre d'étudiants du

---

supérieur a été multiplié par soixante dix au cours du siècle dernier<sup>7</sup>) et la diversification de ses missions (ouverture à la formation continue, développement de la formation professionnelle). Malgré la variété des thématiques abordées dans tous ces essais, si les "nouvelles technologies" font de plus en plus l'objet d'attaques virulentes, l'enseignement à distance reste le plus souvent ignoré. Faut-il s'en étonner ?

A en juger à partir de la littérature internationale de ces trente dernières années, sans aucun doute. En effet, il constitue un des thèmes récurrents des discours sur l'enseignement supérieur produits par des organismes internationaux comme l'UNESCO, la Banque mondiale, l'OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économiques), la Commission des communautés européennes. Avancé parfois comme la solution pour faire face à l'augmentation des étudiants qui touche la plupart des pays, à la pénurie des enseignants<sup>8</sup> et à la nécessité pour certaines organisations comme la Banque mondiale de voir réduire les dépenses des Etats sur l'enseignement supérieur, l'EAD serait l'antidote aux insuffisances des systèmes traditionnels jugés inadaptés aux évolutions de la société.

Dans un tel contexte international, après une tentative de relance de l'EAD universitaire français avec le lancement des appels d'offre "Campus

---

<sup>7</sup> Pour la totalité de l'enseignement supérieur : 2,1 millions d'étudiants en 1997 ; 1,2M en 1980 ; 310 000 en 1960 et 30 000 en 1900.

Source : Données du ministère de l'éducation nationale (Note d'information, L'éducation nationale en chiffres, L'état de l'école)

<sup>8</sup> Un bulletin du 28 janvier 2002 de THOT (service en ligne de nouvelles sur la formation à distance francophone créé en 1996) titre : "UNESCO, institutionnaliser la formation à distance". On peut y lire : "Dans un entretien avec la presse africaine, le deuxième patron de l'Organisation pour l'Education et la Culture, John Daniel, a déclaré que dans les dix prochaines années, le monde aura besoin de dix à quinze millions d'enseignants. C'est la raison pour laquelle l'UNESCO va davantage mettre l'accent sur la formation à distance. Ce mode d'enseignement, révèle-t-il au correspondant de [allafrica.com](http://allafrica.com), peut effectivement servir au recyclage et à la formation d'enseignants et de personnels d'éducation. J. Daniel a émis ces points de vue la semaine dernière à Dakar dans le cadre de la réunion du groupe de contact pour la mise en place d'un Forum Africain des Parlementaires pour l'Éducation (FAPED)." accessible sur : <http://thot.cursus.edu> .

numérique" en 2000, 2001 et 2002<sup>9</sup> et à l'heure où des transformations profondes agitent l'institution avec notamment la mise en place d'une nouvelle organisation des cursus décidée dans le cadre de la politique européenne<sup>10</sup>, il nous a semblé utile d'engager un travail de recherche sur l'EAD universitaire.

Contrairement aux sciences de l'informatique et au courant des EIAH<sup>11</sup>, les sciences sociales produisent relativement peu de travaux sur l'EAD universitaire (Albero et Thibault, 2006). Les connaissances sur le sujet font donc encore largement défaut<sup>12</sup>. Ainsi, de nouveaux outils très sophistiqués réservés à quelques usagers peuvent être parfois plus familiers que des dispositifs institutionnels concernant plus de 40 000 étudiants. Bien que spécifique, le champ est vaste et, même si après presque cinq années de travail, l'auteur de cette thèse mesure avec plus d'acuité les contours de ce champ et donc les manques de son travail, l'ambition demeure d'alimenter la réflexion sur une institution qui, comme toutes les grandes organisations sociales qu'elles soient étatiques ou privées, est questionnée au travers des techniques de communication qui y sont introduites.

Qu'entend-on par université ?

Comme le rappelle Christine Musselin (2001), malgré la loi Faure de 1968, prises en étau entre les grandes écoles d'une part et les logiques facultaires d'autre part, les universités ont eu bien du mal à s'imposer comme une organisation à part entière. Les travaux que l'auteur de la "longue marche des universités" a mené avec Erhard Friedberg (1989) ont montré comment, à

---

<sup>9</sup> Appels d'offre qui, au moins pour les deux premiers, ont encouragé l'université française à mettre en oeuvre un enseignement à distance faisant largement recours à l'Internet.

<sup>10</sup> Communément dénommés LMD pour "Licence, Master et Doctorat" qui deviennent progressivement, au début de ces années 2000, les trois niveaux de référence des diplômes de l'enseignement supérieur en Europe.

<sup>11</sup> Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain.

<sup>12</sup> Robert Lefranc est une exception qui y a consacré sa thèse de doctorat d'Etat (1985).

---

la fin des années 1980, celles-ci étaient encore "inconsistantes" et "inexistantes".

"[...] les universités ne sont rien d'autre qu'un lieu d'exercice d'une activité (d'enseignement et de recherche) dont les références et l'évaluation se constituent ailleurs, dans les champs disciplinaires et dans les systèmes de financement de la recherche" (Friedberg, Musselin, 1989, p. 194).

A partir de 1988, avec la politique ministérielle de contractualisation, les établissements sont incités à concevoir des projets à partir desquels seront passés des contrats quadriennaux entre chaque université et l'administration centrale. Les recherches plus récentes menées par Christine Musselin montrent que cette politique a eu "pour corollaire un renforcement du gouvernement des universités françaises et que celles-ci ne présentent plus les mêmes caractéristiques de fonctionnement qu'au milieu des années quatre-vingt" (2001, p. 8).

Part non négligeable de l'enseignement supérieur<sup>13</sup> (accueillant près de 70 % des étudiants), l'université française est donc, sous l'angle d'une sociologie des organisations attachées à la compréhension des logiques d'acteurs, une organisation engagée depuis une vingtaine d'années dans un processus de changement avéré.

C'est pourquoi les nombreux écrits précédemment cités constituent un matériau de travail pour la recherche, non pour la part de vérité qu'ils détiendraient, mais pour l'image de l'université qu'ils dessinent. Si l'on conçoit l'université comme une institution au sens donné par Freitag :

---

<sup>13</sup> Spécificité française, l'enseignement supérieur tend de plus en plus à être délivré en dehors des universités notamment au niveau des premiers cycles où les filières d'excellence se trouvent dans des classes préparatoires dépendantes de grands lycées, au niveau des seconds cycles avec les différentes écoles d'ingénieurs. La politique de ces quatre dernières a clairement visé à inverser ce mouvement en rattachant notamment certaines écoles d'ingénieurs et les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) aux universités.

"[...] l'institution se définit par la nature de sa finalité, qui est posée, définie et rapportée sur le plan global ou universel de la société, et elle participe du développement "expressif" des valeurs à prétention universelle qui sont propres à la fin qu'elle sert. Cela implique pour l'institution l'exigence d'une reconnaissance collective ou publique de légitimité (culturelle, idéologique, politique) et, à l'intérieur de celle-ci, la disposition d'une marge essentielle d'autonomie" (Freitag, 1995, p. 31-32),

alors, il convient pour l'étudier de s'attacher à comprendre l'évolution des finalités qui lui sont attribuées par les acteurs sociaux qui s'intéressent à l'université, qu'ils appartiennent ou non à l'institution.

En France, le terme même d'université est géré par un texte législatif du "Code de l'éducation" qui interdit à tout établissement privé de l'employer. Cette situation tout à fait particulière, souvent méconnue des universitaires eux-mêmes, atteste du poids spécifique de cette organisation dans la société.

"Les établissements d'enseignement supérieur privés ne peuvent en aucun cas prendre le titre d'universités. Les certificats d'études qu'on y juge à propos de décerner aux élèves ne peuvent porter les titres de baccalauréat, de licence ou de doctorat. Le fait, pour le responsable d'un établissement de donner à celui-ci le titre d'université ou de faire décerner des certificats portant le titre de baccalauréat, de licence ou de doctorat, est puni de 30 000€ d'amende". (L'article L731-14. Ordonnance n° 2000-916 du 19 septembre 2000 art. 3 Journal Officiel du 22 septembre 2000 en vigueur le 1er janvier 2002)

La multiplication des "universités d'entreprise"<sup>14</sup> dans les années 1990 confère à ce texte un rôle quelque peu symbolique. Il existe en France, en 2004, 85 établissements publics<sup>15</sup> qui portent le titre d'université. De tailles très différentes, les plus petits accueillant quelques milliers d'étudiants, les plus grands entre 40 000 et 50 000 étudiants, ils ne proposent pas tous les mêmes

---

<sup>14</sup> On peut citer à titre d'exemple "Thales université".

<sup>15</sup> Cf. Annexe 1.

---

formations. Devant cette diversité et pour pouvoir établir des comparaisons plus pertinentes entre les établissements, le service responsable de l'enseignement supérieur au ministère a construit une typologie fondée sur l'identification de plusieurs facteurs qui s'avèrent être des facteurs clés dans l'organisation des universités et dans les moyens qui leur sont alloués.

Six catégories<sup>16</sup> ont été retenues (annexe 1) :

- Droit et Sciences Economiques (DSE) qui regroupe 8 établissements en France ;
- Lettres et Sciences Humaines (LSH), 13 établissements ;
- Pluridisciplinaire Hors Santé (PHS), 26 établissements ;
- Pluridisciplinaire Santé (PS), 20 établissements ;
- Sciences et Santé (SS), 15 établissements ;
- Universités Technologiques (UT), 3 établissements.

Au-delà du terme, les universités présentent cependant un certain nombre de caractéristiques et de principes communs qui autorisent à les traiter comme un ensemble cohérent. Ainsi l'université est un service public qui repose, comme le soulignent Friedberg et Musselin (1993, p. 15) sur cinq principes :

"- c'est à l'Etat que revient la responsabilité de définir une politique et de financer l'enseignement supérieur ;

- les universités et les personnels d'enseignement relèvent dans leur grande majorité de règles et de statuts publics ;

---

<sup>16</sup> En tenant compte de facteurs comme le poids de la recherche, des études de santé, des modes de recrutement des personnels enseignants (par exemple en droit et en économie), cette typologie est aujourd'hui reconnue par les établissements comme par leur Conférence. Dénommée à partir des disciplines, elle renvoie en réalité à des dominantes disciplinaires et ne signifie pas que seules les disciplines affichées dans cette dénomination sont enseignées dans les établissements en question.



- une université en vaut une autre et il n'existe pas de hiérarchie entre les diplômes selon l'établissement qui les a délivrés ;
- l'accès est peu ou pas sélectif ;
- les droits d'inscription sont réduits et ne correspondent pas au coût réel<sup>17</sup>."

Même si, comme le font remarquer les auteurs, ces principes de base ne correspondent pas toujours à des pratiques effectives, il existe bien en France une institution universitaire dont les finalités font aujourd'hui (comme à d'autres époques dans l'histoire) l'objet de sérieuses discussions dans l'espace public. Ainsi, ultra-libéraux, libéraux, démocrates, socialistes, communistes ou alter mondialistes notamment s'affrontent sur la question du devenir des universités au travers notamment de la question de ses modes de financement.

---

<sup>17</sup> Ainsi en 2005, ils s'élevaient à : 156 € pour une licence, 199 € pour un master et 305 € pour un doctorat. Les formations d'ingénieurs à l'université ont un tarif spécial de 473 €. Les coûts réels en LMD, bien que variant assez nettement d'un secteur à l'autre, s'échelonnent entre 7000 et 10 000€.



## Chapitre 2

# Le projet scientifique

### 1. La problématique

Le 26 août 2005, une dépêche de l'agence de presse française consacrée aux questions d'éducation et de formation (AEF)<sup>18</sup> fait état du dernier rapport du CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) de l'OCDE relatif au e-learning<sup>19</sup> dans l'enseignement supérieur. Cette étude a été réalisée à partir d'analyses de pratiques conduites dans 19 établissements de 13 pays (Australie, Japon, Nouvelle-Zélande, Thaïlande, France, Allemagne, Espagne, Suisse, Grande-Bretagne, Mexique, Brésil, Canada et États-Unis). Elle montre que les étudiants déclarés inscrits en EAD représentent toujours une faible partie de l'effectif global des établissements avec moins de 5 % des inscriptions pour ceux qui suivent les cours avec un fort usage du web. Elle dévoile également que les inscriptions d'étudiants étrangers via des dispositifs d'enseignement à distance sont rares<sup>20</sup>. Les résultats de cette étude viennent contredire l'explosion annoncée de l'EAD dans l'enseignement supérieur au moment du développement et de la banalisation de l'Internet.

---

<sup>18</sup> L'AEF est une agence de presse indépendante qui a été créée en janvier 1998. Consacrée aux questions d'éducation et de formation, cette agence communique quotidiennement des informations nationales et internationales par courriel à plus de 4 500 abonnés (chiffre fin 2004). <http://www.l-aeef.com>

<sup>19</sup> Nous reviendrons sur ce terme dans la suite de ce travail.

<sup>20</sup> Source: "E-learning in tertiary education, where do we stand?", 293 pages, consultable à l'adresse [www.oecdbookshop.org](http://www.oecdbookshop.org)

---

Ainsi, alors que cette supposée explosion (qui fait suite à d'autres anticipations de la même teneur lancées à chaque apparition d'une nouvelle technique de communication) occupe bon nombre de discours émanant des mondes politiques, journalistiques et économiques, la progression réelle de l'EAD dans l'enseignement supérieur, depuis la deuxième guerre mondiale, s'avère plutôt lente.

En France, le 1er décembre 1947, M. E. Naegelen, ministre de l'éducation nationale, inaugurerait Radio-Sorbonne et se réjouissait que la France soit le premier pays européen à prendre l'initiative d'utiliser le média radiophonique pour diffuser des cours universitaires.

"Ce premier pas, il est réconfortant de penser qu'au milieu de ses difficultés et de ses épreuves, c'est la France qui l'aura fait. A sa voix, d'autres voix ne pourront manquer de répondre. Aussi, du haut de cette colline où depuis le temps d'Erasmus se pressent les jeunes intelligences du monde, s'engagera et se développera par-dessus les frontières le fécond dialogue des esprits dans la paix et pour la paix" (Discours d'inauguration de Radio Sorbonne, M. Naegelen, ministre en charge de l'éducation, cf. annexe 2).

Dès cette époque, comme le montre le discours inaugural du doyen de la faculté des lettres de la Sorbonne, l'usage de la radio est pensé comme un moyen de surmonter les problèmes auxquels est confrontée l'université.

"L'idée de créer un poste de radiodiffusion spécialement réservé à la Sorbonne nous a été suggérée par les circonstances. Au moment de la Libération, l'afflux des étudiants a posé des problèmes qui n'ont pas tous encore reçu des solutions, en particulier celui des locaux, salles de travail pour étudiants, salles de conférences et de bibliothèques pour les instituts nouveaux destinés surtout à accueillir des étrangers et sur lequel nous ne cessons d'attirer l'attention. Un autre problème, non moins impérieux car il peut avoir des répercussions sociales graves, est celui de l'aide aux étudiants peu fortunés dont le nombre s'accroît à mesure

que les temps deviennent plus difficiles. La plupart sont obligés de chercher un métier qui leur permette de vivre. Retenus par ces occupations, ils n'ont pas toujours la possibilité de suivre les cours. D'autres même reculent devant un séjour trop onéreux à Paris et préfèrent travailler dans la petite ville où ils ont leur domicile. C'est en pensant à eux, c'est pour les aider que l'idée de l'organisation de cours radiodiffusés nous était venue il y a deux ans" (Discours d'inauguration de Radio-Sorbonne par le Doyen Cholet, cf. annexe 2).

D'autres initiatives politiques ont été prises par la suite pour développer l'enseignement à distance dans les universités françaises. Liées d'abord à la radio et à la poste, elles l'ont été après, pour certaines d'entre elles, à la télévision, au satellite, à la télématique et à l'Internet. Lentement une proportion de plus en plus importante d'universités a proposé des enseignements à distance. Même si, en 2003-2004, le nombre d'étudiants inscrits dans des formations universitaires à distance dépasse les 45 000<sup>21</sup>, on est loin des conjectures passées. Cette population représente un peu plus de 3 % des étudiants inscrits dans les 85 universités. Mais, au-delà des chiffres, il existe bien d'autres indicateurs qui montrent que l'EAD n'est pas encore vraiment intégré dans les établissements. Les débats qui ont accompagné la mise en place progressive du LMD dans les universités françaises en constituent un exemple récent. En effet, qu'il s'agisse des échanges organisés

---

<sup>21</sup> Le calcul des étudiants inscrits à distance mérite quelques précisions tant la diversité des pratiques a été à l'origine de comparaisons erronées. Le chiffre donné renvoie à des étudiants inscrits pour l'année complète et non pour un simple module. Couramment dans la plupart des établissements d'EAD étrangers, et en lien avec une certaine "tyrannie des chiffres", ont été comptabilisés sans distinction les étudiants inscrits à temps très partiel et ceux inscrits à temps complet.

---

par l'AMUE<sup>22</sup>, des interventions de responsables reprises par l'AEF ou des premiers travaux des chercheurs, aucun ne fait allusion pour l'heure à l'enseignement à distance comme solution possible pour faciliter l'élaboration de parcours diversifiés de formation par les étudiants. On attend tout des combinaisons d'emploi du temps des enseignants pour donner la souplesse nécessaire au dispositif d'ensemble. Le 5 novembre 2002, le président de l'université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis<sup>23</sup> a ainsi expliqué au premier séminaire de l'AMUE consacré à *La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur*<sup>24</sup> :

"[...] le panachage entre le parcours et le choix d'une option peut être autorisé par l'équipe pédagogique en fonction du projet de l'étudiant et dépendra également de l'emploi du temps"<sup>25</sup>.

Il a ajouté que la mise en place de modules transversaux nécessitait la mise en "correspondance des emplois du temps entre filière et composante". Ainsi, à un moment où les contraintes liées aux espaces et aux temps de la formation universitaire deviennent lourdes au point de rendre les combinaisons impossibles, l'enseignement à distance est peu mobilisé voire ignoré.

Comment expliquer ce faible développement de l'EAD dans les universités françaises (un des plus faibles d'après le rapport du CERI) alors que ces

---

<sup>22</sup>En 2005, l'Agence de Mutualisation des Universités et des Etablissements regroupe 183 établissements d'enseignement supérieur dont 97 % des universités. Elle "a pour objet, dans le respect de l'autonomie des établissements qui la composent, d'organiser la coopération entre ses membres en vue d'améliorer la qualité de leur gestion et de faciliter la réalisation de leurs missions. Elle articule son action avec les perspectives dégagées par la Conférence des Présidents d'Universités et les organes rassemblant les représentants des directions des établissements d'enseignement supérieur (CDIUFM, CEDEFI.). Les établissements qui y adhèrent décident de mettre en commun leurs forces en vue d'atteindre les objectifs suivants : disposer d'outils communs de gestion et de pilotage ; accompagner les processus de changement, notamment ceux inscrits dans les projets d'établissement ; disposer d'une aide aux métiers de la collectivité universitaire ; partager l'information et initier des actions de veille et d'études prospectives sur toute question intéressant la gestion et le pilotage des établissements". (<http://www.amue.fr/Amue/Presentation.asp>)

<sup>23</sup>[http://www.amue.fr/Telecharger/Seminaire\\_LMD/P.LEVEL\\_C3ES.pdf](http://www.amue.fr/Telecharger/Seminaire_LMD/P.LEVEL_C3ES.pdf)

<sup>24</sup><http://www.amue.fr/Publications/Publication.asp?Id=250&Inst=AMUE>

<sup>25</sup>[http://www.amue.fr/Telecharger/Seminaire\\_LMD/P.LEVEL\\_C3ES.pdf](http://www.amue.fr/Telecharger/Seminaire_LMD/P.LEVEL_C3ES.pdf)

dernières ont été pionnières en la matière ? Telle est la principale question autour de laquelle ce travail est construit.

Nous attendons de nos analyses qu'elles permettent de comprendre plusieurs aspects de ce phénomène, qu'ils concernent le fonctionnement de l'organisation, les stratégies des acteurs ou les façons de penser et d'utiliser les techniques de communication.

Cette recherche est centrée sur les aspects de politique publique et de fonctionnement institutionnel, les universitaires et les administratifs et n'interroge pas les valeurs, positionnements et pratiques des étudiants dans le champ de l'EAD car le traitement de ce volet mériterait à lui seul une autre recherche.

Ainsi présentée, la problématique nous rapproche de la définition du terme d'"enjeux" proposée par Bernard Miège :

"[...] le recours à la notion d'enjeux va bien au-delà d'une qualification d'ordre métaphorique ; par ailleurs il ne doit pas être confondu avec la recherche d'une simple causalité multi-factorielle ; il oriente l'étude de l'émergence et du développement des techniques dans un sens qui cherche à identifier non seulement les déterminations multiples et leurs relations, mais également ce qui se joue entre les différents acteurs sociaux ; l'inscription des changements observés dans des mouvements de longue durée est à la fois la modalité principale de cette analyse (délicate à conduire, il faut en convenir), mais aussi un élément susceptible de s'assurer qu'elle satisfait (autant que cela se peut) aux exigences d'une méthode scientifique" (Miège, 2004, p. 122).

Le titre de cette thèse fait clairement référence à cette définition qui dessine les grands contours d'un projet de recherche dont il convient, dans les pages qui suivent, de décrire plus précisément le cadre théorique et les méthodes de travail.

---

## 2. Cadres théoriques et méthodes de travail

Au début de cette recherche, alors que la problématique était encore instable, s'est imposée l'idée qu'il était difficile, sur un sujet comme celui de l'enseignement à distance, de faire abstraction des questions de langage. En effet, comment laisser de côté des phénomènes qui apparaissent si puissants qu'ils parviennent à effacer les manifestations concrètes du sujet lui-même ? Comment ignorer ce paradoxe, au moins apparent, d'une prolifération des discours qui, au lieu de donner de la lisibilité (ou au moins de l'épaisseur) à un objet, finissent par le rejeter dans un espace "semi-communicationnel"<sup>26</sup> ? Comment négliger l'existence d'un territoire largement international dans lequel circulent, se forgent et se transforment les discours sur l'enseignement à distance ? Nous avons été d'autant plus sensible à l'importance de ces phénomènes de langage, qu'ayant eu des responsabilités régionales puis nationales dans ce domaine nous conférant ce que Patrick Charaudeau nomme "un pouvoir de faire – c'est à dire de décision et d'action – et un pouvoir de faire penser – c'est à dire de manipulation" (Charaudeau, 2005, p. 43), nous avons été confrontée à plusieurs reprises aux diktats de règles lexicales s'appliquant à l'écriture des discours politiques qui ont été déterminants pour notre action. Nous prendrons un exemple. Ainsi, alors qu'avec mon équipe, je<sup>27</sup> travaillais depuis plus de quatre ans à la relance de l'enseignement à distance universitaire, il nous a été impossible de retenir le terme d'EAD dans l'intitulé de l'action que nous avons lancée en 2000. Les universités virtuelles étaient sous les feux de la rampe et il était opportun

---

<sup>26</sup> "La semi-communication est, il faut le dire, la réalité première dans tous les domaines où l' "argumentation" l'emporte sur la "démonstration". Quand le réel n'a plus d'angle vif ni l'idéal d'arête abstraite, on ne parle et on ne comprend qu'avec de l'à-peu-près". (Tournier, 2002, p. 8)

<sup>27</sup> Le changement de pronom est volontaire. Il traduit un choix d'écriture destiné à marquer la différence entre la posture du chercheur transcrite par l'usage d'un "nous" distancié, et la posture de l'acteur de terrain transcrite par le "je" pris dans l'action.



voire cohérent au regard de la politique nationale de proposer le syntagme de "Campus numérique" qui offrait le double avantage de s'affilier à un courant international parti des Etats-Unis tout en s'en distinguant<sup>28</sup>. La proposition initiale intitulée simplement "lancement d'un appel d'offre sur l'enseignement à distance" n'avait pas obtenu l'aval du ministre et de ses conseillers. Imperméable aux inventions lexicales du moment venues pour la plupart d'Amérique du Nord, le terme d'enseignement à distance" avait le tort de renvoyer au lexique des discours politiques des années 1980 et de négliger les mots de la modernité (à l'époque : "e-formation", "Campus numérique en ligne" ou "université virtuelle", "e-learning", etc...) véritables tyrans du discours politique et du discours d'expert. La proposition d'un nouvel intitulé que nous avons faite en réponse aux critiques qui nous ont été adressées par le conseiller en charge des nouvelles technologies auprès du ministre a permis de rallier les décideurs et de lancer le programme (relativement peu de changements avaient été apportés par ailleurs au contenu du texte initial). Ce type de contrainte lexicale n'a pas été sans effet. Le choix du syntagme "Campus numérique" et non celui d'enseignement à distance pour désigner un programme d'action ministériel initialement destiné à développer l'EAD universitaire, a rangé ce dernier dans toute la série des initiatives prises par la plupart des gouvernements occidentaux à la fin des années 1990 pour promouvoir l'Internet. Il l'a en retour isolé d'actions plus anciennes engagées au nom d'une politique d'accès à l'enseignement supérieur qui passait notamment par une diversification des modes de formation permis par le recours à toutes sortes d'outils et de techniques de communication (courrier, radio, télévision, téléphone, cassettes, cédéroms, etc...). Un appel d'offres consacré à l'EAD universitaire aurait pu permettre

---

<sup>28</sup> De nombreux discours de Claude Allègre, alors ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (cf. corpus) abordent ce thème de la résistance des systèmes français de recherche et d'éducation à la domination de l'Amérique du nord.

---

de soutenir des dispositifs d'EAD conçus à partir de médias et d'outils de communication plus anciens. Un appel d'offres "Campus numérique" interdisait tout soutien à des mises à distance de la formation pensées sans l'Internet. Les acteurs traditionnels de l'EAD universitaire, peu utilisateurs des réseaux informatiques, ne s'y sont pas trompés qui ont fort mal accueilli l'annonce de ce programme. Le décideur intermédiaire que j'étais (au sens où mes pouvoirs de faire étaient, dans certains cas, dépendants de l'accord du ministre et de son cabinet) a dû adapter son programme aux cadres dessinés par l'intitulé et effectivement restreindre son périmètre d'intervention aux formations à distance déployées à l'aide de l'Internet.

Dans le champ des sciences humaines et sociales, n'est-il pas de l'ordre de l'évidence que de dire que les réalités sociales sont faites des discours (et donc notamment du choix des mots) dont elles constituent le propos ? Faut-il pour cette raison engager systématiquement une démarche d'analyse de discours pour prétendre étudier ces réalités ? Pour donner des éléments de réponse à ces questions, il convient au préalable de préciser que l'analyse de discours n'est pas l'analyse de contenu<sup>29</sup> et que notre hypothèse est ainsi étrangère à la volonté d'interpréter des énoncés. Dans cette recherche, l'analyse de discours s'impose au moins pour deux raisons.

La première vient du positionnement de l'EAD par rapport aux systèmes traditionnels. Il faut rappeler cette évidence : l'EAD n'est pas la forme dominante d'enseignement. Il est en général sollicité pour pallier les manques des systèmes traditionnels. Pour se développer, l'EAD doit donc

---

<sup>29</sup> Laurence Bardin (1977) définit ainsi l'analyse de contenu : " Un ensemble de techniques d'analyses des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages."

sortir de ce rôle palliatif en faisant la preuve qu'il peut résoudre les nombreux problèmes que connaissent ces systèmes. Il résulte de cette situation une forte activité d'"argumentation", au sens de Perelman<sup>30</sup> (1977), ou encore de démonstration. Cette activité se trouve portée par le langage, et notamment dans le discours.

La seconde est liée aux relations qu'entretiennent discours et pratiques. En effet, comme l'écrit Alice Krieg-Planque (2006, p. 43) "les discours peuvent aussi être un lieu d'observation des pratiques qui ont contribué à les produire". Dans le cas qui nous intéresse, cinq types de professionnel participent plus particulièrement à la production de discours sur l'EAD : des politiques, des experts, des journalistes, des scientifiques et des acteurs du monde économique. Le travail d'analyse du discours permet d'aborder des questions propres à mieux comprendre certaines relations entre les acteurs : les discours circulent-ils d'un espace professionnel à l'autre ou existe-t-il des territoires implicites spécifiques à chaque secteur ? Observe-t-on des pratiques de ré-écriture ? Ces discours défendent-ils des visions communes ou divergentes ? Existe-t-il des discours dominants ? Constate-t-on une évolution au fil du temps ?

### *2-1 L'analyse de discours pour comprendre un espace discursif international*

C'est donc bien en nous appuyant sur les théories et les méthodes développées au sein du courant scientifique qui se reconnaît dans l'analyse

---

<sup>30</sup> " Le but d'une argumentation n'est pas de déduire les conséquences de certaines prémisses, mais de provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment. " (Perelman, 1977, p. 23)

---

de discours<sup>31</sup> que nous tenterons d'avancer dans notre recherche. Ulérieur à certains travaux majeurs dans la construction du "métier de sociologue"<sup>32</sup> qui insistent, après Austin (1962) sur l'intérêt pour le chercheur en sciences sociales de faire "l'analyse logique et lexicologique du langage commun", le courant d'analyse de discours tel qu'il s'est développé en Europe et aux Etats-Unis à partir de la fin des années 1960 n'écarte certes aucun type d'énoncés pour construire les corpus qui constituent les matériaux de base du chercheur. Ce courant insiste cependant sur l'erreur souvent dommageable qui consiste à dissocier le langage de ses contextes de production. Les discours ne sont pas considérés comme des ensembles de signes cabalistiques que le chercheur en sciences sociales aurait pour mission de décrypter comme si le sens des choses était enfermé dans les mots. Les discours sont vus comme des actes de langage qui circulent dans la société et "témoignent de ce que sont les univers de pensée et de valeurs qui s'imposent dans un temps historique donné" (Charaudeau, 2005, p. 28).

"L'existence même d'une discipline comme l'analyse du discours constitue un phénomène qui n'est pas anodin ; pour la première fois dans l'histoire, la totalité des énoncés d'une société, appréhendée dans la multiplicité de leurs genres, est appelée à devenir objet d'étude. Mouvement qui implique lui-même qu'il existe un "ordre du discours" spécifique : "Ce dont il s'agit ici, ce n'est pas de neutraliser le discours, d'en faire le signe d'autre chose et d'en traverser l'épaisseur pour rejoindre ce qui demeure silencieusement en deçà de lui, c'est au contraire de le maintenir dans sa consistance, de le faire surgir dans la complexité qui lui est propre"(Foucault 1969 b : 65)" (Dictionnaire d'analyse du discours, 2002, p. 45).

---

<sup>31</sup> Ce travail doit largement à la réflexion menée au sein du CEDITEC (Centre d'étude des discours, images, textes, écrits, communications), laboratoire de l'université de Paris XII dirigé par Simone Bonnafous dans lequel nous sommes chercheur associée depuis janvier 2002.

<sup>32</sup> "Faute de soumettre le langage commun, instrument premier de la "construction du monde des objets" (Cassirer), à une critique méthodique, on s'expose à prendre pour données des objets pré-construits dans et par le langage commun."<sup>32</sup> (Bourdieu, Chamborédon, Passeron, 1968 , p. 28)

Comment avons-nous construit notre corpus pour appréhender l'espace discursif international qui concerne cette recherche ?

Il n'est pas d'énoncé d'acteurs que nous ayons rejeté a priori et, sauf à tenir compte de l'autorité que peut revêtir une parole émanant du scientifique ou du pouvoir de décision du politique, nous n'avons pas réservé un traitement particulier aux textes écrits par des chercheurs ou par les politiques. Notre corpus n'est pas exhaustif, il porte la trace de vicissitudes liées à la diversité des acteurs concernés et des lieux dans lesquels ils s'expriment, à l'accessibilité des documents et dépend des normes temporelles admises pour l'exercice de la thèse. Les experts du domaine n'auront sans doute aucune difficulté à citer des textes importants qui n'en font pas partie. Rappelons simplement que le principe de construction a été le suivant : dans une première phase, nous avons identifié les rapports officiels français écrits sur le sujet et les ouvrages de chercheurs ou d'experts qui proposent des synthèses ; dans une seconde nous avons tenté de rassembler les textes (français ou étrangers) auxquels ces documents font référence (soit dans le corps du document, soit dans leur bibliographie) et dans une troisième nous avons plus systématiquement cherché à disposer de la production de certains acteurs clés (organismes internationaux tels que l'UNESCO, l'OCDE, la Banque mondiale) faisant référence à l'EAD universitaire. L'espace discursif international, appréhendé à partir de discours nationaux, subit donc des distorsions propres à ce choix. Par ailleurs, il faut ajouter que, bien qu'engagée sur une longue durée, la collecte de textes n'est pas totalement satisfaisante bien qu'elle ait été facilitée pourtant par plusieurs facteurs : mes anciennes fonctions de responsable de l'EAD universitaire au ministère de l'éducation nationale à la fin des années 1990, l'aide de plusieurs acteurs

---

impliqués dans le domaine<sup>33</sup> et l'existence de documents numérisés mis en ligne. En prenant appui sur la méthode que nous avons retenue pour composer ce corpus, nous estimons qu'à peu près 20 %<sup>34</sup> des énoncés font défaut. Devant le caractère très répétitif des textes, nous faisons le "pari" que ces manques ne nuisent pas à la pertinence de l'analyse produite.

Après avoir identifié le statut des énonciateurs et les modes de circulation des textes, nos interrogations nous ont conduite sur la voie de travaux consacrés à la question de l'idéologie. Si traditionnellement l'analyse du discours politique s'est "réclamée en son début "du matérialisme historique" et "d'une théorie des idéologies" telle qu'elle fut définie par Althusser" (Charaudeau, 2005, p. 28), la composition de notre corpus (constitué de textes non exclusivement politiques) comme l'importance que nous portons au phénomène de circulation des discours nous incitent à envisager le concept d'idéologie dans un sens plus large qui s'intéresse moins aux schémas de pensée cachés qu'à la constitution "d'espaces de discussion, de persuasion et de séduction dans lesquels s'élaborent la pensée et l'action politiques" (ibid, p. 29). Identifier ces espaces et les arguments qui y sont utilisés pour convaincre, sur un temps plus long que l'ici et maintenant de la dernière technique de communication, devrait nous permettre de mettre en lumière la façon dont certains discours s'imposent au détriment d'autres, préparant le terrain de l'action politique.

---

<sup>33</sup> Parmi eux, je dois beaucoup pour cette collecte à Jean-Claude Jacquenot, responsable de l'EAD universitaire au ministère de l'éducation nationale à partir de la fin des années 1980, Régine Thomas, chargée de mission au ministère des affaires étrangères, Chantal Acheré et Ronan Chabauty de la Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à Distance, Martine Vidal, chef de cabinet du recteur du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), Dominique Roy-Picardi, Bernard Platel et Michel Moreau, mes anciens collègues qui ont su garder des documents que, soumise aux impératifs des agendas politiques, j'avais pu négliger.

<sup>34</sup> Ce chiffre est à prendre comme une approximation qui se veut malgré tout éclairante. Sa valeur est peu importante en soi. Elle a été grossièrement établie à partir du volume des textes dont nous disposons et du volume connu ou supposé des textes que nous avons cherchés et non retrouvés. Il est communiqué pour donner une idée de ce que nous considérons comme manquant.

## *2-2 L'analyse de discours pour comprendre l'espace discursif national*

Peu limité par les barrières linguistiques, le lexique de l'enseignement à distance circule vite dans le périmètre des pays les plus riches. La langue française, comme les autres langues actives dans la constitution de cet espace international, en porte les traces. Afin d'apprécier plus finement ce que la langue donne à voir des luttes entre les différentes conceptions, nous avons construit un sous-corpus faits des textes qui alimentent les débats autour de l'enseignement à distance, qu'il s'agisse du secteur de la formation continue (publique ou privée) ou de l'enseignement à distance universitaire dans le monde francophone.

Ce sous-corpus constitue un ensemble à part entière qui présente ses propres caractéristiques et permet d'aborder plusieurs types de question. Retrouve-t-on dans ce corpus les mêmes arguments pour séduire et persuader que dans l'espace international ? Présente-t-il des particularités notables ? Peut-on dégager des évolutions dans les conceptions et les modes d'argumentation ?

Avançant dans la compréhension des relations qu'entretiennent les espaces discursifs international et national, il reste à creuser de façon essentielle le poids relatif des types de discours en présence. A la faveur de quels rapports de force tel ou tel signe "a-t-il pris" (Tournier, 2002 b) ? Observe-t-on une rhétorique dominante qui émanerait plus particulièrement d'un des acteurs ou sommes-nous devant une tentative de création d'une rhétorique consensuelle dans laquelle s'effacerait l'appartenance socio-professionnelle des différents énonciateurs ?

---

## 2-3 Argumenter et démontrer

Dans son article sur la "démonstration", Christian Plantin<sup>35</sup> rappelle que l'opposition entre argumentation et démonstration doit être tempérée pour trois raisons : "le caractère démonstratif d'un discours scientifique peut toujours être remis en cause par un remaniement de données" ; "dès qu'un discours met en œuvre une méthode et des principes rationnels, la différence devient entièrement non conceptuelle et une simple question d'usage" ; "les corpus argumentatifs authentiques cumulent fréquemment affirmations certaines et probables" (Plantin, 2002, p. 162). Malgré ces réserves, la fréquentation de la "rhétorique internationale" (Rist, 2002), caractérisée par "l'absence d'analyse historique", "la multiplication des contradictions" et "le recours au dogme" (ibid, p. 20) et la fréquentation de la rhétorique de l'expertise marquée par la prépondérance des affirmations probables, invitent à conserver cette distinction pour analyser les moyens dont usent les différents acteurs pour tenter d'imposer l'enseignement à distance comme solution aux problèmes de l'enseignement supérieur traditionnel. Les discours sur l'EAD participent-ils à ce que Rist qualifie de "mondialisation du non-sens" ou, écrits le plus souvent par des experts du domaine, échappent-ils à la pauvreté des données<sup>36</sup> et à la carence des principes rationnels ?

---

<sup>35</sup> Entrée " démonstration " in P. Charaudeau, D. Maingueneau (sous la dir. de), 2002, *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris, Seuil.

<sup>36</sup> Même si l'utilisation du mot "donnée" fait l'objet de nombreuses critiques dans la sociologie contemporaine parce qu'il gomme l'idée fondamentale que rien n'est donné en sciences sociales et qu'au contraire tout est construit, nous avons choisi de l'utiliser car il renvoie clairement à l'existence de matériaux bruts, quantitatifs ou qualitatifs, collectés sur le terrain.



Pour avoir des chances de répondre avec précision à ces questions, nous avons limité, dans une deuxième phase de notre travail, le territoire de notre corpus. Nous avons ainsi constitué un sous-corpus constitué des textes relatifs à l'EAD universitaire français. Recherchant dans cet ensemble les données qui sont fournies, nous les avons comparées avec le type de données fournies sur l'enseignement universitaire traditionnel. Nous attendons de la comparaison qu'elle nous permette d'une part d'appréhender la différence de traitement entre les deux modes de formation et d'autre part d'apprécier le poids du démonstratif dans les discours sur l'enseignement à distance. En d'autres termes, nous espérons de cette manière mesurer laquelle de la démonstration ou de l'argumentation domine dans ces textes et quelles conséquences cela peut avoir sur l'action publique.

"[...] une approche en terme de politiques publiques va "spontanément" s'intéresser aux idées, aux valeurs ou aux normes, voire aux croyances qui ont inspiré telle ou telle mesure, repérer le(s) groupe(s) qui dans la société étai (en)t porteur(s) de ces éléments et qui a (ont) influencé la décision ou été sollicité(s) pour la concevoir. Un travail longitudinal sur les discours peut alors permettre de repérer quand telle conception a été pour la première fois avancée, comment elle a été argumentée et comment elle est parvenue à se diffuser" (Friedberg E., Musselin C., 1993, p. 12).

Si nous attendons effectivement du cadre théorique et des méthodes précédemment décrites qu'elles nous permettent d'avancer sur la compréhension des valeurs et des croyances qui peuvent influencer la politique publique, il reste qu'il nous faut emprunter d'autres voies pour appréhender le contenu d'une politique et la façon dont l'organisation la met en œuvre.

---

## *2-4 Articuler plusieurs approches pour éviter l'écueil de la "résistance au changement"*

Tenter d'expliquer la lenteur du développement de l'EAD universitaire en arguant de la paralysie institutionnelle et du phénomène de résistance au changement qui toucherait toutes les organisations structurées nous semble, à la suite de Pierre Mœglin<sup>37</sup>, très insuffisant. Certes l'enseignement à distance est une pratique hétérodoxe pour l'université française qui est construite, plus que d'autres institutions de ce type, autour du cours magistral donné par les "professeurs" ou les "maîtres de conférence". Les recherches consacrées à l'université française sont unanimes sur le rôle structurant de la communication pédagogique dominante, à savoir le cours magistral qui, malgré de nombreuses réformes, demeure l'un des piliers de l'institution.

"De toutes les obligations professorales, la transmission par la parole lettrée est la seule qui soit ressentie comme impératif inconditionnel ; aussi l'emporte-t-elle sur les tâches d'encadrement et de contrôle du travail des étudiants, comme la correction de copies, qui est communément tenue pour l'envers obscur, laissé aux assistants, de l'acte d'enseigner, sauf lorsqu'elle est l'occasion d'exercer le pouvoir souverain d'un jury de grand concours" (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 152).

Quelques changements ont été introduits dans l'institution depuis l'époque où Bourdieu et Passeron émettaient ces analyses mais "la parole lettrée" demeure "l'impératif inconditionnel". Ainsi, les "amphis", ces lieux de la parole universitaire par excellence, restent le noyau dur des bâtiments

---

<sup>37</sup> Ainsi, Pierre Mœglin (2005, p. 175) fait remarquer qu'il suffit "d'observer que l'explication par l'autoparalysie du système éducatif est contredite par l'histoire, y compris la plus récente. Quelle autre organisation peut en effet se vanter d'être passée rapidement du modèle élitiste du XIXème siècle à la structure de masse qui est la sienne en 1960 ? Et quelle institution se voit aujourd'hui encore, appliquer avec tant de constance tant de réformes des programmes, des méthodes, de l'organisation, des structures ?"

universitaires<sup>38</sup>. L'unité de calcul du service des enseignants-chercheurs est le cours magistral (le "CM" auquel a été donné un équivalent en travaux dirigés "TD"). Les révoltes estudiantines de 1968 n'ont pas eu raison de ce que Bourdieu et Passeron (1970) ont analysé comme l'expression "d'un conservatisme pédagogique" au service "d'un conservatisme social et politique".

Pourtant, un enseignement dépourvu d'amphithéâtre a bien été introduit dans l'université française il y a presque soixante ans et continue depuis lors à s'y développer lentement. L'institution n'est donc pas totalement paralysée et les enseignants radicalement hostiles au changement. Avec quels moyens conceptuels comprendre ce phénomène ? Faut-il chercher du côté de l'analyse des outils de communication et creuser les conditions socio-techniques qui les autorisent à remplacer le dispositif d'enseignement traditionnel ? Faut-il regarder les instruments dont les politiques publiques se sont dotées pour permettre l'introduction de l'EAD et assurer son maintien ? Faut-il se pencher sur les logiques d'action des acteurs pour saisir comment des dispositifs d'EAD voient le jour, se perpétuent, disparaissent et réapparaissent dans l'institution universitaire ?

Nous émettons l'hypothèse que c'est à l'intersection de l'analyse institutionnelle, de l'analyse organisationnelle et en intégrant l'analyse des phénomènes communicationnels dans la société que l'on peut avancer dans le traitement de notre problématique.

---

<sup>38</sup> Une visite d'antenne universitaire est en ce sens souvent éloquent. Bien souvent des lieux qui accueillent entre 200 et 300 étudiants dans les pointes d'activité disposent d'amphis de 100 à 150 places comme si l'amphi fonctionnait comme un authentifiant de l'espace universitaire.

---

## *L'analyse institutionnelle*

C'est une pensée du social, inspirée par un institutionnalisme que Bruno Théret (2000) qualifie de médian, qui oriente cette recherche. L'institution n'est pas réduite à un ensemble de contraintes collectives qui pèsent sur les comportements des individus, elle est aussi un "cadre cognitif susceptible de libérer l'action individuelle" (Théret, 2000, p. 58). A la fois ensemble de règles produites au nom de politiques (publiques quand il s'agit d'institutions dépendantes de l'Etat), elle est le lieu "d'arrangements" où se font des politiques qui peuvent échapper à la politique.

"Dans les arrangements institutionnels, la configuration des acteurs sociaux peut avoir plus d'importance que l'intervention du politique. La multiplicité des instances, des acteurs établis dans une autonomie relativement croissante, avec des marges nouvelles d'intervention, permet d'évoquer une véritable polycentricité des formes de régulation du social et du politique" (Théret, 2000, p. 18).

Cette pensée s'écarte de la philosophie politique traditionnelle pour laquelle les institutions désignent "l'ensemble des formes et des règles régissant la vie dans la cité"<sup>39</sup> pour privilégier une approche plus constructiviste de l'institution combinant "des espaces déjà institués et en cours d'institutionnalisation"<sup>40</sup>.

"Les institutions véritables vivent, c'est à dire changent sans cesse : les règles de l'action ne sont ni comprises, ni appliquées de la même façon à des moments successifs, alors même que les formules qui les expriment restent littéralement les mêmes" (Fauconnet, Mauss, 1969/1901, p. 151).

---

<sup>39</sup> Akoun A., Ansart P. (1999), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Seuil (entrée : institution)

<sup>40</sup> Théret B. (2000) p.62.

Le souci de sortir l'EAD de ce qu'Hannah Arendt (1989) appelle le pathos de la nouveauté pour échapper à l'amnésie (Moeglin, 1994)<sup>41</sup> qui domine les discours sur les TICE en général oriente notre démarche vers un courant institutionnaliste particulier qui est celui de "l'institutionnalisme historique" (Théret, 2000).

"Le territoire de l'institutionnalisme historique [...] est à la fois inscrit dans la durée historique et en perpétuelle redéfinition, à la fois territoire culturel et territoire stratégique, territoire combinant des espaces déjà institués et en cours d'institutionnalisation" (Théret, 2000, p. 62).

L'importance accordée au temps historique est entendue, non pas en référence à une pensée traditionnelle de l'histoire, mais en référence à l'Ecole des Annales et à la mutation épistémologique qu'elle a provoquée. Dans son "Archéologie du savoir" Foucault (1969) reprend cette idée de la pertinence d'une histoire non plus centrée sur l'événement comme l'histoire traditionnelle qui est construite sur "une chronologie continue de la raison" (p. 16). Elaborée à partir d'échelles parfois brèves, distinctes les unes des autres, rebelles à une loi unique, porteuses souvent d'un type d'histoire qui est propre à chacune..." (p. 16), cette nouvelle pratique scientifique ne s'attache pas à trouver le "principe" d'une époque, à construire un système. Attachée à l'identification des ruptures, elle préfère rechercher quelles formes de relations peuvent être légitimement décrites entre différentes séries (p. 18).

"Sous les grandes continuités de la pensée, sous les manifestations massives et homogènes d'un esprit ou d'une mentalité collective, sous le devenir têtue d'une science s'acharnant à exister et à

---

<sup>41</sup> Parmi les raisons qu'invoque Pierre Moeglin (1994, texte de présentation) pour expliquer l'amnésie qui caractérise l'usage des médias dans la formation, on peut citer la profusion de textes (bilans et témoignages) qui accompagnent les expérimentations, le fait qu'il s'agisse "d'un domaine réservé des technologues de l'éducation" qui sont le plus souvent "des praticiens intéressés par l'action du moment" et le fait que les projets "socio-techniques sont éphémères".

---

s'achever dès son commencement, sous la persistance d'un genre, d'une forme, d'une discipline, d'une activité théorique, on cherche maintenant à détecter l'incidence des interruptions" (Foucault, 1969, p. 10).

La discontinuité introduite par Foucault a peu à voir avec la perspective discontinuiste qui domine bon nombre de recherches sur les TICE et dont Pierre Mœglin (2002) a montré les limites. En effet, cette discontinuité-ci, en se centrant sur le phénomène technique (en l'occurrence la technique la plus récente qui est la plus en vogue) apparaît davantage comme une sorte de refus de l'histoire au sens de démarche scientifique appuyée sur une méthode et étayée par des données. C'est en voulant nous écarter de cette discontinuité que nous avons progressivement déterminé la période sur laquelle nous avons travaillé.

Outre la prise en compte de la temporalité des phénomènes organisationnels, le cadre théorique de l'institutionnalisme historique nous autorise à articuler des analyses en terme de politique publique et d'action publique.

"Qu'est-ce qu'une politique publique? En théorie, l'affaire paraît relativement simple. Une politique publique se présente comme un programme d'action gouvernementale dans un secteur de la société ou dans un espace géographique [...]. Mais en fait la consistance de l'objet politique publique n'est pas donnée par la pratique décisionnelle ou gestionnaire du secteur public. Elle est à construire par l'analyse. Une politique publique se présente donc comme une abstraction dont il s'agit précisément à partir d'éléments empiriques épars, dans les textes, dans les budgets, dans les organigrammes, de reconstituer l'identité et la contenu par agrégation successive, de proche en proche" (Meny, Thoenig, 1989, p. 130 -135).

Si l'action publique a pu être longtemps caractérisée par la définition de procédures d'allocation de ressources, elle a évolué, pour de nombreux auteurs comme P. Duran et J-C. Thoenig (1996), vers la construction et la définition des problèmes et des enjeux, en s'appuyant notamment

sur la dimension localisée de la coopération entre les acteurs. Analyser l'action publique, c'est donc mettre en lumière les logiques de l'action et les "dynamiques intermédiaires"<sup>42</sup> sur lesquelles elle s'appuie. Dans cette optique, l'action publique n'est pas le résultat de la politique publique mais une dynamique née de la rencontre entre cette dernière et un ensemble de modes d'action. Parmi eux, l'action collective, rendue possible par l'existence d'objectifs communs à un ensemble d'acteurs, peut entraver, faciliter ou réorienter l'action publique. Certaines institutions plus que d'autres sont propices à son développement qui suppose des logiques de mobilisation élaborées dans l'interaction ou intrinsèques à l'organisation.

Au-delà de la mise en lumière des phénomènes d'apparition (ou non) des "problèmes" sur l'agenda, d'élaboration des réponses (contenu des politiques), de mise et d'évaluation des effets (Menig, Thoenig, 1989), les méthodes de travail liées au cadre de l'institutionnalisme historique s'attachent à l'identification des différents modes d'action collective qui se mettent en place et aux dynamiques intermédiaires qui se créent dans l'institution.

L'analyse de l'EAD dans les universités françaises, qui englobe un peu moins de soixante ans de vie institutionnelle (après la seconde guerre mondiale avec la création de Radio-Sorbonne jusqu'à nos jours), fait donc appel à des travaux de sciences politiques, d'histoire contemporaine ou de sociologie qui ont couvert cette période. Christophe Charle, Pierre Bourdieu, Erhard

---

<sup>42</sup> Titre d'un colloque organisé en septembre 2004 à Toulouse. En exergue au texte de présentation, trois figures principales de dynamiques intermédiaires sont données : les réseaux, les postes d'interface et les structures ayant mission d'intermédiation. On trouve ces trois dimensions par exemple dans les démarches de qualité de service mises en œuvre dans les entreprises de service public. "Il s'agit autant de réseaux de cadres intermédiaires mobilisés sur la mise en place des procédures qualité, que de postes "chargé de mission qualité", ou même encore de structures interfaces (services "qualité"). Bien plus que des points de passage obligés, ces espaces sont le théâtre de "dynamiques intermédiaires" qui pèsent dans le résultat final, sur le fond et sur la forme de l'action engagée. médiations économiques, politiques, sociales, juridiques, symboliques), la transformation des modes d'action et des professionnalités qui en découlent ainsi que la manière dont les régulations plus "traditionnelles" (juridiques, politiques, syndicales et sociales) sont interpellés" <http://grale.univ-paris1.fr/>

---

Friedberg, Christine Musselin sont nos principales références sur l'évolution de l'institution. Ce travail est de plus alimenté par une étude des documents d'archives en cherchant à ne pas manquer les "phénomènes de rupture" (Foucault, 1969)<sup>43</sup> et par des entretiens auprès des acteurs impliqués à différents titres dans l'enseignement à distance universitaire.

Avec les approches que nous permet l'analyse de discours et donc sans écarter les questions de finalité, de norme et de valeur, le concept d'institution se trouve ainsi ouvert à un "ensemble d'actes ou d'idées tout institué et que les individus trouvent devant eux" (Fauconnet, Mauss, 1969 (1901) p.139) et qu'ils contribuent collectivement ou individuellement à transformer.

### *L'analyse organisationnelle*

En France, au milieu des années 1980, Erhard Friedberg et Christine Musselin ont ouvert la voie à l'analyse organisationnelle de l'université. Trois objets de recherche ont été privilégiés : le gouvernement des universités, le pilotage étatique de l'enseignement supérieur et la profession universitaire. Centrée sur l'analyse des systèmes d'action, c'est à dire des logiques qui sous-tendent l'action que les acteurs engagent au sein de l'institution, cette approche traite les questions d'action publique et d'action collective en intégrant la dimension individuelle comme constitutive de ces actions. Minorant l'approche traditionnelle de l'action publique par les valeurs, elle rejoint cependant certaines conceptions de l'action publique et collective que nous avons décrites précédemment.

---

<sup>43</sup> Signalons la chance qui nous a été donnée de bénéficier du travail de Chantal Acheré, ancienne administratrice du CTU de Lille3 qui a engagé, en 2001, un travail de numérisation des archives de la FIED qu'elle a bien voulu, avec l'accord de Ronan Chabauty, président de l'association, nous rendre accessibles.



"Ainsi, si les valeurs ou les principes qui animent les décideurs publics jouent un rôle dans le choix d'un contenu politique plutôt que d'un autre, ces valeurs et ces principes sont eux-mêmes le produit de l'histoire personnelle des décideurs, des expériences professionnelles qu'ils ont vécues etc" (Friedberg E., Musselin C., 1993, p. 13).

Cette analyse suppose un travail empirique d'observation et d'entretiens pour repérer les tâches et les fonctions des différents participants, la façon dont ils conçoivent leur rôle et celui des autres et les relations qui existent entre eux. Si ce travail empirique nous a inspirée, la place que nous accordons à l'institutionnalisme historique suppose que nous ne restions pas dans les cadres de la méthode d'analyse stratégique élaborée par Friedberg (1988). La définition de l'institution que nous avons retenue suppose en effet que nous ne limitons pas les jeux d'acteurs à la "structuration des relations de pouvoir qui lient les divers membres" (Friedberg E., 1988, p. 113 ). Nous défendons ainsi le point de vue que d'autres motifs de structuration sont possibles.

### *L'analyse en termes de communication*

Comme l'ont rappelé Yves Jeanneret et Bruno Ollivier (2004), les "objets communicationnels" présentent une triple dimension : "dimension sociale, dimension technique et dimension sémiotique" à laquelle, comme l'a souvent souligné Bernard Miège, il convient d'ajouter la dimension économique. Les différents niveaux d'interaction entre ces dimensions confèrent aux objets communicationnels une complexité à laquelle le chercheur qui s'y intéresse, doit savoir adapter son approche et ses méthodes de travail.

"On n'est pas étonné de retrouver la vision externe chez ceux pour qui la communication est un terrain parmi d'autres ; des juristes, des politologues, des économistes ou des historiens sont ainsi amenés à envisager l'évolution des normes juridiques

---

sans aucune référence à une théorie des industries de la culture ou de l'information, l'usage des "techniques" du marketing politique sans que cela soit mis en rapport avec les changements intervenant dans l'espace public, l'analyse du secteur de l'information ou des télécommunications comme s'il ne s'agissait pas d'un secteur industriel spécifique dans l'économie contemporaine, ou les étapes successives de l'évolution d'un ou de plusieurs média (s) uniquement en référence à l'histoire sociale ou à l'histoire des idées" (Miège, 1998, p. 9).

Dans la mesure où l'enseignement à distance est partie liée avec ces "objets communicationnels", l'interrogation sur leurs place et rôle dans la transformation des systèmes éducatifs eux-mêmes impose selon nous d'intégrer des outils conceptuels destinés à appréhender les relations entre communication et société en échappant à cette "vision externe" propre à simplifier bon nombre de phénomènes. Quels acteurs, industriels ou non, participent à l'introduction de telle ou telle technologie d'information et de communication dans l'éducation? Selon quel régime et avec quelles conséquences relationnelles, organisationnelles, structurelles et économiques pour le système éducatif concerné? Telles sont les principales questions auxquelles nous nous intéressons dans cette thèse.

Si comme l'écrit Lucien Sfez (2002) l'implantation de la technique dans la société s'accompagne de la production "des récits du techno-politique et de ses imageries techno-sociales ou techno-naturelles" qui touchent la société en général. Notre ambition est pour ce point également, de sortir nos analyses du champ restreint de l'éducation, afin d'éviter de prendre pour des spécificités du champ de l'éducation des phénomènes qui s'appliquent à l'ensemble de la société.

Pour conclure sur ce cadre théorique et sur les méthodes de travail que nous avons retenues, rappelons qu'ils sont pensés comme une ébauche qui devra

être retravaillée. L'essentiel réside dans le choix d'une perspective délibérément "inter-scientifique" (Miège, 1998, p.12). Cette tentative d'articuler analyse du discours, institutionnalisme historique, analyse organisationnelle et analyses de la communication constitue un essai pour éviter "le réductionnisme et le spécialisationnisme" (Morin entretien avec Wolton, 2004) qui règne sur bon nombre de sujets qui touchent à la communication.

"Dans le fond, le problème est de savoir dans quelle mentalité on voit ces questions-là. Si on accepte le concept de complexité par opposition au réductionnisme ambiant, il est évident que le monde de la communication est un monde fondamentalement ouvert et polydimensionnel" (Morin , entretien avec Wolton, 2004, p. 81).



## Chapitre 3

### L'architecture de la thèse

La lecture de la table des matières pourrait laisser penser que cette thèse est atteinte d'une sorte de bégaiement méthodique dans la mesure où elle propose à trois reprises l'exposé d'un cadre théorique et de méthodes d'investigation. Cette présentation est au contraire le fruit d'un choix inscrit dans une interrogation personnelle générale relative à la mise en œuvre concrète d'une approche pluridisciplinaire. Notre volonté d'expérimenter l'articulation d'une double approche scientifique tout en conservant la densité du lien entre le couple cadre/méthode et les données prises en compte, nous a incitée à concevoir ces deux volets. Leur co-existence devrait permettre d'aborder de façon pertinente le couple discours/pratiques sociales dans la tension duquel se joue une bonne partie du social sachant que les discours sont eux-mêmes considérés comme des productions sociales qui produisent du social.

Le titre du premier volet de cette thèse - les discours et les mots : la construction de la convergence - est inspiré des écrits de Maurice Tournier<sup>44</sup>. On y traite de l'évolution des discours sur l'EAD depuis la création de Radio-Sorbonne en 1947, évolution à partir de laquelle ont pu être repérées quatre séquences qui marquent le développement de l'EAD en France. Ce premier volet rend également compte de l'affrontement constant des modèles

---

<sup>44</sup> Cette formulation fait référence au titre de l'ouvrage de Maurice Tournier (1992) "Des mots sur la grève", réédité à Lyon en 2002, ENS Editions.

---

éducatifs et de la domination progressive du modèle libéral et marchand, de l'accélération de l'invention lexicale et des luttes qui l'accompagnent dans la langue, mais aussi de la domination des "savoirs de croyance" sur les "savoirs de connaissance" (Charaudeau, 2005, p. 153).

Ces analyses mettent en évidence le processus de construction progressive d'une convergence supposée absorber toutes les différences préparant la disparition symbolique de l'EAD.

Le second volet est destiné à mettre en discussion les tentatives discursives de nivellement des réalités sociales du monde universitaire. Il est consacré à l'analyse du développement concret des enseignements à distance universitaires français. Un travail d'archives, plusieurs enquêtes et des entretiens, mettent au contraire en évidence un processus de diversification à l'origine du déploiement des enseignements universitaires à distance. Mais c'est en explorant les défiances et les défaillances des politiques publiques et l'ambivalence du mariage originel avec la technique que sont abordées les causes à l'origine de la lenteur du mouvement.

Nous réservons à la conclusion le soin de discuter du (ou des) sens du mouvement observé en référence d'une part au fonctionnement interne de l'institution et d'autre part aux grandes évolutions de la place des universités dans la société.

C'est à l'issue de cet ensemble d'analyses que nous nous autoriserons à dépasser nos questions initiales. Le lent processus de développement de l'EAD universitaire constitue-t-il un moyen pour rompre avec le "conservatisme pédagogique" et avec "le conservatisme social et politique" ? Est-il un pas de plus vers la rationalisation professionnelle ? Un simple signe du développement de la formation continue au sein de l'université française ? Un indicateur et un adjuvant d'un processus d'industrialisation de l'enseignement supérieur ? Une progression de la marchandisation de

l'université ? L'incarnation des limites auxquelles peuvent être confrontés les récits techno-politiques?

## Partie 2

### Premier volet de la thèse

# La construction discursive d'une convergence

Dans cette partie, nous situons la méthode de travail que nous avons retenue en référence aux différentes approches scientifiques qui utilisent le texte comme matériau majeur de la recherche. Après avoir présenté le corpus construit pour cette recherche, nous dessinons à grands traits l'évolution d'un demi-siècle de discours en proposant plusieurs séquences signifiantes au niveau national qui entrent en résonance avec l'espace international. La section suivante concernant les différentes conceptions de l'éducation et de la formation que ces textes défendent, permet d'aborder la question des idéologies, de souligner les tensions et les oppositions à l'œuvre dans l'univers cosmopolite de l'EAD et de dégager les points de vue dominants en fonction des périodes que nous avons identifiées. La situation nationale fait l'objet des analyses suivantes.

Les conflits idéologiques sont questionnés au travers de l'analyse



---

des "jeux définitionnels" à l'œuvre dans la langue française. Ces derniers constituent aujourd'hui la mise en scène de divergences fort anciennes et traduisent la façon dont le lexique est à la fois devenu le lieu privilégié des débats et l'instrument pour les masquer. Une "offensive consensuelle" qu'ils favorisent, participe de cette "novlangue" pratiquée dans les organisations internationales à la fin des années 1990.

Nous montrerons par la suite et au travers d'un travail plus spécifique sur un sous-ensemble de textes, comment la domination progressive des "savoirs de croyances" dans l'espace national notamment, laisse également le champ libre à cette "offensive consensuelle".

En conclusion du premier volet de cette thèse, nous nous interrogeons sur la concordance entre la convergence technologique, l'offensive consensuelle et le projet politique d'harmonisation voire d'uniformisation des systèmes universitaires aux niveaux international et national.

## Chapitre 4

# Cadre théorique et méthode

### 1. Le cadre théorique

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous empruntons à l'analyse de discours notre méthode de travail. Comment se positionne-t-elle vis à vis des principaux courants scientifiques qui considèrent le texte<sup>45</sup> comme un matériau essentiel voire central de la recherche. Trois sources nous ont aidée à répondre à cette interrogation : le dictionnaire d'analyse du discours dirigé par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau<sup>46</sup> (2002), l'ouvrage de Laurence Bardin (1993)<sup>47</sup> sur l'analyse de contenu et l'article de Jean Moscarola<sup>48</sup> (2001) qui propose une synthèse des principales méthodes d'analyse des textes. Pour Moscarola, cinq grands courants balisent cet espace de réflexion. Le premier qu'on peut rattacher à la tradition de la critique littéraire ou artistique consiste à développer un commentaire par lequel le critique fait part des impressions, interprétations, réflexions que lui

---

<sup>45</sup> Pour éviter de restreindre le texte à la définition courante : "tout discours fixé par l'écriture" (Ricoeur. 1986, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil), nous reprendrons la définition inspirée par Weinrich (1973) qui se trouve dans le dictionnaire d'analyse de discours dirigé par Charaudeau et Maingueneau : "le texte *comme une suite signifiante (jugée cohérente) de signes entre deux interruptions marquées de la communication*. Cette suite, généralement ordonnée linéairement, possède la particularité de constituer une totalité dans laquelle des éléments de rangs différents de complexité entretiennent les uns par rapport aux autres des relations d'interdépendance" (p. 572).

<sup>46</sup> Charaudeau P, Maingueneau D (dirigé par) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Ed. Seuil.

<sup>47</sup> Bardin L. (1993), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF (1<sup>re</sup> Ed. 1977).

<sup>48</sup> Moscarola J. (2001), *Contributions des méthodes de l'analyse qualitative à la recherche en psychologie interculturelle*. *Sphinx et MCA*, VIII<sup>e</sup> Congrès International de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle), Genève 2001. [http://www.sphinxonline.com/Infos/SphinxMca\\_france.pdf](http://www.sphinxonline.com/Infos/SphinxMca_france.pdf)

---

suggère sa lecture. Dans cette démarche le texte est utilisé comme illustration ou preuve du commentaire. "La qualité de l'analyse repose entièrement sur le crédit accordé au chercheur quant à sa compréhension et son intelligence du corpus, à la confiance faite dans ses choix de citation et dans son habileté à écrire et argumenter" (Moscarola, 2001, p. 3). L'analyse sémiologique (Barthes) s'apparente à cette longue tradition du commentaire.

Née aux Etats-Unis au début du XX<sup>e</sup> siècle, "l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication" (Bardin, 1993, p. 21). La catégorisation thématique des données textuelles et leur traitement quantitatif sont à la base de cette approche. Ce cadre peut être établi a priori et se fonder sur des modèles généraux indépendants du corpus particulier ou au contraire être progressivement construit en cours de lecture et d'analyse. Quelle que soit la démarche suivie (que le cadre de référence soit modifié ou enrichi en cours d'analyse) on procède toujours par une lecture visant à repérer dans le texte les éléments du modèle ou de la grille d'analyse utilisée. Dans un deuxième temps intervient l'analyse statistique qui utilise généralement l'informatique. Elle porte sur l'analyse des éléments de la grille de référence : fréquence d'apparition, variation selon les locuteurs, selon les contextes, interdépendance entre les éléments du modèle.

L'analyse de données textuelles offre une autre voie basée sur l'analyse de la fréquence des éléments (mots ou formes graphiques) présents dans le texte et considérés comme indicateurs des actes de langages ou comme trace des modèles cognitifs. Il s'agit de dresser la statistique des décisions de langues pour remonter aux facteurs susceptibles de les expliquer ou de tracer la cartographie des associations lexicales en révélant ainsi les réseaux

sémantiques ou modèles mentaux dont le texte porte la trace. Ces méthodes opèrent sur les seules propriétés statistiques des textes et peuvent mettre au jour les structures linguistiques qui les caractérisent.

L'approche d'inspiration positiviste considère le texte comme contenant un sens. "Il s'agit non plus d'aborder le texte en extension avec l'ambition d'en capter l'essence, mais de le saisir en intention et de reconstruire les mondes possibles du locuteur"<sup>49</sup>.

Initialement très critique à l'égard de l'analyse de contenu, l'analyse du discours renvoie aujourd'hui à des approches très diverses : analyse de la conversation, ethnographie de la communication, sociolinguistique interactionnelle. Dans l'article consacré à l'analyse du discours<sup>50</sup>, Dominique Maingueneau distingue quatre grands pôles :

"[...] les travaux qui inscrivent le discours dans le cadre de l'interaction sociale ; les travaux qui privilégient l'étude des situations de communication langagière, et donc l'étude des genres de discours ; les travaux qui articulent les fonctionnements discursifs sur les conditions de production de connaissances ou sur des positionnements idéologiques ; les travaux qui mettent au premier plan l'organisation textuelle ou le repérage de marques d'énonciation".

On le constate, l'analyse du discours contrairement à la plupart des autres courants n'est pas fermée sur le texte puisqu'elle étudie, selon des points de vue différents, le langage "comme activité ancrée dans un contexte"<sup>51</sup> et son utilisation "à des fins sociales, expressives et référentielles"<sup>52</sup>. Nous interrogeant sur la façon dont l'évolution des discours sur l'EAD (à

---

<sup>49</sup> Moscarola J. (2001), p. 4

<sup>50</sup> Charaudeau P, Maingueneau D (dirigé par) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, p. 44.

<sup>51</sup> Op. cit. p. 42

<sup>52</sup> idem en référence à D.Schiffrin, 1994.

---

l'international comme dans l'hexagone) n'a pas aidé à son développement en France, plusieurs questions nous ont semblé particulièrement pertinentes : comment les textes sur l'EAD ont-ils "dit" ce qu'ils ont dit et disent aujourd'hui ce qu'ils disent ? Quels acteurs les produisent, que défendent-ils, à quels moments et dans quels cadres ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons dans une première phase de construire un corpus, de repérer systématiquement la place des différents énonciateurs dans le champ, les thématiques abordées et les genres rhétoriques à l'œuvre.

Cette approche, bien que s'apparentant apparemment à la démarche que Patrice Flichy a engagée dans son ouvrage «L'imaginaire d'Internet », s'en distingue pourtant assez radicalement par certains aspects. Certes les grandes lignes de la méthode sont les mêmes (même si Patrice Flichy ne fait pas référence à l'analyse de discours) : la constitution d'un corpus et une analyse historique et thématique. Mais l'articulation au niveau de laquelle nous nous situons infère un projet initial tout autre. A la recherche d'un imaginaire technologique qui agirait sur les acteurs "sans qu'ils en soient toujours conscients" (Flichy, 2001, 4<sup>ème</sup> de couverture), nous préférons la recherche de constructions langagières développées par certains acteurs pour en convaincre d'autres. S'il existe des figures, elles sont dans la langue et servent des rhétoriques destinées à séduire. Ainsi, selon nous, les discours n'accompagnent pas une réalité qui serait parfois extérieure aux acteurs mais participent entièrement de la construction de cette réalité. Ils constituent un des facteurs qui agissent sur le développement de l'objet. Dans une période de l'histoire humaine où "la communication technologique est bien une idéologie mais exhibée en utopie" (Sfez citant Musso, 2002, p. 177), il nous semble plus approprié de traiter l'acte de mise en mots d'un domaine

d'application d'une technique comme un acte politique plus que comme un acte littéraire.

## 2. La constitution du corpus

Trois étapes ont été nécessaires pour aboutir au corpus sur lequel nous avons travaillé. Utilisant le bénéfice<sup>53</sup> de nos anciennes fonctions de responsable de l'EAD universitaire au ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie entre 1997 et 2001, nous avons d'abord rassemblé l'ensemble le plus complet possible des textes consultés par l'acteur de terrain. Malgré notre préoccupation constante de conserver les documents, un bon nombre de textes avaient été égarés, notamment des rapports officiels laissés sans suite. C'est en général auprès d'anciens collègues chargés de mission au ministère que nous avons pu les retrouver et non dans des archives officielles. Nous avons mesuré ainsi l'extrême fragilité de documents essentiellement attachés au temps présent et traités comme objets éphémères. A l'issue de cette collecte, nous avons rassemblé à peu près 8 000 pages<sup>54</sup>. A ce stade, nous avons repéré les locuteurs et les sources émettrices. Nous en avons identifié six :

- les organismes intergouvernementaux : Banque mondiale, Conseil de l'Europe, Commission des communautés européennes, Organisation de

---

<sup>53</sup> Comme nous l'avons signalé dans l'avant-propos, un long détour introspectif et théorique a été fait avant que nous puissions reconnaître que nos anciennes fonctions puissent être bénéfiques à nos travaux de recherche.

<sup>54</sup> La notion de page ne renvoie pas à un nombre de caractères définis. Comme nous n'avons pas numérisé ce corpus, la page renvoie à la page effective du document.

---

Coopération et de Développement Economiques (OCDE), Agence Universitaire de la Francophonie (AUF),

- les autorités et administrations françaises d'Etat (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>55</sup>) avec les organismes publics et privés d'accompagnement de l'EAD en France (Algora<sup>56</sup>, EIFEL<sup>57</sup>, le FFFOD<sup>58</sup> et la FING<sup>59</sup>),

- les experts responsables de développements technologiques pour la pédagogie, ou de formations à distance,

- des chercheurs impliqués dans la recherche sur les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation. Comme l'explique Alice Krieg-Planque (2002-2003), il est intéressant d'avoir à l'esprit la distinction opérée par Pierre Achard (1997, p 6) entre deux façons de citer "en collègue" et "en corpus". Il s'agit d'une distinction qui porte sur "l'attitude par rapport au statut des citations, et, plus largement, de l'interdiscours". "Enonciativement, l'attitude "en collègue" est une attitude de co-énonciation

---

<sup>55</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>56</sup> *Algora formation ouverte et réseaux* a changé de nom à la fin des années 1990 (anciennement *Oravep* : observatoire des ressources pour la formation). C'est une association soutenue par le ministère du travail, des affaires sociales et de la solidarité (et plus particulièrement la DGEFP) dont l'objet est de promouvoir le développement de la formation ouverte et à distance et l'usage des technologies multimédias dans les systèmes de formation professionnelle. L'association est composée de trois collèges d'administrateurs : les ministères (Emploi, Education nationale, Agriculture, Industrie, Affaires étrangères) ; Conseils régionaux et organismes mutualisateurs (deux conseillers régionaux proposés par le CCPR, ANFA, AGEFOS/PME, Fongecif Ile de France) ; Organismes qualifiés (FFP, Centre Inffo, ACFCl, AFPA, La Cinquième).

<sup>57</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>58</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>).

<sup>59</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>.

avec prise en charge". L'attitude "en corpus" est celle "qui constitue le texte [...], l'objectivise" (Krieg-Planque, 2003, p 23). Ainsi certains textes de chercheurs qui font partie de notre corpus pourront faire l'objet de citations "en collègue" dans notre deuxième partie.

- la presse, au travers de quelques articles de grands quotidiens français.

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 prioritairement la situation nationale, nous nous sommes focalisée sur les experts et les chercheurs<sup>60</sup> francophones les plus cités. Toutefois, considérant que le phénomène de circulation des textes dans l'espace international est fondamental, si un texte d'un expert, d'un chercheur ou d'un journaliste étranger était mentionné dans notre premier corpus, nous avons essayé de le retrouver. 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 ce secteur.

Un traitement spécial a été réservé à la presse pour laquelle nos investigations se sont limitées à quelques groupes sauf à partir de 1998, année où nous avons bénéficié des dossiers de presse thématiques réalisés

---

<sup>60</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. Au regard des questions posées, nous avons privilégié les textes émanant des trois derniers secteurs disciplinaires sans toutefois ignorer cette production.



---

par le centre de documentation de la "sous-direction des technologies éducatives et des technologies de l'information et de la communication" du ministère de l'éducation nationale. Ce choix est justifié par notre projet global. En effet, si nous avons bien l'intention de ne pas passer à côté d'un texte qui fait référence dans le milieu, participant ainsi d'une culture que nous cherchons à analyser, nous n'avons pas pour ambition de réaliser une étude des textes écrits sur l'EAD de 1947 à 2003 à partir d'un ensemble qui viserait l'exhaustivité. Nous avons ainsi retenu le quotidien *Le Monde* ainsi que les dépêches de l'AEF, d'une part parce que nous avons vérifié, grâce aux entretiens, que ces deux sources constituaient des références partagées, d'autre part parce que le journal *Le Monde* a été, à la fin des années 1960, un acteur majeur du premier débat public français sur l'EAD.

Depuis le début des années 1990, le centre de documentation de ce journal archive les grands quotidiens nationaux ainsi que les publications du groupe. Cette ressource a été également précieuse.

Même si aucun texte signé d'acteurs économiques (opérateurs de télécommunications, responsables de média, fabricants de logiciels) n'a été trouvé dans notre premier ensemble de documents, les travaux de Pierre Moeglin sur le satellite éducatif (1994) ou de Roxana Ologéanu sur la visioconférence (2002) ont suffisamment prouvé l'importance des discours de ces acteurs dans le déroulement des expérimentations pour que nous considérions qu'ils constituent la 7<sup>ème</sup> source indispensable à la constitution de notre corpus. Aux textes signalés par les chercheurs, nous avons ajouté les accords-cadres signés avec le ministère de l'éducation nationale à partir de la fin des années 1990 et une synthèse réalisée en 1992 pour "la direction du plan et de la stratégie de France Télécom" qui a été signalée lors d'un entretien avec le responsable de l'EAD universitaire de l'époque au ministère de l'éducation nationale. Nous avons ainsi constitué un corpus qui

comprend quelque 20 000 pages. Dans l'annexe 3 qui présente ce corpus, les textes sont donc classés par source et par date. Afin de les distinguer des ouvrages et articles «collègues», nous n'avons pas utilisé d'italiques ou de guillemets pour souligner les titres d'autant, qu'en fonction des productions, ces derniers sont loin d'être clairs.

### 3. La démarche

Comme cette thèse s'intéresse à la compréhension d'un processus situé dans un temps et une institution donnés ainsi que dans un espace social caractérisé par les contacts, au moins discursifs, qui existent au niveau d'un groupe d'acteurs répartis entre l'Europe et l'Amérique du Nord, notre analyse du corpus vise trois objectifs : la mise en évidence du type d'évolution qu'a connu la production des discours sur l'EAD dans cet espace international comme en France, la compréhension des différents systèmes de valeurs et leur mode d'expression. Ces ambitions étant relativement limitées, il ne nous a pas paru nécessaire de numériser cet important corpus en vue d'utiliser un des logiciels d'analyse présentés dans la section précédente qui permet d'apprécier plus en détail la langue au travail. Nous avons été confortée dans ce choix en constatant combien de nombreux discours se répètent et qu'il suffit parfois de changer simplement le nom de la technique concernée pour disposer d'un nouveau texte. Par exemple, d'un document consacré à l'usage du satellite à un autre relatif à l'Internet comme médias d'apprentissage, se retrouvent les mêmes espoirs exprimés bien souvent de la même façon et annonçant l'avènement d'une "société de la connaissance" (UNESCO) sans frontière et source de richesses pour tous dans le cadre d'une "économie de la connaissance" (Foray, 2000) sans limite de

---

croissance. En fait, bien que le volume de documents soit non négligeable, les rhétoriques sont limitées. Ainsi, nous avons opté pour une méthode simple de repérages et de classements des documents en fonction de l'année, du type d'auteur et des modes de mise en mots des positions défendues. Pour cette raison, mais également parce que nous avons voulu éviter la sur-démonstration, tous les textes de notre corpus ne sont pas cités dans notre écrit et loin s'en faut. Procédant par itération, nous avons préféré nous limiter aux extraits les plus significatifs d'une catégorie allant parfois jusqu'à reproduire de longs passages.

Certaines analyses concernant surtout les quelques textes anciens ont été parfois testées auprès d'acteurs ayant connu cette période. Par ailleurs, la place importante des discours des organisations transnationales nous a incitée à nous appuyer sur les travaux de Gilbert Rist (2002) concernant la rhétorique internationale. Nous avons de cette façon cherché à éviter de prendre pour une spécificité des discours sur l'EAD ce qui serait plutôt une spécificité des discours émanant de ce type d'énonciateurs. En d'autres termes, nous nous sommes également demandée si l'EAD n'était pas un sujet traité de la même façon que par exemple, "le développement dans le monde" (Rist, 2002) ou la "lutte contre la pauvreté" (Mestrum, 2002), sujets spécifiquement construits pour générer du consensus ?

Enfin, étant conduite à nous intéresser aux formes d'expression des conflits qui naissent de l'existence de conceptions fort différentes de l'enseignement à distance, nous avons abordé la notion de "savoirs de croyance". C'est à partir d'un sous-corpus composé de textes émanant de différents horizons énonciatifs mais consacrés, au moins en partie, à l'EAD universitaire français

que nous avons discuté de la domination progressive de ce type de savoirs. Partant de cet ensemble, nous en avons extrait les données quantitatives ou qualitatives et les avons comparées aux données de base<sup>61</sup> produites sur l'enseignement universitaire traditionnel. Que sait-on de la mesure du phénomène de l'EAD universitaire ? Même si ce dernier n'est pas pris en compte dans les "chiffres de l'éducation nationale" dispose-t-on d'autres sources qui permettent de pallier ce manque et de disposer d'un minimum de chiffres susceptibles de limiter les extrapolations de toutes sortes ? Où commencent ainsi les croyances ?

Ce corpus, composé de textes appartenant à des genres seconds dans la mesure où il rassemble des productions construites et institutionnalisées mériterait bien d'autres traitements. En effet, comment apprécier par exemple le rôle de textes très semblables, signés par un même auteur et qui revendiquent seulement dans certains cas (sur la base de l'éditeur notamment) un statut scientifique ? Qu'advient-il du "contrat de communication" (Charaudeau, 1995) ? N'y aurait-il pas des conséquences sociales profondes à ce brouillage qui ne permet plus au "sujet interprétant" de percevoir, avant de l'avoir lu, une partie des enjeux de l'ouvrage ? N'est-ce pas dans ces territoires où sont sans cesse mêlées pratiques d'experts et pratiques de scientifiques que s'opère en partie la confiscation du débat social ? Ce risque n'est-il pas lié à l'importance de la technique ? Sous un angle un peu différent, ne se passe-t-il pas dans la langue une sorte de tour de force nuisible à la communication quand des textes sont désignés par des termes différents ("monographie", "étude de cas", "rapport" ou "étude") mais

---

<sup>61</sup> On désigne par "données de base", les données communiquées chaque année par le ministère en charge de l'enseignement supérieur et qui, en marge du travail des chercheurs, donnent une première mesure des phénomènes.

---

renvoient en fait à un même exercice qui part de la description d'une situation mais consacre largement ses développements à des prédictions ?

Le corpus sur l'enseignement à distance présente de tels caractères. Ces derniers pour être analysés en tant que phénomènes sociaux plus globaux nécessiteraient d'être confrontés à d'autres corpus dans lesquels l'intervention des experts est prépondérante. Les limites fixées à ce travail ne nous permettent pas d'explorer plus avant ces questions, toutefois nous les signalons comme un horizon à l'ensemble de notre réflexion. C'est en fait un premier niveau de «matérialité linguistique» que nous avons exploré (Simone Bonnafous, 2006, p.222). Nous intéressant aux types d'énonciateurs, aux idéologies et aux mots dans les liens qu'ils entretiennent avec le contexte, nous avons visé une meilleure compréhension d'un réel fait de discours mais qui dépasse aussi les discours. Pour finir sur cette présentation, une question s'impose légitimement : pourquoi ne pas avoir strictement limité notre corpus aux textes relatifs à l'EAD universitaire ?

D'une part, parce qu'étant donné la tendance nettement dominante de faire de l'EAD un grand ensemble qui transcende les niveaux d'enseignement, il est peu de textes qui soient uniquement consacrés à l'EAD universitaire et d'autre part, parce que le maintien de la tension entre le particulier et le général constitue, pour nous, une façon d'appréhender la chaîne discursive dans laquelle les acteurs ont inscrit l'EAD universitaire.

## Chapitre 5

# L'explosion des discours

Moment significatif d'un processus inscrit dans une temporalité, une explosion se mesure en référence au moins à un "avant" moins agité et parfois à un "après" dans lequel le phénomène se dissout progressivement. Après avoir distingué et analysé plusieurs séquences marquantes sur le territoire national situées entre 1947 et l'époque actuelle, ce chapitre aborde la question de la multiplication des énonciateurs qui fait exploser le nombre d'écrits sur l'EAD à partir des années 1970 et tente de dégager une trajectoire susceptible de caractériser l'évolution de la rhétorique dominante.

### 1. Quatre périodes

Au regard de notre corpus, l'histoire commune de l'enseignement à distance, qui se confond avec 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". Quel découpage signifiant opérer qui rende compte alors du fonctionnement de l'espace discursif national et intègre l'existence d'un espace discursif international ? Partant de la sur-représentation des discours d'experts perceptible avant toute opération de quantification, l'intervention significative de la presse à certaines périodes constitue un phénomène de rupture auquel nous nous sommes intéressée. 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 ont tranché dans les échanges habituels et ont produit une autre image de l'enseignement à distance.

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 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", "bi-modales", "mixtes". Quatre périodes sont ainsi identifiables que nous allons aborder plus avant dans les lignes qui suivent.

*1-1 De la reconnaissance à la mise sous tutelle : 1947-1972*

*L'entrée timide de l'enseignement par correspondance à l'université*

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.

"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" (Discours d'inauguration de Radio Sorbonne, Doyen Cholet, annexe 2).

Cet espoir de voir, à court terme, ce type de programme prendre de l'ampleur est repris dans le discours du ministre 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" Discours d'inauguration de Radio Sorbonne, M. Naegelen, ministre en charge de l'éducation, annexe 2).

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.

Malgré les lacunes de notre corpus à propos de cette période, on peut cependant conclure à la rareté des textes écrits sur ce sujet entre 1947 et la fin des années 1960. Les textes que nous avons 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 trois types de textes : des textes argumentatifs signés par les responsables de Radio-Sorbonne qui demandent alternativement au secrétariat d'Etat 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 (au regard de ces documents, il semble que ces problèmes aient été récurrents et jamais réellement résolus de façon satisfaisante) ; 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'Etat aux universités et la radio télédiffusion 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. Aucun de ces 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, 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>62</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. L'EAD universitaire n'est pas évoqué.

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

---

<sup>62</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.

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. Dans le même temps, il a proposé plusieurs éclairages sur le sujet.

Le premier consiste à illustrer par des témoignages l'existence de ce 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").

Le deuxième se focalise sur la situation internationale. Les exemples qui sont pris montrent l'importance de l'activité :

"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 Etats-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).

---

D'autres exemples dénoncent plus fortement encore les pratiques et l'absence de réglementation constatées aux Etats-Unis. Dans son article daté du 8 octobre 1971, Bertrand Girod de l'Ain raconte 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".

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 Telephon and Telegraph (ITT) renvoie à un débat politico-économique plus large. 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. Ces "conglomérats" font l'objet de critiques violentes de la part d'une grande partie de la gauche française de l'époque et d'une moindre partie de la droite qui les condamne essentiellement parce qu'ils mettent en péril l'économie nationale. Les stratégies pour les combattre divergent à l'intérieur des familles politiques elles-mêmes. Au moment du vote sur le démarchage à l'assemblée nationale, rien d'étonnant à ce que l'on ne retrouve pas le clivage traditionnel gauche-droite mais des scissions au sein des deux grands groupes : les gaullistes, les socialistes et les indépendants de tendance giscardienne votent contre le démarchage, les communistes s'abstiennent et la gauche démocratique reprend l'argument de défense de nombreux sénateurs conservateurs : "Nous avons constaté que c'étaient des maisons contrôlées par des capitaux étrangers qui s'opposaient aujourd'hui à la démonstration à

domicile" (Henri Cavaillet, cité par Bertrand Girod de l'Ain, édition datée du 24 juin 1971). La loi, après de nombreux allers et retours, finira par être votée.

Dans la série des articles publiés, les pays de l'Europe du nord sont présentés plus positivement. Dans le papier du 1<sup>er</sup> février 1968, Bertrand Girod de l'Ain 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).

Le troisième éclairage issu de ces articles concerne plus spécifiquement le ministère de l'éducation nationale qui est jugé 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, des citations sont empruntées à 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'Etat 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."

Le fonctionnement du centre national de télé-enseignement (CNTE) est fortement 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 ?"

Cette véritable campagne de presse érigée contre les pratiques marchandes liées à l'enseignement par correspondance proposées par le secteur privé construit une image très négative de l'enseignement à distance lui-même et des organisations publiques ou privées, qui le mettent en œuvre<sup>63</sup>. Elle donne lieu à de nombreuses réactions et procès qui sont repris dans les colonnes du journal :

L'édition du 1<sup>er</sup> février 1968 cite largement 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). Nous pouvons lire : "Le taux de réussite des élèves du CNTE a indiqué M. Domerg est comparable à celui de l'enseignement public. En particulier 26 %

---

<sup>63</sup> La radio universitaire ni plus tard les premiers centres de télé-enseignement universitaires ne seront jamais mentionnés.

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. Il n'est pas étonnant dans ce contexte que jamais ne soit citée l'existence des centres de télé-enseignement universitaire qui aurait pu donner un nouveau coup à l'université française encore sous le choc des agitations de 1968.

C'est grâce à un rapport de la "commission des affaires culturelles familiales et sociales" signé par Antoine Gissinger<sup>64</sup> et commandé avant les discussions sur la loi que l'EAD n'est pas totalement discrédité. Tout en proposant des mesures pour endiguer et réprimer les abus, ce rapport reconnaît, contre toute attente, son intérêt social et économique.

"A une époque où l'évolution économique et sociale requiert une formation accrue des adultes, où la période d'enseignement tend de plus en plus à s'allonger jusqu'à l'éducation permanente et où les méthodes scolaires poussent de plus en plus à individualiser le lien maîtres-élèves, le développement d'un mode d'enseignement qui permet de toucher des auditoires nombreux et dispersés n'a rien que de naturel. D'ailleurs l'ensemble des ventes par correspondance n'auront-elles pas tendance à s'accroître puisqu'elles ne représentent que 1 % en France des dépenses des ménages contre 3,8 % en Grande-Bretagne et 4,5 % en Allemagne Fédérale? [...]"

Ces cours couvrent l'enseignement général des niveaux primaire et secondaire, mais surtout les formations professionnelles les plus diverses. Un nombre croissant de jeunes et d'adultes veulent, en effet, obtenir le supplément de qualification sans lequel ils sont condamnés au maigre salaire des "sans grade" dans une économie de plus en plus spécialisée. L'importance de cette demande a suscité la création de nombreux établissements.

---

<sup>64</sup> Député du Haut-Rhin en 1968, Antoine Gissinger était auparavant chef d'établissement scolaire et directeur d'un centre d'apprentissage.

Certains se sont spécialisés dans les cours de vacances à l'exclusion de l'année scolaire normale, mais s'adressent aussi bien aux élèves de classes primaires et secondaires qu'à ceux de l'enseignement technique, industriel ou commercial ou aux différents étudiants des facultés jusqu'au niveau de la licence, qu'ils préparent aux sessions de septembre des différents examens.

D'autres fonctionnent toute l'année et offrent, outre les études scolaires normales, des cours de formation générale ou de perfectionnement pour adultes, assortis la plupart du temps de possibilités de promotion sociale par la préparation d'examens professionnels ou concours divers.

D'autres encore se sont fait une spécialité du "rattrapage scolaire", pour permettre à des enfants ayant des difficultés soit dans une matière soit dans l'ensemble de leur scolarité, de rattraper le niveau normal.

Les effectifs de ces établissements varient entre quelques dizaines d'élèves et plus de cent mille".<sup>65</sup>

La loi du 12 juillet 1971 reprendra la plupart des recommandations d'Antoine Gissinger (interdiction du recours à la publicité, contrat avec l'étudiant et labellisation par le ministère de l'éducation nationale) et portera 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.

---

<sup>65</sup> Rapport de M. Gissinger cité par Luttringer J.-M., Willems J.-P., (1998), *Freins réglementaires au développement des formations ouvertes et à distance. Analyse et propositions*, étude réalisée par le cabinet Circé pour le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance.p. 6 et 7

---

Créés sept ans auparavant, les centres de télé-enseignement universitaires resteront ignorés par la presse. Présentés dans les documents administratifs internes au ministère comme un simple prolongement de la radio universitaire, ils échappent au sort de l'enseignement par correspondance. Pourtant, nous le verrons dans notre troisième partie, ils ont déjà largement recours à la poste, pour envoyer les documents de formation.

### *1-2 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 a par exemple analysé le prospectus de présentation de l'O.U. daté de 1972 qui reprend les trois questions posées aux candidats pour être admis à l'Open University :

"Êtes-vous suffisamment préparé pour tirer profit des études universitaires que vous envisagez de faire et pour les mener à bonne fin ?

Existe-t-il dans votre catégorie professionnelle un besoin particulier d'améliorer le niveau de l'éducation ?

Le cours que vous souhaitez suivre est-il de nature à nous permettre de vous guider efficacement dans vos études ?"  
(Prospectus, p.93 cité par Lefranc, 1985, p. 300)

Ce document précise que l'ensemble des candidatures sera examiné à l'aune de ces réponses et qu'ensuite c'est l'ordre d'inscription qui sera pris en compte.

Le directeur du Centre audiovisuel de Saint-Cloud (CAV) reprend 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'Etat, 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'Etat, 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. constitue une remise en cause de l'institution universitaire qui est restreinte, en France, à quelques textes d'experts diffusés au sein d'un petit groupe d'acteurs.

### *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'Etat 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 ont participé 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 ont orienté voire, dans certains cas, contourné les systèmes éducatifs placés sous l'autorité des Etats 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 Jacquinot (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 (p. 182).

**put the open university  
at the top of your  
shopping list**

Now, we can offer you more courses than ever before, to study in your own home.  
Science, Technology, Social Science, Maths, Education, the Arts - they're all covered, in depth, in our list of over 80 courses for next year.  
Titles range from Drama to Genetics, Statistics to Oceanography and Social Psychology.  
There's something for everybody.  
Most of the courses run for 10 months and consist of correspondence texts together with radio and television programmes.  
You don't need any entry qualifications, and all but a few of the courses can be counted towards a degree if you decide to become an undergraduate.  
The courses are designed for anyone who wants to update knowledge or move into new areas of learning.

We even have a selection of 8-week courses which cover such subjects as Parenthood, Consumer Decisions and Energy in the Home.  
Interested? Then come shopping at the Open University. Post the coupon today for your copy of our 1980 Prospectus!

**The Open University**  
A.S.C.O., The Open University,  
P.O. Box 76, Milton Keynes, MK7 6AN.

**a store of knowledge**

Please send me the Prospectus and Application Form for courses in the 1980 Associate Student Programme. Please use block capitals.  
Name .....  
Address .....  
LAST 1

Publicité présentée par G. Jacquinot dans " Le savoir à domicile",  
France Henri et Anthony Kaye, (1985, p 261)

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. Elaboré 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 discours 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".

Dans l'article, trois causes semblent à l'origine de ce qui est considéré comme un "ratage français" : la prudence des autorités, l'inorganisation du marché et la rigidité des systèmes éducatifs. A partir de ses interviews, elle montre que l'administration n'est pas convaincue qu'il existe une volonté dans les universités de produire des ressources pédagogiques ou de monter des formations à distance. "Soyons pragmatiques, on ne peut pas donner à manger à quelqu'un qui n'a pas faim", retient-elle des déclarations du responsable de ce secteur au ministère de l'éducation nationale.

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

requis, 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'Etat 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'Etat 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 ?"

Dans cet article, ce n'est plus le silence politique qui a suivi le rapport Duhamel qui est commenté 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 progressivement 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>66</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

---

<sup>66</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".

nouvelle image de l'enseignement à distance a été proposée, certaines conditions ont été réunies pour qu'une action politique soit envisageable.

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'Etat 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 dernier peut ainsi justifier son engagement d'une part dans la "modernisation des services de l'Etat" et d'autre part dans des actions de privatisation de certains secteurs.

Malgré ce contexte, aucune suite ne sera donnée aux deux rapports sur l'EAD que nous avons évoqués et à partir desquels nous proposons de clore cette période. Si comme nous l'avons montré cette deuxième phase 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<sup>67</sup>), elle n'est accompagnée d'aucune action concrète en faveur de l'EAD, au contraire. Pour le secteur privé de la formation, la réglementation très contraignante n'évolue pas. Au CNED, les effectifs explosent mais son administration de tutelle en profite pour demander à l'établissement d'augmenter sa part d'autofinancement. Dans les universités, certains CTU éprouvent des difficultés.

---

<sup>67</sup> Nous montrerons dans le deuxième volet de cette thèse l'importance persistante de l'enseignement par correspondance dans les dispositifs dits d'enseignement à distance.

---

### *1-3 L'incontournable "savoir en ligne" : 1992-2001*

Les orientations européennes étant largement présentes dans les textes de cette époque, il est nécessaire d'y faire référence pour mieux comprendre la production textuelle française de cette période.

#### *La doctrine européenne*

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, etc. 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 pour être retenu dans la plupart des appels d'offres sur l'EAD et qui posent problème à certains établissements traditionnels.

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>68</sup> et EDEN<sup>69</sup>.

---

<sup>68</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>69</sup> EDEN, the European Distance Education Network, a été créé en 1991.



---

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>70</sup> qui ont pour objectif de créer différents "observatoires de bonnes pratiques". Bien que la formule se soit imposée, elle s'avère assez peu efficiente. 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

---

<sup>70</sup> On peut citer le projet DELOS par exemple.

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, 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).

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.

"Les universités ouvertes ne constitueront pas des ghettos de spécialistes auxquels seront systématiquement soumis les problèmes de formation à distance et de multimédia. Les universités traditionnelles se verront proposer de plus en plus des prestations à distance, à l'instar de ce que font couramment plusieurs institutions de formation à distance ou des organisations telles qu'Europace. Mais il faut aller plus loin. Elles participeront de plus en plus à la conception de formations à distance, ce qui suppose que l'on se dote des moyens structurels d'accéder au gisement potentiel des rédacteurs qu'elles détiennent. Ces

---

universités enfin, accepteront de décerner des diplômes partiellement construits sur des enseignements suivis à distance" (Perriault, 1996, p. 154)

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 Etats 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 une première 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 une période où les institutions d'EAD sont présentées comme les seules structures adaptées à ces fameux "défis" du monde contemporain.

### *L'intervention de Jacques Perriault*

Comme nous l'avons préalablement signalé, c'est par l'ouvrage de Jacques

Perriault, chercheur au CNED et expert au niveau européen, intitulé : "La communication du savoir à distance Autoroutes de l'information et télé-savoirs" (L'harmattan, 1996) que les contenus des échanges de cet atelier ont pu être, d'une part conservés et d'autre part diffusés au sein du monde académique et des experts du monde francophone impliqués dans l'EAD.

Production singulière, que cet ouvrage, construit à partir d'un mélange d'analyses et de spéculations, n'en est pas moins représentatif de la littérature d'expertise. Destiné à exercer de l'influence sur le politique, il privilégie souvent une instance politique particulière (dans le cas présent, la politique de la Commission présentée comme une alternative à la politique de l'Etat) :

"L'énumération des acteurs désormais présents sur ce terrain impose un constat : les départements ministériels de l'éducation ne détiennent plus, loin s'en faut, le monopole ou le quasi-monopole non seulement des politiques nationales mais également de la négociation avec les instances européennes (Perriault 1996, p. 166).

S'inspirant de travaux scientifiques, elle tend à la généralisation ce qui peut, comme dans l'exemple donné ci-dessous, déformer assez nettement la réalité :

"La période des expérimentations s'achève donc. La fascination qu'exerçait la technologie s'est estompée et la nécessité se fait jour de tenir compte au premier chef des besoins des utilisateurs. L'enseignement à distance est lui même en train d'évoluer vers une industrie plus générale de distribution des services de formation, qui recourra de plus en plus aux télécommunications et aux multimédias" (Perriault 1996, p. 163).

Rappelons que les expérimentations ont continué après 1996 et qu'en 2006, les utilisateurs de l'EAD font encore largement partie des "impensés". En fait, l'activité d'expertise est l'occasion de développer un type particulier de théorie qui ne s'appuie que partiellement sur des observations

---

de terrain réalisées à partir de méthodes scientifiquement établies. Sans correspondre à l'ensemble de la production de Jacques Perriault, ce travail qui s'apparente à ce que l'on propose de désigner par le terme de "théorie spéculative" est assez emblématique de l'abondante littérature d'expertise sur l'EAD.

"Il y a de plus tout lieu de penser que l'interaction de ce mode de diffusion des connaissances avec les techniques de communication va faire sortir celui-ci, si ce n'est déjà fait, de son cadre initial d'enseignement de la seconde chance. Certaines interventions ont suggéré, comme nouveau paradigme, celui d'une économie du savoir. Celle-ci reste à construire" (Perriault, 1996, p. 163).

Jacques Perriault reviendra par la suite sur cette "économie du savoir" qui s'accompagne, selon lui, d'une industrialisation des services caractérisée par l'intervention des "usagers".

[...] on doit aux utilisateurs la métabolisation, dans la dernière décennie, des nouvelles technologies pour la transmission des connaissances. C'est donc en dernier ressort leur culture technique qui a aspiré l'industrie dans ce domaine" (Perriault, 1996, p. 20).

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>71</sup> et pratiques), il a été lu (à en juger par les bibliographies) par de nombreux acteurs du monde de la formation. Peut-on pour autant dire qu'il a constitué un cadre à l'initiative ministérielle des "Campus numériques" qui a remis l'EAD universitaire sous

---

<sup>71</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).

les feux médiatiques ? C'est la question à laquelle nous nous proposons de répondre avant de terminer ce qui constitue pour nous la troisième phase de l'histoire de l'enseignement à distance en France.

### *Des "Campus numériques" venus d'ailleurs*

Nous reviendrons, dans la deuxième partie de cette thèse, sur l'origine des "Campus numériques", pour l'heure nous nous intéressons à l'existence ou non d'un lien perceptible dans les textes entre le programme "Campus numérique", les rapports Duhamel, Serres, et le travail de Jacques Perriault.

Plusieurs éléments plaident pour une relative indépendance des phénomènes.

Aucun des textes écrits pendant l'année qui a précédé le lancement des appels d'offres "Campus numérique" ne fait référence aux rapports Duhamel et Serres.

Le groupe de travail, réuni au printemps 1999, qui a proposé au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie un plan d'action pour le développement de l'enseignement à distance à partir duquel a été lancé le programme "Campus numérique" était essentiellement composé de représentants des différentes institutions de l'enseignement supérieur. Jacques Perriault<sup>72</sup> y est intervenu à quelques reprises comme représentant de la FIED. De ce fait, il était dans l'impossibilité de reprendre ses propositions anciennes.

---

<sup>72</sup> A cette époque, Jacques Perriault avait quitté le CNED pour rejoindre l'université de Paris X, siège de la présidence de la FIED. Ainsi, après presque dix ans d'opposition parfois violente entre les dirigeants de la FIED (qui voyaient d'un très mauvais œil la création d'une université ouverte rattachée au CNED) et le CNED (avec un de ses plus fameux représentants en la personne de Jacques Perriault), la situation s'aplanissait.

---

De façon plus fondamentale, les choix organisationnels que supposent les appels d'offres sont aux antipodes des propositions faites dans les deux rapports et dans ses travaux : 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.

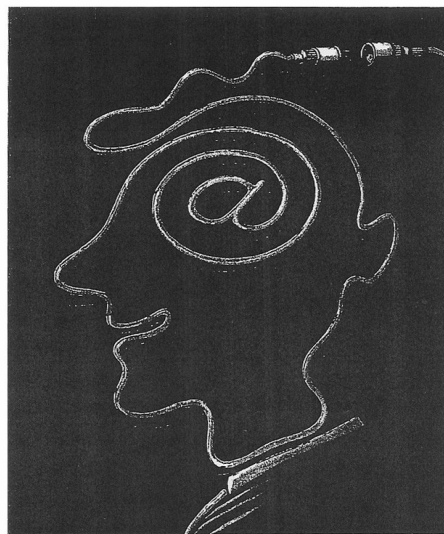
L'article du journal *Le Monde* daté du 1<sup>er</sup> février 2000 met bien en évidence le rôle clef de l'établissement traditionnel, avec son titre : "Les universités françaises lancent le chantier de l'enseignement à distance", son sous-titre : "Internet contraint les établissements d'enseignement supérieur à affronter la concurrence internationale". S'il en était besoin, cet exemple témoignerait une nouvelle fois que, même dominants, les discours ne déterminent pas totalement les actes. L'influence de Jacques Perriault est incontestable dans cette période mais elle n'a pas fixé les cadres du programme "Campus numérique" qui se trouve, au moins dans sa première phase, relativement décalé des orientations européennes.

### *Une presse abondante et très favorable*

De nombreux articles sur les "Campus numériques" vont être publiés dans la presse entre 2000 et 2002. Presque tous les grands quotidiens français y consacrent un ou plusieurs articles. 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'Education*, octobre 2001). Dans une illustration d'un article du "*Monde de l'éducation*" du 19 avril 2002, "le e-learning" se cherche une ligne, le cerveau de l'apprenant est même remplacé par l'arobase de l'Internet.

Les articles se succèdent dans la plupart des quotidiens et des hebdomadaires français : "week-end, vivre au XX<sup>e</sup> siècle, la fac à domicile", "En France, les premiers pas des campus numériques", "Aux Etats-Unis, l'explosion", un leitmotiv : "j'étudie où je veux, quand je veux" (Libération du 2 juin 2001), "Ouverture des dix premiers campus numériques" (Les Echos du 10 octobre 2001), "A Grenoble, les campus testent le futur" (*Le Monde - Economie* du 24 avril 2002), "Révolution numérique sur les campus" (Nice Matin du 24 avril 2002), "Prescription universitaire et e learning" (Livres hebdo, 1<sup>er</sup> mars 2002, p 46), "Universités virtuelles pour qui ?" (La Recherche du 1<sup>er</sup> mai 2002), etc.



"Le e-learning", *Le Monde de l'éducation*, 19 avril 2002

*Une circulaire tant attendue*



---

Cette période propice pour l'EAD universitaire l'est aussi, et de façon plus fondamentale car plus durable, pour l'EAD de la formation continue<sup>73</sup>. 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" (annexe 3).

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."

Cette troisième période est de toute évidence en rupture avec les précédentes. Plusieurs phénomènes en témoignent comme l'arrivée de nouveaux acteurs dans le champ. En effet, viennent s'ajouter aux textes des experts, quelques textes de non-spécialistes : présidents d'université, responsables de services universitaires de formation continue, etc. A l'hostilité de la presse succède une bienveillance généralisée. Les deux

---

<sup>73</sup> Si nous avons pris garde de préciser quels domaines de la formation étaient concernés par nos propos (formation universitaire publique, formation continue privée), nous avons, à plusieurs reprises, montré combien ils étaient liés quand il s'agissait d'enseignement à distance. Soulignons ici que le chargé de mission à la Délégation à la formation professionnelle a été associé à la rédaction du texte de l'appel d'offres "Campus numérique" et que les responsables de l'EAD universitaire suivaient avec beaucoup d'intérêt et de bienveillance l'évolution du projet de décret sur l'EAD dans la formation continue.

administrations publiques (l'éducation et l'emploi) concernées par le secteur abandonnent leur posture de défiance, la première en lançant un appel d'offres, la seconde en opérant une modification réglementaire d'importance.

#### *1-4 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 que 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 plus généralement de l'EAD prennent, comme à cette époque, le devant de la scène. Alors que les points communs étaient très ténus (cette question sera développée dans la deuxième partie de ce travail) entre les grands groupes américains cotés au NASDAQ notamment pour leurs activités d'EAD et les "Campus numériques", une même grille d'analyse est projetée sur ces deux réalités.

En mai 2002, le magazine mensuel Vie Universitaire (V.U.) titre : "Campus numériques : le syndrome des start-up" ?

"Il est loin le temps où Jack Lang annonçait au Salon de l'éducation 2000, "onze Campus Numériques, dont quatre en partenariat avec le CNED, (qui) verront le jour en septembre 2001", et leur doublement en 2002. Aujourd'hui, le troisième

appel à projets pour les campus numériques sonne le retour à la réalité, au moment où l'Open university, principal établissement d'enseignement à distance du Royaume-Uni, a décidé de fermer sa filiale américaine, qui n'a attiré que 560 étudiants. Pourquoi ce changement de cap ? La dissipation de l'effet de mode d'abord, comme pour le phénomène start-up. Ne pas avoir son projet de campus numérique, c'était être "ringard". Conséquences : des effets d'annonce par dizaines, qu'il serait cruel de rappeler... D'autant que le contenu des "campus numériques à la française" a énormément fluctué. Cours, université virtuelle ou simplement solutions multimédias, tout ceci ressemblait plutôt à une auberge espagnole" (V.U., n°50, mai 2002).

En novembre 2002, un article du Monde de l'Education titre : "On a cru à un nouvel Eldorado". En janvier 2003, dans *le Monde Initiatives*, un autre type de critique apparaît qui concerne moins spécifiquement les "Campus numériques" que les produits pédagogiques accessibles en ligne. Jacques Perriault y dénonce les normes de ces produits qui sont, pour lui, essentiellement américaines et imposent "une organisation sociale de l'accès au savoir sans que les Etats nations aient leur mot à dire". Les titres et sous-titres de ce papier sont évocateurs : "Un cheval de Troie dans l'accès au savoir. La France tente de défendre son exception culturelle mais évitons l'angélisme elle a aussi ses marchands du savoir".

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 coïncident 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 de discours spécifiques. Au ministère de l'éducation nationale, une partie des membres de l'équipe

---

qui a lancé le programme "Campus numérique" quitte ses fonctions en septembre 2001. Un nouveau responsable est nommé qui s'accommode du changement de ton de la presse pour justifier d'une politique moins préoccupée que la précédente par l'EAD<sup>74</sup>. La définition du terme "Campus numérique" change, renvoyant non plus à des dispositifs universitaires d'enseignement à distance mais à l'ensemble des activités numériques qui touchent au secteur de la formation. En 2002, l'arrivée au pouvoir d'une nouvelle majorité accentue cette prise de distance. Les Campus numériques font partie d'un autre temps et avec eux l'EAD tel qu'il avait été défini.

Cette dernière période qui n'est pas achevée se montre assez peu favorable à l'EAD. Du côté de l'administration en charge de la formation professionnelle, l'enseignement à distance ne fait plus l'objet d'une attention particulière<sup>75</sup> même si la circulaire signée en 2001 n'a pas été remise en cause. Du côté du ministère de l'éducation nationale, plusieurs déclarations de responsables du domaine des TIC pour l'enseignement supérieur se sont succédées 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".

La disparition de la Télé-Université du Québec (TELUQ) en 2005 en tant qu'établissement autonome et son association à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) entrent en résonance avec les observations précédentes. En effet, il est peu de textes français des années 1980 et 1990 consacrés à l'enseignement à distance qui ne prennent comme modèle la TELUQ. Emblème de l'université à distance marquée par la prégnance de la recherche didactique et de la recherche en informatique pédagogique, la TELUQ,

---

<sup>74</sup> Nous reviendrons sur ce point dans la seconde partie de la thèse.

<sup>75</sup> Il est mis fin à l'activité d'Algora en décembre 2006.

comme l'a montré Patrick Guillemet (2006), est devenue, pour les responsables politiques, incompatible avec les choix budgétaires de cette période. Peut-on voir au travers de ces différents événements la disparition d'un modèle de l'EAD centré sur les apprentissages et moins préoccupé que le modèle industriel de type Open university par les fins économiques ?

Au terme de cette première analyse rendue possible par la mise en relation de textes de notre corpus, plusieurs constats s'imposent :

Le premier concerne l'approche historique et permet d'affirmer qu'une histoire de l'EAD est possible en dehors de celle déterminée par l'apparition des techniques de communication. Nous faisons l'hypothèse que ce qui est possible dans le cas de la situation française devrait l'être dans d'autres pays. A la série enseignement par correspondance, enseignement par la radio, enseignement par la télévision et enseignement par l'Internet, qui ne permet pas de rendre compte des usages sociaux comme des politiques de développement de ce secteur, nous proposons donc de substituer un ensemble de quatre périodes marquées en France par la fragilité d'un secteur d'activité d'abord suspect puis négligé, très brièvement soutenu et enfin délaissé.

Le deuxième constat est relatif à la presse française qui s'est montrée à plusieurs reprises relativement prompte à stigmatiser l'EAD. Devant elle, on trouve le ministère de l'éducation nationale rarement enclin à soutenir ce secteur. Enfin rappelons la propension des experts français du domaine à chercher un soutien auprès des organisations internationales.

Est-ce suffisant pour expliquer que ces derniers ne soient jamais parvenus à donner une autre image de l'EAD ? Autrement dit, pourquoi, alors que le nombre de discours sur l'EAD a augmenté indiscutablement, la presse a réussi en 2002, avec un cliché comme "la bulle de l'Internet", ce qu'elle avait réussi en 1970 avec "le marché juteux de l'enseignement par

---

correspondance" à savoir, largement participer au discrédit de l'enseignement à distance ?

Nous faisons l'hypothèse qu'un moyen de répondre, au moins partiellement, à cette question consiste à identifier le poids des différents énonciateurs dans la production de discours : plus le curseur se trouve du côté des fabricants d'opinion (presse, politique, experts selon les cas), moins il est facile d'assurer l'équilibre du débat et d'y introduire les démonstrations qui seraient susceptibles de remettre en cause une image qui s'impose à force d'être reprise.

## 2. Le poids des différents énonciateurs

Le travail que nous avons mené pour tenter d'apprécier le poids des différents énonciateurs mérite quelques explications. D'abord, il faut rappeler que nous n'établissons pas de lien de causalité directe entre la production de discours et la capacité d'action. En d'autres termes, ce n'est pas parce qu'une organisation ou un acteur s'exprime abondamment sur un objet qu'il agit sur le devenir de cet objet. Ces productions peuvent ne pas être lues et l'organisation où l'acteur se trouve dans l'incapacité d'exercer une quelconque influence sur l'objet.

Quand nous repérons les différents énonciateurs et que nous opérons un comptage très grossier<sup>76</sup> de leur production, notre objectif est de disposer de quelques indicateurs pour mesurer quantitativement l'évolution de la production des discours sur l'EAD et pour déterminer avant tout la place d'une littérature argumentative par rapport à une littérature plus démonstrative. Les chiffres absolus n'ont aucun intérêt en soi. C'est pour cette raison que nous ne proposons que des pourcentages sachant que la taille de notre corpus est d'environ 20 000 pages (annexe 3).

### *2-1 Les sept énonciateurs*

Si les typologies peuvent aider à l'appréhension d'un phénomène, il est rare qu'elles permettent d'en rendre compte intégralement.

La disponibilité des documents comme le mode de constitution de notre corpus nous a conduit à identifier sept sources de production de discours sur l'EAD (p. 50). Au moins un groupe d'acteurs fait défaut, celui des responsables de la radio ou de la télévision qui s'est pourtant exprimé à plusieurs reprises sur l'EAD. Faute de textes précisément identifiés, nous rappellerons simplement à la lueur des conventions signées entre le ministère en charge de l'éducation nationale et la radio télédiffusion française dans les années 1950 et 1960 et des débats du milieu des années 1990 autour du projet de "Chaîne du savoir et de la connaissance" qu'un mouvement de désengagement de la part des responsables de la radio et de

---

<sup>76</sup> Nous avons compté les pages des documents mais la page n'est pas calibrée et ne renvoie pas à un nombre de signes précis et nous avons arrondi à la dizaine supérieure ou inférieure pour ne pas nous encombrer avec une précision inutile.



---

la télévision est assez nettement perceptible qui correspond à la libéralisation partielle des canaux de télévision.

En effet, alors que Radio-Sorbonne est le fruit d'une alliance entre ces responsables et des universitaires, ce n'est qu'à la suite de nombreux échanges et avec la détermination d'une association d'universitaires<sup>77</sup> et l'appui de Jean-Marie Cavada que la chaîne hertzienne La 5 acceptera de diffuser très tôt le matin des cours universitaires<sup>78</sup> jugés "non fun"<sup>79</sup>.

## *2-2 L'explosion des discours*

Comme nous l'avons déjà noté, bien qu'il faille prendre ces calculs avec grande prudence, la répartition en pourcentage de l'ensemble de la production de discours sur l'EAD en fonction des énonciateurs et ce, sur l'ensemble de la période étudiée (fig.1) permet de mettre en évidence l'importance de la production placée sous la responsabilité des organisations internationales et, de façon peut être plus étonnante étant donné la récurrence de la non-décision politique, l'importance de la production écrite signée d'acteurs de l'Etat et de ses différentes administrations ou d'experts ayant écrit à leurs demandes.

---

<sup>77</sup> La fédération ITEM-SUP, présidée par Bernard Dumont, professeur à l'université de Paris VII, regroupait dès 1992 la plupart des associations impliquées dans le développement des TIC dans l'enseignement supérieur (Voir Partie 3).

<sup>78</sup> Les Amphis de La Cinq. (Voir Partie 3)

<sup>79</sup> Propos d'un responsable de programme de *La 5* extraits de mes notes prises à l'issue des discussions en novembre 2005 alors que j'étais responsable de l'audiovisuel universitaire à la direction générale de l'enseignement supérieur.

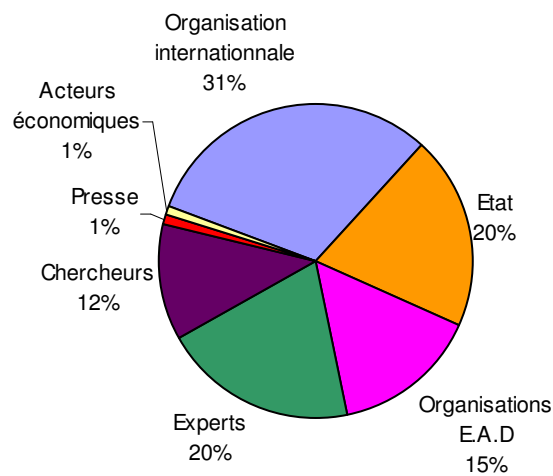


Figure 1 : Répartition par source du volume de discours produits sur l'EAD de 1947 à 2004

Sur les productions de l'Etat ou de ses administrations, il convient de souligner deux phénomènes : d'une part que pendant les années 1970 et 1980, un grand nombre d'études a été commandé pour suivre le développement des CTU, d'autre part, qu'à cette même période sont intervenus sur ce secteur, en complément ou en parallèle du ministère en charge de l'éducation nationale, le ministère des affaires étrangères et, au début des années 1990, la DATAR. On peut rappeler le titre de l'article du journal *Le Monde* du 22 mars 1991 : "La mise en place de réseaux de télé-enseignement. La DATAR veut faire sauter les verrous de l'innovation pédagogique". Outre les réglementations trop rigides en matière de diplôme et les corporatismes de l'université (pierre jetée dans le jardin du ministère de l'éducation nationale), la DATAR visait le coût des tarifications de France Télécom.

---

Sur les productions scientifiques, plusieurs éléments peuvent être ajoutés qui permettent d'interpréter ce chiffre relativement faible. En France, il faut attendre 2003 et la création de "Distances et savoirs" pour trouver une revue scientifique<sup>80</sup> consacrée à ce sujet. Du côté des revues francophones, c'est au Canada que revient l'antériorité des initiatives avec la création, en 1987, de la Revue de l'éducation à distance et en 1997 de la revue Distances<sup>81</sup>. Les chercheurs français qui travaillent sur le sujet se sont souvent émus de cette relative "pénurie". Le 6 mars 2002, à l'occasion de la table ronde de clôture des 3èmes rencontres du FFOOD, Philippe Carré, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris X Nanterre, a plaidé pour "un 1 % sur le 1 %", à savoir un prélèvement de 1 % sur tous les budgets de formation pour développer la recherche sur la FOAD qu'il juge "décalée, très conceptuelle et très éparpillée." Geneviève Jacquinet, présente à cette même table ronde, a précisé que la recherche en langue française est moins abondante qu'en langue anglaise parce que, d'une part la distance a moins de pertinence en France qu'en Australie et au Canada et, d'autre part parce que la conception française de la recherche et de la formation est un obstacle à la recherche en FOAD. A observer notre sous-corpus composé des textes scientifiques, plusieurs autres phénomènes sont frappants.

De la simple question du nombre d'étudiants inscrits, à la question plus complexe de leur devenir, les données sont rares. La production scientifique consultée est dans son ensemble assez discrète sur les effectifs concernés, ce qui constitue un véritable obstacle pour mesurer le développement de l'EAD en lien avec le développement de l'enseignement supérieur.

---

<sup>80</sup> CNED Canal Education se présente comme un revue de communication de l'établissement. On peut y trouver cependant des analyses qui dépassent la simple présentation marketing.

<sup>81</sup> Geneviève Jacquinet (2003) présente ces deux revues semestrielles en relevant les différences majeures. L'objectif de la *Revue de l'éducation à distance* est "d'encourager et de promouvoir les chercheurs canadiens en éducation à distance et de servir de tribune pour la diffusion de travaux de calibre international" ; la revue *Distances* a davantage orienté son projet sur la promotion de la formation à distance vis à vis de la perception publique et des organismes de formation.

Le parcours professionnel des personnes ayant suivi des formations à distance<sup>82</sup> n'est pas plus questionné. Des recherches qui impliquent le suivi de cohortes seraient nécessaires pour apprécier en partie ce que Noble (2000) appelle la "médiocrité" de l'EAD.

Le sujet de l'abandon des étudiants en cours d'étude paraît mieux connu. Les démarches d'observation privilégient souvent le vécu de l'étudiant mais les indicateurs initiaux pour appréhender la question sont peu discutés. Ils sont généralement simples et purement quantitatifs : quel est le nombre d'étudiants inscrits à la formation ? Combien parmi les inscrits ont suivi la formation et obtenu leur diplôme ? En combien de temps ? On a pu mesurer avec le type d'approche que propose, depuis quelques années, la Direction de l'Evaluation et de la Prospective<sup>83</sup> (DEP), qu'appliqué à l'université et à la réussite au DEUG, ce genre de questions, permet plus de mesurer l'appartenance de l'étudiant à une catégorie sociale que d'apprécier les capacités de l'établissement à préparer l'examen. Une véritable évaluation des établissements impose l'intégration de ces facteurs de pondération. C'est

---

<sup>82</sup> On trouve par contre sur le site du ministère <http://www.education.gouv.fr>, dans l'ouvrage *Evaluation et statistiques 2003*, un tableau des situations professionnelles des sortants de l'enseignement supérieur. Cet histogramme réalisé à partir d'une enquête sur l'emploi de l'INSEE répartit les étudiants en 5 catégories (du contingent ou sans activité d'ordre professionnelle, au chômage, employés et ouvriers, professions intermédiaires, cadres supérieurs, chefs d'entreprises) choisies à partir de ce qu'ils sont devenus 5 ans après leur sortie de formation initiale. Ce type de corrélation permet de vérifier notamment la diminution du taux de chômage en fonction du niveau de diplôme obtenu.

<sup>83</sup> Sous l'impulsion de Claude Thélot, alors directeur de la DEP au ministère de l'Education nationale, un dossier d'Education et Formation avait publié en janvier 1997 une première enquête détaillant les taux de réussite en DEUG par université, avec un taux d'accès réel et simulé en deuxième cycle. Dans le même esprit, une note d'information sur la "réussite au DEUG par université" a été publiée en octobre 2001 pour : "montrer qu'au bout du compte les universités à filières non sélectives ont, avec 70 % [après trois années de DEUG. NDLR] , un taux de réussite tout à fait convenable et plutôt homogène à l'intérieur d'un groupe de disciplines et faire réfléchir, dans le cadre de la politique contractuelle, les établissements sur ces résultats". La note expose les taux de réussite réels au DEUG à la session 1999, en deux ans, trois ans et cinq ans, établissement par établissement. Le taux de réussite national atteint ainsi 45.5 % après deux années de premier cycle, 68.8 % après trois années et 80 % après cinq ans. Surtout, l'étude calcule la "valeur ajoutée" de l'université, en procédant à l'écart entre le taux réel constaté et le taux simulé, calculé à partir de certaines caractéristiques des entrants à l'université (série de bac, âge d'obtention et discipline).

---

ce type de démarche<sup>84</sup> intégrant les spécificités des publics d'EAD qu'il serait nécessaire de suivre pour apprécier au mieux les phénomènes de l'abandon et de la réussite.

Pour clore provisoirement la question des productions scientifiques, et sans avoir besoin d'un comptage plus précis alors que plus de 80 % des étudiants inscrits à distance étudient par correspondance, la quasi totalité des chercheurs travaillent sur les 20 % restants ou sur l'usage des prototypes techniques supposés être utilisés dans les années à venir (Thibault, 2003 ; Albero, Thibault, 2006). Des recherches en sciences humaines et sociales font défaut qui autoriseraient de discuter sérieusement les "bulles de l'Internet", "marché juteux" et autre formule prompte à remplacer le travail de compréhension des phénomènes.

*Concernant les productions des organismes d'EAD ou des associations liées à l'enseignement à distance, de nouveaux acteurs sont apparus à partir de la fin des années 1980. Nous avons déjà mentionné des réseaux que la Commission européenne a soutenus à la fin des années 1980 et dans les années 1990 ; en France, la FIED a été créée en 1987, les associations Algora, EIFEL, FFFOD dans les années 1990.*

*A propos de la place des travaux identifiés comme production d'experts (20 % du corpus), il faut noter qu'une bonne partie de la production textuelle prise en charge par les organisations internationales, par l'Etat ou ses administrations et par les organisations d'EAD est aussi écrite par des experts qui passent*

---

<sup>84</sup> Deux remarques : ces observations ont été faites à partir de la production française que nous avons repérée, il est toujours possible qu'une étude nous ait échappé ; les Centres de Télé-Enseignement universitaires ou certains services de formation continue des universités engagés dans l'EAD ont régulièrement analysé la réussite et l'abandon de leurs publics(par exemple à Lille 3, Nantes). Sans moyens spécifiques, ces travaux ont rarement intégré des variables permettant d'apprécier les réalités initiales de leurs public.

fréquemment d'une structure à l'autre<sup>85</sup>. Cette situation accélère la circulation des textes entre les mondes du politique, de l'expertise et du scientifique et entre le local, le national et l'international. Ce que Jean-Michel Adam (1999) a tenu à souligner pour les discours en général s'avère particulièrement approprié aux discours sur l'EAD à savoir :

"qu'un discours n'est jamais isolable sans risque : pris dans une chaîne discursive, tout discours est dynamiquement relié, comme réponse, à d'autres, et il en appelle d'autres, à son tour, en réponse"<sup>86</sup>.

Plus que le phénomène lui-même de circulation des discours dans des espaces géographiques et sociaux différents, deux faits caractérisent les discours sur l'EAD : l'internationalisation précoce des échanges (bien avant que la mondialisation devienne un passage obligé de la compréhension des changements économiques) ; la domination des approches spéculatives plus préoccupées de prospective que de démonstration. Prenons pour preuve le non-usage par les experts de l'impressionnant volume d'études réalisées entre les années 1970 et 1990 sur le télé-enseignement universitaire par le CAV à la demande du ministère de l'éducation nationale. Les fichiers de la bibliothèque de l'ENS où sont stockés ces travaux montrent qu'aucune de ces enquêtes n'a été demandée depuis 15 ans, ce qui est confirmé par la littérature sur l'EAD qui ne les mentionne généralement pas.

Ainsi, globalement sur l'ensemble de la période qui nous intéresse, c'est une littérature d'expertise très spéculative qui domine très largement ce corpus (presque 90 % de la production de textes). Afin de vérifier si cette

---

<sup>85</sup> A titre d'exemples, on peut citer Robert Lefranc, responsable du centre audiovisuel de l'ENS de St Cloud, chercheur et conseiller auprès d'André Deprad à la direction des enseignements supérieurs, en charge de plusieurs rapports pour l'Europe ; Jacques Perriault, chercheur, responsable du laboratoire du CNED, expert pour la Commission européenne, membre de l'équipe constituée pour le rapport Serres, etc.

<sup>86</sup> Amossy, R. (sous la direction de) (1999), *Images de soi dans le discours*, Paris, Delachaux et Niestlé S.A., p. 105.

---

observation s'applique à l'ensemble des périodes que nous avons identifiées précédemment, nous avons observé les répartitions pour 1947-1971 (fig. 2), 1972 - 1991 (fig. 3) et 1992-2001 (fig. 4).

La dernière période étant nettement plus courte, la comparaison nous a semblé déplacée. Signalons cependant que l'examen de la production de discours de cette dernière période confirme un phénomène propre à l'ensemble des séquences, à savoir celui de la croissance du volume de littérature scientifique, et fait apparaître un nouveau phénomène, celui du repli des discours des organisations internationales comme de l'Etat. Le travail d'analyse de la production scientifique française permet d'ajouter que la progression de la littérature scientifique s'explique essentiellement par le développement des recherches en informatique appliquée à l'éducation (EIAH) et en ingénierie de la formation (Albero, Thibault, 2006).

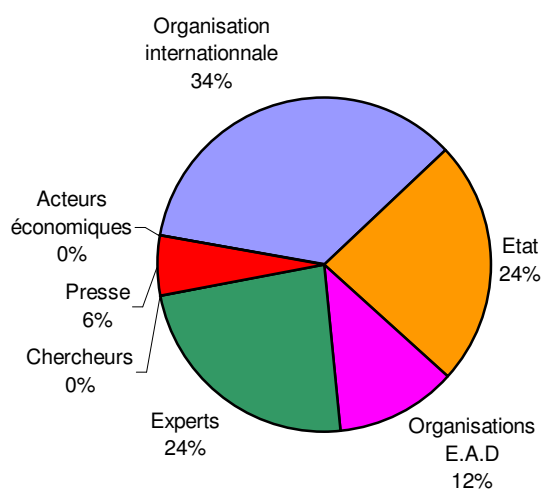


Figure 2 : Répartition par source du volume de discours produits sur l'EAD de 1947 à 1971

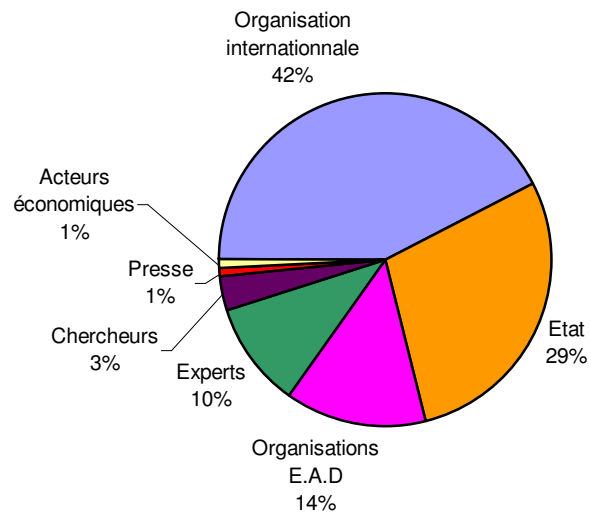


Figure 3 : Répartition par source du volume de discours produits sur l'EAD de 1972 à 1991

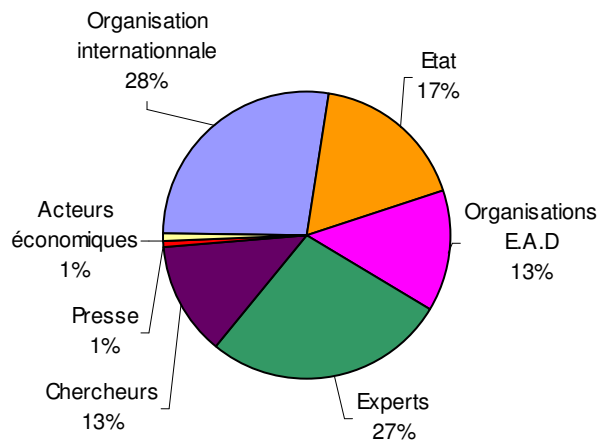


Figure 4 : Répartition par source du volume de discours produits sur l'EAD de 1992 à 2001



---

Outre un phénomène de croissance du volume de la littérature scientifique qui s'explique essentiellement par le développement des recherches en informatique et en ingénierie et moins en sciences sociales, notons que l'augmentation de la production d'expertise trouve son origine notamment dans le développement d'une littérature de commande. Passées par les organisations internationales, ces commandes sont signées par leurs auteurs et dégagent ainsi les initiateurs de la responsabilité de l'initiative (cf. le rapport sur l'université virtuelle africaine commandé par la Banque mondiale). L'analyse de ce dispositif communicationnel dépasse les limites de cette thèse, mais signalons toutefois qu'il constitue un mode d'exercice du pouvoir fréquent au sein des organisations internationales et qui a été utilisé à plusieurs reprises pour les questions d'EAD.

L'ensemble de ces observations faites, dans quel sens alors parler "d'explosion" des discours sur l'EAD ? Du point de vue quantitatif : sans aucun doute. L'histogramme présenté ci-dessous (fig.5) donne la mesure de la croissance du volume des discours sur l'EAD à partir du début des années 1990.

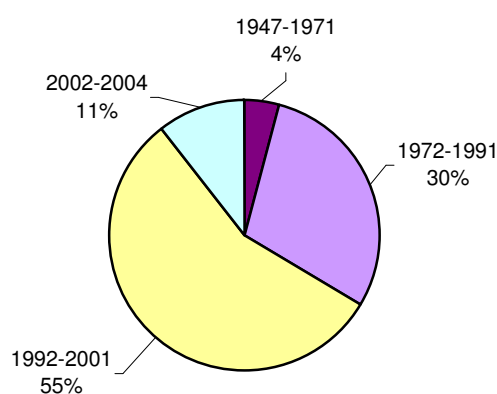


Figure 5 : Répartition de la production des discours sur l'EAD en fonction des périodes

En revanche, à en juger par la place du discours d'expert, "explosion" ne semble pas synonyme de diversité. Sans entrer dans les détails des diverses positions et valeurs qui sont défendues par les experts (et qui feront l'objet du chapitre 3), peut-on mettre en évidence un changement dans la façon dont les experts défendent le développement de l'EAD, ou bien est-on devant un phénomène de répétition perpétuelle qui serait simplement accompagnée de quelques variations en fonction des époques ? Telle est la question qui sera abordée pour clore ce deuxième chapitre consacré à l'explosion de la production de discours sur l'EAD.

### 3. D'une rhétorique de la conviction à une rhétorique de la prédiction

C'est en terme de tendances qu'il faut comprendre le travail que nous avons réalisé pour cette partie. Même si les discours des experts-praticiens<sup>87</sup> n'ont cessé de se développer depuis une trentaine d'années, insister sur le passage d'une rhétorique de la conviction plus familière à ces experts à une rhétorique de la prédiction plus habituelle chez certains prophètes de la technique en quête d'influence sur le politique, c'est avant tout pour mettre en évidence ce qui nous semble constituer un basculement observable au cours des années 1980 qui se confirme au début des années 1990 avec un nouvel exercice de l'expertise. Si des prophètes accompagnent l'émergence d'une technique (Sfez, 2002), ils ne deviennent pas pour autant experts

---

<sup>87</sup> Discours construits à partir de pratiques ou d'observation de pratiques d'EAD

---

auprès des pouvoirs politiques. Il faut pour cela que ces derniers les aient choisis.

### *3-1 Experts-praticiens*

C'est en 1970 que l'UNESCO commande à Renée Erdos, directrice des cours par correspondance du Département de l'enseignement technique de la Nouvelle-Galles du Sud (Australie), une étude sur l'enseignement par correspondance.

Dès la préface de l'ouvrage, le projet est clair, l'expert est présenté comme "un éminent spécialiste" qui au travers de son étude dresse un état de l'art et fait œuvre pédagogique.

"Il faut espérer que les informations publiées ici et fondées sur des expériences couvrant tous les niveaux de l'enseignement, de l'école primaire à l'université, aideront les autorités nationales chargées de l'éducation à créer des centres d'enseignement par correspondance. En outre, cet ouvrage servira aux enseignants, aux différents responsables de l'enseignement, et à tous ceux qui s'intéressent aux techniques d'enseignement par correspondance, complément indispensable de l'enseignement traditionnel" (Erdos, 1970, Avant-propos).

La table des matières est sans équivoque. Après les 18 premières pages qui sont consacrées à la "nécessité de l'enseignement par correspondance", les sept chapitres suivants constituent un véritable manuel de formation à destination des responsables de formation et des enseignants impliqués dans des dispositifs d'enseignement par correspondance. Les points qui sont traités : la "rédaction d'un cours par correspondance", la "préparation d'un cours par correspondance", la "production d'un cours par correspondance", "le correcteur", "l'organisation et l'administration d'un cours par correspondance", "l'équipement d'un établissement d'enseignement par

correspondance", "les compléments de l'enseignement par correspondance".

L'étude est jalonnée d'exemples concrets de situations d'enseignement mises en œuvre dans différents pays. Les annexes sont très détaillées, elles proposent : des exemples de rédaction de cours suivant les niveaux, des exemples d'usages des techniques (le manuel pour une leçon de géographie pour adultes, la radio pour un " cours autonome " pour adulte, le manuel pour un cours autonome de langue française pour adulte, un cours programmé d'électronique et une leçon de physique basée sur un manuel, avec questionnaire de contrôle et devoir), des conseils à l'élève sur sa méthode de travail, des guides à l'usage des rédacteurs de cours, des exemples de copie corrigée, des documents à usages des établissements, des exemples (français) d'utilisation "des auxiliaires audio-visuels".

Revenons maintenant au premier chapitre du livre de Renée Erdos.

"On peut dire que l'enseignement par correspondance a commencé avec la première lettre envoyée par une personne à une autre à des fins didactiques et remonte à des exemples classiques comme les lettres de Platon à Denys de Syracuse et celles de Pline l'Ancien à Pline le Jeune. Mais la méthode d'enseignement par correspondance, telle qu'elle se pratique de nos jours, résulte d'initiatives individuelles prises dans différents pays par des personnes qui voyaient là le moyen de répondre à des besoins divers. En 1856, en Allemagne, le Français Charles Toussaint, qui enseignait à Berlin sa langue maternelle, et Gustav Langenscheidt, membre de la Société des langues modernes de Berlin, fondaient une école pour l'enseignement des langues par correspondance. En 1891, aux États-Unis, Thomas J. Poster, propriétaire et rédacteur en chef d'un journal de Pennsylvanie, consterné par les pertes en vies humaines dues aux accidents survenus dans les mines, faisait rédiger une brochure sur l'inspection des mines et l'outillage des exploitations minières, afin d'indiquer les mesures de sécurité à prendre. Cette brochure est à l'origine des écoles internationales par correspondance de Scranton (Pennsylvanie). [...] En Angleterre, Joseph William Knipe, jeune élève-maître, préparait seul, en 1894, l'examen du certificat d'aptitude à

---

l'enseignement [...]" (Erdos, 1970, p. 10).

Si nous avons choisi de faire figurer ce long extrait c'est en vertu de ses qualités emblématiques. En effet, pendant la première période de l'EAD, en dehors des services que peut rendre l'enseignement par correspondance là où l'enseignement traditionnel ne peut être dispensé, deux arguments sont essentiellement utilisés pour convaincre de son utilité : son ancienneté (présentée comme au moins aussi importante que celle du modèle traditionnel) et son existence internationale (des exemples sont pris dans des pays riches comme dans des pays pauvres, dans des pays du nord comme dans des pays du sud, dans des grands pays comme dans des petits pays).

Qu'il s'agisse d'Erdos, de Lefranc<sup>88</sup> et d'autres, les experts des années 1970 présentent fréquemment ce double souci pédagogique et de conviction ancré sur une pratique de terrain. En phase notamment avec les grandes ambitions de l'UNESCO, ces études ont pour objectif d'apporter des éléments concrets pour participer à la grande œuvre internationale d'éducation des peuples censée constituer un des ferments du progrès social et le meilleur rempart contre les guerres.

Cette rhétorique de la conviction par l'exemple et l'explicitation, très en lien avec une expérience de terrain, ne disparaît pas de certains rapports plus récents dans lesquels on retrouve la même volonté de proposer une histoire transnationale utilisée par les auteurs comme une preuve du bien-fondé de l'EAD (annexe 5). Ce qui change cependant à partir de la fin des années 1980, c'est la place que prennent les discours prophétiques prompts à annoncer la

---

<sup>88</sup> Sans entrer dans le détail des nombreuses études menées sous la direction de Robert Lefranc, il convient de souligner que bon nombre des questionnaires conçus par le CAV sont dotés de vertus pédagogiques. Par exemple, en posant aux responsables de CTU des questions précises sur les types de programmes radiophoniques, c'est aussi une information sur ce qu'ils peuvent faire avec la radio qui est communiquée.

fin des systèmes traditionnels de formation (jugés rigides, inefficaces et coûteux) au bénéfice d'un EAD hybride, performant et rentable.

### *3-2 Experts-prophètes*

"Quand la technique visite le mythe, elle l'achève et nous rend un slogan. Nous voici à l'opposé de l'imaginaire. Nous n'en sommes pas surpris, nous qui avons trouvé à la place d'un imaginaire structuré, une constellation d'images formant imagerie" (Sfez, 2002, p 148).

Deux phénomènes différents peuvent être notamment observés au niveau de l'évolution des discours d'experts dans le champ de l'EAD : la prise en charge d'un discours prophétique par certains experts de l'enseignement à distance eux-mêmes et l'intégration de l'EAD comme thématique des discours des prophètes de la révolution sociale et/ou de la révolution économique en lien avec le développement des technologies de l'information et de la communication.

On l'a vu notamment avec les discours de Jacques Perriault et des experts européens réunis à Poitiers en octobre 1993, s'opère dans ces années un véritable changement de paradigme puisque l'enseignement à distance n'est plus pensé en complément d'un enseignement traditionnel mais, mixé à ce dernier, il constitue l'université de demain. Si une critique des systèmes traditionnels est portée, elle ne présente pas cependant la radicalité que l'on trouve dans des textes ultérieurs.

---

Le rapport de préfiguration d'une université virtuelle en Afrique subsaharienne "Université virtuelle africaine.<sup>89</sup>" (UVA) (1995) constitue en ce sens un exemple significatif (Thibault, 2002). Commandé par la Banque mondiale à un groupe d'experts<sup>90</sup>, ce texte s'attache à critiquer la situation de l'enseignement supérieur en Afrique. Une étude quantitative des grands thèmes abordés montre que seulement 6 % du texte sont consacrés à une ébauche de description du projet et 15 % à l'explicitation des objectifs. La grande partie du document se répartit entre des considérations générales sur : la situation politique qualifiée de "mondiale" (5 %) ; le rôle et la place de l'enseignement supérieur dans la société (5 %) ; la connaissance comme produit de consommation, la formation comme processus industriel (44 %) et des considérations sur la situation de la formation dans les pays d'Afrique concernés (25 %). Le style y est formulaire<sup>91</sup> en ce sens adapté à la prophétie : l'université virtuelle est "une université sans mur"<sup>92</sup>, adaptée à "l'ère de la connaissance"<sup>93</sup>, à la "révolution technologique", à la "mondialisation de l'économie" et à la "démocratisation de la société" engagée depuis la fin de la "guerre froide". L'argumentaire implicite s'appuie sur les leçons, présentées comme indiscutables, de l'histoire de ces cinquante dernières années : il s'agit moins ici de l'histoire des techniques d'information et de communication que d'une version supposée de "l'histoire de l'humanité". On évoque la fin de la guerre froide et la mondialisation de l'économie. On dénonce les méfaits d'un colonialisme qui a fabriqué des élites au lieu de former la masse et qui a construit des institutions qui ne sont pas capables, seules, de répondre aux besoins actuels de formation. On

---

<sup>89</sup> Le rapport est disponible sur le site Internet <http://www.avu.org>

<sup>90</sup> Leurs noms ne figurent pas dans la version accessible en ligne, et ce malgré la mention, fréquente dans ce genre de texte, que ce document "n'engage que ses auteurs".

<sup>91</sup> Rist, G, op. cit. p. 11. L'auteur définit le style formulaire "(...) de manière générale, la présence d'un terme suppose la co-présence d'un autre..."

<sup>92</sup> Page de présentation du rapport

<sup>93</sup> Rapport AVU. p.2, Rist, G., op. cit. p. 13

établit les postulats suivants : en aidant les Africains à se former, on les préparera mieux à trouver leur place dans une économie mondiale ; en faisant payer les étudiants, ils prendront davantage leurs études au sérieux ; les gouvernements ne peuvent assumer l'ensemble des dépenses de l'enseignement supérieur.

L'EAD est ainsi mis au service d'un projet politique clair : celui de la libéralisation des systèmes de formation de l'enseignement supérieur qui s'accompagne de la marchandisation de ce secteur et de la normalisation des dispositifs de formation. En remplaçant les "étudiants" par des "consommateurs", les livres par des "produits, cours ou ressources multimédias", les "besoins de formation" par le "marché", les experts prédisent que l'Afrique va sortir son enseignement supérieur de l'ornière.

La Banque africaine de développement (BAD) a d'ailleurs justifié les 7,5 millions de dollars attribués à l'UVA en ces termes :

"La situation en Afrique sub-saharienne est particulièrement préoccupante. En effet, les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur oscillent généralement entre 2 et 6 % avec une moyenne de 3,6 %, contre plus de 11 % dans les pays en développement non africains.[...] L'enseignement supérieur tel qu'il est dispensé actuellement n'est pas en mesure de répondre aux besoins de ces pays. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignement à distance s'avère de plus en plus important" (Projet d'appui à l'université virtuelle africaine, rapport d'évaluation, Tunis, 2004).

C'est la même année que Martin Bangemann remet les recommandations de son groupe de réflexion à la Commission des communautés européennes



---

intitulé "Europe and the global information society". L'enseignement à distance constitue l'application 2 de son plan<sup>94</sup> :

"Application Two - DISTANCE LEARNING Life long learning for a changing society. What should be done? Promote distance learning centres providing courseware, training and tuition services tailored for SMEs, large companies and public administrations. Extend advanced distance learning techniques into schools and colleges. Who will do it? Given the required network tariffs at competitive prices, industry will set up new service provider companies to supply distance learning services for vocational training. European Commission should support quality standards for programmes and courses and help create a favourable environment. Private sector providers and public authorities will enter the distance education market, offering networked and CD-I and CD-ROM interactive disk based programming and content at affordable prices. Who gains? Industry (specially SMEs) and public administrations, by cost reductions and optimisation of the use of scarce training and education resources. Employees needing to upgrade their skills by taking advantage of lifelong learning programmes. People tied to the home and in remote locations. Students accessing higher quality teaching [...]" (Rapport Bangemann, p. 23).

Soumis à de sévères critiques pour son excès de libéralisme, le rapport Bangemann n'en a pas moins marqué les esprits. Pour ce qui concerne le sujet de l'enseignement à distance, il a contribué, avec tout un ensemble de textes, à redonner de la vigueur à l'équation "enseignement à distance = mise en marché de l'éducation" qui marque la troisième période de l'EAD. Faut-il voir, dans la mort annoncée de la période actuelle, le simple repli de la rhétorique prédictive et le retour de la rationalité ? Est-on au contraire devant une nouvelle offensive qui vise, en reléguant l'EAD dans les

---

<sup>94</sup> "The building blocks of the information society : Application One - TELEWORKING. ; Application Two - DISTANCE LEARNING ; Application Three - A NETWORK FOR UNIVERSITIES AND RESEARCH CENTRES ; Application Four - TELEMATIC SERVICES FOR SMEs ; Application Five - ROAD TRAFFIC MANAGEMENT ; Application Six - AIR TRAFFIC CONTROL ; Application Seven - HEALTHCARE NETWORKS ; Application Eight - ELECTRONIC TENDERING ; Application Nine - TRANS-EUROPEAN PUBLIC ADMINISTRATION NETWORK ; Application Ten - CITY INFORMATION HIGHWAYS " in <http://europa.eu.int/ISPO/docs/basics/docs/bangemann.pdf>

pratiques du passé, à écarter la réflexion pédagogique des politiques de l'enseignement supérieur ?

D'autres données sont nécessaires pour avancer dans le traitement de ces questions. Elles seront apportées dans la deuxième partie de ce travail.

## En conclusion

Confirmant le développement important de la production de discours sur l'EAD, notamment à partir de la fin des années 1980, ce chapitre a été l'occasion de mettre en évidence une série de phénomènes.

Le premier, opéré à partir d'une séquentialisation de la période liée à l'intervention des médias sur le sujet, permet de proposer une histoire de l'EAD universitaire français qui ne coïncide pas avec la traditionnelle histoire techniciste. La pertinence de la série enseignement par correspondance, enseignement par la radio, enseignement par la télévision et enseignement par Internet est réfutée dans sa capacité à rendre compte du développement de l'enseignement à distance dans la société française. Quatre périodes ont été identifiées qui correspondent à des temporalités différentes et témoignent des difficultés auxquelles ce secteur a toujours été confronté et qui aboutissent à sa relégation actuelle.

Ainsi, sur l'ensemble de la période, plusieurs constantes sont observables : la promptitude de la presse française à stigmatiser l'enseignement à distance, la récurrence du faible engagement de l'Etat et le mode de défense des acteurs de l'EAD construit sur un déplacement des cadres territoriaux du débat (des exemples étrangers sont systématiquement utilisés pour justifier du bien fondé de leur engagement).

---

L'interrogation sur les difficultés des acteurs à argumenter en faveur du domaine, a conduit à réaliser un autre travail à partir de données quantitatives mises en relation avec l'analyse de la place des énonciateurs dans le champ. Il a permis de mesurer l'importance de la production des experts et la relative faiblesse de la production scientifique, faiblesse confirmée par d'autres travaux qui insistent sur la déficience particulière des sciences humaines et sociales. Dans ces conditions, il s'avère effectivement difficile de discuter les récits proposés par la presse comme par certains experts.

L'analyse des discours d'expertise et de leur évolution dans le temps, et les derniers développements de ce chapitre ont permis de mettre en évidence deux grands types d'énonciateurs-experts assez significatifs des périodes. De l'expert-praticien à l'expert-prophète, le traitement de l'enseignement à distance dans les discours a varié considérablement au point qu'après avoir été sorti de l'espace marchand pour devenir avant tout un instrument de progrès social, l'EAD s'est trouvé ré-enfermé dans l'espace marchand avant d'être écarté en tant que tel dans de nombreux discours.

Qu'en est-il plus précisément de ces retournements ? Au-delà de ces deux types de discours, quelles idéologies sont réellement en jeu dans les échanges ? Sont-elles propres à l'enseignement à distance ou irriguent-elles l'ensemble des débats sur l'éducation et la formation ? Telles sont les principales questions qui seront abordées dans le chapitre suivant.

## Chapitre 6

# Les divergences idéologiques

Identifier, comme le propose P. Charaudeau (2005), des espaces de discussion, de persuasion et de séduction dans lesquels s'élaborent la pensée et l'action politique implique de délaisser le sens courant du terme "idéologie" et de privilégier un concept largement travaillé par toute une tradition sociologique. Ainsi, à la suite de Max Weber puis de Raymond Boudon, Pierre Ansart (1999) définit l'idéologie comme :

"un système de significations, de représentations et de valeurs propres à un groupe social, concernant l'organisation, les normes, les légitimant ou les contestant, et participant à la régulation des attitudes et des comportements"<sup>95</sup>.

L'idéologie n'est pas entendue dans le sens négatif de choix non rationnel qui reposerait sur des valeurs s'imposant aux acteurs. Si cette posture est de ce fait en rupture avec la façon dont Karl Marx a défini l'idéologie à savoir comme un ensemble de représentations illusoires produit par la classe dominante pour assurer son propre maintien, elle n'écarte pas subséquemment, selon nous, la question de la domination. Les systèmes de significations et de valeurs ne sont pas équivalents. Ils n'ont pas tous les mêmes possibilités de s'exprimer voire de s'affirmer. Ils dépendent étroitement de la situation sociale du (ou des) groupe(s) qui le(s) défend(ent). Ainsi, l'identification des idéologies à l'œuvre dans le champ de l'EAD n'a de

---

<sup>95</sup> *Dictionnaire de sociologie*, Le Robert, Seuil (1999), p. 265.

---

sens, dans le cadre de ce travail, que si elle est accompagnée d'une analyse des rapports de force entre les acteurs concernés.

A la lueur des analyses précédentes, nous faisons l'hypothèse que plusieurs systèmes de significations, de représentations et de valeurs ont cohabité et cohabitent encore aujourd'hui mais que ces dernières années dominant, plus largement que dans les espaces traditionnels des systèmes éducatifs, les valeurs ultra-libérales.

Pour mener à bien cette analyse, nous avons adopté une démarche itérative. Dans un premier temps, nous avons opéré un repérage des acteurs et des systèmes de valeurs défendus dans le champ de l'EAD. Nous avons alors fait le constat, en phase avec notre hypothèse, qu'il était de plus en plus difficile, au fil du temps, d'identifier des systèmes de signification et de valeur "premiers", c'est à dire bien différenciables les uns des autres. Au contraire, coexistent de nombreux points d'intersection entre des idéologies différentes. Nous avons choisi d'utiliser le terme de "tendances" mais de façon plus précise que précédemment, pour désigner des orientations communes à un ensemble d'acteurs. Les idéologies résultent ainsi d'agencements de "tendances".

Dans un second temps, dans le but d'éviter les dangers d'une focalisation sur un espace social trop restreint, nous avons confronté les résultats de ces premières analyses à des travaux scientifiques relatifs aux politiques d'éducation<sup>96</sup> et aux discours politiques<sup>97</sup> en général. A ce stade l'ambition consiste à mesurer l'écart entre discours sur l'éducation et discours sur l'EAD

---

<sup>96</sup> On trouvera dans notre bibliographie les références des principaux ouvrages et articles sur lesquels nous nous sommes appuyée : Louis Legrand, 1988 ; Antoine Prost, 1993 ; Bernard Charlot et Jacky Beillerot, 1995 ; François Dubet et Marie Duru-Bellat, 2000 ; Agnès Van Zanten, 2004.

<sup>97</sup> Gilbert Rist (sous la dir.), 2002 ; Eric Dacheux 2004 ; Patrick Charaudeau, 2005.

pour éviter de prendre pour une spécificité de l'EAD un phénomène qui touche largement l'éducation traditionnelle. Nous avons procédé par allers et retours successifs vers les textes les plus marquants, enrichissant progressivement notre ensemble de "tendances" qui constitue une première version d'un outil d'intelligibilité qui mériterait d'être amélioré dans des travaux ultérieurs.

Six grandes "tendances" ont été repérées à partir desquelles se combinent de nombreux systèmes de valeurs et de représentations. Trois entretiennent des liens étroits avec l'économie de type capitaliste : la tendance marchande, la tendance industrielle et la tendance managériale. Trois ressortent d'une pensée du social moins dépendante du strict fait économique : la tendance libérale, la tendance universaliste et la tendance techniciste.

## 1. La tendance marchande

### *1-1 Marché éducatif, économie de l'éducation*

Initialement, le marché a été l'unique cadre des activités de l'enseignement à distance en France. Ainsi, réservé au secteur privé de la formation, il a été, jusqu'en 1939 en France, une activité marchande qui a concerné très tôt des publics différents : élèves ne pouvant ou ne souhaitant pas fréquenter les établissements traditionnels publics ou privés, adultes engagés dans des démarches de promotion sociale et exerçant une activité professionnelle.

Cette activité économique, désignée par le terme d'enseignement par correspondance, a démarré dans l'hexagone à la fin du XIXème siècle, un peu

---

moins de 40 ans après la généralisation du service postal sur l'ensemble du territoire<sup>98</sup> (le Cours Hattemer date de 1885). Elle résulte soit de nouvelles organisations privées consacrées exclusivement à l'EAD comme "L'Ecole Universelle" lancée en 1907, soit de branches nouvelles créées dans des maisons d'édition ou dans des organismes de formation (qui peuvent être internes à de grandes entreprises comme Renault ou comme EDF), pratiquant un enseignement en présence : c'est le cas de "l'Ecole spéciale des travaux publics du bâtiment et de l'industrie" de Léon Eyrolles à l'intérieur de laquelle se développe "L'école chez soi" (1891).

Quatre grands types de "produits" occupent la majeure partie du marché : les cours individualisés de soutien ou de préparation à des diplômes d'Etat ou à des examens ; les aides pour des préparations de concours ; les formations en langues étrangères<sup>99</sup> ; les formations à la comptabilité et au commerce. Les diplômes universitaires, propriétés exclusives des universités ne sont pas concernés.

Cette activité ne cessera de prendre de l'ampleur en lien avec le renforcement de la "demande sociale"<sup>100</sup> dans le secteur de la formation professionnelle, secteur où le service public est peu présent. Ainsi, en 1922, la Fédération du Bâtiment compte 22 000 inscrits à ses cours par correspondance. Quels textes reste-t-il de cette période ? Essentiellement des textes publicitaires qui obéissent aux lois du genre. Les réclames vantent ainsi des "cours clairs, précis, gradués, écrits en style pour les élèves", "des milliers d'inégalables succès", des méthodes qui permettent de parler "une des trente-deux langues

---

<sup>98</sup> Le service postal rural a été créé en 1830. Le tarif national uniforme est instauré en 1848, le timbre poste est lancé le 1<sup>er</sup> janvier 1849. Les wagons-poste apparaissent en 1844 et les paquebots-poste en 1857.

<sup>99</sup> C'est dans ce domaine que l'usage des techniques de communication se répand le plus rapidement. A partir de 1920, des organismes conçoivent et distribuent des disques 78 tours.

<sup>100</sup> "La notion de "demande sociale" est employée de façon globale pour désigner l'ensemble des facteurs sociaux qui reflètent une demande à l'égard de l'éducation" (Debeauvais 1995, p. 42)

en soixante heures" et le recours à "une élite de professeurs agrégés"<sup>101</sup>. En dehors des réclames, cette branche d'activité est peu diserte. Elle n'a, par ailleurs, fait l'objet d'aucune étude ou analyse.

A cette époque, l'Etat est surtout préoccupé par la construction d'un enseignement primaire et secondaire. Si de nombreux textes participent au débat toujours vif entre les tenants du secteur public et ceux du secteur privé confessionnel, aucun document "officiel" n'a été retrouvé qui date d'avant la deuxième guerre mondiale relatif à un secteur qui ne figure pas sur l'agenda politique. Ce n'est que progressivement que la formation professionnelle comme la promotion sociale deviennent des missions du service public d'enseignement.

" Encore plus en marge des deux ordres d'enseignement traditionnels et à l'initiative aussi bien de l'Etat que des villes et des sociétés privées, s'est en outre développé un enseignement technique moyen [...] ainsi que, plus tardivement, un enseignement technique de base à travers des cours professionnels qui donneront naissance, sous le gouvernement de Vichy, aux centres d'apprentissage." (Duru-Bellat, Van Zanten, 2002, p. 19)

C'est au moment où l'institution éducative s'affirme plus fortement en dehors des limites de la formation initiale qu'éclate "le scandale des cours par correspondance" et que le marché de l'EAD devient, dans le débat public, "une pratique insupportable".

Dans ce contexte, les acteurs favorables à son introduction dans les dispositifs soutenus par l'Etat ne cesseront de défendre l'idée que l'enseignement à distance présente d'autres qualités y compris d'ordre économique à condition qu'il devienne une activité du secteur public. Un retournement s'opère : de "malsain" quand il est l'œuvre du secteur privé, il

---

<sup>101</sup> Cités par Jean-René Bourrel (2002, p. 18)



---

devient rentable quand il est encadré et/ou mis en œuvre par la puissance publique. Ainsi, alors que les détails des calculs ne sont pas communiqués, les textes des experts des années 1970 et 1980 reprennent de façon récurrente les mêmes chiffres : l'enseignement à distance coûterait 40 à 50 % moins cher qu'une formation en présence.

### *1.2 Permanence de l'opposition au marché*

Sans revenir sur la campagne de presse orchestrée par le journal *Le Monde* à partir de 1968, il convient de souligner à nouveau que cette campagne a été concomitante à la loi sur la formation continue. Au final, les opposants de l'EAD ont réussi à l'écartier du soutien du fameux "1 % patronal" conçu pour financer les actions de formation continue des salariés.

Trente ans après : nouvelle concomitance. Au moment où le ministère français en charge de l'enseignement supérieur lance le programme "Campus numérique" destiné au soutien de l'EAD, *Le monde diplomatique* publie, dans son numéro d'avril 2000, un article de David F. Noble, historien à l'université York de Toronto, intitulé : "Retour sur une débâcle à l'américaine. Le lourd passé de l'enseignement à distance". Ce papier d'une pleine page se révèle, dans la tradition du journal, très critique vis à vis de la formation à distance mise en œuvre dans les universités américaines. L'histoire retracée par David F. Noble commence dans les années 1880 par le développement de l'enseignement par correspondance assuré par des établissements privés à but lucratif. Fonctionnant en dehors de toute réglementation, ces entreprises spécialisées dans les qualifications professionnelles pour le commerce et l'industrie deviennent florissantes à la fin des années 20. Campagnes de marketing offensives, recours à des personnels temporaires mal rémunérés et surtout paiement du client au début de la formation constituent les

ingrédients propices à la réalisation de sérieux profits mais peu favorables à la qualité de la formation dispensée. Les 2,6 % d'étudiants qui terminent leur formation, selon l'étude de John Noffsinger<sup>102</sup> réalisée en 1926 sur soixante-quinze établissements, attestent de la médiocrité du service rendu à l'usager.

Cette histoire rappelle la situation française décrite à la fin des années 1960 dans les colonnes du journal *Le Monde*. La comparaison s'arrête là puisque ensuite Noble s'attaque essentiellement aux universités américaines ce que n'avait pas fait le quotidien français vis à vis des universités nationales. Dans les années 1920, soixante-treize établissements d'enseignement supérieur américains proposent des offres de formation à distance. Très critiqués notamment au travers du travail d'Abraham Flexner pour "leurs réclames extravagantes et trompeuses", les services universitaires en charge de l'EAD vont souffrir d'un discrédit qui va provoquer ce que Noble appelle une débâcle dans les universités américaines impliquées dans cette activité. A partir de cette "leçon d'histoire", l'auteur engage une comparaison avec la situation actuelle :

" Comme leurs prédécesseurs oubliés, les prosélytes modernes du télé-enseignement se croient à l'avant-garde d'une révolution qui va transformer le paysage éducatif. Envoûtés par la technologie et par le futur, ils ne s'embarrassent pas des leçons de cette expérience exemplaire. Pourtant, l'élément commercial est plus fort encore cette fois-ci. Car, loin de se distinguer de leurs rivaux commerciaux, les universités se lancent avidement dans des partenariats avec eux, louant leur "marque" à des entreprises à but lucratif en échange d'une participation à l'action".

Il fait état des accords de quatre grands établissements : les universités du Wisconsin, de Chicago, de Californie et de Columbia avec des constructeurs informatiques (IBM, Lotus), des grands groupes comme America Online, des

---

<sup>102</sup> Citée par David F.Noble : Noffsinger J.,1926, *Correspondence Schools*, MacMillan Company, New York.

---

starts-up spécialisées dans la fabrication de cours en ligne. Cet article se termine par l'évocation des conditions de travail des personnels souvent "mal payés et surmenés" et par l'ultime dénonciation des acteurs impliqués dans l'enseignement à distance qui en tant qu'"éducateurs" modernes affichent "des ambitions d'envergure globale et l'Organisation mondiale du commerce travaille activement à supprimer toutes les barrières au commerce international des marchandises éducatives."

Cet article, qui reprend exactement les mêmes arguments que ceux employés par Bertrand Girod de l'Ain au début des années 1970 a été commenté en France dans une partie de la presse syndicale de l'éducation, rarement favorable aux technologies de l'information et de la communication et donc à l'enseignement à distance auxquelles ce dernier est communément associé. A titre d'exemple, on peut citer l'article du 10 juillet 2001 signé par Philippe Schmetz dans L'Ecole démocratique<sup>103</sup> qui reprend le texte de Noble en grossissant le trait et en établissant des liens de causes à effets absents de l'article de l'auteur américain :

"Or l'EAD coûtait plus cher que le traditionnel en raison des frais d'administration qu'il engendrait. Les universités ont dès lors dû à leur tour rationaliser les coûts en standardisant leurs produits et en précarisant la situation d'enseignants rétribués à l'acte. [...] Sans abandonner totalement les cours par correspondance, les universités se sont limitées à des programmes beaucoup moins ambitieux et soigneusement séparés du campus. Pour quelques dizaines d'années, du moins" (Schmetz, p. 2).

L'enseignement à distance est mis au banc des accusés. On peut lire dans la suite de ce pamphlet le titre évocateur : "EAD, le retour !"

---

<sup>103</sup> <http://www.ecoledemocratique.org/article.php3>. Association inter-syndicale belge à vocation européenne, créée en septembre 1996 qui est connue des milieux syndicaux français pour la diffusion par son site web de son "Appel pour une Ecole démocratique" qui vise notamment l'arrêt des baisses de crédit dans l'éducation et 7 % du PIB pour ce secteur. Des articles soumis à débat sont régulièrement publiés sur ce site.

" Et puis, patatras ! Les chantres modernes du télé-enseignement repassent le même plat. Une révolution serait en marche qui va transformer le paysage éducatif. Pourtant, derrière les mêmes discours-écrans plus ou moins candides ou cyniques - démocratisation, souplesse, prise en compte des différences entre les étudiants-, on retrouve dans le menu les mêmes ingrédients toxiques que par le passé, en plus pimentés d'ailleurs" (Schmetz, p. 2)

On retrouve, dans une langue plus verte, l'ordre des critiques émises par Noble : "l'élément commercial" qui conduit les universités à rechercher "frénétiquement" des partenariats avec le privé ; la standardisation "des cours en boîtes de conserve"; l'exploitation des enseignants qui sont "mal payés, surmenés, rémunérés au cours" et qui "abandonnent, à l'embauche, tout droit d'auteur sur le matériel pédagogique qu'ils produiront" ; et pour finir l'association du télé-enseignement à l'Organisation Mondiale du Commerce et aux "marchandises éducatives".

C'est encore une vision d'un EAD irréductiblement lié au marché qui alimente l'article de Sandrine Garcia publié en septembre 2003 dans le numéro 149 des "Actes de la recherche en sciences sociales", la revue du "Centre de sociologie européenne" fondée par Pierre Bourdieu en 1975. La sociologue propose de montrer comment le développement actuel de l'enseignement à distance en France constitue une sorte de cheval de Troies de la marchandisation de l'enseignement supérieur français. Pour elle, les campus numériques subventionnés par le ministère de l'éducation nationale à partir de l'année 2000 introduisent des "espaces marchands" dans l'université. Ils initient un processus de construction d'un nouveau marché tel que décrit par Neil Fligstein (1996). Fondé sur le rapprochement d'acteurs économiques a priori concurrents qui interagissent avec le pouvoir politique, ce type de marché, initialement mal défini, fait l'objet d'une élaboration progressive de règles à laquelle participe ce groupe puissant qui, en retour, en bénéficie. Il se met en position, dès que le marché est stabilisé, de le

---

contrôler. Pour S. Garcia, non seulement l'EAD est une forme marchande de formation mais c'est, dans sa manifestation actuelle, l'outil utilisé par un groupe hétérogène d'acteurs, parfois inconscients, pour initier la mise en marché du service public d'enseignement supérieur.

Cet ensemble de discours émanant d'acteurs différents (chercheurs, syndicalistes) appartenant à la gauche française condamne sans appel l'enseignement à distance. Qu'il s'agisse des travaux de Noble ou de Garcia, ils présentent de nombreuses irrégularités quant au respect des règles du travail scientifique<sup>104</sup> et s'apparentent pour partie davantage au pamphlet.

Faut-il interpréter les deux mouvements d'opposition perceptibles à 35 ans d'intervalle comme la manifestation d'une circularité de l'histoire propre au domaine ? Trois phénomènes écartent la thèse de la circularité historique : l'existence de différences notables dans l'intensité et l'origine des critiques (la presse est nettement moins virulente au début des années 2000 qu'à la fin des années 1960, en revanche il se trouve beaucoup d'experts de l'éducation y compris oeuvrant dans le domaine des TIC qui stigmatisent l'enseignement à distance) ; si la formation professionnelle et continue était au cœur de la

---

<sup>104</sup> Nous avons par exemple tenté de retrouver les méthodes et les sources que Noble avait utilisées pour décrire la situation contemporaine : enquêtes, questionnaires auprès d'enseignants ou d'étudiants ou de responsables. Les travaux de cet auteur accessibles en ligne notamment sur le site du département de communication de l'université de Californie à San Diego nous laissent supposer que ces analyses ont été faites plutôt à partir des déclarations de responsables trouvées sur les sites des établissements, de dépêches de presse ou d'autres documents de communications. Nous n'avons pas trouvé de traces d'enquêtes de terrain. Ce qui est analysé serait donc plus de l'ordre du discours que de la pratique sociale. Concernant la situation française, sans développer les principaux présupposés sur lesquels repose l'article de Sandrine Garcia que Pierre Moeglin a mis en évidence dans son dernier ouvrage (2005, p. 219), nous signalerons quelques unes des nombreuses erreurs factuelles que contient cet article pour apprécier le caractère pamphlétaire et peu scientifique de ce travail. Ainsi, contrairement à ce que déclare la sociologue : il n'y a pas, en 2003, de généralisation de l'offre de formations à distance dans l'université française (nous le montrerons dans la suite de ce travail, quel pourrait d'ailleurs être la forme d'une telle généralisation : disparition des cours en présence ? offre de formation continue exclusivement à distance ?) ; il n'y a pas de mutation de l'action de l'Etat avec les *campus numériques*, dans ce programme il était prévu que la formation initiale ne donne lieu à aucun frais de scolarité supplémentaire, seules les offres en formation continue en ligne étaient libres en matière de tarif, ce qui est le cas dans l'université française depuis le décret n° 85-1118 du 18 octobre 1985 qui précise le cadre et les conditions d'organisation de la formation continue universitaire sans toutefois imposer une norme ; l'offre française universitaire à distance n'a pas constitué une priorité du Plan d'Action Gouvernementale pour la société de l'information (PAGSI) lancé en 1997 ; il n'y a pas eu de texte au Bulletin Officiel en 1998 invitant les établissements "à s'orienter plus avant dans une logique de production d'objets multimédias" ; il n'y a pas de modèle de projets de production que les établissements peuvent remettre au ministère au moment de la discussion du contrat ; le programme *Campus numérique* ne représente pas, en 2000, 40 % des crédits que la direction de l'enseignement supérieur attribue aux établissements au travers de la politique contractuelle.

campagne de presse, les critiques du début des années 2000 concernent l'introduction de l'EAD dans l'enseignement supérieur ; enfin la radicalité des discours d'opposition des années 1970 a pris avant tout appui sur l'existence d'abus dont il est difficile de mesurer l'étendue mais dont la réalité ne peut être totalement remise en cause (cf. les traces discursives de plusieurs procès). Les discours d'opposition des années 2000 s'adosent sur d'autres discours : ceux, pléthoriques et triomphants, en faveur du marché de l'éducation dans lesquels les énonciateurs font jouer un rôle moteur à l'EAD.

### *1.3 Un marché décomplexé*

A la fin des années 1990, les dépêches de l'agence de presse "éducation et formation"<sup>105</sup> (AEF) assurent sur ce sujet, comme sur bien d'autres, une veille continue. L'AEF est une agence indépendante qui a été créée en janvier 1998. Largement et rapidement présente auprès des responsables de l'éducation et de la formation des secteurs public et privé, cette agence communique quotidiennement des informations nationales et internationales par courrier électronique à plus de 4500 abonnés (chiffre fin 2004). Entre 1998 et 2002, presque un quart des annonces consacrées à l'enseignement à distance (une centaine environ) font état de mouvements financiers.

Souvent situés sur les territoires nord-américains et australiens, ces mouvements ne se traduisent plus par des OPA mais par la création de consortiums (terme très en vogue à partir du milieu des années 1990) pour lesquels chacun contribue à la hauteur des bénéfices attendus. On y retrouve

---

<sup>105</sup> <http://www.l-aeef.com>

---

des grands groupes des trois filières techniques : les télécommunications, l'informatique et l'audiovisuel qui s'associent à des établissements d'enseignement publics ou privés intervenant le plus souvent au niveau de l'enseignement supérieur (universités, écoles spécialisées) pour créer des "universités virtuelles". Comme aux premiers temps de l'EAD, des éditeurs font parfois partie des consortiums. Les investissements annoncés sont faramineux, les publics attendus semblent sans limite puisque "le monde entier" est censé, à terme, accéder à la toile. A titre d'exemple, nous pouvons citer cette annonce parue dans la presse australienne en septembre 2001, reprise par l'attaché linguistique de l'Ambassade de France à Canberra et diffusée par l'AEF et reprise par la FING<sup>106</sup> en février 2002.

**"Une université virtuelle de plus.** *Universitas 21* est un consortium multinational pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Mené par l'université de Melbourne et constitué de 18 universités, le consortium est parvenu après plusieurs mois de négociations à un accord sur la création d'une université virtuelle ("e-university"), en partenariat avec l'éditeur international Thomson Learning ([www.universitas.edu.au](http://www.universitas.edu.au)). L'accord final pour ce projet d'université en ligne, qui va prendre le nom d'U21global et dont le coût s'élève à 50 millions de dollars américains, a été signé le 5 septembre 2001 à Stanford, aux Etats-Unis. L'objectif de ce projet est de vendre des formations supérieures à des régions du monde où la demande est croissante mais où des universités de type traditionnel ne seraient pas viables"<sup>107</sup>.

C'est au travers de ces dépêches que l'on apprend que plusieurs grands groupes américains ayant des activités d'enseignement à distance à la fin des années 90 sont cotés au NASDAQ.

---

<sup>106</sup> La FING a été créée en 2000. Association de loi 1901, elle compte, en 2004, plus de 160 membres : médias, entreprises industrielles et de service, start-up, laboratoires de recherche, établissements de formation, collectivités territoriales, administrations... Agitateur dans le milieu de l'Internet, ce groupe contribue à l'organisation de manifestations et à la création de lieux de réflexion sur ce nouveau média de communication. <http://www.fing.org>

<sup>107</sup> Cette dépêche est signée de Christian Depierre, attaché linguistique à l'Ambassade de France à Canberra.

Différents quotidiens français consacrent des dossiers au nouveau marché du "e-learning" qui autoriserait de "nouvelles façons d'apprendre"<sup>108</sup> :

"En Europe, le chiffre d'affaires du E-Learning devrait atteindre 14 milliards de francs en 2004 (1,6 Mdrs pour la France). Aux USA<sup>109</sup>, ce chiffre avait déjà atteint les 50 Milliards de francs en 2000. Les habitudes d'apprentissages et les conceptions de la formation sont loin d'être identiques sur les deux continents" (Dossier Les Echos, juin 2001).

De nombreuses "études prospectives" voient le jour comme celle réalisée par Pascal Debordes<sup>110</sup> pour le cabinet Arthur Andersen qui exploite pleinement la dimension performative du langage en constatant un mouvement qu'il espère largement voir arriver. Ainsi annonce-t-il "les entreprises prennent conscience qu'avec le e-Learning, la formation entre davantage dans le champ de la rentabilité".

Mais c'est peut-être l'éditorial de John Daniel, alors sous-directeur général de l'UNESCO pour l'éducation, paru dans le n° 3 de "L'Éducation aujourd'hui" au dernier trimestre 2002, qui constitue, à plus d'un titre, un moment paroxystique du phénomène d'exhibition du marché.

Qu'y lit-on ?

"Le tollé qui s'élève contre la "macdonaldisation" de l'éducation devrait réveiller nos facultés critiques. D'abord, en dépit de leur ubiquité, les restaurants McDonald's ne représentent qu'une infime proportion de la nourriture absorbée dans le monde. Ensuite, McDonald's a du succès parce que ses produits sont appréciés. Enfin, son secret consiste à offrir une gamme de marchandises réduite, mais dont l'apparence, le goût et la qualité sont les mêmes partout. "Marchandisation" : un vilain mot que rejette mon contrôle orthographique. Pourtant, c'est là un bon

---

<sup>108</sup> Source : Enjeux les Echos, Juin 2001, Dossier : les nouvelles façons d'apprendre.

<sup>109</sup> Source : US National Center of Education Statistique.

<sup>110</sup> Debordes, ex-directeur associé chez Andersen, à partir de l'étude : "l'irrésistible ascension du e-learning", réalisée par Andresen en 2000 et 2001.



---

moyen d'apporter la prospérité aux gens ordinaires en leur donnant plus de liberté et plus de choix. Des articles autrefois fabriqués à la main pour un prix prohibitif deviennent des objets standardisés, produits en série, bon marché. Hier, les ordinateurs personnels et les téléphones cellulaires étaient réservés à une élite. Ce sont aujourd'hui des articles de consommation courante.

Lorsque les produits deviennent des marchandises, la concurrence fait rage entre les fabricants et les marges fondent. Cela n'est pas du goût des producteurs et les industries sont souvent contraintes de restructurer leurs activités. Mais il y a un grand gagnant : le consommateur. Quelles sont les conséquences pour l'éducation ? La marchandisation des matériels d'apprentissage est-elle un moyen de réaliser l'éducation pour tous ? Je le pense, et les universités ouvertes créées dans plusieurs pays ont donné l'exemple. En développant des matériels pédagogiques pour un large public, elles peuvent justifier les investissements nécessaires pour produire des matériels de haut niveau à faible coût.

Traduits et adaptés aux besoins locaux, ces matériels peuvent être utilisés hors de leur pays d'origine. La marchandisation de l'éducation ne se résume pas à sa commercialisation. La communauté éducative ferait bien d'adhérer au mouvement du logiciel libre. On pourrait alors imaginer un avenir dans lequel les enseignants et les établissements offriraient leurs cours gratuitement sur l'Internet. Chacun pourrait les traduire et les adapter à son usage particulier, à condition d'offrir à son tour gratuitement cette nouvelle version.

Ainsi, les enseignants du monde pourraient concentrer leurs efforts sur l'adaptation des meilleurs matériels, sur l'acquisition de ce savoir par les élèves et sur l'évaluation de leurs niveaux de compétence et de connaissance. L'Institut technologique du Massachusetts a pris les devants en proposant gratuitement sur le web ses propres matériels. Puisse-t-on y voir l'annonce d'un mouvement mondial de marchandisation de l'éducation, pour le grand bien de tous."

Si l'enseignement à distance n'est pas central dans ce texte (cité toutefois en exemple), peu de lecteurs de cette revue ignorent que John Daniel, ancien directeur de l'Open University, expose dans cet éditorial des conceptions

forgées à l'O.U. et défendues également auprès de la Commission européenne. Qu'en tant que responsable d'une université à distance, il ait revendiqué la fabrication "d'objets standardisés, de produits en série, bon marché" pour favoriser l'accès à un enseignement supérieur autrement réservé à une élite, constituait un discours recevable y compris pour les Travaillistes à l'origine du projet. Que cette posture le conduise à associer marchandisation de l'éducation à "éducation pour tous" sur la base d'une distinction spéieuse entre marchandisation et commercialisation, voilà qui positionne l'UNESCO dans le sillage de la Banque mondiale<sup>111</sup> et qui secondairement peut contribuer à penser l'EAD comme instrument privilégié de la marchandisation.

A l'heure où les débats sur la place de l'éducation dans l'Accord général sur le commerce des services entré en vigueur en 1995 (GATS) sont loin d'être clos, cette prise de position d'un haut responsable de l'UNESCO en rupture avec les discours traditionnels de son organisation, ancien éminent représentant de la première grande université à distance européenne, revêt une forte valeur symbolique propre à donner raison à ceux qui dénoncent l'existence d'une "politique mondiale unilatérale".

Peut-on pour autant accrédi-ter la thèse que les défenseurs de l'EAD ont une grande part de responsabilité dans la mise sur l'agenda politique de la marchandisation de l'éducation ?

Il faut, pour donner des éléments de réponse à cette question, sortir de notre corpus et s'appuyer sur des recherches bien connues. Ainsi, dans La construction des politiques d'éducation et de formation, Bernard Charlot et Jacky Beillerot rappellent comment, dès la fin des années cinquante,

---

<sup>111</sup> Cet éditorial a suscité de nombreuses protestations sur le site de l'UNESCO auxquelles John Daniel a répondu en réaffirmant son attachement au terme de "marchandisation". Elles figurent dans l'annexe 6.

---

l'éducation a changé de statut au sein de l'Etat français comme dans de nombreux Etats notamment européens.

" En France, sous la IIIème République, l'Etat éducateur visait avant tout une maîtrise politique, l'éducation était d'abord affaire de symbolique et de culture, l'éducation de la jeunesse était au cœur de la politique nationale, l'action de l'école était relayée par d'autres instances (d'autres "appareils idéologiques d'Etat", diraient certains), comme l'armée, les syndicats, les partis politiques, etc. A partir des années cinquante, un Etat développeur vise d'abord une maîtrise économique centrée sur les besoins en main d'œuvre et sur celle de la qualification. [...] l'Etat fixe les objectifs (d'abord fortement quantifiés), détermine et met à disposition les moyens [...]" (Charlot B., Beillerot J., 1995, p. 15-16).

Cette conception s'est trouvée confortée par le développement d'une nouvelle discipline scientifique : "l'économie de l'éducation".

"A la fin des années cinquante et au début des années soixante, des travaux ont lancé ce qu'on appelle aujourd'hui l'économie de l'éducation et ont montré que l'éducation était non seulement une consommation utile mais aussi un investissement rentable, à la fois pour les économies et pour les individus" (Orivel, 1995, p. 71).

S'il serait rapide et inexact de rendre ce secteur scientifique même partiellement responsable de la mise sur l'agenda politique de la question du marché de l'éducation, il convient de reconnaître que ces problématiques relatives à la "rentabilité économique et sociale"<sup>112</sup> ont bien participé au mouvement de rupture avec les conceptions anciennes de l'éducation et de sa place dans l'action de l'Etat. Enfin, concernant l'ensemble des secteurs du

---

<sup>112</sup> Dans le chapitre consacré aux "effets du capital humain sur les revenus individuels" de l'ouvrage dirigé par Christian Baudelot et François Leclercq *Les effets de l'éducation, 2005*, les auteurs proposent une synthèse très éclairante de ces travaux : "Une très grande majorité des travaux existants considère ainsi la scolarité comme un investissement en capital humain, qui génère des compétences cognitives (*cognitive skills*) améliorant la productivité du travail et rémunérées en tant que telles. Dans les modèles les plus simples, le nombre d'années de scolarité, ou "quantité" d'éducation, représente ces compétences, et l'augmentation des revenus individuels associée à une année supplémentaire peut s'interpréter sous certaines conditions comme "le rendement privé" de l'éducation, perçu par l'individu qui a effectué un investissement. Une représentation plus précise peut être obtenue en tenant également compte de la "qualité" de l'éducation qu'il s'agisse de tests censés mesurer directement les compétences cognitives ou de caractéristiques du système d'enseignement ayant pu influencer les compétences acquises en une année de scolarité (qualité des écoles)" (p. 118).

service public, il convient de rappeler la remise en question, dès le début des années 1980, en France comme dans la plupart des pays européens notamment, des modes d'action publique avec pour caractéristique l'importation progressive des techniques et modes de gestion du privé.

On ne peut donc raisonnablement soutenir la thèse qu'en tant que pratique sociale l'EAD ait largement contribué à la mise sur l'agenda politique en matière d'éducation ni de l'économisme ni de la marchandisation. Par contre, comme "objet de discours", il a été au fil du temps de plus en plus utilisé pour servir les valeurs de l'économisme et de la marchandisation.

Pour conclure sur la place et les modes d'expression de la tendance marchande dans les textes de notre corpus, nous retenons trois phénomènes qui, pour certains, font écho à nos analyses précédentes. Le premier, renvoie à l'omniprésence de la question du marché dans la période étudiée qui a pu cependant prendre différentes formes. Ainsi, dans la phase d'expansion des années 1970 et 1980, la dimension sociale domine plus largement que dans la période précédente mais l'argument premier reste économique : en coûtant moins cher que l'enseignement présentiel, l'EAD participerait à l'effort de démocratisation de l'enseignement (conviction qui n'est pas sans lien avec la période suivante).

Le deuxième phénomène correspond à une exhibition du marché pendant les années 1990 et au début des années 2000. Susceptible d'échapper aux réglementations des Etats, l'enseignement à distance constitue un objet propre à incarner tous les rêves d'une éducation qui, non seulement ne coûterait plus aux Etats, mais même rapporterait aux acteurs les plus entreprenants. Qu'en a-t-il été réellement ? Impossible de le savoir à la lecture de textes plus riches en données envisagées qu'en données constatées.

Le troisième phénomène, versus de l'exhibition du marché, renvoie, en France, à l'existence d'une opposition qui s'est maintenue mais

---

déplacée (de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur) entre les années 1970 et le début des années 2000. Pris en exemple dans les discours qui plaident pour la mise en marché de l'éducation, l'EAD en est devenu un emblème.

S'il n'est pas beaucoup de personnalités politiques françaises à défendre cette marchandisation, par contre elles sont plus nombreuses à faire front contre l'EAD ce qui signifie, pour certains journalistes, hommes politiques ou chercheurs, défendre un système public traditionnel attaqué par des organisations extra-nationales. Trente ans après "le scandale des cours par correspondance", la même solution est trouvée : mettre l'EAD sous tutelle du service public. C'est une des visées du programme "Campus numérique" et nous y reviendrons.

## 2. Les tendances industrielles

Ce n'est pas uniquement dans les discours des mondes politique et industriel que cette idéologie se manifeste. Si, comme nous venons de le pointer, l'Internet, et avant lui le "multimédia éducatif", a suscité quelque intérêt pour l'EAD dans ces mondes, il est plutôt de l'ordre de l'utopie économique pour le double avantage d'ouvrir des perspectives de marché et de laisser imaginer que les services publics d'éducation pourraient, dans des temps pas si lointains, être assujettis à des nouvelles règles de financement.

Moins facile à cerner que l'idéologie marchande, les idéologies industrielles appliquées à l'EAD nécessitent, pour être développées, un minimum de savoirs à la fois sur le fonctionnement du monde industriel et sur celui de l'enseignement à distance. On ne s'étonnera donc pas de trouver l'expression

de ces idéologies dans les discours des experts spécialistes de l'enseignement à distance.

Peuvent-elles être comme l'idéologie marchande associées aux origines de l'enseignement à distance ?

Il doit être possible d'exhumer quelques textes anciens qui constitueraient des preuves que des acteurs ont pensé très tôt l'enseignement à distance en référence au secteur industriel<sup>113</sup>. Rappelons-le, les exceptions nous intéressent moins que les chaînes discursives qui montrent que des représentations d'un objet se construisent collectivement, que des cultures se forment. Sur ce principe, les idéologies industrielles se manifestent plus tardivement que l'idéologie marchande. Moins liées aux origines, elles sont concomitantes en Europe à deux événements : la création de structures d'enseignement à distance largement financées par des fonds publics et dédiées essentiellement à la formation pour adultes et le développement des recherches sur l'éducation dans la plupart des pays industrialisés. Ce mouvement va être conforté et largement amplifié en France par la création en 1967 d'une nouvelle discipline : "les sciences de l'éducation". La naissance de nombreuses revues et l'organisation de colloques vont ouvrir des espaces d'échange à un monde scientifique très hétérogène qui s'autorise à regrouper un éventail de travaux allant de recherches empiriques fondées sur des méthodes sociologiques à des travaux spéculatifs mettant en œuvre des conceptions de l'éducation très différentes.

A partir de notre corpus, nous avons repéré quatre manières de penser l'industrialisation en lien avec l'enseignement à distance. Elles émanent d'acteurs ou de groupes d'acteurs dont nous préciserons la place dans le champ.

---

<sup>113</sup> D'autant plus quand l'EAD dérive d'une activité préalable d'éditeur de manuels pédagogiques.

---

## 2-1 L'industrialisation totale : les "universités ouvertes et à distance"

C'est en 1967 qu'Otto Peters<sup>114</sup> publie une monographie dans laquelle il compare l'enseignement à distance à la production industrielle. Elle inaugure une réflexion qui va se poursuivre pendant de nombreuses années. Spécialiste d'enseignement à distance, chercheur, président au début des années 1980 de l'université à distance de Hagen (FernUniversität), Otto Peters a voulu introduire "de nouvelles catégories empruntées aux sciences qui étudient la production industrielle" pour comprendre le phénomène des "universités ouvertes et à distance" :

"[...] l'instruction par correspondance que les critères habituels de description de l'instruction traditionnelle n'aident pas beaucoup à comprendre" (Peters, 1973, p. 22).

Ce que nous proposons de désigner par "industrialisation totale", dans la mesure où l'ensemble d'un établissement d'enseignement serait affecté par des transformations provoquées notamment par une nouvelle organisation du travail et l'usage d'outils techniques, rompt assez nettement avec la façon de concevoir les structures d'enseignement. L'établissement universitaire à distance est alors pensé comme une entité propre détachée de l'ensemble de l'institution. Par ces choix d'organisation, il renvoie, selon Peters, à deux formes différentes d'éducation :

---

<sup>114</sup> Figure emblématique, Otto Peters est diplômé d'"Education de psychologie et de philosophie". C'est en 1965, alors qu'il est chercheur au Centre d'Education de Berlin qu'il commence à travailler sur l'EAD. Il devient ensuite chercheur au "German Institute for Distance Education Research" puis professeur de didactique. En 1975 il prend la direction de la "FernUniversität" de Hagen où il restera pendant presque dix ans. Il se consacrera ensuite exclusivement à la recherche sur l'enseignement à distance.

"L'éducation traditionnelle fondée sur la communication personnelle, et l'éducation à distance fondée sur la communication de nature industrialisée et technologique" (1973, p. 295).

Cette rupture radicale entre les deux formes d'enseignement que prône Peters, s'avère pour d'autres spécialistes de l'EAD, très critiquable dans la mesure où pour eux c'est sur la base d'une "crédibilité excessive" (Boudon) portée aux observations qu'il a faites dans de grands établissements exclusivement dédiés à l'enseignement à distance, que Peters a émis des généralisations qui sont loin d'être applicables à l'ensemble des dispositifs.

### *2-2 Une industrialisation limitée : l'EAD des établissements traditionnels*

C'est un autre type d'enseignement à distance que défend Robert Lefranc (1985, p. 197) en accord avec les travaux de chercheurs et experts américains comme Mackensie, Christensen et Rigby :

" Beaucoup de confusion naît de la mauvaise conception que l'on a souvent que l'instruction par correspondance est quelque peu différente en nature de l'instruction institutionnelle intra muros. Ce n'est pas le cas. L'instruction par correspondance participe des mêmes objectifs et de la même philosophie que bien des méthodes d'instruction. Elle diffère d'eux seulement par les moyens et la méthode elle-même" (Mackenzie, Christensen, Rigby, 1968, p. 22).

S'appuyant sur les travaux de Hopper (1979) et sur ses propres études, Robert Lefranc défend, dès la fin des années 1970, l'idée d'une convergence progressive entre les deux formes d'enseignement.

"[...] il y a osmose entre enseignement traditionnel et enseignement à distance, et la frontière est difficile à tracer entre les enseignements sur le campus et hors campus, d'autant plus que ce sont souvent les mêmes enseignants et en partie les mêmes documents qui interviennent." Les études extra-



---

muros, hors campus, ou l'enseignement à distance comme on appelle ce type d'éducation n'est rien de plus qu'une méthode d'enseignement... Je pense que nous évoluerons de plus en plus vers la préparation soignée de documents pour l'enseignement et la production d'études, et vers des organisations d'horaires de plus en plus souples. Il deviendra virtuellement impossible de différencier les étudiants sur le campus des étudiants hors campus ou de différencier les institutions qui enseignent selon des modalités hors campus." (Hopper, 1979, p. 74). Il est certain que l'évolution présente montre bien que beaucoup de formules mixtes sont proposées aux étudiants pour qu'ils puissent faire une partie de leurs études hors campus" (Lefranc, 1985, p. 198).

Pour le responsable du centre audiovisuel de l'ENS de St Cloud, le développement de l'EAD ne vise pas à créer un modèle industriel technologisé (les universités entièrement à distance) qui s'opposerait à un modèle artisanal a-technologique (l'établissement traditionnel). A l'instar de bon nombre d'acteurs de la technologie éducative<sup>115</sup>, l'objectif de l'EAD est, pour lui, d'améliorer l'efficacité des dispositifs classiques d'enseignement par une introduction maîtrisée des TIC :

"Même si ce n'est pas toujours le cas des nombreux CTU qui demeurent de par leur statut régional de dimension modeste, on peut dire que notre hypothèse selon laquelle les enseignements supérieurs à distance ouvrent une voie nouvelle à l'industrialisation de l'éducation, se trouve vérifiée quant aux structures, à l'organisation et à la gestion" (Lefranc, 1985, p. 336).

La référence à l'industrialisation n'est pas écartée mais elle est limitée à l'environnement de la formation. Pour ces acteurs, l'EAD ne peut, en aucun cas, être confondu avec un simple produit de formation. L'introduire dans

---

<sup>115</sup> « La technologie éducative en tant que courant scientifique s'intéressant aux outils et aux médias éducatifs est née au début des années 1960 aux Etats-Unis avec Skinner. S'appuyant à la fois sur la théorie des systèmes (Bertalanffy), la cybernétique (Wiener), le behaviorisme (Watson) le diffusionnisme (Rogers) et l'analyse communicationnelle, elle rassemble pendant plus de 20 ans des chercheurs, experts et responsables administratifs de différents pays qui partagent l'objectif de rendre l'éducation plus efficace en employant "une combinaison de ressources humaines et non humaines" pensée à partir "d'objectifs spécifiques fondés sur les recherches sur la communication et l'apprentissage humain" (Chaptal, 2003, p. 62 ; Moeglin, 2005, p. 137).

une organisation c'est initier un processus qui vise cependant à changer cette dernière profondément.

Cette vision est assez éloignée de la version de *l'industrialisation totale* vue par Otto Peters qui sera largement reprise par la suite dans des perspectives nettement libérales comme par exemple dans le Mémorandum de la Commission des Communautés européennes de 1992 :

"Une université ouverte est une entreprise industrielle et l'enseignement à distance est une industrie nouvelle. Cette entreprise doit vendre ses produits sur le marché de l'enseignement continu que régissent les lois de l'offre et de la demande. Il existe une concurrence permanente avec les établissements traditionnels d'enseignement supérieur et avec les programmes de formation en entreprise" (Mémorandum de la Commission des Communautés européennes, 1992, p. 14).

Marqués du sceau du libéralisme économique qui domine bon nombre de textes de la Commission de cette période, les produits que cette "industrie nouvelle" doit vendre recouvrent à la fois les contenus de formation et les formations elles-mêmes. On est aux antipodes du modèle de l'industrialisation limitée défendue par Lefranc qui, de fait, impliquait de nouveaux investissements dans les systèmes traditionnels.

### *2-3 L'industrialisation "anti-institutionnelle"*

Dans son ouvrage de 1996, Jacques Perriault identifie trois tendances lourdes qui caractérisent, selon lui, l'évolution actuelle de la demande d'éducation dans la société.

"Il (l'utilisateur) n'est plus pendu comme jadis aux basques de l'institution académique. Il croit de moins en moins en effet que sa fréquentation assidue et soumise lui donnera un travail. La seconde est que les nouvelles technologies de communication, qui fonctionnent maintenant très bien, sont désormais

---

incontournables, car elles permettent une gestion commode des rapports à distance...La troisième est que l'industrie, de ce fait, a pris pied dans le domaine éducatif, ce qu'elle cherchait à faire depuis longtemps. Elle y est entrée pour ne plus en ressortir. Nous voilà donc confrontés avec la nécessité de considérer désormais la diffusion des connaissances comme un champ d'activité à caractère industriel<sup>116</sup> (Perriault, 1996, p. 19).

Produit de la rencontre entre une demande qui s'autonomise et des outils qui se perfectionnent, l'acte éducatif se trouve ainsi dilué dans l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, acteurs eux-mêmes en voie de dilution au sein de ce que l'auteur nomme des " Réseaux d'échanges de savoir ".

Dans ce contexte, une question s'impose : si l'institution éducative disparaît, quelles extensions sont nécessaires à l'industrie traditionnelle des contenus pour qu'elle soit en mesure de s'adapter à des demandes censées être en évolution permanente ?

Les réponses sont d'ordre technique, elles concernent l'agencement des produits qui doivent être modulaires pour que "la modification d'un élément n'entraîne pas la réfection du tout" (p. 202), les modalités de distribution des contenus et la tarification des services :

"Le domaine est nouveau, il faut innover en matière de mesure si l'on veut que véritablement les informations circulent dans les tuyaux. Inventons, par exemple, le "kilopède" ou le "mégapède" que nous définirions comme un kilo d'octets ou comme un méga-octet consacré à la production et à la diffusion de supports à finalité pédagogique" (Perriault, 1996, p. 217).

---

<sup>116</sup> Pour J. Perriault, "(...) la question de la production industrielle de supports de connaissance ne date pas d'aujourd'hui . Gutenberg, en inventant la machine à imprimer, a nettement ouvert la voie. Aussi parle-t-on d'industrie du livre". Cette thématique est une préoccupation ancienne pour l'auteur de "La logique de l'usage" qui a participé, en 1969, à un groupe de prospective constitué par Edgar Faure, alors ministre de l'Éducation Nationale, le groupe Fresque. Ce groupe a publié sous la direction d'A. Delion un rapport intitulé "Pour une industrie pédagogique".

Construite sous la forme d'une utopie, cette "industrie de la connaissance" serait d'un autre genre car, fondée sur la pensée et l'immatériel, elle permettrait de surmonter les contradictions entre le développement du marché et la réduction des inégalités, entre la prise en compte de l'individu et le développement de collectifs.

Cette perspective d'une "industrialisation anti-institutionnelle" diffère assez nettement des précédentes qui sont en fait très largement préoccupées par l'évolution des institutions éducatives : transformation radicale dans le cadre de l'industrialisation totale, évolution progressive dans le cadre de l'industrialisation limitée et disparition dans le cas du projet imaginé par Jacques Perriault.

#### *2-4 L'industrialisation comme hypothèse heuristique*

Si les approches précédentes étaient assez largement spéculatives bien que partiellement fondées sur des observations, ce dernier usage du terme d'industrialisation appliqué à la formation s'appuie sur des observations de terrain beaucoup plus conséquentes. S'intéressant au développement de l'enseignement à distance et à l'introduction des TIC dans l'éducation, toute une série de travaux menés depuis les années 1960 par des chercheurs nord-américains et européens explore cette piste de réflexion d'ordre macro-social qui permettrait de caractériser l'évolution des systèmes éducatifs en lien avec leur plus grande porosité aux techniques de communication.

En France, ce concept a été initialement développé par Pierre Mœglin auquel s'est progressivement associé un groupe de chercheurs d'institutions et

---

d'horizons différents<sup>117</sup>. Ces chercheurs ont en commun de s'intéresser aux transformations du champ de la formation à partir du repérage et de la compréhension des logiques qui sous-tendent la production de biens et de services éducatifs.

Dans ce champ, deux types de cadre théorique co-existent. Les premiers, inspirés par les recherches de Bernard Miège sur les industries culturelles, s'intéressent au rapport produit-service, aux questions de mise en marché, de mise en accès, et aux valeurs symboliques associées aux différentes logiques à l'œuvre dans les divers modèles de diffusion. Pour ces chercheurs, l'industrialisation ou plutôt la ré-industrialisation de la formation aurait pour origine "la crise" des appareils éducatifs (Mœglin, 2004) disqualifiés par bon nombre d'acteurs qui les jugent contre-productifs.

"Tout se passe donc comme si à la crise du stade industriel des sociétés développées correspondait la crise industrielle du stade actuel de la formation. Autrement dit, la situation de l'appareil de formation serait celle d'un secteur préalablement quasi industrialisé qui, sous l'effet d'une crise, elle-même industrielle, en viendrait à remettre en cause ses modes de fonctionnement et finalités" (Mœglin, 1998, p. 213).

Cette ré-industrialisation s'appuierait sur trois phénomènes interdépendants : la technologisation qui s'accompagne d'une tendance à substituer le capital au travail, la rationalisation qui induit le recours à des méthodes de gestion et de planification, et l'idéologisation qui introduit cet "esprit industriel" (Mœglin, 1994). A partir d'un ensemble d'études, Pierre Mœglin identifie quatre formes de prestations éducatives caractéristiques de cette ré-industrialisation : la production de télé-services, la gestion de libres-

---

<sup>117</sup> Ces chercheurs, que nous avons rejoint fin 2001, se réunissent depuis douze ans dans le cadre du "séminaire industrialisation de la formation" (SIF).

services, l'éditorialisation de produits-services et le développement d'outils-services, (Mœglin, 1998, p. 226).

Le cadre théorique du second groupe de chercheurs se réfère à l'économie des services et aux travaux de Jean Gadrey qui proposent de concevoir l'activité de service en lien avec les formes de rationalisation qui y sont à l'œuvre. L'industrialisation de la formation, entendue comme rationalisation industrielle de la production de marchandises éducatives, est, pour les chercheurs de ce courant, un phénomène peu probable. Ils font l'hypothèse que l'on assiste plutôt dans le champ de la formation à une :

"rationalisation de type professionnel impliquant le passage à une formalisation des savoirs, savoir-faire et des prestations en vue de leur médiatisation, à un développement du sur-mesure de masse grâce à l'agencement d'unités élémentaires décomposées et indexées" (Note de présentation de la notion d'industrialisation, Pierre Mœglin, Yolande Combes, Elisabeth Fichez et Viviane Glikman, novembre 2003).

La teneur de ces échanges est retranscrite dans l'article de Patrick Guillemet publié dans le volume 2 (n° 1, 2004) de la revue *Distances et savoirs* et intitulé "L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme". Au delà des analyses de ces différentes conceptions et pour revenir à notre projet d'appréhender les termes du débat sur l'enseignement à distance, arrêtons-nous sur la conclusion de ce texte :

"Modèle industriel omniprésent, qui s'avère cependant bien difficile à cerner. Industrialisation des grands projets, menaçante mais battue en brèche, nouvelles pratiques de formation aux connotations industrielles, mais encore peu visibles : 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. Encore faut-il en mesurer avec patience les avancées réelles et les conditions d'usage dans les différents secteurs éducatifs, plutôt que de céder aux chants des sirènes et de prendre des oracles pour monnaie sonnante" (Guillemet, 2004, p. 111).

---

A peine voilés, ces "chants des sirènes" renvoient au credo techniciste sans cesse renouvelé. Ainsi, alors que la plupart des chercheurs qui travaillent sur l'industrialisation se déclarent peu ou prou anti-technicistes, beaucoup font jouer aux techniques un rôle majeur. Citons par exemple Otto Peters (2001) qui confie aux espaces virtuels d'apprentissage la responsabilité d'un changement structurel qui ferait suite à l'industrialisation de l'éducation et à ses variantes, la néo-industrialisation et la post-industrialisation. Avatar de ce credo, l'association assez peu discutée de l'enseignement à distance, des TIC et de l'industrialisation qui implicitement néglige l'existence de différentes formes d'EAD et notamment de l'enseignement par correspondance. Pourtant, comme l'écrit Pierre Mœglin lui-même (1998) l'hypothèse sous-jacente aux travaux sur l'industrialisation de la formation n'est pas celle d'une tendance homogène et massive mais elle relève plus de "l'érosion, de l'effritement" des systèmes traditionnels (Mœglin, 1998, p. 29).

Instrument à fonction heuristique dans la mesure où il permet d'éclairer certains phénomènes en développement dans les systèmes éducatifs, le concept d'industrialisation n'en est pas moins porteur d'ambiguïtés dans la mesure où lui aussi peut participer d'une forme de déréalisation des objets, qu'il s'agisse de l'EAD lui-même ou de l'organisation dans laquelle il est mis en oeuvre. Pensé comme un processus inscrit, comme tout processus, dans la durée, ne devrait-il pas s'adjoindre un instrument conceptuel qui s'intéresse à la mesure des phénomènes (indicateurs permettant de diagnostiquer une érosion ou un effritement du système éducatif) pour éviter des généralisations déformantes ?

Originellement lié au développement des TIC dans la formation, n'est-il pas conduit à minorer d'autres formes d'industrialisation qui passent, par exemple, par la mise en oeuvre d'une norme (on peut citer le dispositif LMD pour l'enseignement supérieur) ?

Centré avant tout sur l'acte éducatif et peu sur les organisations dans

lesquelles il est posé, le concept d'industrialisation tel qu'il est jusqu'alors développé, ne risque-t-il pas de passer à côté d'évolutions profondes qui se jouent différemment sur l'ensemble des secteurs de l'université : administratifs, pédagogiques et scientifiques?

### 3. La tendance managériale

Hostile à une industrialisation totale de la formation, la critique émise par Robert Lefranc (1985) à propos de la conception de l'industrialisation d'Otto Peters s'accompagne d'un jugement sans équivoque sur ce que Lefranc appelle une position de "manager" de l'éducation.

" C'est que O. Peters voit ces derniers (les échanges entre les enseignants et les étudiants) avec un œil de technocrate, car lorsque, plus loin, il tente de les caractériser, il met l'accent beaucoup plus sur des règles technologiques (et non sur les relations sociales caractéristiques de l'enseignement traditionnel face à face), sur un langage d'où toute émotion est bannie, sur les instructions générales à donner aux étudiants plus que sur leurs besoins et leurs attentes qui ne peuvent être déterminées que par les contacts personnels. En fait, le but essentiel de O. Peters est l'efficacité, le rendement du système, effectivement dans une perspective industrielle. On est loin de la tradition pédagogique universitaire. On est en présence d'une position sans équivoque de gestionnaire, de "manager" de l'éducation, position que O.Peters n'est pas le seul à partager dans les milieux de la formation en secteur industriel et commercial et aussi parmi certains promoteurs de systèmes d'enseignement à distance" ( Lefranc, 1985, p. 196).

Un peu plus de dix ans après, les discours d'accompagnement de l'Internet vont doter ce "manager" de l'éducation de nouvelles



---

attributions : non seulement il doit être en mesure de gérer son organisation en interne veillant en permanence à accroître sa rentabilité, mais à l'image des responsables des grandes entreprises, le cadre de son activité s'est déplacé du national à l'international. D'un texte à l'autre on retrouve mentionnées entre 1999 et 2001 par exemple les ouvertures de filiales étrangères de l'Open University, d'antennes d'universités américaines, australiennes ou canadiennes installées en Amérique du Sud ou en Afrique pour offrir des enseignements à distance. Le partenariat avec le secteur industriel défendu par Otto Peters en son temps est présenté comme incontournable par la presse qui se fait l'écho de propos d'experts et de responsables d'établissements. Les acteurs ont changé : le secteur industriel en question est moins celui qui est susceptible d'accueillir les personnes formées par ces institutions qu'un ensemble d'acteurs composé d'opérateurs de télécommunications, d'éditeurs et de "starts-up" apparues en même temps que les besoins de fabriquer des contenus en ligne.

Rappelons que le manager n'est pas un produit des universités à distance, c'est un type d'acteurs qui s'est imposé à la tête d'établissements traditionnels comme les universités nord-américaines dès le début des années 1970. En France, comme le montre Christine Musselin (2001), c'est plutôt vers la fin des années 1980 et au bénéfice de l'instauration de la politique contractuelle qu'une nouvelle image du "leadership présidentiel" apparaît dans l'université française.

"La troisième évolution notable observable au sein des universités françaises concerne l'exercice du leadership, et surtout la fonction de président qui a connu une double évolution. La première concerne le contenu même de sa fonction et sa très nette professionnalisation. [...] Les compétences attendues des présidents sont aussi élargies : il ne s'agit pas seulement d'être un bon gestionnaire (ou de disposer d'une équipe capable d'assurer cette facette de la fonction) mais aussi de savoir conduire des projets, de susciter, concevoir et porter des politiques." (Musselin,

2001, p. 148)

Comme pour le modèle économique, l'enseignement à distance offre une palette d'exemples pour illustrer telle ou telle facette du métier de manager : gestion en masse d'étudiants (exemples choisis en Inde ou en Chine), capacité à engager des partenariats, à ouvrir des antennes internationales, à s'appuyer sur les technologies de pointe (exemples nord-américains, australiens).

Prenons plus précisément le cas du partenariat, une des stratégies (particulièrement plébiscitée à la fin des années 1980) que le manager doit savoir mettre en œuvre. Comme l'explique Gaétan Tremblay (2003), cette stratégie est inscrite dans une politique de diminution des coûts et d'accroissement des services qui touche la plupart des secteurs publics des pays occidentaux en permettant notamment d'établir des ponts entre le privé et le public. Pour mieux rendre compte de la diversité des partenariats, Gaétan Tremblay propose de les distinguer en fonction des acteurs impliqués. Il dénombre ainsi cinq types de partenariat :

"le partenariat entre Etats, le partenariat de service public, le partenariat public-privé, le partenariat public-communautaire, le partenariat entre entreprises privées." (Tremblay, 2003, p. 196).

Même en se limitant à la situation nationale, il est toujours une situation dans le champ de l'EAD qui peut être mobilisée pour illustrer tel ou tel partenariat : les dispositifs d'EAD montés avec l'aide du ministère des affaires étrangères sur la base de partenariats avec les pays d'Afrique francophone ; les "universités numériques régionales" ou les centres régionaux d'EAD du CNAM pour le partenariat Etat-région ; les "campus numériques" pour les partenariats public-privé et public-public ; le partenariat public-communautaire peut être illustré par le travail du CNED en direction de certaines populations de malades suivies au sein d'associations ; le

---

partenariat entre entreprises privées touche des services de formation de grandes organisations comme Renault. Autant de situations qui permettent d'incarner des projets alternatifs aux systèmes éducatifs traditionnels et qui tendent à en faire des organisations de type entrepreneurial.

En conséquence, parallèlement au processus de déréalisation progressive de l'EAD observé à plusieurs reprises dans l'évolution des discours, se développe (pourrait-on penser de façon paradoxale) une fonction de matérialisation de certaines utopies touchant à l'éducation. Réservoir de plus en plus important d'expériences, l'EAD autorise les discours tautologiques du type "c'est possible puisque cela existe".

#### 4. Les tendances libérales

A considérer la diversité des antonymes du mot "libéralisme" donnés dans l'article de l'Encyclopédie Universalis (<http://www.universalis.fr/adhérents>) : "absolutisme, autocratie, césarisme, despotisme, corporatisme, dirigisme, étatismisme, collectivisme, socialisme, communisme et aujourd'hui dans certaines conceptions : planisme.", on peut craindre l'éparpillement d'un propos qui s'attacherait à traiter tous les angles de cette doctrine. Au regard de notre objet, nous avons choisi de reprendre ce qu'Emile Mireaux (1950) considère d'une part comme "la meilleure définition provisoire" du libéralisme à savoir qu'il est "l'antithèse de l'étatismisme" et d'autre part comme sa caractéristique majeure : sa rencontre sur plus d'un point avec l'individualisme.

"Défenseur des prérogatives de l'individu, il (le libéralisme) estime notamment comme lui (l'individualisme) que l'individu est une source irremplaçable d'invention et de création, un moteur essentiel au progrès matériel et moral" (Mireaux, 1950, p. 15).

#### *4-1 Anti-étatisme et enseignement à distance*

Quels jeux fait-on jouer à l'enseignement à distance vis à vis des politiques éducatives mises en place par les Etats ? Quels sont les groupes d'acteurs qui en sont à l'origine ? Telles sont les principales questions sur lesquelles nous nous attarderons.

On l'a vu, pratiqué par le secteur privé à un moment où les Etats des pays développés construisent et consolident leurs systèmes publics d'enseignement, l'EAD s'est vu assimilé à un secteur d'autant plus marginal que les règles des systèmes publics (gestion des lieux et des temps de la formation, organisation des services des enseignants, formation des personnels, modes de rémunération, scolarité obligatoire mesurée à l'aune de la présence, etc.) s'accommodaient mal de cette forme d'enseignement. En expansion constante dans le domaine de la formation professionnelle et continue dans de nombreux pays, les organisations d'enseignement à distance ont témoigné par leur existence que d'autres acteurs étaient en mesure de prendre en charge la formation. En un siècle d'existence, ils ont ainsi participé à la reconnaissance d'un espace éducatif échappant partiellement aux prérogatives de l'Etat.

A partir des années 1970, au moins trois phénomènes nouveaux sont observables : l'investissement de certains Etats dans des structures spécifiques d'EAD, le soutien d'organismes intergouvernementaux

---

amenés à orienter voire à contourner les dispositifs d'enseignement traditionnels, et plus rarement le contrôle de l'Etat sur les organisations privés d'enseignement à distance.

Parmi les Etats européens à l'origine de structures d'enseignement à distance devenues pour la plupart assez rapidement de grandes institutions, on a déjà cité l'Angleterre avec l'Open University (O.U.) en 1971, l'Espagne avec l'UNILAD en 1972, l'Allemagne de l'Ouest avec la Fern Universität en 1974, les Pays-Bas avec l'Open Universiteit en 1984. Loin de se distinguer des institutions traditionnelles uniquement par le recours à des techniques de communication pour enseigner à distance, ces structures ont la plupart du temps proposé de nouvelles règles de fonctionnement (mode d'accès à la formation, tarifs, condition de suivi des études), dérogeant aux principes imposés par ces mêmes Etats. L'exemple le plus fameux, nous l'avons vu dans le chapitre 2, est sans aucun doute l'Open University.

Rappelons qu'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. L'intérêt de cette "ouverture" est multiple : diminution des coûts pour l'Etat et pour l'étudiant, prise en charge partielle par l'étudiant de sa qualification, augmentation substantielle du nombre de diplômés restés en activité (ce qui constitue un gain pour l'Etat, l'employeur et, dans le cas d'une promotion professionnelle ex post, pour le salarié). On comprend que cette organisation constitue un modèle pour l'Union européenne à une période où ses choix visent à la fois la limitation de la dépense publique et

l'augmentation de l'effort en matière d'éducation pour améliorer la situation de l'emploi<sup>118</sup>.

En fait, un an avant le traité de Maastricht, alors que l'éducation est encore en dehors des prérogatives de la Commission, un mémorandum<sup>119</sup> permet de dessiner les grandes lignes d'une politique éducative qu'elle continuera à soutenir par la suite. Comptant au nombre de ses experts actifs des dirigeants de l'Open University, la Commission retenant le terme de "Formation Ouverte et à Distance" (FOAD) inscrit une partie de son projet en matière de formation professionnelle et d'enseignement supérieur dans le sillage de la politique de formation menée en Angleterre au début des années 1970. Ni réellement libérale (les Etats financent en partie au moins ces structures et interviennent dans leur organisation), ni franchement étatiste (les règles habituelles -frais d'études, conditions d'accès par le diplôme, assiduité, etc - des systèmes nationaux sont mises en question), cette politique ouvre une voie intermédiaire qui tend à inverser la représentation de l'enseignement à distance : de marginale, cette forme (et surtout les dispositions qui l'accompagnent comprises dans le terme "ouvert") deviendrait dominante.

Cette position sera reprise par l'UNESCO dans un texte de 1995 qui propose d'associer enseignement à distance et apprentissage ouvert pour en faire une réponse à la question de l'accès à la formation.

"Tandis que l'enseignement à distance désigne les multiples formes de transmission et d'accès médiatisé au savoir caractéristiques d'une situation où, pour tout ou partie du programme d'étude, apprenants et formateurs se trouvent disséminés dans le temps et/ou l'espace, la notion d'apprentissage

---

<sup>118</sup> La ratification du traité de novembre 1993 qui a élargi les compétences de l'Union à l'éducation suivie par l'adoption, le 10 décembre 1993, du Livre blanc "Croissance, Compétitivité et Emploi" illustrent ces orientations politiques.

<sup>119</sup> Commission des Communautés Européennes 1991, *L'apprentissage ouvert et à distance dans la Communauté Européenne*. Mémorandum. Bruxelles/Luxembourg, ESCS-EEC-EAECV.

---

ouvert renvoie à une certaine philosophie de l'enseignement impliquant ouverture et disponibilité totales d'accès aux opportunités de la formation<sup>120</sup>.

Que l'organisation internationale chargée de "contribuer au maintien de la paix et de la sécurité en resserrant, par l'éducation, la science et la culture, la collaboration entre les nations" (acte constitutif, 1946) fasse à son tour de la FOAD un modèle pour le développement de l'éducation, voilà qui invite les Etats à repenser leurs politiques éducatives massivement construites sur des enseignements en présence et des conditions de diplômes qui limitent l'accès à la formation.

Ces discours n'ont cessé de s'amplifier jusqu'au début des années 2000. Qu'ils soient l'œuvre de libéraux ou de libertaires, ils ont associé de plus en plus systématiquement l'enseignement à distance à une critique radicale des différents systèmes éducatifs étatiques.

Du côté des libéraux, le rapport "African virtual university<sup>121</sup>" mentionné précédemment constitue un bel exemple de cette radicalité. Du côté des libertaires, les premiers défenseurs des campus virtuels, adeptes de l'autogestion, ont pris le contre-pied des universités traditionnelles. Le campus virtuel imaginé par des chercheurs comme Childers et Delany<sup>122</sup> est pensé comme une réponse du monde universitaire à la marchandisation progressive de l'enseignement supérieur nord-américain. Inspirés par les communautés virtuelles en vogue dans les milieux anticonformistes et anti-autoritaires des universités de la côte ouest américaine, ces deux auteurs plaident pour la disparition de l'institution au profit d'un Internet de la

---

<sup>120</sup> Unesco – Section pour la recherche et l'innovation en éducation (1995), *Projet de texte d'orientation sur l'apprentissage ouvert et à distance*, Paris, Division de l'enseignement supérieur ; cité par Glikman (2002).

<sup>121</sup> Le rapport est disponible sur le site Internet <http://www.avu.org>

<sup>122</sup> Childers P., Delany P., 1994, "Wired Word, Virtual Campus : Universities and the Political Economy of Cyberspace", in *Work and Days*, 24/4 Spring/fall. Cet article est accessible en ligne : <http://www.sfu.ca/delany/>

connaissance qui repose sur l'engagement individuel des chercheurs et sur l'existence d'une technique transparente dégagée des contingences matérielles. Synonyme de mise en réseau des personnes et de leurs savoirs, le campus virtuel tire sa force de la croyance dans un monde rendu meilleur par une communication non contrainte entre les individus (à la différence de la communication pédagogique qui est cadrée par l'institution) et par une technique qui permet d'étendre la culture collégiale universitaire à l'ensemble du monde.

Il est donc très peu de rôles que ces discours ne fassent pas jouer à l'enseignement à distance vis à vis des systèmes éducatifs mis en place par les Etats. Du moyen pour desserrer les règles des systèmes nationaux d'éducation, au moyen pour libéraliser totalement le secteur de l'éducation (surtout l'enseignement supérieur), en passant par l'instrument pour se débarrasser des institutions en vue du règne d'une harmonieuse anarchie universitaire, tout semble, une nouvelle fois, pouvoir être assumé par un enseignement à distance doté, au fil de l'invention de nouvelles techniques de communication, de potentialités techniques de plus en plus aptes à accueillir toutes les utopies.

#### *4-2 Individualisme et enseignement à distance*

Comme le rappelle Pierre Mœglin (2005) dans son analyse longitudinale sur les outils et les médias dans l'éducation, ce sont les lois Guizot de 1833 qui ont imposé en France, en même temps que l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, l'enseignement collectif et simultané.

" Ce faisant, elles (les lois Guizot) le (l'enseignement collectif et simultané) préfèrent à ses deux concurrents : l'enseignement individuel des petites écoles et l'enseignement mutuel d'invention



---

récente" (Mœglin, 2005, p. 191).

Ce mode que l'auteur qualifie de "semi-industriel" parce qu'il requiert l'emploi des manuels fonde ce qu'il analyse comme le "système éducatif moderne et son paradigme : orthographe, enseignement simultané et collectif, manuel scolaire" (Mœglin, 2005, p. 192).

A peine cinquante ans après les lois Guizot apparaît l'enseignement par correspondance, cet autre mode qu'on peut aussi qualifier de "semi-industriel"<sup>123</sup> parce qu'il nécessite une production parfois massive de documents pédagogiques, il requiert par ailleurs les services de la poste, des enseignants (qui peuvent être auteurs des documents et correcteurs de devoirs, ou uniquement auteurs) et parfois des correcteurs. Notre analyse l'a évoqué, les incitations et les mobiles sont hétérogènes pour rallier ce mode de formation mais leur raison est le plus souvent d'ordre social (au sens large). Cet ordre plus pressant encore dans une époque où se former devient un devoir tout au long de la vie de l'individu plébiscite tous les dispositifs tels l'enseignement à distance. Ainsi, en marge du paradigme<sup>124</sup> du système éducatif moderne n'a cessé de se développer un autre paradigme, celui des systèmes d'enseignement à distance que l'on propose de définir sur la base de notre corpus et par analogie aux analyses de Pierre Mœglin par le triptyque : raison sociale, enseignement asynchrone plus ou moins individuel, document pédagogique et techniques de communication.

Même peu individualisé, ce paradigme confère de toute façon une plus grande place à l'individu dans le processus qui va du choix de sa formation,

---

<sup>123</sup> La consultation de documents pédagogiques anciens de "l'Ecole universelle" et de documents pédagogiques plus récents (du CNED ou de CTU) témoignent d'une standardisation nettement moins grande de ces documents par rapport au manuel scolaire. Certains d'entre eux s'apparentent même aux photocopiés que l'enseignant donne dans les formations en présence. Par contre, la plupart du temps la gestion de l'impression et des envois fait l'objet d'une rationalisation en vue d'un traitement de masse.

<sup>124</sup> En référence à Bachelard et Kuhn, le paradigme est défini ici, comme un "ensemble structuré et cohérent de théories et de représentations" qui en se complétant et se confirmant mutuellement "font système et la logique de ce système est dite "paradigmatique" (Mœglin, 2005, p. 185).

à la façon dont il va la suivre et y mettre fin. Cette individualisation de fait de l'EAD est (et a été) un des leitmotifs des annonces publicitaires. Par retournement, la contrainte est présentée comme un mérite, la distance étant censée faire écho à un choix pédagogique de l'organisme de formation. Le traitement de la distance impliquerait une personnalisation des contenus (difficile à mettre en œuvre sans des surcoûts importants) et des modalités d'accompagnement humain (également coûteux). C'est ce que l'on peut lire dans cette plaquette :

"Vous apprenez à votre rythme. Avec des documents faits pour vous. Et des enseignants qui vous écoutent Vraiment !"<sup>125</sup>.

Ce thème d'une consubstantielle individualisation de la formation dans les dispositifs d'enseignement à distance n'est pas réservé aux réclames, on le retrouve autrement développé dans "La logique de l'usage"(1989) de Jacques Perriault.

" Jusqu'en 1985, approximativement, les institutions émettaient des cours, culture générale, mise à niveau, agrégation, etc. et il se trouvait toujours des publics pour s'y abonner. Tout se passait sous le signe d'un régime permanent. De plus, il y avait peu de médias, sinon l'audio-cassette, si bien que la question des coûts n'avait pas l'acuité qu'elle présente aujourd'hui. Et puis les choses se mirent à évoluer sensiblement. Désormais, et l'évolution est lente mais persistante, les inscrits se comportent comme des consommateurs exigeants. La société de consommation a fait son œuvre et a produit des gens qui savent ce qu'ils veulent. Ils demandent de nouveaux contenus, des durées variables, sont prêts à suivre des cours l'été, etc., nous y reviendrons. Il devient urgent de mieux connaître ces publics. Une inversion analogue se produisit au même moment dans l'industrie. Le géant IBM, qui suivait une politique d'offre tranquillement poussée par la production, vit en 1989 ses comptes passer au rouge. Big Blue s'aperçut bien tard, et avec lui tous les autres constructeurs

---

<sup>125</sup> Publicité papier distribuée à la sortie du métro à Paris en septembre 2003 destinée à la promotion de cours à distance en langue.

---

informatiques, que cette ère bénie était terminée et qu'il faudrait désormais compter avec les desiderata et les logiques des utilisateurs." (Perriault, 1996, p. 53)

Familier des déplacements de point de vue, Jacques Perriault propose un nouvel angle d'approche de l'individualisation qui constitue implicitement, sous la plume de cet expert alors en poste au CNED, une sérieuse critique des organisations d'EAD. L'individualisation vantée dans les réclames n'aurait pas réellement d'existence puisque pour lui elle deviendrait obligatoire sous la pression des "usagers". Ces réflexions résonnent avec de nombreuses recherches menées sur les "usagers" de l'école traditionnelle et avec les discours des mouvements pédagogiques anciens<sup>126</sup> comme celui des écoles actives. Pourtant si on y défend également une approche individualiste de l'éducation, le cadre de référence est loin d'être le même : dans un cas l'école est un "service" comparable à d'autres services offerts ailleurs, dans l'autre l'école reste une institution spécifique qui s'adresse à la masse mais qui doit aussi apprendre à s'adresser aux individus.

L'ensemble des considérations ci-dessus permet de mettre en évidence les liens étroits que les discours d'acteurs différents (experts, responsables d'établissement d'EAD, chercheurs) établissent entre l'enseignement à distance et l'idéologie libérale prise sous l'angle de son opposition à l'étatisme et sous l'angle de ses relations à l'individualisme. Comme dans le cas de l'idéologie marchande, les termes du débat ne sont pas réservés à l'enseignement à distance toutefois leur existence génère un "événement" qui permet de mettre en scène des tendances libérales émanant d'acteurs aux idéologies parfois antinomiques. De la même façon que dans les discours sur l'Internet n'ont cessé d'être associés propos libertaires et libéraux (Breton,

---

<sup>126</sup> Le Bureau international des écoles nouvelles a été fondé en 1899 par un pédagogue suisse (A. Ferrière) pour défendre une pédagogie basée sur l'activité spontanée, personnelle et productive. Cette "école active" s'appuie sur l'autonomie des élèves qui devient la valeur par excellence.

2000), les discours sur l'EAD génèrent de véritables "espaces discursifs de brouillage idéologique".

## 5 Les idéologies de "l'éducation universelle"

Sur les sept acceptions du mot universel données par le Petit Robert (éd. de 1983), trois justifient le choix de notre titre : universel entendu comme concernant "la totalité des hommes", universel c'est à dire qui "s'étend à toute la surface de la terre", et universel pour caractériser ce qui vaut pour l'ensemble d'un objet ou d'un sujet. Comme pour les analyses précédentes, trois préoccupations dominent : la caractérisation des représentations de ce que nous avons choisi de désigner par "l'éducation universelle", leurs liens avec des discours concernant l'enseignement traditionnel, et l'identification des acteurs qui les alimentent.

### *5-1 Apporter la connaissance à tous*

Dans la version que Robert Lefranc propose de l'histoire de l'enseignement à distance, se trouvent en bonne place toutes les initiatives prises en faveur de publics délaissés par l'enseignement traditionnel. La première par laquelle débute la version historique proposée par Robert Lefranc concerne l'éducation des femmes. L'auteur raconte ainsi en termes très élogieux l'aventure de A.E. Ticknor qui a créé en 1873 la "Society to encourage studies at home". Désirant "répondre aux aspirations des femmes qui d'un bout à l'autre du pays désiraient obtenir une éducation et avaient peu de chance de

---

le faire" (Lefranc, 1985, p. 163), cette organisation qui ne "fit pas de publicité" accueillit 200 volontaires "collègues enseignantes chevronnées, prêtes à travailler gratuitement dans leur temps de loisir, d'autre part des jeunes femmes dont les compétences dans certains domaines en faisaient des assistantes particulièrement utiles pour ce type d'enseignement." (Lefranc, 1985, p. 163). Echappant à toutes les critiques traditionnelles, cette organisation est décrite comme très démocratique :

"Une autre caractéristique de cette Société résidait dans le fait qu'elle s'adressait à toutes les classes sociales et bien entendu en priorité à celles qui ne pouvaient s'offrir une bonne éducation traditionnelle. On voit déjà à l'œuvre le principe selon lequel l'enseignement par correspondance contribue à la démocratisation de l'enseignement" (Lefranc, 1985, p. 164).

La deuxième initiative, toujours nord-américaine, citée dans le récit historique proposé par Robert Lefranc renvoie aux années 1890 et à la création de "The Workingman's School" (l'Ecole du travailleur) né à la suite du succès d'un journal destiné à l'information des travailleurs sur la sécurité des mines.

"Bientôt les demandes se firent si nombreuses que T.J. Foster demanda à un groupe d'ingénieurs de mettre au point un cours complet sur les mines de charbon, qui fut offert au public en août 1891.[...] Le cours complet revenait à 25 dollars, et exigeait trois ans d'études. Le premier élève inscrit fut un mineur, Thomas Coates, qui obtint en temps voulu son diplôme et devint plus tard inspecteur des mines pour la Hudson Coal Company" (Lefranc, 1985, p. 167).

La liste des bénéficiaires de dispositifs d'enseignement par correspondance donnée par Robert Lefranc est longue : enfants malades ou isolés, adultes en

activité souhaitant suivre des enseignements universitaires<sup>127</sup>, enseignants du primaire et du secondaire voulant consolider leurs connaissances. Aux premiers exemples nord-américains succèdent une myriade d'exemples européens qui tous participent à rendre l'éducation accessible à ceux qui ne peuvent fréquenter les systèmes traditionnels. Le CNED (à l'époque CNEC, centre national d'enseignement par correspondance) est présenté comme "un grand organisme de formation permanente et continuée" qui accueille des personnes qui majoritairement (84,9 % selon une enquête de 1973-1974) "ne peuvent avoir autrement accès à un système de formation." (Lefranc, 1975, p. 175). Récit des origines, cette histoire sociale de l'enseignement à distance attribue un rôle important à l'enseignement à distance dans la démocratisation de l'éducation.

Dans les années 1970, au fil de la démocratisation effective de l'enseignement traditionnel dans bon nombre de pays dits développés, un autre type de discours voit progressivement le jour. Il correspond pour Robert Lefranc à "une conception positive" de l'inscription par correspondance qui aurait pris le pas sur "la conception négative". Ainsi, on s'inscrirait moins par défaut à un enseignement à distance (empêchement géographique, maladie, etc.) et davantage pour avoir un "plus dans l'emploi" (Lefranc, 1985, p. 175). Ainsi, même plus démocratique, l'enseignement traditionnel devrait, pour Robert Lefranc, compter sur l'enseignement à distance pour remplir totalement ses missions sociales. D'un universalisme à l'autre, l'EAD reste dans les discours de ces experts une ressource essentielle.

Ces convictions sont partagées par des experts de l'UNESCO qui engagent l'organisation internationale, à ce titre et très tôt, dans des actions en faveur

---

<sup>127</sup> Cette histoire sociale de l'enseignement à distance est aux antipodes de la version proposée par Noble. Pour Lefranc, les initiatives universitaires d'enseignement à distance visent à accueillir de nouveaux publics, elles ont à se défendre de "l'establishment universitaire" qui est hostile et qui n'accorde pas son soutien à des "coopérations universitaires inter-institutionnelles" (Lefranc, 1985, p. 170).

---

de la formation à distance. Une autre histoire est proposée. Parmi les anciens programmes cités en exemple pour avoir contribué à éduquer des populations en grande difficulté : la création en 1964 à Beyrouth de "l'Institut de l'Education" destiné à la formation et au perfectionnement des maîtres d'école des réfugiés palestiniens. Ce programme de grande ampleur aurait touché 30 % des maîtres, 24 % des directeurs d'école et 78 % des écoles.

Quarante ans plus tard, dans un contexte de forte prégnance des discours qui associent EAD et nouvelle économie de l'éducation, Internet et nouvelles pratiques d'enseignement, l'UNESCO réaffirme cette position non sans avoir rebaptisé l'EAD devenu "enseignement ouvert et à distance". Pour l'organisation, ce dernier est amené à jouer "un rôle particulièrement décisif dans la création de la société mondiale fondée sur le savoir".<sup>128</sup>

"Les initiatives de l'UNESCO en matière d'enseignement à distance se fondent sur une priorité principale : veiller au droit de l'éducation pour tous. Si l'utilisation de l'enseignement à distance a bénéficié très tôt du soutien de l'Organisation, les nouveaux développements des technologies de l'information et de la communication, en particulier de l'Internet et du World Wide Web, ont considérablement accru la demande d'une éducation tout au long de la vie, mais également fourni de nouveaux moyens de satisfaire cette demande. Face aux défis éducatifs du XXIème siècle, l'UNESCO continue, par l'intermédiaire de son soutien à l'enseignement ouvert et à distance, de contribuer à la construction des sociétés du savoir dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie."<sup>129</sup>

Cette déclaration est suivie par la liste des publics prioritaires. On y retrouve les bénéficiaires traditionnels des actions de l'organisation internationale : les personnes "démunies des compétences éducatives de base", les "handicapés,

---

<sup>128</sup> UNESCO (2003), *L'enseignement ouvert et à distance. Tendances, considérations politiques et stratégiques*. p. 10.

<sup>129</sup> UNESCO, 2003, *L'enseignement ouvert et à distance. Tendances, considérations politiques et stratégiques.*, p. 14.

migrants, minorités culturelles et linguistiques, réfugiés, populations en situation de crise qui ne peuvent être atteints efficacement par les systèmes de prestation traditionnels." (UNESCO, 2003, p. 14). Toujours présenté comme réussissant là où l'éducation classique s'avère inefficace, l'EAD cette fois est doté d'une image vertueuse.

Sur l'ensemble de notre corpus, deux observations peuvent être faites : le recours à l'image vertueuse est moins fréquent au fil du temps, le récit des "bonnes œuvres" allant jusqu'à s'effacer dans les années 2000. Contrairement à ce qui est admis, il n'y a pas d'un côté des énonciateurs systématiquement vertueux (l'UNESCO par exemple, on l'a vu notamment avec l'intervention de John Daniel) et des énonciateurs systématiquement enclins à la défense du libéralisme économique. A lire les discours de la Commission européenne ou même de la Banque mondiale, l'argument de l'universalisme est un incontournable des introductions ou des conclusions des textes et déclarations écrits sur le sujet. Dans l'économie discursive générale, c'est moins de disparition dont il s'agit que de neutralisation du thème de l'universalisme.

### *5-2 Transcender les frontières géographiques*

Associant l'éducation à un réseau de communication (la poste, la radio, la télévision hertzienne et satellitaire, l'Internet), les discours sur l'EAD sont des "instruments de circulation" des utopies qui ont accompagné l'émergence de ces techniques. Au fur et à mesure de l'élargissement des cadres organisationnels, la poste a été une affaire d'Etat avant d'être une affaire internationale, la radio a été locale avant d'être nationale, la télévision a été nationale avant d'être internationale, et l'Internet est d'emblée international sans que pour autant les autorités des Etats soient impliqués. Les



---

utopies ont circulé plus vite laissant croire à un monde transformé en "village global" (McLuhan). Comme le montre Pierre Moeglin dans son livre sur le satellite éducatif (1994), chaque nouveau média et nouvelle technique de communication qui est introduit dans l'éducation a généré des groupes de partisans prêts à défendre leur cause. Dans le domaine de l'EAD, la cause radiophonique a précédé la cause télévisuelle et son avatar des années 1970-1980 : la cause satellitaire. La dernière en date, de la fin des années 1990, est celle de l'Internet. Plus que les précédentes, les deux dernières ont suscité, on l'a vu précédemment, des fictions de solidarité mondiale nourrie d'accès au savoir non limité pour le plus grand bien de l'humanité. Les exemples choisis par Clinton et son conseiller Al Gore dans leur discours de 1993 sur la croissance économique américaine sont, dans ce sens, presque canoniques.

"Le docteur souhaitant un avis sur le cas d'un patient qui pourrait transmettre le dossier médical à un collègue éloigné de plusieurs milliers de kilomètres.[...] L'écolier d'un petit village qui pourrait, grâce à un PC, consulter au sein de la Bibliothèque du Congrès, des milliers de livres, de disques, de vidéos ou de photographies qui auraient préalablement été numérisés"<sup>130</sup>.

Au bénéfice de techniques devenues transparentes (c'est à dire échappant aux déterminants sociaux) et puissantes par leur capacité à transmettre à l'échelle de la planète des images et du son, les discours ont fait de l'enseignement à distance un moyen de réaliser le rêve d'un monde totalement éduqué.

"Objet idéalement malléable" qui peut prendre la forme du discours qu'on lui applique, l'EAD dans sa version Internet est en quelque sorte absorbé par la technique elle-même. La toile incarne dans beaucoup de discours le plus parfait dispositif d'enseignement à distance qui convoque l'humanité tout

---

<sup>130</sup> Déclaration de William Clinton et Albert Gore, *Technology for America's Economic Growth. A new Direction to build Economic Strength*, US Government Printing Office, 22 février 1993, p. 28, cité par Patrice Flichy (2001)

entière. Cela annonce pour des philosophes comme Pierre Lévy une nouvelle organisation sociale enfin débarrassée des organisations et des "centres".

"A chaque minute qui passe, de nouvelles personnes s'abonnent à Internet, de nouveaux ordinateurs s'interconnectent, de nouvelles informations sont injectées dans le réseau. Plus le cyberspace s'étend, plus il devient "universel", et moins le monde informationnel devient totalisable. L'universel de la cyberculture est aussi dépourvu de centre que de ligne directrice" (Levy, 1997, p. 129).

Cet EAD spontané, autogéré et mondial est totalement absent des textes concernant l'enseignement par correspondance qui au contraire était présenté comme nécessitant une organisation plus complexe, une formation des personnels et des ancrages locaux. Avec l'Internet, la dimension planétaire de l'EAD est devenue ce que Gilbert Rist appelle une "forme ritualisée" (Rist, 2002, p. 10) des discours des organisations internationales consacrés à l'éducation, une référence qu'un lecteur habitué à cette littérature s'étonnerait de ne pas trouver.

### *5-3 Apprendre tout au long de la vie*

Nos analyses l'ont rappelé, l'enseignement à distance a été associé en pratique et dès ses débuts à la formation continue des personnes. Son rôle dans l'éducation permanente et la promotion professionnelle a été utilisé par ses défenseurs pour justifier du bien fondé des investissements dans le domaine.

L'apparition du concept politique "de formation tout au long de la vie" au niveau de la Commission européenne, inspiré par le Livre Blanc (1993) de Jacques Delors intitulé "Croissance, compétitivité, emploi : Les défis et les

---

pistes pour entrer dans le XXI<sup>ème</sup> siècle", a donné un nouvel élan à la formation continue.

Vingt ans après la loi française qui en avait fait un droit pour les travailleurs, la Commission européenne promeut la démarche de formation permanente au rang d'axe majeur de sa stratégie économique.

[La formation tout au long de la vie est née de] "l'idée du développement, de la généralisation et de la systématisation de l'éducation permanente et de la formation continue" pour répondre "au besoin croissant, appelé à se développer encore dans l'avenir, de recomposition et de reconstruction permanente des connaissances et des savoirs" (Livre blanc, p. 124).

Dans ce contexte, le lien établi par la Commission entre "formation tout au long de la vie" et "apprentissage ouvert et à distance" (manifeste dans ses discours et dans les thèmes de ses rapports à partir de 1991) confère à l'EAD un rôle majeur dans le domaine de la formation et plus largement dans celui de l'économie. Il en fait, on l'a déjà souligné, le modèle d'éducation adapté au projet politique de la Commission. Entre 1991 et 2002, il est peu de textes qui ne rappellent ce lien. Ce dernier se trouvera d'ailleurs subsumé dans le plan d'action "e-learning". Bien que les limites temporelles de ce travail ne permettent pas d'analyser le phénomène de net repli du thème du "e-learning" dans les discours à partir de 2003 et 2004, on peut s'interroger sur les conséquences qu'il peut avoir sur la production discursive des années à venir.

Pour conclure sur cette question de l'universalisme, signalons que les trois volets de l'idéologie de "l'éducation universelle" se complètent dans les discours comme trois parties d'une figure qui trouverait son aboutissement à la fin du XX<sup>e</sup> siècle nourrissant une utopie que les encyclopédistes du

siècle des lumières partageaient déjà, à savoir celle d'accès universels au savoir qui seraient devenus possibles aujourd'hui grâce à l'EAD. Il n'est donc guère étonnant de retrouver des personnalités comme Michel Serres porteur d'un projet "d'université à distance" de ce genre. Notons que, contrairement aux convictions de la plupart des acteurs du siècle des lumières, l'accès aux savoirs ne se mériterait plus puisque grâce au développement des réseaux, il serait devenu facile et sans douleur.

"En réduisant tous les éloignements possibles entre les sources du savoir et l'ensemble de ceux qui désirent apprendre ou se former, l'ouverture de ce nouvel espace pédagogique permet de fonder à ce jour, l'Université sans distance..."

- spatiale, pour les personnes isolées par l'habitat ou les occupations,

- technique, grâce aux nouveaux canaux médiatiques,

- financière, par la légèreté ou la gratuité de messageries adaptées au nouvel espace,

- politique, sociale, par un projet réellement démocratique,

- psychologique, enfin par cette pénétration fine de l'école dans l'espace et par le temps, ainsi que par l'égalité, souhaitable, dans l'estimation de tous les savoirs, pratiques ou théoriques". (Introduction du rapport de la mission confiée par le premier ministre au philosophe Michel Serres en 1992 sur "L'Université à distance", p. 4)".

En lien avec ce genre d'utopie de type post soixante-huitarde, l'examen de notre corpus permet de mettre en évidence le recul de l'universalisme entendu comme un état vers lequel la société doit tendre et travailler pour pouvoir intégrer des individus différents vivant dans des pays parfois très dissemblables. Le lissage des hétérogénéités, nécessaire à ce nouvel universalisme benoît, autorise la relégation de cette question aux confins des

---

textes, l'universalisme devenant un supplément d'âme supposé réalisé.

## 6. Les tendances technicistes

Une des figures justificatrices de l'importance de la technique sur le fonctionnement même de la société est sans conteste Lewis Mumford dont les travaux ont permis de montrer par exemple que l'invention de l'horloge avait profondément modifié la vie en société en introduisant le concept de régularité. Parmi les chercheurs qui travaillent sur les liens entre l'éducation et les technologies, il en est très peu qui s'attachent à montrer la faible importance du phénomène technique au regard des autres phénomènes qui interagissent avec l'éducation. Une différence majeure existe pourtant entre ces acteurs et réside dans la plus ou moins grande affirmation de l'importance du phénomène technique. Du côté des chercheurs lui attribuant un rôle déterminant, on retrouve Jacques Perriault :

"L'histoire des techniques montre que l'arrivée d'une technologie nouvelle dans un champ d'activité exerce des effets en retour sur les mentalités, les modes de vie et sur l'appareil conceptuel d'une société. Il n'y a pas de raison pour que les secteurs de l'éducation et de la formation échappent à cette loi. Et de fait tout y bouge à la fois, dès lors que la gestion médiatisée de la distance intervient" (Perriault, 1996, p. 18).

Pour les autres, et parmi eux de nombreux membres du SIF, c'est bien plus le modèle pédagogique auquel est associé l'objet technique qui détermine le genre d'EAD produit. Comme l'écrit Pierre Mœglin (2005) reprenant des travaux de R. Mager (1969) et de L.-N.Landa (1969), il existe deux grandes familles de pédagogie que l'on retrouve dans le champ des TICE :

"d'un côté, celles qui mettent en forme les informations selon l'organisation interne des disciplines et des

sciences ; de l'autre côté, (là où se situe déjà la Technologie éducative), celles qui ordonnent les informations selon la progression de l'apprenant. Elles s'appuient donc sur la représentation plus ou moins formalisée du destinataire et des manières de lui destiner des messages" (Mœglin, 2005, p. 157).

Notre corpus nous permet de constater qu'il n'y a pas une progression linéaire dans la revendication de tel ou tel modèle mais bien plutôt une alternance. Ce constat bat en brèche une autre version historique, celle de ceux que Patrick Guillemet appelle les "théoriciens de l'enseignement à distance", qui défendent une histoire linéaire de l'EAD qui commence avec le modèle industriel de Peters qui serait suivi au début du 21<sup>ème</sup> siècle par une ère postindustrielle "où les préoccupations relatives aux transactions pédagogiques vont prédominer sur les préoccupations structurelles" (Guillemet, 2004, p. 108). Les discours sur la radio de 1947, ceux d'Otto Peters avec sa version industrielle de l'EAD et ceux des partisans du "cours en ligne" (très soutenus en France par le ministère de l'éducation nationale depuis 2003) se rattachent très clairement à la première famille<sup>131</sup>.

Au centre des préoccupations : les processus de production de l'information à partir desquels s'élabore le dispositif dans son ensemble. Les autres discours, plus présents dans notre corpus du côté des pédagogues, des chercheurs, et de certains experts et plus rarement de responsables politiques, insistent sur tel ou tel aspect de la communication pédagogique.

"Attentives au destinataire, soucieuses de ménager les conditions optimales de la réception et de l'appropriation, dotées de moyens de vérifier la réalité des acquisitions, ces pédagogies se comportent comme les théories de la communication en général,

---

<sup>131</sup> Nous reviendrons dans notre deuxième partie sur la façon dont cette politique du "cours en ligne" a pris le relais en France à partir de 2002 d'une autre politique menée dans le cadre du programme "campus numérique" qui, elle, était centrée sur les processus communicationnels. Bien que de nombreux discours se défendent d'une approche techniciste des phénomènes sociaux celle-ci reste prédominante.

---

telles que les appliquent sondeurs et publicitaires" (Mœglin, 2005, p. 157).

Très schématiquement, il nous semble que trois conceptions différentes du destinataire oeuvrent dans l'ensemble de ces représentations associant le pédagogique et la technique : le destinataire comme acteur social, comme individu autonome, et comme membre d'un collectif.

La lecture d'une grande partie des enquêtes sur l'enseignement à distance universitaire français menées dans le cadre du CAV de St Cloud (enquêtes qui constituent de vrais travaux de vérification) permet d'aborder notre premier type. Moins centrées sur la réalité des acquisitions des étudiants que sur la mesure de l'efficacité de tel ou tel média dans telle ou telle formation à distance, ces enquêtes servent l'idée commune aux acteurs de la technologie éducative que l'usage des outils de communication dans l'éducation renouvelle les pratiques pédagogiques et poursuivant cette logique, que la diversité des techniques et des outils (donc des méthodes) est une réponse adaptée au traitement de la diversité des publics. Le destinataire est un acteur défini par son appartenance à une classe sociale qui détermine au moins partiellement ses pratiques culturelles et sa relation aux apprentissages. La logique du discours est simple : plus les dispositifs de formation à distance sont capables de proposer des situations pédagogiques différentes, en tirant au mieux partie de la spécificité des outils de communication, et plus ils seront en mesure de donner leur chance à un vaste public d'étudiants.

"Cette conception démocratique est justifiée par le besoin de prolonger et d'intensifier la formation de base et la promotion des connaissances à tous les niveaux, et par le fait que les classes sociales défavorisées n'ont pas réellement accès à l'enseignement supérieur. Ceci implique le recours inéluctable à d'autres méthodes d'enseignement. En effet, les conditions d'études actuelles conduisent à une multitude de tâches et provoquent de la sorte dans notre système d'enseignement des goulots menaçants, dont il n'est plus possible de venir à bout avec les

objectifs et les programmes traditionnels de l'enseignement, les processus d'enseignement et d'études, et les diverses organisations existantes" (Lefranc, 1985, p. 291).

Au moins deux raisons ont fait perdre de la légitimité à cette conception : la démocratisation opérée par les systèmes traditionnels et la focalisation sur la technique de l'Internet en tant que telle<sup>132</sup> qui tend à faire oublier la diversité des langages et des écritures qu'elle transmet. De plus, à observer d'un peu plus près tous ces travaux, on s'aperçoit que le visage de l'étudiant est assez vite caché par celui de l'enseignant censé être la clef des changements attendus.

Contrairement à ce que pourrait laisser croire certains débats actuels, le destinataire autonome ne constitue pas une figure positive des discours produits sur l'enseignement à distance des origines. L'autonomie associée pendant longtemps à la solitude de l'apprenant et au taux important d'abandon de la formation ne pouvait être revendiquée par les tenants d'un enseignement à distance qui cherchaient plutôt des moyens de la limiter. Ainsi, bien que des enquêtes comme celle du CEREQ que nous avons déjà mentionnée (p. 62) font de l'EAD un sous-ensemble de l'autoformation, l'histoire de l'enseignement à distance se distingue très nettement de celle de l'autoformation. Apparue à la même période (la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle), en parallèle au système éducatif, l'autoformation est inspirée par les théories socialistes et les revendications des ouvriers et émane plutôt de structures associatives (Albero, 2003, p. 40), tandis que l'EAD est le fruit d'une activité économique développée dans un secteur généralement laissé vacant par les structures publiques d'éducation. Quand pour la première

---

<sup>132</sup> C'est ce que dénonce Dominique Wolton (1999) : "Aujourd'hui un nombre étonnant d'auteurs considèrent par exemple qu'Internet est une véritable révolution qui va donner naissance à une "nouvelle société", tout simplement parce qu'ils supposent que la technique va *directement changer* la société et les individus" (p. 17).



---

l'autonomie représente à la fois une modalité pour apprendre et un but à atteindre, pour le second elle est une contrainte et un obstacle à surmonter. Le développement des techniques de communication asynchrones et interactives constitue une véritable aubaine pour défendre l'idée d'une autonomie positive de l'étudiant dans les dispositifs d'EAD et au final dans les discours, peu importe qu'elle soit effective si elle est possible.

"Mais le principal inconvénient des premières formes d'éducation à distance était le manque de possibilités de dialogue et de discussion entre enseignants et étudiants comme entre étudiants. A supposer que l'interactivité ait été prévu par le programme, c'est l'aptitude des systèmes de conférence électronique [...] à y remédier et à permettre aux étudiants de trouver des matériels et de faire donc preuve de plus de responsabilité à l'égard de leur propre apprentissage, qui, plus que toute autre chose, rend l'enseignement électronique plus intéressant aux yeux des formateurs à distance, et il est permis de penser que les étudiants qui étudient en ligne obtiennent des résultats supérieurs aux attentes"<sup>133</sup>.

Né avec les derniers outils informatiques pour l'éducation<sup>134</sup>, l'étudiant à distance membre d'un collectif est pour l'heure davantage un artefact dominant dans les textes des chercheurs en EIAH qu'une réalité observable dans des organismes de formation. C'est surtout dans cette littérature écrite que cette figure de l'apprenant tend à prendre le pas, depuis le début des années 2000, sur beaucoup d'autres donnant parfois à penser qu'elle serait en train de s'imposer dans de nombreux dispositifs."

"En situation d'enseignement à distance, la démarche qui se généralise actuellement consiste à faire interagir des apprenants

---

<sup>133</sup> UNESCO, 2003, *L'enseignement ouvert et à distance, Tendances, considérations politiques et stratégiques*, p. 86

<sup>134</sup> P. Marquet, 2004, p. 10 définit les ENTAP (Environnement Numérique de Travail et d'Apprentissage Partagé) comme "des plateformes dévolues à une forme particulière de travail, qu'est l'apprentissage, individuel ou collaboratif (...) elles sont une évolution récente des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) qui eux-mêmes portent l'héritage technique des EIAO (Environnements Interactifs d'Apprentissage par Ordinateur)".

dans des ENTAP, qui donnent accès à des contenus disciplinaires. Les interactions entre apprenants sont plus ou moins organisées ou régulées par différents moyens humains ou logiciels. Cette caractéristique de la FOAD illustre le crédit accordé aux échanges interpersonnels dans la construction des connaissances individuelles, dont les bénéfices ne sont pas toujours attestés" (Marquet, 2004, p. 15).

Confirmant nos analyses sur l'importance croissante des tendances libérales et individualistes, c'est à l'aune de la conquête de l'acteur autonome puis plus récemment de l'acteur connecté que se mesure la primauté conférée à la technique. L'acteur pensé comme individu pris dans un collectif sociétal redevient, au début des années 2000, un phénomène de laboratoire. Intéressant par le type d'usages qu'il développe, ce collectif d'hommes-machines (Laruelle, 1980) en voie de création ouvre la voie à l'émergence de nouveaux outils techniques. La boucle est bouclée.

## En conclusion

Poursuivant la tentative de compréhension du phénomène discursif lié à l'enseignement à distance, nous avons voulu dans ce troisième chapitre interroger les systèmes de valeurs et de représentations à l'œuvre dans des discours souvent produits, comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, par des énonciateurs-experts, qu'ils soient "experts-praticiens" ou "expert-prophètes".

Que conclure du jeu des six tendances que nous avons mises en évidence (marchande, industrielle, managériale, libérale, universaliste et techniciste) ? Peut-on, sur la base de la périodisation proposée dans notre deuxième chapitre, dégager des lignes de force caractéristiques d'une époque ?

---

Plusieurs phénomènes autorisent une conclusion provisoire.

Le premier, pour lequel nous osons un néologisme, ne nous semble pas des moins intéressants, il renvoie au caractère "antonymique" du terme d'enseignement à distance. D'une analyse de tendance à une autre, nous avons observé que le terme ou ses (supposés) synonymes étaient de moins en moins utilisés pour désigner une réalité, et de plus en plus utilisés comme antonyme de l'enseignement public traditionnel.

En fonction des acteurs et des institutions, telle ou telle caractéristique des dispositifs d'enseignement est investie et inversée, et l'opposition présence/absence déclenche, nous l'avons vu, d'autres systèmes d'opposition : marchand/non-marchand ; artisanal ou semi-industriel/industriel ; étatique/libéral ; co-géré (surtout pour le monde universitaire)/managérial ; localisé/universel ; peu technicisé/technicisé.

A l'exception du couple marchand/non-marchand autour duquel des groupes bien identifiés d'acteurs s'opposent, aucun autre couple ne permet de distinguer aussi nettement des groupes sociaux, brouillant de ce fait les contours de leur projet éducatif. La logique de club, développée par Pierre Moeglin (1994)<sup>135</sup> et que nous proposons d'étendre aux projets tels que Campus numériques, e-learning,<sup>136</sup> etc. prévaut assez largement à la constitution des groupes d'acteurs. Cette organisation autour d'un projet rejette au second rang l'appartenance à une famille politique. On a précédemment observé qu'un même acteur pouvait faire cohabiter dans ses

---

<sup>135</sup> Composé d'acteurs aux intérêts parfois totalement divergents, le club rassemble autour d'une technologie qu'il s'agit de défendre. Il gomme ainsi provisoirement des clivages bien réels qui touchent aux choix pédagogiques comme aux modèles économiques induits. Dans ce travail, Pierre Moeglin a mis en évidence le phénomène de multiplication des "clubs" composites ou spécialisés (Moeglin, 1994, p.53).

<sup>136</sup> Le "club" rassemblerait non plus uniquement autour d'une technologie mais autour d'un projet lancé par des acteurs politiques à différents niveaux (internationaux, nationaux, locaux).

discours des systèmes de valeurs ordinairement opposés<sup>137</sup> selon qu'il participe à tel ou tel projet.

Le deuxième phénomène s'inscrit dans le prolongement de ce qui vient d'être écrit et concerne un autre aspect de la disparition progressive des références concrètes (en lien avec la domination des experts-prophètes). Si cette disparition a servi le "brouillage idéologique", elle a, dans le même temps, généré un couple dé-réalisation/matérialisation apparemment paradoxal. Autrement dit, la désignation étant devenue idéalement malléable, un processus de dé-réalisation de l'objet s'est sans cesse renforcé qui s'est accompagné d'un phénomène croissant de "matérialisation des utopies". Moins les référents ont été précis et plus les exemples ont fait preuve, donnant corps aux dernières utopies.

Enfin, en examinant la progression de telle ou telle tendance, il faut convenir de la propagation incontestable de l'idéologie libérale (associant les tendances marchandes, industrielles et managériales). Comme l'a montré notamment Erhard Friedberg (1993), cette idéologie a marqué tous les secteurs de l'activité humaine et s'est largement imposée dans les années 1980. Si au niveau des discours la progression de l'idéologie libérale est nette, il reste à prouver que l'introduction de l'enseignement à distance a amené avec lui un "cortège de dérégulations" et une "délégitimation concomitante de la bureaucratie" des systèmes éducatifs (Friedberg, 1993, p. 19).

Accompagnant la montée de l'idéologie libérale, la figure d'un individu autonome "moyen" s'affirme, qui dispense de travailler les questions de

---

<sup>137</sup> Cette seconde observation rejoint celles de Lucien Sfez (2002) dans son ouvrage *Technique et idéologie, un enjeu de pouvoir*, Editions du Seuil, Paris. Pour cet auteur l'opposition entre les technophiles et les technophobes est peu féconde dans la mesure où rares sont les postures théoriques limpides. Il écrit à la page 23 : " Une façon de classer les auteurs et leurs discours, façon devenue habituelle, est celle qui consiste à les séparer en deux camps opposés : les uns seraient technophiles, les autres technophobes. Manière commode de se débarrasser de la question, qui tient plutôt de l'invective –chacun des camps attaquant l'autre-, mais surtout manière de faire qui ne tient pas compte de l'imbroglie des "postures" théoriques."

---

diversité et de collectifs. Ainsi, le passage formel par un universalisme de bon aloi correspond, on l'a vu, à un repli incontestable des tendances universalistes fondées sur l'existence d'individus différents. Dans ce contexte, la voie est libre dans les discours pour imaginer une "industrialisation totale", "limitée" ou "anti-institutionnelle" rendue possible par l'existence d'individus socialement standards.

En réponse à notre deuxième question, plusieurs observations peuvent être faites à partir de nos analyses. La première est qu'il existe bien des lignes de force assez caractéristiques de telle ou telle époque. Ainsi, à l'universalisme des premiers temps qui cache une activité marchande peu revendiquée, a succédé dans les discours, un industrialisme universaliste à tendance libérale puis un industrialisme libéral à forte tendance capitaliste.

Quant aux discours de la deuxième période, il est intéressant de remarquer que le dénigrement de l'EAD qu'ils affichent est construit sur une pseudo-critique des dérives des tendances technicistes. Pourtant, c'est au nom des potentialités de la technique qu'ils annoncent l'apparition des universités bimodales supposées remplacer les universités traditionnelles

## Chapitre 7

### Les mots, terrain de conflits

"On découvre rapidement, sitôt qu'on applique son esprit à ces choses, ou du moins on arrive très vite à formuler l'hypothèse que rien n'arrive sans raison ; que si deux tournures existent dans la langue, on découvrira quelque chose dans la situation où nous sommes appelés à employer l'une ou l'autre, qui explique notre choix"<sup>138</sup>.

Si pour Viviane Glikman (2002) "l'évolution marquée de la terminologie au cours des vingt dernières années correspond globalement à des modifications notables dans les modes d'organisation et de fonctionnement de la FAD" (p. 45), pour nous et sur la base des analyses précédentes, elle témoignerait avant tout de difficultés, de conflits ou d'intérêts divergents qui agitent le (ou les) monde(s) de l'enseignement à distance et au-delà de lui, les mondes de l'enseignement supérieur, de la formation et plus généralement du politique. Prenant cependant au sérieux la remarque de Viviane Glikman, nous faisons l'hypothèse que l'évolution terminologique serait aussi un moyen de donner l'impression qu'une problématique se renouvelle alors que la situation n'évolue guère dans les faits. La création de nouveaux termes ne correspondrait pas à des changements substantiels de pratiques mais bien plus à des tentatives de masquage des réalités et à des prises de pouvoir d'acteurs, français ou étrangers, appartenant à des sphères différentes de la société.

---

<sup>138</sup> Austin, J.L., 1970), "*Quand dire, c'est faire*", Paris, Seuil, p. 14.

---

Ce chapitre abordera essentiellement ce nouvel élément de notre démonstration en se centrant sur l'évolution des termes utilisés sur le territoire national et sur les tentatives d'appropriation ou de diffusion qui sont autant de moyens pour imposer des valeurs, des techniques ou des politiques. La question du décalage avec les réalités des dispositifs sera évoquée uniquement pour donner une idée de ce décalage parce que nous réservons à la deuxième partie de cette thèse le soin d'étudier quelques aspects d'une des réalités convoquées à savoir celle de l'enseignement à distance universitaire français.

Le repérage des termes présents dans notre corpus nous a incitée à distinguer deux séries, une série de termes qualifiés de "génériques" dans la mesure où ils sont utilisés pour des dispositifs qui peuvent a priori concerner la sphère éducative dans son ensemble (primaire, secondaire, enseignement supérieur, formation continue). La deuxième série correspond à des termes réservés à l'enseignement à distance universitaire. Qui définit et soutient l'emploi des mots nouveaux en même temps que la mise à l'écart de l'ancien terme ? Avec quelles visées ? Dans quelles circonstances ? A quelle période ? C'est en analysant les tentatives (parfois abouties) d'inflexion du vocabulaire présentes dans les deux séries que nous tenterons de répondre à ces questions.

## 1. Les termes génériques

Comme dans nos analyses précédentes, l'exhaustivité n'est pas un de nos objectifs. Ce qui nous intéresse renvoie à des "événements" de langage c'est à dire à des phénomènes langagiers suffisamment répandus pour qu'ils se retrouvent à plusieurs reprises dans les discours de différents initiateurs.

Bien qu'elles soient nombreuses, nous avons délaissé les trouvailles lexicales jugées trop singulières. Pour tenter de répondre à nos questions, nous nous sommes penchée sur les conditions qui ont prévalu au passage d'un terme à l'autre et sur les arguments utilisés pour justifier ce changement. Dans la série des termes génériques, nous avons retenu sept désignations : enseignement par correspondance, télé-enseignement, enseignement à distance (EAD), formation à distance (FAD), formation ouverte et à distance (FOAD), télé-formation et e-learning.

### *1-1 De l'enseignement par correspondance à l'enseignement à distance : masquage et contagion*

Le syntagme cours par correspondance est utilisé en France dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Il fait référence au courrier postal utilisé pour l'envoi de supports écrits aux élèves et aux étudiants. Jusque dans les années 1960, les définitions sont restées très descriptives, insistant cependant pour certaines d'entre elles sur le fait que cette activité ne pouvait être réduite à la fourniture de documents<sup>139</sup>. Comme nous l'avons déjà mentionné, la croissance des effectifs d'élèves et d'étudiants inscrits dans les dispositifs d'EAD et le développement de la recherche sur l'éducation dans bon nombre de pays occidentaux ont généré un espace de réflexion transnational. La théorisation à laquelle il a donné lieu s'est appuyée sur une activité de formalisation relativement importante. Tout un ensemble de définitions a circulé entre quelques chercheurs spécialisés d'Amérique du Nord et de plusieurs pays

---

<sup>139</sup> On trouve dans le *Dictionnaire de l'éducation* de l'auteur américain C. Good qui date de 1945, l'enseignement par correspondance défini comme suit : "étude et instruction formelles faites par la poste, utilisant des textes, des plans de cours et autres documents, avec des rapports de leçons, des corrections, des examens" cité par Robert Lefranc, 1985, p. 188.



---

européens. On peut ajouter à celle d'Otto Peters déjà mentionnée celle du professeur suédois L.E. Edström (1970), citée par Robert Lefranc (1985)<sup>140</sup> qui relativise la modernité des débats actuels sur les formations hybrides ou le e-learning<sup>141</sup>.

"L'enseignement par correspondance est une forme d'enseignement qui combine un cours organisé, destiné à l'auto-instruction, avec une communication à distance avec aller et retour entre le professeur et l'étudiant. [...] Le terme auto-instruction ne signifie pas nécessairement que l'étudiant est abandonné à lui-même. Un groupe peut être engagé en auto-instruction".

Ces définitions, œuvre d'acteurs engagés à divers titres dans le développement de dispositifs d'EAD, on le constate, avaient pour fonction de légitimer des pratiques et d'en exclure bon nombre d'autres.

On l'a mentionné au début de cette thèse, c'est un autre terme qui est retenu dans la loi française du 12 juillet 1971 "relative à la création et au fonctionnement des organismes privés dispensant un *enseignement à distance*, ainsi qu'à la publicité et au démarchage faits par les établissements d'enseignement".

Ni cette loi, ni l'agitation médiatique qui l'a précédée n'auront raison de l'expression "enseignement par correspondance" qui continuera à être employé dans le secteur public comme dans les colonnes du journal *Le Monde* jusqu'au milieu des années 1980. Pendant toute cette période il partage, avec le terme de télé-enseignement, la désignation de cette forme d'enseignement. En 1979, le CNTE (Centre National de Télé-Enseignement) retrouve même la mention de la correspondance qu'il avait perdue en 1959 et devient le CNEC

---

<sup>140</sup> *opus cit.* p. 191

<sup>141</sup> A condition d'adapter un peu le vocabulaire, il est aisé de retrouver dans les écrits des théoriciens des années 1970 les cinq catégories de l'EAD qu'identifie Sandra Bellier dans son livre intitulé *Le e-learning*, Ed. Liaisons, coll. Entreprise et Carrière, 2001.

(Centre National d'Enseignement par Correspondance). Ce n'est qu'en 1986 qu'il sera transformé en CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) (cf. histoire administrative du CNED, annexe 6).

En revanche, dans le champ de la formation continue, la presse professionnelle abandonne assez rapidement après la loi de 1971, le syntagme, *enseignement par correspondance*, pour celui, *d'enseignement à distance*. Les organismes privés, mis à mal pendant la campagne de presse, privilégient le terme retenu par le législateur prouvant au travers de l'usage du mot leur respect de la loi.

Pendant cette période, des personnalités venues notamment de l'Open University confortent leur position auprès de la Commission européenne et assurent la popularité de "Distance Education" et "Distance Learning" dans les débats qui agitent le monde de l'expertise. En 1986, les responsables du CNEC obtiennent de leur tutelle le changement du nom de leur établissement. Deux raisons prévalent : l'activité dans le domaine de la formation continue (l'enseignement scolaire ne totalise plus que 34 % des inscrits) et la volonté de renforcer la présence de l'établissement au niveau européen. L'image de ringardise (Glikman, 2002) liée à l'affichage des pratiques de la correspondance, ajoutée à l'impossibilité administrative de délivrer des diplômes universitaires, constituent des handicaps lourds pour un établissement qui, pourtant par son nombre imposants d'élèves et d'étudiants, est un des plus grands établissements d'EAD en Europe (plus de 250 000 inscrits en 1986). La tutelle acceptera le changement de nom, confèrera un statut de prestige (celui d'académie) mais n'accordera pas à l'établissement la possibilité de délivrer des diplômes.

---

En fait, il faut plus de quinze ans<sup>142</sup>, une loi, le développement de la formation continue et la pression des échanges européens pour que le terme d'enseignement par correspondance disparaisse presque totalement des discours français sur l'EAD. Nous émettons l'hypothèse que, malgré la volonté de faire oublier les scandales de l'enseignement par correspondance et de marquer son appartenance à un réseau international d'acteurs, la résistance du terme correspond à une résistance de la réalité en effet, et à quelques expérimentations près (très médiatisées comme celles du satellite éducatif), les pratiques du CNED comme celles des CTU n'évoluent guère pendant cette période : les échanges entre l'enseignant et l'élève/étudiant se font surtout par voie postale (comme le montrent les archives personnelles d'un ancien responsable de service au ministère et au CNED). L'EAD est toujours essentiellement par correspondance même si les acteurs qui le défendent en font une des formes d'enseignement de pointe parce qu'il a partie liée avec les techniques de communication les plus récentes (plaquette de présentation du CNED en 1989 et de l'Open University en 1990).

Il faut attendre la fin des années 2000 et la définition énoncée par l'AFNOR pour que la formation à distance (et non l'enseignement, nous y reviendrons) soit présentée dans sa diversité :

La formation à distance est un : "système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance recouvre plusieurs modalités (cours par correspondance, e-learning, etc) et est incluse dans le concept plus général de Formation Ouverte et à Distance".

---

<sup>142</sup> C'est en 1985 que le service de documentation du journal *Le Monde* ferme le dossier "enseignement par correspondance" et en 1986 qu'il ouvre une boîte "enseignement à distance".

*1-2 De l'enseignement par correspondance au télé-enseignement : le signe de la puissance de la logique administrative*

L'usage du terme "télé-enseignement" s'est répandu au sein du ministère de l'Education nationale à la fin des années 1950<sup>143</sup> en même temps que se développait l'intérêt pour une "télévision éducative". C'est ce même terme qui a été retenu par le ministère pour désigner les centres universitaires d'enseignement à distance (Centres de Télé-enseignement Universitaires) à la fin des années 1960.

La forte "connotation administrative" de ce mot ne semble pas avoir été complètement appréciée par tous les responsables de l'opération. Ainsi, Robert Lefranc (1985, p.199) le trouve particulièrement inapte à désigner l'activité des CTU qui utilisent très rarement la télévision comme "auxiliaire d'enseignement ". Alors que nous avons déjà signalé l'intense activité de création lexicale dans le champ de l'enseignement à distance, on peut légitimement être étonné de la permanence, en 2004, de l'usage du syntagme "Centre de télé-enseignement" alors que le terme de télé-enseignement est lui-même tombé en désuétude.

Comment expliquer ce phénomène ? Selon nous, on doit à la routine propre à la logique bureaucratique universitaire et à la fragilité grandissante des CTU cette permanence dans la désignation. Cette situation est d'autant plus singulière que le CNTE n'a cessé de changer de nom dans le même temps et qu'à l'exception de la courte fortune de "télé-formation" au milieu des années 1990, l'université est la seule organisation française à conserver le préfixe

---

<sup>143</sup> C'est en 1959 que le CNEC (Centre National d'Enseignement par Correspondance) devient le CNTE (Centre National de Télé-Enseignement).

---

grec "tele" pour faire référence au traitement de la distance dans un dispositif de formation.

*1-3 De l'enseignement à distance à la formation à distance (FAD) : la vaine revendication d'un modèle pédagogique*

Ce syntagme s'est imposé, d'abord au Québec puis en France, pour insister, par comparaison avec l'enseignement à distance, sur le projet pédagogique. Viviane Glikman (2002) retient l'ouvrage coordonné par Cormier en 1976 pour situer son apparition. Ce choix permet d'afficher une des discriminations fondamentales dans les sciences de l'éducation entre "enseigner" et "former". Se reconnaissant du domaine de la formation, la FAD se veut en rupture avec les pratiques traditionnelles de l'enseignement qui sont jugées centrées sur les contenus à enseigner et non sur les apprentissages. L'utilisation de ce terme est défendu par de nombreux chercheurs en éducation et pédagogues qui y voient un moyen d'afficher "une évolution vers une prise en compte du point de vue des apprenants" (Glikman, 2002, p. 47).

Cette distinction basique aujourd'hui pour l'ensemble des pédagogues ne s'est pas imposée dans l'ensemble de la société. Ainsi, la presse et parfois même la presse spécialisée, emploient indifféremment les deux termes. Notre corpus nous permet de constater que, loin d'accepter qu'il s'agit là d'un fait de langue, certains experts pensent que cette confusion est significative du refus du modèle de la formation qu'ils défendent.

#### 1.4 De l'enseignement à distance à la télé-formation : le lien avec le développement attendu mais controversé du télé travail

D'usage moins courant que les précédents, ce terme a connu son heure de gloire au milieu des années 1990<sup>144</sup> essentiellement dans le domaine de la formation professionnelle. Il correspond à une période où le préfixe "télé" a été remis au goût du jour par l'intermédiaire de la reprise du thème de télé-travail (en vogue un temps dans les années 1970).

L'organisation de la documentation du journal *Le Monde* témoigne de ce phénomène de deux façons : d'une part parce que le dossier rassemblant les articles sur le télé-travail est associé au dossier sur l'enseignement à distance à partir des années 1990 et, d'autre part, parce que sur les 45 articles référencés entre 1993 et 2005 et présents dans la chemise consacrée au télé-travail, seulement 16 sont postérieurs à 1999. Après l'article du supplément "Initiatives du Monde" qui annonce le 24 février 1993 : "L'arrivée du télé-travail", des papiers commentant avec bienveillance des situations particulières de travail à distance sont régulièrement publiés.

Mais, le 30 septembre 1998, un article du même quotidien titre "Le télétravail ne séduit toujours pas". Il fait référence à un rapport tout nouveau de Pierre Leclair (directeur d'études à l'Institut "Entreprises et Personnel") qui montre que ce concept est resté très marginal en France puisqu'il ne concerne que 16 000 personnes et reste très controversé chez les salariés. Cet article sonne le glas de la douce utopie d'une nouvelle organisation du travail, économique et sans douleur. Il est suivi de publications plus espacées, aux titres et aux contenus plus critiques : "Quand le progrès c'est l'exclusion" (*Le Monde*, 24/03/1999), "Fini le télétravail pour la Suédoise Margot Wallström" (*Le*

---

<sup>144</sup> Marot J.C., Darnige A., 1996, *La téléformation*, Paris, PUF, coll Que sais-je ?

---

*Monde*, 12/07/1999), "Le travailleur à domicile, un nomade malgré lui" (*Le Monde*, 04/02/2000), "Aux Etats-Unis, un lien entre salariés nomades" (*Le Monde*, 08/02/2000) (cet article défend le point de vue de l'apparition d'un nouveau contrôle social par l'usage de l'Internet dans le monde du travail), "Le télétravail cherche ses marques" (*Le Monde*, 29/03/2000), "Le télé travail cherche une seconde chance" (*Le Monde - Emploi*, 01/10/2004).

Emporté par cette vague critique, le terme de téléformation cesse de faire recette dans les milieux de la formation continue professionnelle où il était apparu. Dès la fin des années 1990, ces mêmes milieux lui préfèrent le terme de "e-learning".

#### *1-5 De l'enseignement à distance à la formation ouverte et à distance : l'arrivée d'une formule modélisante*

On l'a montré, le syntagme "formation ouverte et à distance" dans sa version anglaise (Open and Distance Learning, ODL) est lié à la politique de la Commission des Communautés Européennes en matière de formation continue voire universitaire (l'ambiguïté est fréquente) des années 1990. A la différence des autres termes précédemment étudiés, nous sommes là devant une véritable "formule" au sens de Jean-Pierre Faye (1972) et plus récemment d'Alice Krieg-Planque (2003).

Reprenant les travaux du philosophe et poète des années 1970, Alice Krieg-Planque rappelle, au début de son ouvrage consacré à l'étude de la formule "Purification ethnique", les caractéristiques de cette "matérialité linguistique". La notion de figement d'abord qui renvoie à une "pétrification du signifiant" qui permet à la formule d'acquérir "son caractère agissant" (p. 17). C'est effectivement tout un modèle complexe d'organisation de la formation qui est proposé par la formule : "Formation ouverte et à distance".

Autre caractéristique : celle d'acceptabilité qui renvoie à un des effets de la formule qui vise à rendre acceptable quelque chose, en l'occurrence dans le cas de la FOAD, le fait que la formation puisse être ouverte, c'est à dire que l'accès à la formation universitaire se classe sans condition de diplôme, ce qui s'oppose radicalement aux systèmes traditionnels.

La notion de circulation est également centrale dans la formule qui souligne la capacité des "termes porteurs d'enjeux à circuler d'une langue à l'autre (par la traduction), ou bien encore d'un groupe de locuteurs à un autre ou d'une formation discursive à une autre" (Krieg-Planque, 2003, p. 17)". Nous l'avons mentionné précédemment (p. 120), qu'il s'agisse des termes ou des énonciateurs, l'existence de la formule "Open and Distance Learning" européenne (ODL) est dans de nombreux textes de la Commission directement rattachée à ce qui est devenu un nom propre, "l'Open University", dont la valeur modélisante se trouve ainsi renforcée en retour.

"The Open University was the world's first successful distance teaching university. Born in the 1960s, the 'White Heat of Technology' era, the Open University was founded on the belief that communications technology could bring high quality degree-level learning to people who had not had the opportunity to attend campus universities".<sup>145</sup>

Reprise très officiellement en 1993 par l'UNESCO (dans un document déjà mentionné), la formule continue à s'imposer, faisant directement écho au projet politique de la Commission. Attardons-nous sur ce texte pour illustrer quelques-unes des modalités de la circulation du syntagme "formation ouverte et à distance".

Cinq personnes ont écrit ou collaboré à ce document de presque 100 pages : deux viennent d'universités américaines (Université du Texas, Université de

---

<sup>145</sup> <http://www.open.ac.uk/about/ou/p3.shtml>, lien actif le 25 décembre 2006



---

L'Etat de Pennsylvanie), deux de l'Open University et une de l'institut des Nouvelles Technologies fondé par l'UNESCO à Moscou<sup>146</sup>. La préface est signée de John Daniel, sous-directeur général pour l'éducation à l'UNESCO et ancien responsable de l'Open University, grand inspirateur, comme nous l'avons vu, de la politique de la Commission. Présentant comme des "tendances mondiales" un certain nombre d'éléments, ce texte (fidèle à la rhétorique internationale, Rist, 2002) propose des orientations politiques qui semblent "naturellement" découler d'une histoire qui s'écrirait toute seule<sup>147</sup>.  
Quelles sont ces tendances ?

Les auteurs du rapport en citent cinq :

- L'enseignement ouvert et à distance est considéré par un nombre grandissant de pays comme "une approche et une stratégie nouvelles et importantes" en matière d'éducation "pour résoudre les problèmes d'accès, de qualité et d'équité" (p. 42).
- Les pays veulent qu'une proportion croissante des dépenses pour l'enseignement ouvert et à distance "soit payée par les étudiants sous forme de droits" (p. 43).
- "Les distinctions traditionnelles entre les différents types de prestataires (à distance –de type classique, public- privé) sont en train de s'estomper, en particulier dans le cadre de l'éducation et de la formation professionnelles et continues" (p. 43).
- Les nouvelles technologies "peuvent aussi contribuer à une "société en réseau" plus ouverte" (p. 43). Elles facilitent la "personnalisation de l'enseignement" (p. 44).
- Le mouvement d'internationalisation de l'éducation et notamment de l'éducation à distance est bien enclenché. "L'idée de la "classe

---

<sup>146</sup> L'Institut de l'UNESCO pour l'application des technologies de l'information à l'éducation (ITIE) a été créé à Moscou en 1997, "qui a pour compétences le conseil en matière de politique générale, la recherche sur les applications des TIC à l'éducation, la formation du personnel enseignant ainsi que le contrôle permanent de l'utilisation des technologies de l'information relativement à tous les aspects et niveaux éducatifs, en particulier dans l'enseignement ouvert et à distance" UNESCO, 2003, p. 89.

<sup>147</sup> Pour Gilbert Rist dans ces textes "c'est le vide de la pensée qui prévaut, c'est à dire l'absence d'analyse historique, la multiplicité des contradictions et l'idée, présentée comme un dogme, selon laquelle "faire plus", c'est nécessairement "faire mieux" (pour tous, évidemment)" Rist G., 2002, p. 20.

mondiale" ne relève plus seulement de notre imagination ou de l'avenir" (p. 44).

Comme toutes les organisations internationales, "condamnée à recommander plutôt qu'à ordonner" (Rist, 2002, p. 19), l'UNESCO lie ses choix à la puissance coercitive d'une formule à partir de laquelle elle légitime son action, gommant ainsi l'existence des rapports de force sociaux.

Comment a pu faire, quelques années après, le groupe de quinze experts réunis par Philippe Carré et Carine Degallaix<sup>148</sup> et composé d'universitaires, de formateurs, de responsables de formation et de formateurs, pour ignorer ce contexte général ? Proposant leur propre définition, ils ont investi la formule en la débarrassant du projet politique circulant dans l'espace international pour se centrer sur ce qui constitue l'essentiel pour eux, à savoir : le projet pédagogique.

- "Une Formation Ouverte et A Distance :
- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs,
- qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective,
- et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en terme de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources"<sup>149</sup>.

Les travaux de Pierre Fiala et Marianne Ebel (1977, 1983) cités par Alice Krieg-Planque (2003) apportent sur la réalité discursive précédente un éclairage intéressant en introduisant notamment les notions de référent social et de fonctionnement polémique de la formule.

[La notion de référent social] "exprime le fait que dans certain état des rapports de force sociaux, des formules surgissent dans le

---

<sup>148</sup> Collectif de Chasseneuil, 2001, *Accompagner des formations ouvertes*, Paris, L'Harmattan.

<sup>149</sup> Op. cit p. 177

---

langage par rapport auxquelles l'ensemble des forces sociales, l'ensemble des locuteurs sont contraints de prendre position, de les définir, de les combattre ou de les approuver, mais en tout état de cause, de les faire circuler d'une manière ou d'une autre" (1983, p. 174, cité par Krieg-Planque, p. 18).

Que constate-t-on dans le cas du collectif de Chasseneuil ? Certes, en redéfinissant la formule, les acteurs la font circuler mais, en ignorant ses connotations politiques, ils évitent la polémique. Comment interpréter ce refus de la polémique ? On peut émettre deux hypothèses : celle de l'évitement du débat politique considérant qu'il fait partie de la distance nécessaire au travail scientifique, celle de la gêne considérant qu'une opposition à la politique de la Commission peut être dommageable pour des acteurs susceptibles de bénéficier de ses subsides.

La définition officielle de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) rendue publique le 20 juillet 2001 par la circulaire 2001/22, s'inscrit dans la même logique. Elle fait de la FOAD :

"un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires)", comportant "des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales et à distance", qui "n'est pas exécuté nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur".

L'évitement est double. En effet, dans une discussion lors du 1<sup>er</sup> colloque du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance organisé à Poitiers les 30 et 31 mars 2000, Amid Bendouba, responsable de la préparation de la circulaire, a souligné sa préférence pour le terme formation plutôt qu'apprentissage pour "éviter toute confusion juridique". Il entendait par là éviter toute négociation avec le ministère de l'éducation nationale en charge de la formation initiale. Pour la DGEFP, s'approprier la formule "formation ouverte et à distance" revient à promouvoir un type d'organisation du champ de la formation continue sur lequel interviennent des milliers

d'organismes qui forment plus de neuf millions de personnes par an<sup>150</sup>.

"Notre idée était d'insister sur la souplesse de l'organisation à mettre en place. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas insisté sur la notion de distance, qui ne constitue plus un problème pour l'utilisateur qui se trouve au centre du dispositif. Nous l'avons néanmoins ajoutée car le terme d'ouverture était mal compris" Amid Bendouba, DGEFP, actes du colloque FFOD, 30 et 31 mars 2000.

En 2002, la direction de la technologie du ministère de l'éducation nationale propose une définition nouvelle de la formule qui résonne avec celle, plus ancienne, de la Commission Européenne. Notons cependant que certains points particulièrement sensibles comme la prise en charge de la formation par les formés sont utilisés par euphémisme. Ainsi, il est question de "grandes questions économiques" en lien avec la "place de la formation dans la société".

"La Formation Ouverte et A Distance est donc aujourd'hui un axe essentiel de la politique des ministères de l'Éducation Nationale et de la Recherche. Le développement de ce type de Formation - qui allie innovation pédagogique et nouvelles technologies - contribue directement à la modernisation du service public.

Si un constat s'impose, à savoir la prégnance d'une diversité de termes et parfois d'une diversité de pratiques, la FOAD se caractérise cependant par un dispositif de formation fondé sur une prise en compte des besoins des apprenants, articulant les contenus de formation à des services variés (tutorat, forum, exercices ou simulations...), les libérant des contraintes de lieux et de moments. La FOAD peut ainsi être partiellement ou intégralement à distance.

Plusieurs champs s'interpénètrent dans le cas de la FOAD : "nouvelles technologies", "formation" et "innovation". Ces trois champs sont au cœur des préoccupations sociales et sociétales et

---

<sup>150</sup> Enquête CEREQ "formation continue 2000" : <http://www.cereq.fr/cereq/fc2000/Default.htm>

---

les ministères se doivent de répondre aux demandes et aux besoins de formation tout en maintenant une exigence de service public. En matière de communication, les effets d'annonce sont nombreux. La réalité de la FOAD touche aux grandes questions économiques et à la place de la formation dans la société ainsi qu'à la question de la qualité de l'enseignement dispensé et son accessibilité. Pour toutes ces raisons, les ministères de l'Éducation Nationale et de la Recherche soutiennent la FOAD et contribuent à son développement"<sup>151</sup>.

Il est difficile d'assurer qu'on doit au départ des acteurs en poste à cette époque dans les deux entités ministérielles, la disparition de la formule FOAD des nouveaux textes. Toujours est-il que l'examen de l'ensemble des informations présentées sur les sites web de la DGEFP<sup>152</sup> et de la sous-direction des TIC pour l'éducation<sup>153</sup> en 2004 montre que la FOAD ne fait plus partie des axes stratégiques des programmes de ces deux structures de l'Etat. Cette situation récente n'empêche pas, pour l'heure, de nombreux experts de continuer à l'utiliser.

Investie depuis plus de dix ans par un ensemble croissant d'acteurs du monde politique, de responsables d'organismes, de chercheurs et de pédagogues, la formule de FOAD fait donc recette et contribue à élaborer une pensée politique de la formation.

" Il y a donc différents lieux où se fabrique de la pensée politique, celle-ci n'étant pas réservée aux seuls responsables de la gouvernance et aux seuls penseurs de la chose politique. Une fois de plus, la production de sens est affaire d'interaction et c'est donc selon les modes d'interaction et l'identité des partenaires qui s'y trouvent impliqués que s'élabore la pensée politique" (Charaudeau, 2005, p. 30).

### *1-6 De la FOAD au e-Learning : le triomphe du technicisme*

---

<sup>151</sup> <http://www.educnet.education.fr/foad/evolution.htm>, texte copié en octobre 2004, daté de février 2003.

<sup>152</sup> <http://www.travail.gouv.fr/ministere/dgefp.html>

<sup>153</sup> <http://www.educnet.education.fr/>

L'arrivée de ce terme dans la langue française est doublement frappante, d'une part à cause de la rapidité avec laquelle il est passé du continent nord-américain à l'Europe puis à la France et, d'autre part, parce qu'il est utilisé dans sa forme originale contrairement aux termes précédents qui ont été traduits. C'est à la fin des années 1990 qu'il a commencé à s'imposer en Amérique du Nord pour désigner un enseignement à distance utilisant l'Internet<sup>154</sup>. Comme le souligne Alain Chaptal :

[C'est début 2000 que,] "l'acception du terme s'élargit lorsque l'administration Clinton l'utilise pour donner les couleurs de la nouveauté à la révision de son plan quadriennal TICE. [...] *E-learning* désigne alors la totalité du champ des technologies utilisées en classe comme à distance" (Chaptal, 2002, p. 60).

En mars 2000, la Commission des communautés européennes lance l'Initiative e-learning et redéfinit ce dernier comme "l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et de l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance" (site Europa de la Commission européenne<sup>155</sup>). Cette définition, à valeur argumentative, qui associe dans un même mot un objet et l'appréciation positive de cet objet, constitue une sorte de déclaration de guerre au référent premier : le e-learning version états-unienne. En deux ans, la Commission produit tout un ensemble de textes<sup>156</sup> avec pour ligne de mire la politique éducative nord-

---

<sup>154</sup> le "e", nouveau préfixe, ni grec, ni latin, importé de la « novlangue » américaine fait référence à l'usage de l'Internet, média "électronique" (initiale de electronic).

<sup>155</sup> [www.elearningeuropa.info/index.php?lng=1](http://www.elearningeuropa.info/index.php?lng=1)

<sup>156</sup> 1 - Rapport de la Commission au Conseil et au parlement européen – *Penser l'éducation de demain Promouvoir l'innovation avec les nouvelles technologies*, Commission des Communautés européennes. Bruxelles, 27 janvier 2000, 39 p.

2 - *E-learning. Penser l'éducation de demain*, Communication de la commission, Commission des Communautés européennes. Bruxelles, 24 mai 2000, 13 p.

---

américaine. L'objectif au niveau de l'enseignement supérieur : rattraper ce qui est considéré comme un retard.

"De part et d'autre de l'Atlantique, les pratiques pédagogiques innovantes demeurent largement expérimentales dans l'enseignement primaire et secondaire. Par contre, dans l'enseignement supérieur et post-universitaire, **les Etats-Unis disposent d'une avance notable**<sup>157</sup>, la plupart des institutions traditionnelles européennes n'ayant abordé dans l'ensemble qu'une phase exploratoire alors que leurs homologues américaines atteignent une phase de déploiement et que les nouvelles entreprises commerciales se constituent en partenariat avec les universités les plus renommées"<sup>158</sup>.

En incluant à la fois le développement des équipements informatiques et des réseaux, le soutien à une industrie du contenu et du logiciel, la formation des enseignants et le repérage des "bonnes pratiques"<sup>159</sup>, la Commission utilise le terme e-learning pour regrouper sous une même "enseigne" des actions qui jusqu'alors faisaient l'objet de programmes distincts<sup>160</sup>. Cette nouveauté lexicale offre ainsi l'occasion de donner à voir la cohérence d'une politique éducative européenne d'introduction généralisée des TIC dans l'éducation

---

3 - *Plan d'action eLearning - Penser l'éducation de demain*, Communication de la commission au Conseil et au Parlement européen, Commission des Communautés européennes. Bruxelles, 28 mars 2001, 21 p.

4 - *Résolution du conseil du 13 juillet 2001 sur le elearning*. Journal officiel des Communautés européennes, 20 juillet 2001, 3 p, communiqués de presse.

5 - La Commission lance l'initiative elearning pour accélérer l'adaptation à l'ère numérique de l'éducation et de la formation en Europe. Communiqué. Bruxelles, 9 mars 2000, 2 p.

6 - La Commission adopte l'action eLearning pour l'adaptation de nos systèmes d'éducation et de formation à l'économie de la connaissance et à la culture numérique. Communiqué. Bruxelles, 24 mai 2000, 3 p.

7 - La Commission adopte le Plan d'action eLearning pour construire des ponts entre éducation et nouvelles technologies de la communication. Communiqué. Bruxelles, 28 mars 2001, 3 p.

8 - Premier sommet européen sur le eLearning à Bruxelles. Communiqué. Bruxelles, 8 mai 2001, 1 p.

<sup>157</sup> En gras dans le texte.

<sup>158</sup> Rapport de la Commission au Conseil et au parlement européen – *Penser l'éducation de demain Promouvoir l'innovation avec les nouvelles technologies*, Commission des Communautés européennes. Bruxelles, 27 janvier 2000, p. 11.

<sup>159</sup> *E-learning. Penser l'éducation de demain*, Communication de la commission, Commission des Communautés européennes. Bruxelles, 24 mai 2000, p. 10.

<sup>160</sup> Cette orientation apparaît d'autant plus claire que l'ensemble des textes sur le *e-learning* prend soin de s'inscrire dans le prolongement des précédents textes consacrés aux TIC et de se référer aux textes plus anciens relatifs à l'éducation : *Résolution du conseil du 6 mai 1996 sur les logiciels éducatifs* ; *Conclusions du Conseil du 22 septembre 1997 sur l'éducation et les TIC*, *Conclusions du conseil européen de Lisbonne* ; *Rapport sur les objectifs concrets des systèmes d'éducation. Plan d'action "Apprendre dans la société de l'information" (1996-1998)*. 1996 : *année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*.

qui a démarré au milieu des années 1990. Le terme de e-learning employé par l'administration Clinton a été utilisé comme un déclencheur d'une nouvelle mise en forme de la communication de la Commission et comme point de référence à l'aune duquel devait se mesurer l'efficacité de sa politique dans le domaine de l'éducation. Rappelons que le lien entre usage des outils et médias de communication dans l'éducation et amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs est ancien. C'est ce qu'Alain Chaptal a montré dans son ouvrage publié en 2003 qui fait suite à sa thèse.

"Cette question de l'efficacité de l'acte pédagogique est à la fois traditionnelle et récente comme le soulignait Guy Berger. Traditionnelle car elle est en permanence débattue depuis Platon et Comenius. Récente car elle se situe dans un contexte de renversement de la réflexion pédagogique, qui "s'est déplacée de la question du mérite et de l'aptitude de celui qui apprend à celle de la pertinence de l'organisation et de l'offre éducative." Depuis une centaine d'années, quels que soient les ordres d'enseignement, l'utilisation des technologies éducatives est toujours objet de ce débat et se situe au cœur des controverses sur les transformations et les réformes de l'éducation" (Chaptal, 2003, p. 7).

Nombreux, les travaux de recherche<sup>161</sup> qui mettent en doute l'argument premier de l'efficacité des techniques dans l'éducation n'en continuent pas moins à être ignorés de bon nombre d'acteurs<sup>162</sup>.

Comment cependant justifier le passage (qui s'avérera éphémère) de la FOAD au e-learning ? Nous trouvons la réponse dans les textes eux-mêmes. Dans un rapport communiqué le 27 janvier 2000, la Commission des communautés européenne écrit pour le Conseil et le Parlement européen :

---

<sup>161</sup> "C'est ainsi que Russel (2001) ne recense pas moins de 400 travaux dont la caractéristique commune et principale est que les systèmes techniques en service dans l'enseignement n'apportent pas les bénéfices attendus. Plus exactement, les différences sont très souvent non-significatives (...)" (Marquet, 2004, p. 9).

<sup>162</sup> C'est ce que regrette Bernard Miège (1995) en ces termes : "(...) comment peut-on imaginer que les nouvelles technologies éducatives appuyées sur le multimédia vont révolutionner les pratiques éducatives ? (...) Tout ce qui a été mis en œuvre depuis une ou deux décennies, en réalité, ne va pas produire des effets aussi différents avec les autoroutes de l'information et avec les produits multimédias. Là encore, des connaissances et des approches sont disponibles auxquelles il est tout à fait facile de faire appel" (Miège, 1995, p. 15).



---

"Dans le domaine de l'enseignement supérieur et post-universitaire, les frontières entre offre de formation à distance et offre de formation classique s'estompent progressivement, contribuant à l'émergence d'un mode mixte. Les investissements conceptuels et méthodologiques effectués dans le passé dans le cadre de l'éducation ouverte et à distance s'avèrent particulièrement utiles. On assiste donc à une convergence accrue"<sup>163</sup>.

C'est donc au nom d'un processus de convergence que la Commission propose de remplacer le terme de FOAD par celui de e-Learning. Comment envisage-t-elle ce processus ? Est-il lié à la convergence des techniques qui trouve dans la "technologie unifiante" (Miège, 1995, p. 13) que représentent le numérique couplé à l'Internet, un aboutissement ? Renvoie-t-il à une convergence des formes d'enseignement qui effacerait la distinction entre l'EAD et l'enseignement en présence ? Correspond-il à une convergence des systèmes de formation qui rendrait obsolète la différenciation entre la formation initiale et la formation continue par la référence à la formation tout au long de la vie ?

La lecture du texte de la résolution du Conseil du 13 juillet 2001 montre que toutes ces dimensions sont présentes et que c'est leur articulation qui compose l'architecture générale de la résolution. Ce processus de convergence est à la fois de l'ordre du technique, du pédagogique et de l'institutionnel. Il est appelé, pour ces acteurs, à générer des dispositifs hybrides protéiformes. Derrière la même désignation, difficile de "nommer" du réel puisqu'on peut trouver une formation initiale en présence dans laquelle a été intégrée une activité utilisant des médias informatisés, comme un dispositif de formation continue entièrement construit sur l'accès à des

---

<sup>163</sup> Commission des communautés européennes (2000), Rapport de la commission au conseil et au parlement européen, *Penser l'éducation de demain, promouvoir l'innovation avec les nouvelles technologies*, p. 8.

ressources de formation à partir du poste de travail. Cette convergence multidimensionnelle, en faisant éclater les repères traditionnels qui structurent le champ de l'éducation et de la formation, fait référence à des réalités tellement différentes qu'elle élimine les spécificités des institutions éducatives, pour ne conserver que leur capacité à mettre en œuvre des dispositifs conçus à partir de logiques appartenant au monde de l'ingénierie qui sont largement dictées par une pensée pragmatique.

L'existence des deux désignations FOAD et e-Learning (choisies à huit ans d'intervalle) si elle répond, on l'a vu, à des impératifs de la communication de l'ordre du politique lui-même, renvoie à deux positions de la Commission vis à vis des acteurs traditionnels de l'éducation et de la formation. Ces deux positions, loin d'être antagonistes, participent de la même tentative d'effacement des spécificités des institutions traditionnelles de formation. Si la formule FOAD<sup>164</sup> défendue par la Commission constituait déjà une tentative pour plonger la formation dans l'univers des réseaux de communication et gommer la distinction entre les organisations qui délivrent des formations en présence et celles qui délivrent des formations à distance, elle avait, moins clairement que ne le fait le e-Learning, supprimé la différenciation entre les organisations qui interviennent dans le champ de la formation initiale et celles qui le font dans celui de la formation continue (l'usage du terme de FOAD étant plutôt réservé à la formation continue).

Plus radicale que la précédente, cette dernière orientation, développée notamment au niveau de l'enseignement supérieur, faciliterait la tâche des acteurs politiques qui souhaiteraient remettre sur l'agenda la question qui agite vivement les milieux libéraux depuis quelques années, à savoir celle du

---

<sup>164</sup> Nous entendons l'usage de la formule FOAD et renvoyons de ce fait à la dimension performative du langage.

---

financement de l'enseignement supérieur. Pourquoi un accès libre et presque gratuit aux universités alors qu'elles sortent de l'enseignement obligatoire et participent à la formation professionnelle et continue des personnes ?

Peut-on conclure aujourd'hui à la réalité de cette transition discursive au niveau européen ? Le e-Learning a-t-il remplacé la FOAD dans les textes ?

A lire les derniers programmes de la Commission et l'analyse produite par "The European ODL Liaison Committee"<sup>165</sup> datée du 17 novembre 2004<sup>166</sup>, la Commission semble moins prompte à rassembler l'ensemble de son action dans le champ de l'éducation et de la formation sous la bannière du e-Learning. Sans conteste, le passage de "l'Initiative e-Learning" (très ambitieuse) au "programme e-Learning" qui s'est traduit par une diminution très sensible des crédits, constitue un indicateur de changement de cap de la part de la Commission, ou tout au moins un changement de voilure tout comme le maintien de réseaux d'acteurs différenciés (cf. note 181) et spécialisés regroupés autour de l'EAD, de l'EAD universitaire, de la FOAD, de la formation continue universitaire...

"It was not rare to hear Heads of Government quote eLearning as one of the top priorities in the Information Society Strategy.[...] The practice of eLearning in Europe was still marginal in most EU countries, but a strong impulse came from the policy initiative, especially in those countries in which national developments had not been very substantial up to the year 2000. More than four years later the situation appears very different: in synthesis we could say that eLearning is up in practice and down in policy

---

<sup>165</sup> Cette association soutenue par des fonds de la Commission est une méga-association des structures aidées par l'Europe. Elle rassemble : EuroPACE, Leuven European Association for Distance Learning (EADL), Vienna European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), Heerlen European Distance and E-Learning Network (EDEN), Budapest, créée en 1991, se présente comme " the most comprehensive European association in open, flexible, distance and e-learning". European Federation for Open and Distance Learning (E.F.ODL), Gent European Universities Continuing Education Network (EUCEN), Porto International Council for Open and Distance Education, Europe (ICDE-Europe), Oslo.

<sup>166</sup> [http://www.odl-liaison.org/pages.php?PN=policy-paper\\_2004](http://www.odl-liaison.org/pages.php?PN=policy-paper_2004)

discourse. [...] eLearning has almost completely disappeared from top-level policy speeches, both as a term suspected of having lost its impact, and - more seriously- as a significant component of educational policy.[...] At European Union level the ambitious but somehow undefined eLearning Initiative has almost disappeared from the scene to leave ground to the "small and beautiful" eLearning Programme that privileges higher education and school twinning but leaves much of lifelong learning out in the rain for a few years. The proposal for the new "integrated" European programme for lifelong learning after 2007 sees ICT (note that eLearning as a term is no longer used) as part of a "transversal programme" crossing the sectoral lines of COMENIUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI and GRUNDTVIG<sup>167</sup>.

Ecarté par la Commission, le e-Learning disparaîtra-t-il des discours ? Probablement, mais un peu de temps est encore nécessaire pour définitivement pouvoir répondre à cette question.

Pour ce qui concerne la situation française, ce terme est aujourd'hui utilisé plutôt dans le champ de la formation continue et sert à désigner l'incorporation des TIC dans les dispositifs de formation. La question du traitement de la distance est secondaire ce qui n'est pas le cas pour le terme de FOAD auquel semblent plus attachés les acteurs traditionnels de la formation à distance. Dans le champ de la formation initiale, on préfère le terme de "TICE" et on parle d'intégration des TICE<sup>168</sup> même s'il se trouve quelques experts pour défendre l'usage du terme e-Learning. C'est ce que fait Serge Pouts-Lajus en reprenant les trois arguments traditionnels des

---

<sup>167</sup> *Distance Learning and eLearning in European Policy and Practice : The Vision and the Reality*, 2004 [http://www.odl-liaison.org/pages.php?PN=policy-paper\\_2004](http://www.odl-liaison.org/pages.php?PN=policy-paper_2004)

<sup>168</sup> La sous-direction qui a en charge ce secteur se présente aujourd'hui sous l'acronyme de SDTICE (sous-direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation). La SDTICE a succédé en 2001 à la SDTETIC (Sous-Direction des Technologies Educatives et des Technologies de l'Information et de la Communication), elle-même créée en 1997. Son centre de ressources multimédias publie une revue de presse mensuelle qui est consacrée aux TIC et à leur environnement : *info-tic*. Son site web : [educnet.education.fr](http://educnet.education.fr) se présente comme "le portail des TIC pour l'éducation" et propose des rubriques : "formation aux TICE, actualités TICE, etc."

---

pédagogues dans leurs discours du genre "défense et illustration des TIC dans l'éducation". Ainsi, retrouve-t-on les piliers de la catéchèse pédagogique contemporaine : privilégier l'acte d'apprendre à l'acte d'enseigner, favoriser l'autonomie, et ouvrir à l'international.

"[...] Choisir l'*e-learning* plutôt que l'*e-enseignement* ne signale pas une préférence ou une faiblesse pour l'anglais au détriment du français mais une volonté de se référer, pour désigner ce dont il est question, à l'acte d'apprendre plutôt qu'à celui d'enseigner [...] Ce qu'avec l'*e-learning* nous empruntons à la culture anglo-saxonne, c'est l'accent mis sur la part de l'activité autonome de l'élève dans le contexte de l'apprentissage en ligne. Ce n'est pas autre chose et c'est une idée pédagogiquement juste [...] Si l'on accepte l'idée qu'une partie des questions posées à l'éducation, par exemple celles concernant l'apprentissage par les réseaux, peut l'être sur une base qui ne serait pas seulement nationale et identitaire mais également scientifique et interculturelle, alors le choix du vocable *e-learning* pourrait nous aider à éviter l'erreur d'une réaction de repli inopportune" (Pouts-Lajus, 2001)<sup>169</sup>.

Malgré ces prises de position, force est de constater que le terme de *e-learning* ne s'est pas largement imposé dans la langue française.

## 2 Les termes spécialisés de l'enseignement supérieur

Dans cette partie, nous proposons de travailler sur trois syntagmes : université virtuelle, "Campus numérique"(CN) et université numérique thématique (UNT). Leur caractère récent (fin des années 1990) témoigne une

---

<sup>169</sup> Accessible en 2005 sur : [http://www.txtnet.com/ote/e\\_learning.htm](http://www.txtnet.com/ote/e_learning.htm) et publié en 2001 dans la revue du CNDP : *Les dossiers de l'ingénierie éducative*.

nouvelle fois de l'intérêt particulier de nombreux acteurs pour l'institution universitaire.

### *2-1 L'université virtuelle écartée par le campus numérique*

Venu des Etats-Unis, le terme d'université virtuelle contrairement à celui de e-Learning est une traduction littérale de l'américain. S'il a fait et fait toujours florès dans les pays anglo-saxons (Flichy, 2001), c'est, on l'a vu précédemment, au nom de deux visions contradictoires. La première, libertaire, inspirée des communautés virtuelles inventées dans les années 1970 par les chercheurs en informatique de la côte ouest américaine, prône une diffusion des savoirs libérée des contraintes d'espace, de temps et d'institution<sup>170</sup>. La seconde, libérale, reprend la critique de l'institution universitaire traditionnelle et prêche pour la création de nouvelles organisations reposant sur des partenariats entre le secteur public et le secteur privé<sup>171</sup>. Accompagnant les déclarations politiques du milieu des années 1990, la vision libertaire a cependant presque totalement disparu quelques années après au profit de la vision libérale. Les annonces de création de consortiums associant des universités, des entreprises, des opérateurs de télécommunication sur le territoire nord-américain et en Australie se sont multipliées à la fin des années 1990, donnant l'idée de

---

<sup>170</sup> "L'université doit désormais affronter la possibilité d'être transformée par la culture du cyberspace générée par ses centres de calcul et ses réseaux. Tandis que l'imprimerie annonça l'extinction des institutions monacales et la naissance de l'université moderne, le cyberspace pourrait dissoudre les campus actuels faits de briques et de mortier dans une culture de la connaissance décentralisée, un réseau de sites "virtuels" d'échanges intellectuels qui rendra obsolètes les anciens bâtiments couverts de lierre, de même que les frontières institutionnelles et politiques, créant une chose similaire à la vision qu'avait H.G. Wells d'un cerveau mondial" in Childers, Delany, 1994, "Wired Word, Virtual Campus : Universities and the Political Economy of Cyberspace", in Work and Days, 24/4 Spring/fall. Cet article est accessible en ligne : <http://www.sfu.ca/delany/>

<sup>171</sup> Cf. Thibault F., (2002), "De l'université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme", accessible sur <http://www.tematice.fr>

---

mouvements économiques sans précédent dans le secteur de l'éducation et la formation ce qui fait écrire à Serge Ravet :

" Depuis quelques mois, les universités virtuelles se mettent à pousser comme des champignons un jour de soleil après la pluie" (Ravet, 2000, p. 37).

En dehors de ces communiqués, l'université virtuelle a fait l'objet de peu d'écrits. Un numéro des Cahiers du numérique lui a cependant été consacré en 2000<sup>172</sup> qui privilégie, selon ce que l'on pourrait appeler une "tradition française", les approches pédagogiques.

"[...] une pédagogie doit accompagner le nouveau paradigme technologique et permettre un apprentissage qui peut être asynchrone, une nouvelle relation entre les acteurs et une formation continuée tout au long de la vie. Enfin, il faut avoir une vision participative de la formation ; l'université virtuelle se trouve ainsi à l'intersection des trois espaces : l'espace des possibilités, l'espace des technologies, l'espace de la pédagogie"<sup>173</sup>.

La dimension politique n'est pas niée et les auteurs du premier article sont assez critiques avec ce qu'il désigne par "la mercantisation des échanges".

" Dans l'espace des possibilités, nous pouvons distinguer une révolution économique démocratisante de l'éducation et la tendance à la disparition des formes d'éducation (primaire, secondaire, universitaire, pour adultes, professionnelle, finalement continue). Mais cette forme d'éducation a ses dangers, elle est porteuse de sa contradiction car sa source émettrice n'est pas toujours identifiée, elle ne respecte pas toujours des critères académiques et elle tend à une mercantilisation accrue des échanges" (Oillo, Barraqué, 2000, p. 21).

---

<sup>172</sup> *Les cahiers du numérique*, vol 1-n° 2-2000, Paris, Hermès Science, "L'université virtuelle" sous la direction de Henry Samier.

<sup>173</sup> Oillo D., Barraqué P. 2000, *Universités virtuelles, universités plurielles*, in *Les cahiers du numérique* vol 1-n°2-2000, Paris, Hermès Science, p. 21.

Quand le ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie a lancé, en juin 2000, l'appel à projets campus numérique, il ne se trouvait pas beaucoup d'acteurs en France enclins à défendre le syntagme d'université virtuelle qui l'a, pour partie, inspiré.

#### Pourquoi ce terme de "*Campus numérique*"?

Nous avons jugé que le récit de la naissance de ce syntagme, tel que nous l'avons vécu de la position que nous occupions dans le champ<sup>174</sup> à l'époque, pouvait constituer un apport pertinent. Il est reproduit ci-dessous sous forme de citation pour mettre en évidence le statut de ce texte issu de nos notes personnelles.

"En janvier 2000, j'ai été invitée par le conseiller du ministre à discuter avec lui des modalités du lancement d'un programme en faveur de l'enseignement universitaire à distance qui avait reçu auparavant l'aval des représentants des principales structures concernées<sup>175</sup> que nous avons réunis 5 fois en avril et mai 1999. Une personne de mon équipe s'était plus particulièrement investie sur le texte de l'appel d'offre qui avait été amendé par les membres du groupe de travail et soumis au directeur de la technologie et à la directrice de l'enseignement supérieur. Le titre du document transmis au ministre : "Appel à projets pour la création de consortiums de formation à distance". Conformément au rythme du ministère fait d'accélération brutales souvent liées aux impératifs de la communication et alors que nous avons attendu plus de huit mois le feu vert du ministre, il fallait qu'à l'issue de cette séance de travail avec le conseiller, l'ensemble des points qui posaient problème soient résolus. Claude Allègre attendait un

---

<sup>174</sup> Chargée de mission auprès de la responsable de la Sous-Direction des Technologies Educatives et des Technologies de l'Information et de la Communication (SDTIC) dès le début de la création de cette entité administrative, je faisais partie du petit groupe de 5 personnes qui formait son staff. Impliquée dans l'ensemble des actions et des textes produits entre 1997 et 2000, j'ai continué par goût à superviser le pôle chargé de l'enseignement supérieur. A partir de 2000, je me suis surtout consacrée à ce dernier secteur. L'ensemble de ces responsabilités m'a amenée à entretenir des relations de travail très régulières avec le conseiller du ministre en charge des TICE qui, la plupart du temps et après quelques modifications, acceptait de relayer nos propositions auprès de Claude Allègre.

<sup>175</sup> Ce point fera l'objet de plus amples développements dans le deuxième volet de cette thèse.



---

texte bouclé. Le point le plus délicat était sans nul doute le titre de l'appel. Le ministre était opposé à la mise en avant du terme de *consortium* trop marqué par la sphère économique. Je me refusais à mettre sous l'étiquette d'*université virtuelle* que je jugeais chargée des dérives de la technophilie et de l'économisme, une action qui constituait la pierre de touche d'une politique engagée quatre ans plus tôt. Sachant que la pression internationale créée par la pléthore d'annonces concernant les *universités virtuelles* nord-américaines avait constitué un facteur non négligeable dans la décision d'un ministre (sinon comment expliquer les refus constants que nous avons essuyés jusqu'alors à propos de l'enseignement supérieur à distance que nous souhaitions relancer depuis 1997 ?), j'ai proposé de retenir pour le titre de l'appel d'offres le terme de *campus numérique*. L'idée consistait à marquer une distance vis à vis du mouvement initié Outre Atlantique (en changeant les mots) tout en se positionnant dans la même vague (en conservant la construction et en choisissant des synonymes) pour redonner du souffle à l'EAD universitaire que je savais en difficulté. Appartenant à la dernière génération de la "tribu des technologies éducatives" passée par l'ENS de St Cloud, j'étais séduite par l'idée que le terme de *campus* pouvait connoter l'idée d'espace de services offerts aux étudiants et que celui de *numérique* permettait d'insister sur une technique en mesure de restituer sur un même support du texte, des images et du son".

Le taux important de participation, la médiatisation assurée par la presse généraliste comme par la presse spécialisée et la reprise de l'appel trois années consécutives ont contribué à la diffusion du syntagme de *campus numérique*.

#### De l'introuvable définition au ralliement à la politique européenne

Dans les deux premiers appels à projet, l'expression "campus numérique" est utilisée sans être réellement définie autrement que par les critères administratifs et pédagogiques auxquels les campus devraient répondre. Ce syntagme est programmatique, indirectement défini par ses objectifs qui

consistent, en 2000, à "élaborer une offre de formation ouverte et à distance et à porter cette offre aux niveaux national et international"<sup>176</sup>, et en 2001, à "promouvoir une offre de formation supérieure ouverte et à distance"<sup>177</sup>. Cette dernière n'est pas définie mais de nombreux éléments du texte (importance donnée au service public, implication des acteurs de la DGEFP) plaident en faveur d'une référence à la FOAD à la française. En 2000 et 2001, le "Campus numérique" désigne ainsi autant un processus qui vise la modernisation progressive des formes d'enseignement, une mutualisation entre établissements d'enseignement supérieur, qu'un enseignement à distance utilisant les supports numériques et les réseaux. Contrairement à la plupart des termes que nous avons étudiés précédemment, le syntagme de "Campus numérique" n'est pas accompagné d'énoncés définitoires donnant une large part aux technologies de l'information et de la communication. Le sens n'est pas fixé, l'enjeu de cette posture semble assez clair : laisser aux réalisations le soin d'investir progressivement ce vocable.

À l'occasion du 3<sup>ème</sup> appel d'offres en 2002, la situation discursive change nettement. L'énoncé définitoire retrouve une place de premier rang :

"Un "Campus numérique" se définit comme un dispositif de formation centré sur l'apprenant proposant des services innovants via des technologies numériques. Il permet d'accéder à la formation à partir de lieux proches ou distants selon des temps et à des rythmes choisis par l'apprenant et tout au long de sa vie.

La mise en place d'une logique inter-établissements et l'ouverture à des partenariats publics/privés ainsi qu'à des établissements étrangers renforcent la qualité des contenus et des services rendus aux étudiants.

---

<sup>176</sup> Appel à projets pour la constitution de Campus Numériques Français, juin 2000 p. 2.

<sup>177</sup> "Campus numériques français", appel à projets 2001, p. 1.

---

Les projets s'appuient sur une ingénierie de formation innovante, conçue de façon modulaire, afin de permettre des parcours individualisés.

Les parcours de formation deviennent flexibles, en cohérence avec la mise en place des ECTS (système de transfert de crédits européen), des passerelles sont établies entre la Formation Initiale et la Formation Continue en cohérence avec la Validation des Acquis Professionnels<sup>178</sup>.

La référence à l'Europe est explicite (cf. ECTS). "Campus numérique" devient alors synonyme de "dispositif de FOAD implanté dans l'enseignement supérieur". Cette nouvelle définition minore très clairement la place accordée à l'enseignement à distance et aux pédagogies à mettre en place. Confortant cette position, la même année et contrairement aux deux années précédentes, l'appel à projets comporte un " volet technologique " destiné à soutenir la création de logiciels de gestion de la formation appelés "environnements numériques de travail". Ainsi, plus encore que la FOAD, la référence est celle du plan e-learning de la Commission.

A cette première inflexion invisible lexicalement et relativement profonde sémantiquement en succède une autre, visible lexicalement comme sémantiquement.

*2-2 Du "Campus numérique" à l'université numérique thématique : ressources contre dispositif.*

---

<sup>178</sup> <http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>, recopié le 24 octobre 2004

L'expression "Université Numérique Thématique" (UNT) a été lancée officiellement le 2 octobre 2003 par Claudie Haigneré, ministre chargée de la Recherche et des Nouvelles Technologies, lors de son allocution prononcée en visioconférence pour le colloque "Campus Numériques et Universités Numériques en Région" de Montpellier. Après avoir rappelé les programmes précédemment soutenus par son ministère, Claudie Haigneré propose une nouvelle action susceptible de fédérer les initiatives passées. Elle est désignée par le syntagme "université numérique thématique".

"Notre ambition est de capitaliser sur ces acquis en définissant une dizaine d'universités numériques thématiques, pôles d'excellence nationaux. Ils se baseront à la fois sur les meilleurs des campus numériques initiaux, et sur les plus actives universités numériques régionales. Dans une même matière, nous inciterons au regroupement des initiatives, et à l'association d'autres acteurs qui n'étaient pas initialement dans la démarche, je pense aux grandes écoles d'ingénieurs par exemple"<sup>179</sup>.

Comme le terme e-learning tel que défini par la Commission européenne, "l'université numérique thématique" et son sigle UNT désignent un programme d'action publique qui est présenté, par les initiateurs, comme une mise en cohérence des actions passées. A la différence du e-learning qui concernait potentiellement tous les niveaux d'enseignement, l'UNT ne concerne que l'enseignement supérieur.

" Les universités numériques thématiques sont des organismes " sans murs ", fédérant des Campus Universitaires installés dans plusieurs universités ou grandes écoles, sur des compétences complémentaires. Pour l'essentiel, elles fédèrent les grands groupes disciplinaires et leur production est tournée vers l'étudiant. Cependant, certaines d'entre elles peuvent être organisées autour de thèmes communs à toutes les UNT (TIC,

---

<sup>179</sup> <http://www.recherche.gouv.fr/discours/2003/dcampusnumerique.htm>

---

Droits Internet, Ingénierie, Ergonomie ...) et, à ce titre représenter plus des éléments de mutualisation ou de partage de services<sup>180</sup>.

La différence lexicale cache-t-elle une profonde différence sémantique ou sommes-nous devant un simple exercice formel destiné à signifier un changement d'acteurs en assurant la continuité de l'action ?

Il est nécessaire, pour répondre à cette question, de revenir sur la genèse du syntagme d'université numérique thématique et aux énonciateurs sources. En 2000, un "Campus numérique" particulier a été retenu intitulé "*université médicale virtuelle francophone*", contre lequel les initiateurs du programme "Campus numérique", partie prenante de la politique contractuelle, émettent de sérieuses réserves parce qu'il conforte des logiques disciplinaires (en l'occurrence la médecine) toujours susceptibles d'affaiblir les politiques d'établissement (Musselin, 2001). Or, dans son discours du 2 octobre 2003, la ministre cite ce campus en exemple, négligeant ainsi les préventions des initiateurs du programme "Campus numérique".

"La médecine est un bon exemple de thématique d'excellence, et je souhaite saluer à cet égard le travail de structuration d'une Université Médicale Virtuelle Francophone fait par le Pr. Benhamou, chargé de cette mission par Luc Ferry et moi-même"<sup>181</sup>.

Le maintien du mot numérique et le remplacement du terme de campus par celui d'université (vocables entretenant cependant des relations de synonymie), assurent une certaine symétrie entre les deux syntagmes. Comment prendre au sérieux les critiques des responsables du programme "Campus numérique" si la seule différence réside dans l'ajout du mot thématique ? C'est un peu le sens du discours de la ministre qui insiste sur la

---

<sup>180</sup> <http://tice.education.fr/educnet/Public/usages/sup>

<sup>181</sup> Haigneré, 2 octobre 2003.

continuité de l'action publique et sa volonté de regrouper les anciens "Campus numériques" autour de thèmes pour mieux organiser le paysage.

Pourtant, accompagnant le changement de syntagme, c'est l'abandon implicite de l'enseignement à distance et des services qu'il suppose au-delà des contenus d'enseignement qui sont proposés. Sans surprise, revient ainsi en force avec la logique facultaire, l'idée que l'acte d'enseignement peut se réduire à l'acte de production de ressources pédagogiques.

Qu'en est-il du ralliement des acteurs de l'université à ce nouveau projet ?

Nous ne disposons pas d'éléments suffisants pour répondre à cette question mais il est clair que les financements ministériels étant réservés à cette dernière opération, certains des acteurs des "Campus numériques" qui ont souhaité poursuivre ont transformé leur "Campus numérique" en "Université numérique thématique", qu'ils adhèrent ou non au nouveau projet. De nouveaux acronymes sont apparus, par exemple Canège, le "premier de la classe" (selon les propres termes des acteurs du ministère) des "Campus numériques", est devenu Aunège (association des universités pour l'enseignement numérique en gestion, <http://www.aunege.org/>).

Créations du monde politico-administratif, les mots de l'enseignement à distance universitaire apparaissent, ne désignant pas des modalités de formation. Nous avons montré, au contraire, que leur rôle consistait à prendre en charge tout un programme politique. La dimension performative de la langue fait qu'utiliser le mot permet de donner vie au programme en question.

**En conclusion**

---

Le travail que nous avons conduit sur les mots de l'EAD montre que la production lexicale d'un grand nombre de locuteurs, de plus en plus souvent décideurs politiques appuyés par des experts, s'est considérablement intensifiée à partir des années 1990 confirmant les analyses que nous avons menées au chapitre 3.

Si on doit à des experts-chercheurs quelques lexies nouvelles pour défendre tel ou tel modèle pédagogique ou tel ou tel secteur de la formation, c'est au sein des acteurs politico-administratifs engagés dans les questions d'éducation (et avec l'appui de nombreux experts) que syntagmes et formules nouvelles ont vu le jour, symbolisant les projets politiques. Ce déplacement de l'invention lexicale du monde de la recherche à celui de l'expertise, puis à celui du politico-administratif, constitue pour nous un phénomène marquant de la fin du siècle dernier qui confirme les travaux de recherche de plus en plus nombreux sur la place de l'expertise qui tend à devenir majeure dans la société.

Ne correspondant pas à une distinction entre les médias utilisés<sup>182</sup> pour gérer la distance dans une situation d'enseignement, l'emploi d'un terme fonctionne donc plus comme un indice d'appartenance à un groupe d'acteurs particuliers ou le ralliement à une action politique. Pour le non-expert, cette appartenance est obscure. En effet, la diversité de termes constitue ce que nous proposons d'appeler une nébuleuse terminologique<sup>183</sup> qui, loin de permettre la nominalisation du réel, fait écran à la compréhension de l'objet par la déréalisation qu'elle opère avec l'aide d'ailleurs des définitions des termes eux-mêmes. En effet, ces dernières, de plus en plus complexes,

---

<sup>182</sup> Quelques tentatives ont été faites pour imposer des discriminations sémantiques simples. Ont été proposés *l'enseignement par correspondance* pour l'envoi des cours par la poste ; le *télé-enseignement* pour la diffusion des cours par la radio ou la télévision ; le *e-learning* pour la transmission et l'accès à ces cours par l'Interne, tentatives restées vaines.

<sup>183</sup> Fréquemment employée par les analystes politiques, une nébuleuse désigne un ensemble flou de forces reliées les unes aux autres par une question commune.

peuvent aller jusqu'à introduire un jugement de valeur dans les objets que les mots sont censés désigner (c'est le cas par exemple pour *e-learning* dont la définition présuppose une amélioration de la qualité de la formation par l'usage des TIC).

Produite dans différents espaces langagiers en dehors desquels les mêmes mots et expressions peuvent revêtir des sens différents, cette nébuleuse permet aux experts d'opérer un coup de force qui les positionne comme seuls maîtres à bord des échanges.

Une question s'impose alors : existe-t-il d'autres "lieux discursifs" (Krieg-Planque, 2003)<sup>184</sup> par lesquels le réel aurait quelque chance de trouver une place dans la langue ? C'est à un des aspects de cette question auquel s'attache le chapitre suivant en s'intéressant notamment aux données quantitatives et à leur place dans une partie de notre corpus.

---

<sup>184</sup> "la notion de lieu discursif entend souligner le fait que le travail fait par les locuteurs dans le "lieu" en question transforme ce lieu lui-même, et les enjeux dont il est porteur : l'observation des traversées actives des lieux discursifs –dont ces lieux gardent les traces – permet de comprendre le débat politique qui s'y produit" p. 214.





## Chapitre 8

# La domination des savoirs de croyance

Les données quantitatives sur l'EAD sont plutôt rare et éparées. Sauf à risquer de défendre une opinion aussi commune qu'approximative, dépasser ce simple constat, pour tenter d'apprécier ce qui se joue dans le lieu discursif des chiffres, nécessite d'engager une analyse susceptible de donner la mesure du manque.

Dans ce but, nous avons constitué un sous-corpus centré plus particulièrement sur l'EAD universitaire français, et avons comparé les chiffres communiqués aux données caractéristiques de l'enseignement supérieur traditionnel présentes dans les publications de la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du ministère de l'éducation nationale qui est chargée de la collecte et de l'analyse des chiffres de l'éducation. Cette direction publie chaque année, depuis 1984, une description détaillée du système éducatif français : "*Repères et références statistiques*" qui concerne tous les niveaux de formation. A cette publication viennent s'ajouter ses notes d'information, sa revue "Education et formations", ses dossiers thématiques et plusieurs livres de grande diffusion (comme par exemple "L'état de l'école"), qui reprennent une partie des résultats des enquêtes menées par la

---

DEP<sup>185</sup>. N'ayant pas pour projet d'établir une comparaison terme à terme entre les connaissances dont nous disposons sur l'enseignement universitaire traditionnel d'une part et sur l'enseignement à distance d'autre part, nous limiterons notre investigation à ces travaux.

## 1. La composition du sous-corpus

Parmi nos différentes sources, deux ont été choisies pour leur richesse en matière de communication de données quantitatives :

Les organisations agissant au niveau international. L'UNESCO a produit en 1970 et 1977 deux ouvrages<sup>186</sup> qui, plus encore pour le second, communique des informations sur la situation française. Entre 1970 et 1974, le Conseil de l'Europe a soutenu trois publications. Deux font une large part au télé-enseignement universitaire français<sup>187</sup>. En 1993, c'est la Commission des Communautés Européennes dans le cadre de la Task Force "Ressources humaines, éducation, formation et jeunesse" qui commande un rapport à l'ORAVEP. Il est écrit par Janie Cabanat (chargée d'étude à l'ORAVEP) et Patrick Chevalier (directeur de l'ORAVEP). Elargi à l'ensemble du secteur de la formation, son titre : *Formations ouvertes et à distance, la situation française*.

---

<sup>185</sup> Une consultation de l'ensemble de ces travaux permet de constater combien les données et les travaux sont beaucoup plus riches sur l'enseignement primaire et secondaire que sur l'enseignement supérieur. Cependant comme le fait remarquer Jean-Michel Catin, rédacteur en chef du mensuel *Vie Universitaire*, V.U., n° 59, mars 2003, l'informatisation de la gestion des universités permet de disposer aujourd'hui d'un grand nombre de chiffres qui ne sont pas toujours exploités tant le système est complexe et la "crainte de la comparaison" forte (p.3).

<sup>186</sup> En 1970 : *L'enseignement par correspondance*, Erdos R., Paris, 167 p.

En 1977 : *Etudes ouvertes. Systèmes d'instruction post-secondaire à distance*, Mackenzie N., Postgate R., Scupham J., Paris, 1977, 448 p.

<sup>187</sup> En 1970 : *La place de l'enseignement par correspondance dans l'éducation permanente*, Wedell E.G., Strasbourg, 104 p.

En 1971 : *Le télé-enseignement universitaire en France*, Lefranc R., Strasbourg, 1971, 29 p.

En 1974 : *Les systèmes universitaires et post-universitaires européens d'enseignement à distance*, Lefranc R., Strasbourg, 1974, 147 p.

Le gouvernement français et son administration. Plus tardive, cette production de commande adressée à des experts démarre au début des années 1990. Pendant dix ans, son rythme est soutenu. Ainsi, on compte pas moins de six rapports et études ce qui dénote l'intérêt de la part de divers responsables politiques (premier ministre, ministre de l'éducation nationale, ministre de la recherche, délégué à l'aménagement du territoire, directeur général des enseignement supérieur) et de la part d'administrations comme la DATAR.

1. Commandé en 1990 par le ministre de l'éducation nationale Lionel Jospin à Olivier Duhamel<sup>188</sup>, *Pour une université ouverte* propose la création d'une structure fédérative pour coordonner les actions d'enseignement supérieur à distance.
2. En 1990, la Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale confie à Jean-Paul Lafrance, professeur à l'Université du Québec à Montréal et à François Mellet, maître de conférences à l'Université Paris VIII, une étude "sur l'élaboration d'un modèle français d'EAD". Ils retiennent pour titre à ce travail de 96 pages : *L'enseignement à distance, pour une université de la connaissance*.
3. En 1991, c'est le premier ministre qui commande à Michel Serres de définir les cadres d'une "Université de France" chargée de "délivrer un enseignement à distance sur les principaux savoirs fondamentaux et appliqués, en particulier ceux qui sont nécessaires à l'emploi et à la formation professionnelle ; le *Rapport de mission sur l'université à distance* propose la mise en oeuvre d'un nouveau dispositif socio-technique qui devrait être confié au CNED.

---

<sup>188</sup> Professeur en droit constitutionnel à l'institut d'études politiques de Paris, membre du parti socialiste, il sera élu député européen en 1994.

- 
4. Le directeur général des enseignements supérieurs confie, en 1993, à Maryse Quéré (professeur d'informatique) une mission sur les TIC dans l'enseignement supérieur intégrant la question de l'EAD. Ce rapport ne sera pas publié mais il permettra la réalisation d'une plaquette *Vers un enseignement sur mesure*. Diffusée dans tous les établissements d'enseignement supérieur français, elle prône le développement de méthodes d'enseignement nouvelles faisant largement appel aux TIC.
  5. La section des Affaires sociales du Conseil économique et social décide, en 1997, de lancer une mission sur l'EAD. Le rapport *Enseignement à distance : réalités, enjeux et perspectives* rédigé par Jean-Claude Barbarant<sup>189</sup> préconise la mise en œuvre d'une "véritable stratégie politique de formation" dont les actions seraient coordonnées au niveau interministériel.
  6. Fin 2001, le ministre de l'éducation nationale, le ministre de la recherche et le délégué à l'aménagement du territoire et à l'action régionale ont confié à MM. Michel Averous<sup>190</sup> et Gilbert Touzot<sup>191</sup> une mission sur les campus numériques visant à faire un état des lieux des réalisations en France et à l'étranger, à identifier les conditions nécessaires au bon déploiement des campus, à la pérennisation d'une offre française d'enseignement à distance, et à proposer un type d'organisation permettant d'assurer la cohérence, l'accessibilité et la lisibilité de l'offre française de formation ouverte et à distance. "*Campus numérique*": enjeux et perspective pour la formation ouverte et à distance fait une série de propositions qui vont de l'aménagement du cadre juridique à la création d'un centre d'études des pratiques de la FOAD.

Dans ce corpus, deux textes sont essentiellement prospectifs : le rapport Serres, et dans une moindre mesure le rapport Duhamel. Pour le premier, l'argumentaire est uniquement construit sur la reconnaissance de besoins en

---

<sup>189</sup> Il est secrétaire général du Syndicat National des Instituteurs à partir de 1983. En 1997, il est secrétaire national de la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN).

<sup>190</sup> Professeur d'université, Michel Averous est président honoraire de l'Université de Montpellier 2.

<sup>191</sup> Professeur d'université, Gibert Touzot est directeur honoraire de l'INSA de Rouen.

formation importants et très hétérogènes, qui justifient la création d'une université d'un genre nouveau fondée sur le recours à des techniques de communication qui permettent à chacun de valoriser son expertise. Pour le second, élaboré en référence à l'Open-University britannique (il s'agit bien pour Duhamel de tirer des "leçons" (p.7) de l'expérience anglaise), l'objectif est de proposer un modèle d'organisation alternatif qui tienne compte de la place de l'université française dans la société. Aucun bilan de la situation présente n'est réellement tiré et les exemples restent très génériques.

"Des femmes et des hommes de talent et d'énergie existent, dans la production audiovisuelle, dans l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), dans les nouveaux modes d'apprentissage (autoformation), dans l'enseignement à distance, dans l'administration centrale [...] A Grenoble ou Nancy, à Lille ou Bordeaux, à Montpellier ou dans les pays de la Loire et même à Paris" (Duhamel, p. 9).

Pour cette partie de notre analyse, nous écarterons donc les rapports Serres et Duhamel. A ces sources, nous avons ajouté les textes produits par des chercheurs (essentiellement Robert Lefranc<sup>192</sup>, Jacques Perriault<sup>193</sup> et Viviane Glikman<sup>194</sup>), les enquêtes réalisées par l'institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) de l'université de Bourgogne; les données communiquées par les établissements eux-mêmes (universités, CNED ou FIED) ou les organismes spécialisés (Algora, EIFEL) et les évaluations

---

<sup>192</sup> Initialement spécialiste d'audiovisuel, Robert Lefranc a été un des initiateurs du premier "Laboratoire de pédagogie audiovisuelle" créé en 1947 à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, dénommé par la suite centre audio-visuel (CAV). "Ce service est chargé de mener des recherches sur les contributions de l'audiovisuel à l'enseignement. En 1952, un service de production est créé. Il fusionne bientôt avec le laboratoire de recherche. En 1956, un secteur de formation est mis en place à la demande du ministère de la Coopération. On y forme des enseignants à l'audiovisuel pendant un an pour répondre aux besoins des ministères de l'Education et de la Coopération. Cette triple mission fera la spécificité et, pendant une longue période, la valeur du CAV. Les mêmes personnes assurent souvent ces trois fonctions qui s'enrichissent l'une l'autre, improvisant, créant contenus, formes et démarches pédagogiques." Dubost, 2004, p. 41. Robert Lefranc est l'auteur de nombreux rapports et enquêtes cités dans notre corpus.

<sup>193</sup> Perriault, 1996, *La communication du savoir à distance*, Paris, L'Harmattan.

<sup>194</sup> Glikman, 2002, *Des cours par correspondance au "e-learning*, Paris, PUF.

---

réalisées en 2003 par des officines privées (IPSOS et PGA) à la demande du ministère de l'éducation nationale. Nous avons ainsi exploré l'ensemble des sites des organisations impliquées ou concernées par l'EAD universitaire français.

## 2. Les données quantitatives de l'enseignement supérieur

Pour rendre plus accessible son analyse, la DEP a divisé son ouvrage de plus de 350 pages en douze sections. Cinq sections concernent les universités : section 6, les étudiants ; section 7, la formation continue ; section 8, examens et sorties ; section 9, les personnels ; section 10, budget, coûts et financements<sup>195</sup>. Quelles informations y sont communiquées ?

### *2-1 Les étudiants*

Dénombrer la population estudiantine constitue l'entrée en matière du travail. Ainsi, est recensé l'ensemble des étudiants inscrits à une formation donnant lieu à une délivrance de diplôme national ou d'université au terme d'une formation d'une durée au moins d'un an, ainsi que les préparations aux concours de la fonction publique. Les chiffres communiqués donnent la répartition des étudiants par cycle, sexe, âge et par discipline, par université et par académie, l'évolution des étudiants inscrits depuis 1960, le nombre de premières inscriptions par établissement. Des traitements spécifiques sont

---

<sup>195</sup> Nous avons travaillé sur l'édition 2001 et vérifié la stabilité des rubriques dans les éditions des quatre dernières années.

réservés à l'origine socioprofessionnelle des étudiants français à partir de la nomenclature des professions et catégories sociales (PCS) établie par l'INSEE en 1989. S'ajoutent à ces données la répartition des étudiants de nationalité étrangère par origine et par discipline, et le taux de poursuite des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur. La section consacrée aux étudiants se termine par des données concernant les taux de réussite dans les 1<sup>er</sup> cycles universitaires (taux de passage, taux de redoublement, taux de poursuite dans la discipline, taux de réorientation et taux de sortie) et l'accès en deuxième cycle universitaire.

### *2-2 La formation continue*

Cette section est beaucoup plus renseignée pour le secteur de la formation continue délivrée par les établissements secondaires. On y trouve les nombres de stagiaires et d'heures-stagiaires, leur évolution entre 1976 et 1999, l'origine du financement, la répartition des stagiaires selon leur niveau de formation et leur situation face à l'emploi. Trois types de données (plus anciennes) sont communiqués pour l'enseignement supérieur : le chiffre d'affaires (250,8 M€ en 1998 soit 4 % du chiffre global des organismes de formation continue), le nombre de stagiaires (410 520 en 1998) et le nombre d'heures-stagiaires (54 622 en 1998).

### *2-3 Examens et sorties.*

Les résultats de l'enquête menée par la DEP permettent de connaître le nombre de diplômes d'Etat délivrés par les universités dans l'ensemble des disciplines. On y apprend notamment que deux diplômes sur



---

cinq sont délivrés en lettres et sciences humaines. Un tableau est réservé au nombre de femmes diplômées par discipline et par niveaux (en 1999, en lettres sciences humaines, trois diplômés sur quatre sont délivrés à des femmes). Une double page est consacrée au taux de réussite au DEUG selon l'origine de l'étudiant et son âge au baccalauréat (en 1999, 8 entrants sur 10 obtiennent leur DEUG en une durée variant entre 2 et 5 ans). A ces chiffres globaux et sous l'impulsion de Claude Thélot, directeur de la DEP au ministère de l'Education nationale, un dossier d'Education et Formation a été publié en janvier 1997 qui a donné les résultats d'une première enquête détaillant les taux de réussite en DEUG par université, avec un taux d'accès réel et simulé en deuxième cycle.

Dans le même esprit, une note d'information sur la "réussite au DEUG par université" a été publiée en octobre 2001 pour, "montrer qu'au bout du compte les universités à filières non sélectives ont, avec 70 % [après trois années de DEUG. NDLR], un taux de réussite tout à fait convenable et plutôt homogène à l'intérieur d'un groupe de disciplines, et faire réfléchir, dans le cadre de la politique contractuelle, les établissements sur ces résultats".

La note expose les taux de réussite réels au DEUG à la session 1999, en deux ans, trois ans et cinq ans, établissement par établissement. Le taux de réussite national atteint ainsi 45,5 % après deux années de premier cycle, 68,8 % après trois années et 80 % après cinq ans. Surtout, l'étude calcule la "valeur ajoutée" de l'université, en procédant à l'écart entre le taux réel constaté et le taux simulé, calculé à partir de certaines caractéristiques des entrants à l'université (série de bac, âge d'obtention et discipline)<sup>196</sup>.

---

<sup>196</sup> Une étude est en cours qui discute la pertinence des variables choisies par la DEP. Sans disposer aujourd'hui des résultats définitifs, il semblerait cependant qu'elle ne remette pas en cause la démarche globale.

#### 2-4 Les personnels.

Trois grands types d'information sont communiqués dans cette section : la répartition des enseignants par discipline, fonction et type d'établissement ; l'évolution des effectifs des personnels enseignants de 1982 à 2000 ; et la répartition des personnels administratif, technique et d'encadrement.

#### 2-5 Budget, coûts et financements.

Outre le montant de la dépense globale pour une année donnée, pour l'ensemble des universités et la dépense moyenne par étudiant, plusieurs tableaux proposent des analyses de l'aide financière accordée aux étudiants dans l'enseignement supérieur.

Cet ensemble de données, collectées et analysées par la DEP, est construit, rappelons-le, sur le principe que l'offre de l'enseignement supérieur à prendre en compte est celle d'une formation d'au moins un an, quelles qu'en soient les modalités:

"Toutes les formes d'enseignement sont prises en compte (enseignement à distance, formation continue, formation par alternance ou par apprentissage)" <sup>197</sup>.

L'intégration dans les statistiques générales de ces différentes *formes d'enseignement* les fait disparaître des données de l'enseignement supérieur. En questionnant un des responsables de la DEP à l'automne 2004, nous avons eu la confirmation, concernant l'enseignement à distance universitaire,

---

<sup>197</sup> *Repères, Références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2001, Ministère de l'éducation nationale, p.156

---

qu'aucune enquête, ni aucun document n'a jamais été produit sur ce sujet depuis la création des CTEU en 1963. Pourtant, au plus fort de leur développement plus de 35 000 étudiants ont été inscrits annuellement à des formations diplômantes délivrées par ces centres.

Ce choix d'indifférenciation des *formes d'enseignement* n'est pas suivi par tous les services liés aux deux ministères en charge des questions de formation. Par exemple, dans l'enquête "Formation continue 2000" réalisée par le CEREQ<sup>198</sup>, quatre types de formation sont répertoriés : stages, formation en situation de travail (FEST), alternance, et auto-formation définie comme un ensemble de "pratiques de formation où la personne se forme principalement seule, éventuellement avec des outils de formation particuliers". L'auto-formation comprend les "formations ouvertes ou à distance." En fait, la prise en compte de cette typologie est faible et il existe peu de données<sup>199</sup> sur l'auto-formation comme sur l'EAD. On trouve dans l'enquête du CEREQ le chiffre de 500 000 personnes qui seraient concernées par l'auto-formation dans le champ de la formation professionnelle. Vieux chiffre qu'il est justifié de soupçonner puisqu'il est donné depuis plus de cinq ans, par le chargé de mission à la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP)<sup>200</sup>.

"Sur 32 000 000 d'actifs, 9 000 000 ont réalisé, au moins une fois, une formation, soit 28 % du total ; 5 % se forment en auto formation. Ce sont donc environ 500 000 personnes qui entrent dans ce champ. L'auto-formation est très sélective du point de vue du niveau de formation initiale, mais l'est beaucoup moins en fonction de l'âge ou du statut. Elle est surtout pratiquée par les

---

<sup>198</sup> Le Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications est un établissement public qui dépend des deux ministères : éducation nationale et affaires sociales, travail et solidarité. Le CEREQ produit des statistiques, lance des recherches et donne des avis.

<sup>199</sup> Bien que très riche en documents, en juillet 2004, le moteur de recherche du CEREQ ne donne aucune réponse quand on fait une requête sur l'enseignement à distance et le portail documentaire propose 12 fiches dont 4 concernent véritablement l'EAD. Elles renvoient uniquement au CNED ou à la Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à distance (FIED).

<sup>200</sup> Actes du colloque FFOD 2000 accessibles en ligne : [http://www.ffod.org/fr/frame\\_univ.asp](http://www.ffod.org/fr/frame_univ.asp)

actifs de 15 à 25 ans, mais aussi par les chômeurs. Quand les individus financent leur formation, celle-ci porte plus fréquemment sur les langues et l'informatique-bureautique<sup>201</sup>.

Il se vérifie qu'au sein des organismes officiels de production de données, qu'il s'agisse du secteur de la formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur, les chiffres sur l'EAD sont pauvres, imprécis voire inexistantes alors que, même moins nombreux que ceux relatifs à l'enseignement scolaire, certains chiffres sur l'enseignement supérieur font partie des données que doit fournir chaque année le ministère en charge de l'enseignement supérieur.

### 3. Des données lacunaires pour l'EAD universitaire

Privés d'enquêtes réalisées par l'institution, comment font donc les acteurs qui écrivent sur l'enseignement à distance ? Ont-ils réalisé eux-mêmes des enquêtes ? Quels chiffres sont alors accessibles ?

Afin de répondre à ces questions et de mesurer l'écart entre les données produites sur l'enseignement supérieur en général et les données produites sur l'enseignement à distance, nous reprendrons les rubriques de la DEP.

#### *3-1 Les étudiants.*

---

<sup>201</sup> Commentaires de l'enquête par Frédéric Haeuw, consultant chez Algora.

---

Commençons par le chiffre le plus simple : le nombre d'étudiants inscrits à distance, chiffre qui intéresse tout autant les auteurs de rapport que les scientifiques abordant le sujet sous l'angle du phénomène social.

Plusieurs remarques. Dans les rapports, le nombre d'inscrits en EAD n'est jamais restreint au nombre d'étudiants inscrits dans un EAD universitaire, y compris dans les deux rapports centrés sur l'enseignement supérieur (Quéré et Averous, Touzot). Les auteurs y ajoutent une part peu explicite des effectifs du CNED et renvoient le plus souvent aux données incluant le secteur de la formation professionnelle. Dans le rapport écrit pour la DATAR, on trouve les indications suivantes :

"Tous secteurs confondus, on estime le marché actuel à environ 700 000 personnes impliquées à un titre ou à un autre dans la FAD au sens large. Secteur privé classique de la formation par correspondance : 400 000, Centre National d'Enseignement à distance : 250 000 et télé-enseignement universitaire : 25 000" (p. 65).

Deux ans après, le rapport signé par l'ORAVEP fait état de 34 000 inscrits dans le télé-enseignement universitaire (ce qui correspond à une hausse totalement improbable), 147 934 en "promotion sociale" au CNED et de 600 000 personnes inscrites dans des formations à distance en France (paradoxalement 100 000 inscrits de moins que dans le rapport précédent, c'est à dire plus de 14 %). La même année, le rapport Quéré donne 34 000 inscrits dans les CTEU et 150 000 inscrits "en post-bac" au CNED. Le rapport Barbarant retient 35 000 étudiants inscrits en 1996. En 2002, le rapport Averous et Touzot signale une "lente progression" (p. 13) et retient en matière d'inscrits à des dispositifs de "FOAD relevant du ministère de l'éducation nationale", les chiffres de 165 000 inscrits dont 87 000 en préparation à des concours de la fonction publique et 5 000 étudiants inscrits dans les "Campus numériques". Il ne communique pas le nombre de personnes inscrites dans les CTEU.

A l'exception des chiffres donnés dans les rapports Quéré et ORAVEP, tous les autres sont incohérents et les écarts peuvent être assez considérables (la variation est de presque 25 % sur le chiffre d'inscrits dans les CTEU). Le rapport Averous et Touzot annonce une lente progression alors que, si on totalise les chiffres donnés dans le rapport Quéré et qu'on les compare avec ceux que les deux auteurs retiennent, on observe une baisse de 14 000 étudiants en dix ans, baisse contraire aux prévisions de nombreux discours.

L'absence de chiffres concernant l'EAD se retrouve au niveau local, au moins dans la communication en ligne des organismes. Très peu d'établissements, que ce soit dans le secteur privé ou dans le secteur public, affichent leurs effectifs sur le web : deux membres de la FIED sur trente-trois à l'époque. Le CNED et le CNAM constituent des exceptions. Le premier présente un histogramme éloquent de son nombre d'inscrits qui ne cesse d'augmenter depuis 1939 (d'un petit millier d'élèves à plus de 352 000 en 2002) et une répartition des publics par niveau. Le second<sup>202</sup> mentionne sans ambiguïté ses 7 800 auditeurs inscrits pour l'année 2002-2003 sans référence à l'évolution.

Les chercheurs, le plus souvent isolés<sup>203</sup>, ont peu de moyens pour engager des enquêtes. En conséquence, les chiffres qu'ils communiquent sont rares ou incertains. Ainsi, Viviane Glikman (2002) fait des estimations à partir du dernier rapport de l'ORAVEP publié en 1994 avec le soutien de la Commission des communautés européennes : Les formations ouvertes et à distance en France. Elle part du principe non vérifié qu'il doit y avoir une

---

<sup>202</sup> A cause de nos choix initiaux, nous mentionnerons très peu le CNAM dans ce travail, pourtant nous tenons à signaler que cet établissement a toujours été actif dans ce domaine.

<sup>203</sup> Il n'y a pas en France à ce jour de laboratoire de recherche reconnu par les instances administratives et complètement dédié à l'enseignement à distance. Il faut attendre 1989 pour qu'un poste de professeur d'université en sciences de l'éducation soit intitulé "EAD et télématique" à l'université de Paris 7. Seuls deux candidats se présenteront. Bernard Dumont sera nommé à ce poste et fondera le LID (laboratoire d'ingénierie didactique). Le LARIC (Laboratoire de recherche du CNED sur l'Industrie de la Connaissance), créé par Jacques Perriault au milieu des années 1990, n'a jamais été une structure de recherche au sens officiel du terme.

---

augmentation des effectifs et retient le chiffre de 650 000 inscrits tout en signalant que la Commission a retenu, en 1997, le chiffre de 450 000 puisque cette dernière ne voulait pas comptabiliser les formations ouvertes<sup>204</sup>. Pourtant dès 1985, Robert Lefranc dans sa thèse d'Etat avançait déjà ce même chiffre de 650 000 élèves et étudiants inscrits dans des formations à distance qu'il répartissait ainsi : "250 000 relèvent du secteur public, 400 000 du secteur privé" (p. 179). Jacques Perriault (1996) fait état de 150 000 inscrits au CNED pour l'enseignement post-baccalauréat et supérieur incluant les préparations au DEUG, licence, CAPES, agrégation et DESS (p. 47) et évoque les 22 CTU qui desservent " des formations complètes à une trentaine de milliers d'étudiants et des modules à quelque cent mille" (p. 45). A la difficulté de donner la mesure des effectifs s'ajoute donc celle de l'objet que l'on comptabilise : inscrits à des préparations complètes de diplômes, de concours, de modules ?

Au sein de notre corpus, la thèse de Robert Lefranc (1985) se distingue assez nettement des écrits précédemment cités puisqu'on peut y trouver des données précises sur l'EAD universitaire. On dispose ainsi du nombre d'inscrits par université pour les années universitaires 1976-1977, 1979-1980, 1980-1981 et 1981-1982. En six ans, le nombre total d'inscrits est passé de 12 727 étudiants à 16 589 étudiants. C'est l'équivalent à l'époque des effectifs d'étudiants d'universités telles que Paris XIII, Lyon II ou Nancy I. Ces chiffres permettent de mesurer l'augmentation relative. Ainsi, en 1976, les étudiants inscrits à distance représentent 1,6 % de la population étudiante des universités, en 1982, ce sont 2 %. Robert Lefranc dégage à partir de ces

---

<sup>204</sup> Le public des formations ouvertes est essentiellement constitué par les apprenants des centres de ressources mis en place par l'association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA). Ils sont réunis dans les ateliers de pédagogie personnalisée –APP– qui ont accueilli 157 000 apprenants en 2000.

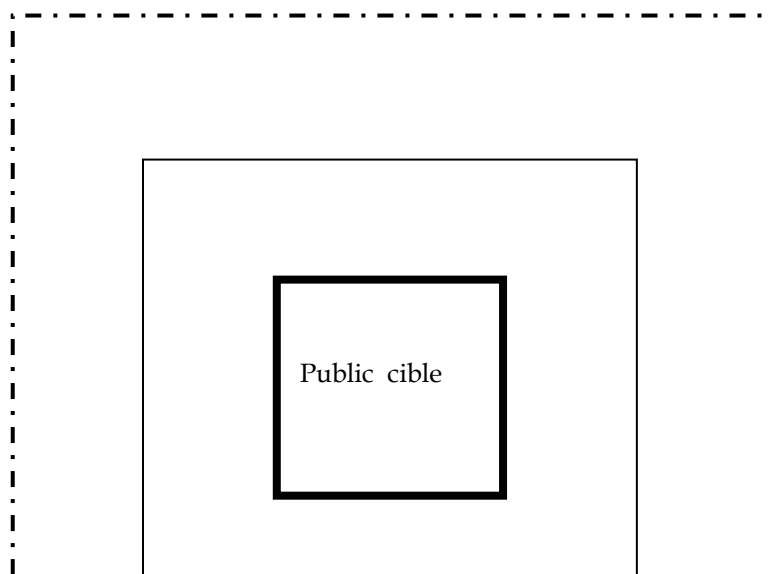
chiffres et pour l'année 1976 le pourcentage que représentent ces étudiants dans les différentes universités impliquées dans l'EAD. Cette population peut représenter plus de 20 % des inscrits dans des universités comme celles de Toulouse II et Bordeaux III.

C'est également dans la thèse de l'ancien directeur du centre audiovisuel de l'école normale supérieure de Saint Cloud que l'on trouve cette proposition qui consiste à remplacer la notion d'inscrits par celle de publics. Ainsi, à partir d'une enquête réalisée en 1964 à l'université de Strasbourg, il distingue trois publics pour un CTU : le public cible, le public réel et le public potentiel.

"Tous les rapports récents des Centres de Télé-Enseignement universitaire insistent sur le fait que, selon les sondages, le public non inscrit à un enseignement dépasse largement celui qui est inscrit" (Lefranc, 1985, p. 296).

"Enfin, il y a des publics potentiels souvent ignorés ou méconnus qui peuvent devenir des publics réels si l'occasion se présente ou si un effort spécial est fait en leur direction dès que l'on a des indices permettant de les cerner" (p. 297).

La schématisation de ces différents publics proposés par Robert Lefranc permet, avec l'appui d'une recherche réalisée pendant l'année universitaire 1974-1975 à l'université de Grenoble, de défendre l'idée que "les systèmes d'enseignement supérieur à distance sont générateurs de publics. Leur existence provoque des demandes et un afflux de publics plus ou moins imprévus." (Lefranc, 1985, p. 299).





---

Schématisme proposée par Robert Lefranc (1985, p. 298)

Cette distinction des publics constitue un bon moyen pour masquer les écarts entre le public cible et le public réel. Ainsi, alors qu'à Grenoble le public cible pour la licence de sciences économiques avait été estimé à 600 personnes, et qu'au final 60 personnes se sont inscrites, Robert Lefranc propose le décompte suivant :

" A l'issue de l'année universitaire 1974-1975, il a été possible de faire un décompte du public réel : 60 étudiants à distance (soit 10% du public initialement prévu), 80 élèves-ingénieurs, 250 étudiants intra-muros, 250 enseignants. Ainsi donc 640 personnes ont suivi cet enseignement, mais elles ne correspondent nullement à celles qui étaient prévues. On n'avait pas pensé au public potentiel dont une partie seulement s'est transformée en public réel. Si l'on ajoute que les 250 enseignants ont utilisé les émissions de radio et de télévision et certains documents dans leurs classes, avec leurs élèves, et si l'on compte 30 élèves par classe, il faut ajouter 7500 élèves soit dix fois le public cible prévu, et un public d'une toute autre nature" ( Lefranc, 1985, p. 299).

Différent dans sa terminologie, mais encore plus masquant, le décompte retenu trente ans plus tard par les responsables de l'évaluation "Campus numérique". Commandée par le bureau des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur (bureau

B3), cette évaluation a été cadrée par le cabinet de conseil Ernst et Young, réalisée par l'entreprise IPSOS pendant l'année universitaire 2002-2003 et présentée en juillet 2003. Bien que très épais, plus de 600 pages, réparties sur trois "lots"<sup>205</sup>, ce document dit peu de choses sur le nombre de personnes réellement inscrites dans les universités au titre des campus numériques. La seule information concerne le "nombre d'apprenants déclarés" par 21 responsables de campus. L'information est donnée par campus, le total des inscrits n'est pas fait. Selon nos calculs, il se porte à 5 843 étudiants. Aucune indication n'est donnée pour savoir s'il s'agit d'un public réel, captif ou potentiel. On apprend de la même manière qu'au titre des campus, le catalogue Formasup<sup>206</sup> compte 158 formations dont 53 % préparent à un diplôme. 63 % de cette offre seraient constitués de formations nouvelles et 91 % viendraient en complément de formations existantes. L'enquête conclut cette partie par ces phrases :

"L'impact des *Campus numériques* sur l'offre de formation a consisté, la plupart du temps, à mettre en ligne des formations existantes, soit en présentiel, soit à distance. Des innovations réelles ont toutefois vu le jour, mais de façon plus marginale" (Enquête, volume présentation, p. 11).

---

<sup>205</sup> Le lot n° 1 est composé de 4 parties : profil et motivation de l'apprenant, organisation du dispositif de formation, appréciation de la qualité de la formation, et avantages et limites de la formation à distance (72 p.). Le lot n° 2 est composé de 14 parties : composition de l'équipe projet, fonctionnement de l'équipe projet, fonctionnement du consortium, relation avec les organisations support, modalités de fonctionnement dans la phase de développement, le dispositif technique de diffusion, modalités de fonctionnement dans la phase d'exploitation, mutualisation et organisation inter-universitaire, intégration au sein des établissements, effets induits, raison du choix de la FOAD, nature du dispositif de formation, budget, perspectives d'évolution (273 p.). Le lot 3 est composé de 4 parties : effets sur l'offre de formation, efficacité des dispositifs, effets sur les organisations, perspectives d'évolution (185 p.) A cela s'ajoutent deux documents de restitution des entretiens qualitatifs (32 p. et 52 p.)

<sup>206</sup> Initié en 1999, Formasup est un site web qui se présente comme "le catalogue de la formation à distance du supérieur" accessible sur <http://www.formasup.education.fr/>

---

Que penser d'autre, à la lecture de ces chiffres et de ce commentaire qu'au terme d'un long travail d'interrogation de nombreux acteurs<sup>207</sup> on ne sait pas plus de choses sur le nombre d'étudiants inscrits dans les campus numériques que sur l'offre de formation qu'ils génèrent ? Dans le même ordre d'idée, le tableau qui figure à la page 6 du volume lot 1, "Après des apprenants" est très peu prolixe sur le profil des étudiants auxquels sont pourtant consacrées 41 pages. On apprend qu'une majorité est en formation continue (56 %), 28 % d'entre eux ont leur formation prise en charge partiellement ou totalement, 21% ont arrêté depuis plus de dix ans et 23 %<sup>208</sup> disposent uniquement du baccalauréat ou d'un diplôme. Ces chiffres ne sont pas commentés, on leur préfère les questions portant sur les "attentes vis-à-vis de la formation" (Enquête, lot 1, p. 13), les modes d'inscription, le lieu de suivi de la formation, les besoins et problèmes techniques, l'organisation du dispositif de formation et l'appréciation de sa qualité.

C'est dans les travaux plus anciens de Robert Lefranc que l'on trouve les indications les plus nombreuses sur la nature des publics de l'enseignement supérieur à distance. Sa thèse d'Etat rappelle les règles initiales de recrutement :

"Les Centre de Télé-Enseignement Universitaire, aux termes de leurs statuts (article 2), limitaient volontairement leur public étudiant "aux personnes qui, pour des raisons diverses, n'ont pas la possibilité de suivre les cours à l'université"" (Lefranc, 1985, p. 293).

---

<sup>207</sup> 64 chefs de projets, 31 responsables d'établissement, 23 secrétaires généraux, 31 responsables techniques, 45 enseignants auteurs, 45 tuteurs, 278 "apprenants", 11 partenaires (collectivités territoriales, industriel, producteur multimédia, universités étrangères) et 8 acteurs institutionnels (direction de l'enseignement supérieur, DATAR, AUF, Edufrance, CPU, CNED, Commission européenne, CDIUFM) ont été questionnés le plus souvent par téléphone. Ils ont été désignés par le commanditaire (le bureau B3 en charge des "Campus numériques" à la direction de la technologie).

<sup>208</sup> Ces chiffres s'expliquent par des recouvrements entre les réponses.

Il précise qu'après une période où certaines universités ont été très respectueuses de ces règles, dès le début des années 80, la plupart d'entre elles ont accepté tous les étudiants ayant un baccalauréat ou un équivalent qui désiraient s'inscrire dans les CTU.

La thèse de Robert Lefranc fait, par ailleurs, référence à plusieurs enquêtes réalisées, par son service, dans les différents CTU : une enquête effectuée en 1963-1964 auprès des publics de la radio propédeutique de l'Université de Bordeaux, une autre réalisée en 1969 auprès du CTU de Caen, et une plus large, réalisée en 1976 auprès de 7 CTU et du CNAM, qui a donné lieu à un rapport intitulé "Les publics de l'enseignement à distance". En fait, contrairement à ce que pourrait laisser imaginer ce titre, il s'agit d'études concernant non pas la trilogie : public cible, public réel et public potentiel, mais les étudiants inscrits dans les CTU.<sup>209</sup>

On y apprend que les inscrits dans les CTU sont majoritairement des inscrites (52,6 % contre 47,4 %). Cette donnée reprend une caractéristique de l'enseignement présentiel. On y retrouve le fait que les formations en lettres et en langues ont une population majoritairement féminine. On apprend de ces travaux que les publics de l'EAD sont généralement plus âgés que les publics classiques de l'université (5 % des étudiants ont moins de 21 ans, 38 % ont de 21 à 25 ans, 30 % de 26 à 30 ans, 19 % de 31 à 40 ans et 8 % plus de 41 ans) et sont plus nombreux à être mariés (52 %).

Pour la grande majorité d'entre eux, le plus haut niveau d'études possédé est le baccalauréat (37,4 %) ou le DEUG (39,4 %), une petite partie des effectifs a une licence (7,3 %) ou au-delà de la licence ( 9,5 %). Beaucoup d'inscrits dans les CTU ont arrêté un temps leurs études : moins de 4 ans pour 40,5 %

---

<sup>209</sup> Nous tirons les chiffres qui suivent de la synthèse détaillée de ces enquêtes qui se trouve dans le rapport de recherche daté de décembre 1977 "Etude des diverses composantes pédagogiques des enseignements universitaires à distance" sous la direction de Robert Lefranc (p. 11-40).

---

d'entre-eux, 32 % entre 4 et 10 ans et 27,3 % ont arrêté plus de 10 ans. Ainsi, seulement 28,5 % de ces étudiants ont obtenu le baccalauréat il y a moins de 4 ans, (24,7 % entre 4 et 8 ans, 19 % entre 8 et 12 ans et 20,5 % plus de 12 ans). Interrogés sur les raisons qui justifient l'interruption de leurs études, plus de 60 % déclarent qu'ils travaillaient ou étaient dans l'obligation d'arrêter leurs études en raison de leur situation familiale, et c'est donc principalement pour ces deux raisons qu'ils ont choisi l'enseignement à distance. Leur motivation principale est de préparer un examen (86,6 %) et pour les publics de 1976, il s'agissait avant tout de préparer un DEUG (57,4 %), une licence (17,8 %), une maîtrise (1,3 %) et pour 6 % les concours d'accès aux métiers d'enseignant : le CAPES et l'agrégation.

Les réponses aux questions concernant la nature de leur activité professionnelle ont montré que 83,5 % d'entre eux travaillaient (74,5 % à temps complet, 7,7 % à mi-temps et 1,2 % comme travailleur indépendant). Presque 8 % sont des étudiants à part entière inscrits dans une formation en présentiel à l'université. 54,2 % des étudiants qui travaillent exercent dans l'éducation nationale. L'enquête réalisée au CTU de Caen en 1969 a mis en évidence que le public est essentiellement constitué d'instituteurs (30 %), de surveillants (40 %) et d'enseignants du privé (20 %) ce que Robert Lefranc commente de la façon suivante :

"Ces statistiques font apparaître que le public enseignant de l'enseignement à distance est socialement très intéressant. Il est constitué essentiellement par ce que d'aucuns ont appelé "le prolétariat universitaire", des instituteurs, des surveillants, des professeurs adjoints ou non titulaires qui, tous, aspirent à un statut meilleur et plus stable, plus élevé dans la hiérarchie. Il résulte d'enquêtes menées par les universités que ces personnes ne seraient pas venues ou revenues à l'université normale" (Lefranc,

1985, p. 308).

Dix ans plus tard, en 1996, dans "La communication du savoir à distance", Jacques Perriault s'appuie sur des études de cas puisque, écrit-il, "les études d'ensemble des publics n'existent pas" (p. 54). Il fait alors référence à une enquête menée au sein du CTU de Nancy II au début des années 1990. Y sont confirmées la participation majoritaire des femmes au télé-enseignement, et l'importance du public salarié (les 2/3). Par contre, le public semble plus jeune que dans les enquêtes des périodes précédentes (les trois quarts du public ont entre 20 et 34 ans) et si le "prolétariat universitaire" reste très présent (45 %), il paraît en régression. Cette étude réalisée par Danièle Bloch-Rive l'a conduite à élaborer une typologie des publics en quatre groupes : les institutionnels, les méthodiques, les utilitaristes et les relationnels<sup>210</sup>. Cette typologie ne sera pas reprise par la suite, de même que ne seront pas mentionnées de nouvelles enquêtes dans l'ensemble de notre corpus.

En 1995, l'enquête réalisée par Jean-Pierre Jarousse et François Orivel, à la demande de la direction générale des enseignements supérieurs confirme les tendances dégagées précédemment : une plus importante proportion de femmes qu'en présentiel, des étudiants plus âgés, une forte présence d'étudiants travaillant dans le secteur public (les auteurs parlent d'un système endogamique), un faible engagement des employeurs, un choix plutôt personnel donc qui est principalement lié à l'exercice d'une profession avec pour objectif l'obtention d'un diplôme. Deux résultats diffèrent des

---

<sup>210</sup> Les institutionnels : "enseignants qui réalisent une formation professionnelle en MAFPEN (mission académique pour la formation des personnels de l'éducation nationale) et travaillent beaucoup car leur carrière est subordonnée à leur réussite" ; les méthodiques : "personnes de professions libérales, de l'industrie, ingénieurs qui cherchent à obtenir non pas une qualification mais une plus-value dans leur relationnel" ; les utilitaristes : "âgés d'une vingtaine d'années, sous les drapeaux ou sans emploi, ceux-ci tirent parti de la souplesse de l'enseignement à distance et peuvent suivre leurs études à leur rythme (...)"; les relationnels : "des patrons du commerce, surtout des employés de bureau ou des professions médico-sociales, s'inscrivent au CTU pour tirer des connaissances (...)" (Perriault, 1996, p.58).

---

enquêtes précédentes : la faible proportion de publics en reprise d'études (de l'ordre de 20 %), et l'existence d'un recrutement très localisé.

" Cette géographie de l'attraction suggère une conclusion à propos du télé-enseignement français. On est en réalité plus proche du système dit de "cours du soir" destinés aux étudiants qui n'ont pas la possibilité d'assister aux cours la journée que d'un système de type CNED ou Open University britannique à vocation nationale et véritablement conçu pour briser à la fois les barrières géographiques et les conflits d'horaires" (Jarousse, Orivel, 1997, p. 30).

A partir de l'année 2001, devant les choix de la tutelle tournés vers les publics des dispositifs en ligne, le service d'enseignement à distance (SED) de Toulouse-Le-Mirail prend en charge, dans le cadre de la FIED, une enquête sur les étudiants inscrits au SED. Les grandes tendances des précédentes études y sont confirmées : une forte proportion de femmes (79 %) <sup>211</sup>, des étudiants plus âgés (la moyenne d'âge des étudiants inscrits en présentiel à l'université est de 22-23 ans, elle est de 26-27 ans au SED), une majorité de salariés (70 %), un recrutement relativement localisé (53 % des étudiants résident en Midi-Pyrénées), un objectif dominant d'acquisition de diplôme universitaire (77 %) en vue d'améliorer une situation professionnelle.

C'est en 2004 que la FIED décide de lancer en direction de ses membres une enquête qui aborde notamment la question des effectifs d'étudiants inscrits à l'EAD universitaire dans l'ensemble des établissements adhérents de l'association. Nous reviendrons dans la suite de cette thèse sur ce travail auquel nous nous sommes associée afin de disposer de données jugées nécessaires à notre propos. Signalons ici qu'on apprend dans cette étude que

---

<sup>211</sup> Supérieur de 5 à 10 points à la proportion de femmes inscrites dans ces formations en présentiel, il faut rappeler, pour apprécier ce chiffre, que les formations proposées par le SED sont ordinairement très féminisées : psychologie, langues, sciences de l'éducation, sociologie, lettres, histoire et histoire de l'art et géographie.

presque 24 000 étudiants sont inscrits dans des formations à distance délivrées par dix-huit universités.

Notre corpus rassemble plusieurs études sur la radio universitaire. Bon nombre d'entre elles, menées par le CAV de Saint-Cloud, s'intéressent essentiellement aux différentes modalités de remise en cause "d'un enseignement trop traditionnel et dogmatique" (Lefranc, 1980) que peut permettre l'usage de la radio, et négligent les investigations concernant le nombre et les caractéristiques des auditeurs. Le travail de Jean.-Jacques Cheval et Michel Triboy réalisé en 1995 dans le cadre de la FIED rompt avec cette posture. Inspiré par l'approche de Robert Lefranc, trois publics sont identifiés : le "public cible" constitué par les étudiants effectivement inscrits au département de télé-enseignement, le "public concerné" qui désigne les étudiants inscrits en présentiel à l'université dans les disciplines enseignées au télé-enseignement et le "public extérieur" constitué par tous les auditeurs qui ne font ni partie du "public cible" ni du "public concerné". Alors que les enquêteurs ont vérifié que 90 % de la population interrogée écoute quotidiennement une radio nationale ou locale, seulement 15,5 % des personnes ayant répondu au questionnaire déclarent écouter les émissions du Télé-enseignement.

"Au printemps 1995, en tout état de cause, les non-auditeurs étaient les plus nombreux. Il convient d'en observer les causes et ils fournissent eux mêmes plusieurs réponses à cette question. La non-réception des émissions du Télé-enseignement apparaît comme la première raison avancée pour expliquer la non-écoute des émissions. 21,8 % avancent, entre autres raisons, ce motif. Il est vrai que malgré son extension, le réseau de Télé-enseignement ne couvre pas la totalité de l'Aquitaine et des Charentes et à cet égard cette réponse peut paraître justifiée mais il n'en va pas toujours de même. En effet, en croisant les données, on s'aperçoit que parmi ceux qui déclarent ne pas pouvoir capter les émissions, un tiers habitent à côté des stations diffusant le Télé-



---

enseignement" (Cheval, Triboy, 1995, p. 12).

Ce faible nombre d'auditeurs des radios de télé-enseignement universitaires, perceptible en filigrane dans les travaux conduits sous la direction de Robert Lefranc dans les années 1970, se trouve souvent masqué par les questions portant sur les aspects techniques et par celles qui traitent des souhaits des publics inscrits dans les CTU.

"Ceux qui n'écoutent pas le Télé-enseignement ne lui sont pas hostiles [...]. 86,6 % des auditeurs souhaitent entendre les émissions du Télé-enseignement" (Cheval, Triboy, 1995, p. 13).

Les longs passages consacrés aux opinions des auditeurs à propos des formes d'émission qu'ils aimeraient écouter permettent de mettre en sourdine des chiffres peu propices au maintien du soutien de la tutelle. La situation de Radio-Sorbonne est de ce point de vue particulièrement intéressante. Alors qu'à partir du milieu des années 1970, le bureau en charge de l'EAD universitaire au ministère demande aux responsables de la radio parisienne de prendre leurs dispositions pour que soit menée une enquête d'audience, ceux-ci parviennent pendant plus de vingt ans à échapper à l'exercice. D'une année à l'autre, une diversité d'arguments est utilisée pour différer l'enquête : l'année universitaire est trop engagée, le responsable a changé, les problèmes de diffusion vont perturber les résultats, l'information aux étudiants n'a pu se faire dans des bonnes conditions, il est inopportun de soumettre une radio prestigieuse telle Sorbonne Radio France aux pressions de l'audimat, etc.

Que retenir de la mise en relation de cet ensemble de données concernant les étudiants inscrits à distance dans les universités ? Au moins quatre phénomènes : la comptabilisation à la hausse du nombre d'étudiants qui constitue une constante sur la période étudiée ; l'ajout fréquent par

tous les acteurs y compris ceux de l'administration en charge du dossier d'un public potentiel ; l'existence d'un dispositif parallèle de comptage mis en place par le ministère ; la très faible capitalisation des études quantitatives.

### *3-2 La formation continue*

Alors qu'une partie du public des centres de télé-enseignement pourrait relever de la formation continue puisqu'elle est salariée, cet aspect du problème est assez peu discuté dans la partie de notre corpus qui concerne les centres de télé-enseignement et avec lui les conditions faites aux étudiants en matière d'inscription. Aujourd'hui, les étudiants inscrits dans ces centres sont comptabilisés au même titre que les étudiants en présence. Cette pratique, qu'aucun texte n'analyse, offre le triple avantage d'apporter des financements complémentaires à l'établissement<sup>212</sup>, de proposer à l'étudiant des frais d'inscription faibles et de dispenser ce dernier de l'accord de son employeur. Elle est facilitée par la réglementation française actuellement en vigueur qui n'autorise pas d'autres établissements (notamment privés) à délivrer des diplômes universitaires. Sur ce terrain, aucune accusation de concurrence déloyale n'est possible qui pourrait obliger les acteurs de l'enseignement supérieur à agir autrement. Il n'y a aucun autre acteur exceptés les responsables du budget de l'Etat à avoir intérêt à la remettre en cause.

L'évaluation des *campus numériques* n'est pas plus explicite quant au lien que le programme entretient avec la formation continue. Si on apprend

---

<sup>212</sup> La dotation globale de fonctionnement (DGF) est attribuée, chaque année, aux établissements en fonction du nombre d'étudiants inscrits et des filières concernées. Les étudiants de formation continue comptent pour 50 % des étudiants inscrits en formation initiale. De ce fait, comme en EAD, une grande partie des étudiants de formation continue est comptabilisée dans les effectifs de la formation initiale.

---

effectivement que plus de la moitié des étudiants des campus (56 %) ressort de la formation continue, on ne sait ni selon quelles modalités, ni dans quels domaines de formation.

### *3-3 Examens et sorties*

Les informations sur ces sujets sont extrêmement rares. La volumineuse thèse d'état de Robert Lefranc n'aborde pas ces questions. Par contre, dans son rapport écrit en 1974 pour le Conseil de l'Europe, figurent des pourcentages précis sur le taux de réussite aux examens des étudiants. Compris entre 9 et 29 % en 1964-1965, ils sont de 27 à 61 % en 1967-1968<sup>213</sup> ce qui est toujours inférieur aux résultats de ce que Robert Lefranc (1974, p. 94) désigne par "l'enseignement normal" sans d'ailleurs communiquer les chiffres le concernant.

On trouve également dans son texte écrit pour l'UNESCO en 1977 une référence à une étude réalisée au niveau des CTU de l'Entente de l'Est. Bien qu'aucune précision ne soit donnée, on peut supposer que ces chiffres ne tiennent compte que des étudiants qui se sont présentés à l'examen :

" La proportion de succès aux examens des CTU de l'Entente de l'Est, entre 1971 et 1973, a été en moyenne de 57 % pour les étudiants de première année, de 58 % pour les étudiants de deuxième année et de 69 % pour les étudiants de troisième année. En revanche, le taux d'abandons en cours d'études est un peu plus élevé parmi les étudiants des CTU [...] (Fawdry, Lefranc, 1977, p. 241).

Même si les chiffres sur l'abandon des étudiants ne sont guère accessibles, beaucoup de recherches ont porté sur ce phénomène. Pourquoi ? A cause des

---

<sup>213</sup> Robert Lefranc communique un tableau de cette évolution dans son rapport.

chiffres eux-mêmes : de 30 à 70 % des inscrits abandonnent les formations du CNED ou les centres de télé-enseignement universitaires<sup>214</sup>, ce qui dépasse assez largement les taux d'abandon des premiers cycles universitaires en présentiel. De l'avis même de Geneviève Jacquinot qui a consacré une partie de ses activités à la recherche sur l'EAD, les travaux consacrés à cette question n'ont apporté qu'un éclairage assez faible sur le phénomène global de l'enseignement à distance. Dans une intervention aux premières rencontres du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (FFFOD, 2000), elle porte un regard critique y compris sur les travaux québécois, plus positifs, qui ont préféré "analyser les raisons de la persistance".

"En cherchant à identifier toutes les variables (démographiques, environnementales, les caractéristiques de l'étudiant, ses facteurs cognitifs, sa personnalité, ses motivations, les variables institutionnelles, etc.), ils ont fait ressortir une variable supplémentaire (le soutien, le sacrifice, la négociation ...) et "ont multiplié à l'envi l'analyse des variables sans comprendre pour autant ce qui fait que certains abandonnent"<sup>215</sup>.

Il est probable que la centration sur cette question, souvent pensée en comparaison avec l'enseignement présentiel, ne facilite pas l'émergence d'autres approches qui seraient davantage centrées sur la relation entre les parcours des étudiants qui réussissent et leur intégration socioprofessionnelle par exemple.

### *3-4 Les personnels*

---

<sup>214</sup> La fourchette est large. Elle correspond aux rares chiffres que nous avons trouvés dans l'ensemble de notre corpus.

<sup>215</sup> Actes du colloque accessibles : [http://www.fffod.org/fr/frame\\_univ.asp](http://www.fffod.org/fr/frame_univ.asp)

---

Aucune étude n'a jamais été faite sur les personnels qui travaillent dans les CTU. Robert Lefranc (1985, p.327) a énuméré sept fonctions qui devaient être assurées dans les organismes d'enseignement à distance : direction, direction pédagogique, conseiller pédagogique correcteur, fonction de renseignements et d'inscriptions, fonction de distribution du courrier, fonction de production de ressources, et fonction d'organisation des corrections et des examens. Il a précisé que toutes ces fonctions n'étaient pas assurées dans les CTU "parce qu'ils sont nombreux et de petites taille"(p.330). C'est au travers du rapport de l'ORAVEP qu'est communiquée l'information selon laquelle quatre-vingt-douze postes d'enseignants et de personnels techniques ont été créés par le ministère entre 1965 et 1980 pour assurer le fonctionnement des CTU.

L'évaluation des "*Campus numériques*" fait apparaître, que selon l'avis des chefs de projet, l'essentiel des moyens qui manquent au programme concerne les personnels (pour 72 % d'entre eux il manque des IATOS, pour 45 % des postes d'enseignants, les moyens matériels n'arrivant qu'à 38 %). Pourtant, en moyenne 44 enseignants seraient impliqués par campus. Aucune question n'a été posée concernant les conditions faites à ces enseignants (décharge de service, heures complémentaires, etc). Il est précisé dans le lot 3 à la page 17 que "les fonctions de chef de projet, enseignant auteur, responsable pédagogique, responsable de projet ou encore membre du comité scientifique sont souvent occupées par des enseignants-chercheurs. Les fonctions de tutorat sont principalement assurées par des enseignants certifiés ou agrégés, et par des vacataires ou autres (71 %)". On apprend à la page 21 du même lot 3 qu'en moyenne 6,5 personnes s'impliquent dans l'équipe technique de chaque campus, mais il faut aller à la page 64 du même document pour découvrir que ces nombres correspondent à un investissement humain moyen par campus de 751,4 jours/homme d'enseignant ; 415,1 jours/homme d'ingénieur technicien et 184,9 jours/homme d'administratif. Ces unités de calcul en vigueur dans

le monde de l'entreprise et particulièrement dans celui de la consultance n'ont pas d'équivalent dans le monde universitaire. Les auteurs du rapport ne disent rien de la façon dont on pourrait établir cette équivalence faisant comme si elle n'était pas nécessaire et comme si ces unités s'imposaient d'elles-mêmes aux réalités du monde universitaire.

### *3-5 Budget, coûts et financement*

Sur ce point, il faut remarquer la grande hétérogénéité des données, la rareté de la mention des sources et la diversité des points de vue.

A titre d'exemple, on peut citer :

- L'unique chiffre de 75 000 € donné dans le rapport Averous et Touzot qui correspondrait au coût de production d'un module sur support numérique (le mode de calcul n'est pas indiqué).
- Les données du rapport ORAVEP qui concernent le budget de la FIED (130 000 F en 1991), le budget des CTU à la même période (26 MF auquel s'ajoutent les 92 postes). Est repris le coût d'une préparation à un BTS comprenant 7 travaux corrigés d'étudiants. C'est le seul cas où la source<sup>216</sup> d'information est donnée. L'auteur de cette étude y compare un coût de 20 000 F qui correspond à la formation à distance au coût de la même formation en présentiel évalué à 36 990 F par le ministère de l'éducation nationale et affiche ainsi une baisse de 50 %

---

<sup>216</sup> Estimation réalisée par Jean-Pierre Duzert, directeur du CNED de Vanves et directeur des études à la direction générale du CNED au début des années 1990.

---

des coûts de formation en faveur de l'EAD. Seul ce rapport fait état également de données précises concernant les frais d'inscription :

"L'apprenant paye au CNED entre 800 et 1000 F par an pour une formation initiale, quel que soit le diplôme préparé [...]. L'inscription dans un centre de télé-enseignement universitaire passe d'abord par l'inscription à l'université dont il dépend (environ 600 F). Ensuite les droits vont de 100 F (Strasbourg) à 350 F (Rouen) pour une unité de valeur, de 200 F (Strasbourg) à 800 F ou même 1600 F (Grenoble) pour un cursus complet. Ils ne varient pas seulement avec les universités de rattachement mais avec les diplômes préparés. Le centre audiovisuel des universités de Paris, par exemple, demande de 250F pour un DEUG à 1200 F pour une licence ou une maîtrise. L'achat éventuel de cassettes ou d'ouvrages s'ajoute aux frais d'inscription : à Paris X-Nanterre, une série de cassettes coûte 70F, avec, selon les disciplines, de 3 à 7 séries à acheter dans l'année" (p. 42).

- La précaution rhétorique du rapport Barbarant qui rappelle que "l'analyse de la formation ne saurait être asservie aux seules règles de la productivité et de l'échange économique" (p.170) avant de consacrer quatre pages à cette question. On y trouve : les investissements moyens du CNED par formation pour un an : 16 666 F. Le coût de la messagerie de la FIED : 60 000 F ; les coûts d'élaboration des cours à la Télé-université du Québec : 150 000 dollars canadiens pour un cours de niveau collégial ; en pourcentage le coût d'un élève de l'Open University qui représenterait 60 % du coût d'un élève en présentiel... De cet ensemble de données émerge la référence à une étude de l'UNESCO de 1982 qui faisait apparaître que "la formation à distance permettait de réaliser des

économies d'échelle entraînant une réduction des dépenses de formation de l'ordre de 50 %."<sup>217</sup> (p. 175).

La recherche réalisée par Sandoss BenAbid et Gilles Grolleau en 1998-1999 sur les coûts de l'enseignement à distance dispensé au sein des CTU rompt nettement avec les discours admis. Son titre sans ambiguïté : "Inefficacités de l'enseignement à distance universitaire. Une analyse par la théorie de l'X-efficacité"<sup>218</sup> contredit tous les documents du service du ministère en charge de ce secteur de 1980 à 1993 qui estimaient le coût de l'EAD nettement inférieur à celui de l'enseignement traditionnel.

A partir d'un échantillon constitué des cinq CTU faisant partie de la Fédération inter-universitaire de télé-enseignement de l'Est (FIT-Est), les auteurs prouvent que le taux de réussite moyen est deux fois moins élevé à distance qu'en présence dans la même université, qu'un DEUG en EAD coûte plus cher qu'un DEUG en présence (+ 1/4), par contre que la licence coûte un peu moins cher (- 5 %) comme la maîtrise (- 1/4). Plus frappant ce que les chercheurs nomment l'efficacité c'est à dire le coût moyen d'un diplômé qui serait en EAD 1,8 fois supérieur au présentiel. La comparaison avec l'Open University révèle de fortes différences puisque le coût d'un étudiant à l'O.U. est 60 % moins élevé que celui d'un étudiant en enseignement traditionnel et que le coût d'un diplômé à l'université traditionnelle est 1,5 fois le coût d'un diplômé de l'O.U. Cette étude a été très mal reçue, on s'en doute, par les responsables de CTU concernés. Il est certain que trois critiques majeures peuvent être faites à ce travail : du point de vue de la méthode, si l'observatoire des coûts fournit des chiffres pour le présentiel, il n'en fournit

---

<sup>217</sup> Nous n'avons pas retrouvé de trace de cette étude.

<sup>218</sup> Ce texte est accessible sur le site du laboratoire : BenAbid, Sandoss, Grolleau, Gilles (2002): "Inefficacités de l'enseignement à distance universitaire français. Une analyse par la théorie de l'X-efficacité", Texte d'appui au Séminaire interne de l'Irédu du lundi 27 mai 2002. 14 p. <http://www.u-bourgogne.fr/LABO-IREDU/new.htm>.



---

pas pour l'EAD. Les chercheurs ont-ils réellement réussi à reproduire la même méthode pour l'EAD ? La non prise en compte de la spécificité des étudiants inscrits à distance met en cause la notion d'efficacité telle qu'elle a été posée. En effet, sachant qu'un nombre beaucoup plus important de salariés fréquentent les CTU, il est difficile d'imaginer qu'ils peuvent avoir les mêmes agendas que les étudiants à temps complet. Enfin, la comparaison avec l'O.U. est difficilement tenable sans la pondérer par les différences de fonctionnement, de budget, de place au sein d'institutions très différentes d'enseignement supérieur, et de place dans la société en général.

L'audit financier des "Campus numériques" réalisé par la société PGA à la demande du ministère de l'éducation nationale et présenté au colloque de Montpellier<sup>219</sup> en octobre 2003 constitue une initiative d'un genre un peu différent. Ayant pour objectif de mesurer l'efficacité des aides apportées par le ministère, cette étude s'attache aux différents modèles économiques sur lesquels reposent les campus. Six formations ont été analysées qui ne sont, pour les auteurs du rapport, pas représentatives. Bien que cette étude porte sur les financements, très peu de chiffres sont communiqués "compte tenu de la faiblesse des informations disponibles" (pré-rapport p. 10). Trois données émergent : l'importance majeure de la subvention dans le processus de développement des campus, la part prépondérante des frais de fonctionnement sur les investissements (pouvant aller jusqu'à 98 % sauf pour un campus qui investit à hauteur de 61 %) et le poids du chef de projet dans la réussite du projet. Comme il est indiqué au début du document, les délais imposés par le ministère ont orienté le choix de la méthode. Celle-ci basée sur des entretiens n'a pas permis de lever des interrogations qui sont si nombreuses que les auteurs précisent que leur travail ne peut s'apparenter à

---

<sup>219</sup> Colloque *Campus numériques et universités numériques en région*, 1 et 2 octobre 2003, Montpellier, publication en ligne <http://educnet.education.fr>

un audit. Moins pertinent par les données communiquées que par le constat de la multitude de difficultés rencontrées quand on s'intéresse à ces questions de budget, coût et financement, ce rapport confirme l'ignorance dans laquelle se trouve quiconque s'intéresse à ces problèmes d'analyse des coûts réels de l'EAD universitaire au début des années 2000.

La partie "Budget" du lot n°2 de l'évaluation des "Campus numériques" réalisée par IPSOS est moins claire quant aux difficultés d'obtenir des chiffres. Plusieurs choix méthodologiques permettent au contraire de créer l'illusion du quantitatif : le recours aux pourcentages sans référence aux données brutes et l'établissement de ces pourcentages à partir des déclarations des chefs de projets et des responsables d'établissement. On apprend par exemple que 39 %<sup>220</sup> des chefs de projet pensent que la dotation globale de fonctionnement des établissements est mobilisée pour abonder les "Campus numériques", les responsables d'établissement sont 48 % quand ils répondent à cette même question. Que signifie un tel écart ? Sans aucun doute qu'il n'existe pas de comptabilité partagée par l'ensemble des acteurs, que, contrairement aux règles imposées par le cadre de l'appel d'offres, l'implication des établissements n'est pas aussi importante que prévue sauf à ce qu'elle se limite à du temps en personnel. Cette partie de l'évaluation insiste sur le place de la production numérique qui s'avère être le plus grand poste de dépenses (de l'ordre de 39 % contre 12 % pour l'accompagnement pédagogique). On y apprend également que pour 70 % des chefs de projet, les financements donnés par le ministère ont été insuffisants. Ainsi plutôt que de s'attarder sur les réponses presque tautologiques, il est plus pertinent de pointer les données manquantes. Elles sont nombreuses, et nous permettent de mettre en évidence les points de difficultés. On peut citer par

---

<sup>220</sup> Notons l'usage des pourcentages qui correspond ici à une extrapolation des données dans la mesure où le nombre des chefs de projets interrogés est en réalité inférieur à 100.

---

exemple : les coûts de la production en fonction des produits réalisés, les coûts du tutorat, les modes de rémunération des enseignants, le circuit décisionnel de l'engagement financier.

Ces points seraient-ils trop problématiques ? C'est la question qu'il est légitime de se poser à la lueur de l'ampleur de l'enquête. On l'a déjà signalé, un nombre imposant d'acteurs a été rencontré et un nombre notable de questions leur a été posé (113 questions aux chefs de projet, 42 aux responsables d'établissement, 56 aux responsables techniques, 26 aux secrétaires généraux, 45 aux "enseignants-auteurs", 46 aux tuteurs, 42 aux étudiants), aucune raison technique n'interdisait d'aborder ces questions. Pourquoi alors ces silences ? Est-ce dû à la "faiblesse des outils de contrôle de gestion" des universités (rapport PGA, p. 6) ? à la "connaissance partielle des aspects financiers de la formation" (rapport PGA, p. 6) ? aux réticences de certains acteurs à "transmettre des documents de travail qui pourraient être erronés" (rapport PGA, p. 6) ? Quoi qu'il en soit, force est de constater que les aspects financiers sont très mal connus à tous les niveaux du système, qu'il s'agisse des établissements ou du ministère.

C'est ce que confirme le travail réalisé par Algora à la demande du bureau en charge de ces questions au ministère et diffusé à partir d'avril 2003 sur le site de l'association. Quatre universités impliquées dans les Campus numériques ont été observées et un travail complémentaire a été réalisé avec le CNED.

"Il s'est avéré pratiquement impossible de produire les 4 comptes de résultat des dispositifs et encore moins une réflexion sur les modèles économiques sous-jacents. [...] nous avons dû nous résigner et "battre en retraite" face à l'inertie et aux difficultés de collecte de données" (Coulon, Ravailhe, 2003, p. 7)

Les auteurs ont dépassé ce constat sans surprise en montrant comment l'organisation de la comptabilité des établissements, et la culture de

nombreux acteurs impliqués, ne facilitent pas le calcul, au niveau local, du coût consolidé d'une formation en présence comme à distance.

## En conclusion

A l'issue de ce nouveau parcours dans notre corpus en quête des éléments de construction de la réalité à partir des données quantitatives plusieurs constats peuvent être dressés.

Le premier concerne les données quantitatives. Même si les documents produits par la direction des études et de la programmation du ministère en charge de l'éducation nationale ignorent la question de l'EAD universitaire, des données quantitatives existent dans les textes de façon différente en fonction des périodes. De 1963 au milieu des années 1980, des enquêtes régulières ont été réalisées sur les publics de l'EAD universitaire comme sur l'utilisation des outils de communication. Ces enquêtes sont généralement citées dans les textes de l'époque mais ne le sont pas dans les textes actuels. Comment expliquer ce phénomène d'oubli?

De plusieurs façons :

Ces enquêtes et recherches ont été menées pour la plupart d'entre elles par le centre audiovisuel de l'École Normale Supérieure de Saint Cloud connu par son acronyme le CAV. Dirigé, comme nous l'avons déjà signalé, par Robert Lefranc pendant plus de 30 ans, ce service s'est vu considérablement renforcer en 1963 par le ministère de l'Éducation qui lui a attribué 49 postes

---

d'enseignants-chercheurs et de techniciens au titre du télé-enseignement universitaire<sup>221</sup>. Ce service a accompagné le développement du domaine jusqu'au milieu des années 1980, période à laquelle Robert Lefranc a quitté l'une des trois entités créées à la suite du CAV en 1980 : le "Laboratoire des techniques et moyens modernes d'enseignement". (Dubost, 2004, p. 41). L'alliance de plus de vingt ans, entre la structure du ministère en charge de l'EAD et ce service de l'E.N.S (qui repose sur la forte complicité de ses deux responsables que la limite d'âge écarte de leurs fonctions à la même période), ne sera pas reproduite par la suite.

Les chercheurs français qui travaillent sur l'enseignement à distance sont trop peu nombreux, trop isolés (et pour certains assez peu enclins au travail empirique), et insuffisamment dotés en crédits de recherche pour engager des enquêtes de ce type. Ils ne seront d'ailleurs pas non plus sollicités par le service du ministère en charge de ces questions jusqu'au milieu des années 1990.

Enfin, n'ayant pas été collectés dans des ouvrages facilement accessibles, ces travaux empiriques ont peu circulé en dehors des milieux universitaires de l'audiovisuel et de l'enseignement à distance, nous les avons retrouvés dans la bibliothèque de l'ENS à Lyon.

Avec la disparition du dispositif d'enquête, on pourrait imaginer que les textes des années 1990 sont dépourvus de chiffres. On l'a montré, ce n'est pas le cas. Des chiffres sont communiqués mais ils sont souvent contradictoires, incohérents et sans références aux sources. De plus, au fil du temps, les chiffres concernent de plus en plus l'activité d'opérateurs étrangers et sont imposants au regard de la situation française. Dans le rapport Barbarant, il

---

<sup>221</sup> Cf. l'ouvrage coordonné par Béatrice de Pastre-Robert, Monique Dubost et Françoise Massit-Folléa consacré aux archives du cinéma pédagogique et scientifique (2004).

est question des deux millions de personnes ayant étudié à l'Open University, de ses 200 000 étudiants inscrits annuellement dont 75 % travaillent à temps complet, de ses 70 % de succès en premier cycle et de ses 50 % en second cycle, de son taux d'abandon faible de l'ordre de 10 %, et de ses 680 M€ de budget de fonctionnement pour l'année 1995.

Sont mentionnés dans le rapport Averous et Touzot les 95 300 étudiants à distance des universités australiennes (les chiffres pour les universités françaises ne figurent pas dans le rapport) et le budget de 22,4 M€ par an attribué par l'Etat pour le développement de formations flexibles (p. 15), et les 116,62 M€ affectés par le gouvernement britannique au projet "University for Industry".

Moins importants par la valeur à laquelle ils renvoient, que par leur fonction symbolique, ces chiffres constituent les arguments principaux pour convaincre le politique. Sorte de mètre étalon dénué de précision qui s'accommode de la disparition de travaux d'enquête plus scientifiques, ils matérialisent le développement estimé trop faible de l'enseignement à distance français et permettent d'alimenter le récit du **retard français**. Plus complexes que notre question de départ ne le laissait imaginer, les résultats de cette analyse font écho aux observations que nous avons faites au chapitre 5 et à l'existence des deux grands temps discursifs que nous avons mis en évidence : celui d'une rhétorique de la conviction suivi par celui de la rhétorique de la prédiction.

La première période fonde la légitimation de l'EAD par un discours de type scientifique construit sur l'augmentation constante des effectifs, la diversification des publics étudiants et les tentatives renouvelées de prouver l'efficacité des techniques de communication pour l'enseignement supérieur (nous reviendrons sur ce point dans la suite de notre travail).

---

La deuxième période, marquée par le récit du retard français se découpe en trois séquences :

La première, jusqu'en 1994, correspond à une période de traitement administratif de l'EAD où ne sont plus comptabilisés que le nombre d'étudiants inscrits dans les CTU et le montant des subventions attribuées par le ministère aux établissements.

La deuxième séquence se termine en 2001. Elle est marquée par deux nouveaux acteurs qui vont se succéder : un professeur d'informatique, chargée de mission auprès du directeur général des enseignements supérieurs, et une spécialiste d'ingénierie éducative. Un renouveau d'intérêt de l'autorité administrative pour les approches quantitatives et qualitatives de type scientifique apparaît à cette période. Cependant, à l'exception d'un travail sur les radios universitaires, aucune étude quantitative de type macro-sociologique n'a été engagée.

La troisième correspond à l'arrivée d'un nouvel acteur spécialiste d'audiovisuel à l'université comme chef de bureau. Celui-ci aura le souci d'évaluer le programme "Campus numériques" démarré un an auparavant. Reprenant les pratiques familières de la Commission européenne, plusieurs appels d'offres sont lancés en direction de cabinets spécialisés. Ernst et Young, PGA et Ipsos (ce dernier, très connu, se réclame de la Société Statistique de Paris<sup>222</sup>) ont été retenus. Cadrés par les objectifs qui leur ont été assignés, accompagnés dans leur démarche par les commanditaires,

---

<sup>222</sup> On trouve dans le lot 1 à la page 3, la présentation suivante : "Apparues au début du XIXème siècle, avec notamment la Société Statistiques de Paris, les études quantitatives visent à quantifier et à évaluer des attitudes ou des comportements, à mesurer les variables dont ils dépendent, à comparer, à mettre en relief des corrélations. Elles sont, depuis les années 30, le plus souvent réalisées par sondage, sur un échantillon qui doit être représentatif (...). Tant les questions ouvertes que fermées vont être quantifiables (...). Au final, les résultats d'une telle étude permettent à la fois d'avoir une évaluation transversale (évaluation sur chacune des questions sur l'ensemble des interviewés) et une évaluation longitudinale (évaluation sur une partie ou l'ensemble du questionnaire pour chaque interviewé)."

dépendant totalement des financements non négligeables qui leur ont été destinés<sup>223</sup>, ces cabinets qui ont emprunté aux sciences sociales quelques unes de leurs méthodes n'ont pas la latitude pour mettre intégralement en œuvre une démarche scientifique. Ils n'ont ni le loisir de poser une problématique, ni celui de la discuter. Les données qu'ils construisent sont nombreuses, riches et diverses mais des données de base manquent comme par exemple le nombre d'étudiants concernés.

Peut-on à partir de ces analyses, accréditer la thèse de l'existence d'un âge d'or de la connaissance de l'EAD où des baromètres établis scientifiquement permettraient d'accompagner son expansion, qui serait suivi d'une période noire dans laquelle nous serions entrés et qui servirait on ne sait quels intérêts ?

Outre le fait que la deuxième période n'est pas homogène, plusieurs facteurs incitent à dépasser cette opposition. Le premier concerne la dépendance du CAV de St Cloud vis-à-vis du pouvoir politico-administratif : c'est la tutelle qui finance les enquêtes et les productions audiovisuelles destinées à l'EAD et c'est encore elle qui attribue les postes. Plus encore que les cabinets privés, les avantages sont grands à ne pas "fâcher l'autorité" de tutelle et à participer au développement de l'enseignement à distance universitaire, car plus ce dernier prend de l'ampleur, plus le service s'accroît entraînant la création de nouveaux postes. Mais, contrebalançant ces effets pervers, l'appartenance au monde scientifique de certains acteurs du CAV oblige ces derniers à respecter a minima les règles du milieu. Ainsi, bien que les enquêtes aient la plupart du temps pour ambition de prouver l'efficacité de ce que Robert

---

<sup>223</sup> A titre de comparaison et très globalement, les budgets consacrés à l'ensemble de l'évaluation des *Campus numériques* correspondent à 7 voire 10 ans de budget de fonctionnement d'une équipe de recherche universitaire composée d'une quinzaine d'enseignants chercheurs en sciences humaines et sociales.



---

Lefranc appelle des "auxiliaires pédagogiques", on apprend à leur lecture par exemple que les étudiants ont une très faible demande pour la radio (le média phare des CTU), que les directeurs de ces services sont assez peu intéressés à le développer, que les problèmes techniques sont nombreux, que la forme des émissions est très conventionnelle, rappelant le cours en amphithéâtre. Même si des tentatives de masquage du nombre d'étudiants (toujours considéré trop faible puisque c'est lui qui déclenche l'obtention de subventions nouvelles) ont été constatées, il n'en reste pas moins qu'à travers de cet ensemble d'enquêtes se dessine une réalité qui est loin de satisfaire les responsables politico-administratifs.

C'est là une différence majeure avec l'évaluation menée par IPSOS où les points gênants sont écartés et les acteurs réduits à de simples fonctions assumées dans le cadre du projet. Ils n'ont ni appartenance sociale, ni appartenance institutionnelle. Proches des sciences sociales par l'usage de certaines méthodes, ces entreprises spécialisées constituent un des visages familiers de l'expertise, dessiné pour correspondre aux attentes du commanditaire.

## Conclusion de la partie 2

Champ de pratiques sociales depuis près de soixante ans, l'enseignement à distance universitaire n'en est pas moins souvent décrit dans les textes de notre corpus comme un secteur institutionnellement marginalisé appelé à un avenir prometteur. La production discursive dont il fait l'objet n'a cessé de s'amplifier allant jusqu'à devenir, à la fin du XX<sup>e</sup> siècle, un passage obligé dans les discours sur l'éducation des grandes organisations internationales et européennes.

L'analyse d'une partie de cette production discursive qui compose notre corpus débouche sur trois types de résultats. Le premier concerne la mesure et la nature du mouvement d'amplification ; le deuxième a trait au processus d'implosion qui est mis en scène dans les discours les plus récents en lien avec ce qui constitue pour nous un "pseudo phénomène de convergence" ; le troisième renvoie à une forme de confiscation du débat public.

### *L'explosion des discours*

Au-delà du simple constat de la croissance du volume des discours, nettement observable à partir des années 1980, nos analyses ont permis de montrer la place majeure des discours politico-médiatiques et celle, réduite, des discours scientifiques dans l'espace international tel que construit par les textes de notre corpus. Cette croissance a trouvé un écho en France mais, contrairement à ce qu'ont généralement écrit les détracteurs de l'enseignement à distance sur l'ensemble de la période qui nous intéresse, la presse française a été plus prompte à stigmatiser l'enseignement à

---

distance qu'à le défendre et aux quelques moments d'euphorie ont vite succédé des temps de critiques sévères. Du côté de l'Etat, la constante a plutôt été de produire ce que nous avons appelé un "dispositif discursif récurrent" (rapports suivis de commentaires de nombreux acteurs et du silence du politique), dispositif qui met en scène le caractère velléitaire du rapport de l'Etat à l'EAD.

Si positions en faveur de l'enseignement à distance il y a bien, elles sont prises par un petit noyau d'experts impliqués à un titre ou à un autre dans des dispositifs d'EAD. Nos analyses ont montré que les discours des experts avaient assez radicalement évolué durant les trente dernières années. Cette évolution correspond au départ des pionniers et à l'arrivée d'un nouveau groupe d'acteurs se reconnaissant notamment dans les conceptions de John Daniel forgées à partir de son expérience à l'Open University. De l'expert-praticien des origines à l'expert-prophète des vingt dernières années, une rhétorique de la conviction étayée sur des enquêtes de terrain et des observations pratiques a laissé la place à une rhétorique de la prédiction reposant sur la foi en une société libérale où le bonheur de chaque individu est grandement facilité par le développement des technologies de l'information et de la communication. Pour ces derniers experts, familiers des organismes internationaux et de la Commission européenne, l'instrument majeur de la conviction réside, on l'a vu, dans une pratique de la répétition légèrement dissimulée par la multiplicité des formes de texte auxquels ils ont recours. Communiqués de presse, mémorandums, pré-rapports, rapports, études etc. sont autant d'occasion créées pour rappeler ce qui constitue, pour eux, la voie tracée du social.

Ce dernier point fait écho à ce que nous avons identifié comme une défaillance particulière des sciences humaines et sociales mises en

difficulté pour discuter ces supposées évidences sur la base de savoirs avérés. Malgré la création de nouveaux secteurs disciplinaires tels les sciences de l'éducation ou les sciences de l'information et de la communication, la demande croissante d'expertise de la part du politique comme des établissements, conjuguée d'une part au petit nombre de chercheurs qui travaillent sur le sujet, et d'autre part au poids des approches idéologiques construites davantage sur des croyances que sur des observations de terrain, rend très difficile l'inversion de cette tendance. On peut avancer au moins deux hypothèses pour expliquer que cette situation soit encore assez peu discutée dans les textes. La première renvoie à l'augmentation globale du potentiel de scientifiques travaillant sur les TIC dans l'éducation. Cette augmentation, due essentiellement au recrutement de chercheurs en informatique, tend à faire oublier les questions autres que celles qui traitent des rapports entre l'homme et la machine.

Nous n'avons qu'effleuré la seconde hypothèse dans notre travail en insistant sur la place déterminante de certains experts-chercheurs du champ. Pourtant ressortant des dynamiques sociales présentes dans les sciences, un phénomène de concentration de la reconnaissance (Merton, 1973) existe bien qui n'incite pas les jeunes chercheurs à mettre en discussion la place de l'expertise dans les travaux de ces acteurs reconnus, au risque sinon d'être supposés remettre en cause la qualité scientifique de l'ensemble des travaux. Ce que Merton appelle "l'effet Saint Mathieu" joue pleinement son rôle.

"Car à celui qui a, on lui donnera et il aura un surplus, mais celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera enlevé" Mathieu, 13, 12 (cité par Vinck, 2007, p. 124).

Pour en finir sur les principales caractéristiques de ce mouvement d'amplification, rappelons qu'il est loin d'être monosémique et linéaire dans sa progression. Nous avons identifié au sein de notre corpus des ruptures qui permettent de délimiter des ensembles textuels relativement

---

cohérents. Ces derniers, pris dans leur succession, offrent une alternative à la traditionnelle histoire techniciste et sans frontière de l'enseignement à distance. La succession temporelle traduite en termes centrés sur les artefacts "enseignement par la radio", "enseignement par correspondance", "enseignement par la télévision" et "enseignement par Internet", s'avère peu apte à éclairer l'histoire discursive de l'enseignement à distance dans la société française.

Nos analyses prenant en compte dans un premier temps une production discursive non limitée à l'espace de l'expertise nous ont conduit à substituer à cette histoire quatre périodes. Ces dernières correspondent à la façon dont la presse française a attaqué ou défendu l'exercice de cette activité sur le territoire national. Le travail réalisé sur les données disponibles de l'EAD universitaire nous autorise à enrichir et préciser cette périodicité en identifiant deux grands types de dispositions :

Des phases d'accompagnement et d'anticipation du développement (années 1947-1970 ; 1972-1990 ; 1992-2002)

Des moments critiques - début des années 1970 : campagne de presse et grande discrétion de l'EAD universitaire - début des années 1990 : renoncement aux grands projets d'université à distance, thème du retard français - année 2002 : thème de l'inutilité de l'EAD dans une société en réseau.

### *L'implosion dans la convergence*

Constat apparemment paradoxal qui consiste à observer la relégation de l'EAD après une période si prolifique en promesses de développement. En effet, il est difficile d'imaginer qu'une aussi grande production de discours sur un domaine puisse aboutir à sa mort programmée et proclamée, peu

de temps après l'explosion annoncée et sous la plume des mêmes acteurs. Pourtant trois phénomènes ressortent de nos analyses qui permettent d'expliquer, au moins partiellement, ce paradoxe.

Le premier, le plus ancien, renvoie à la logique de club, telle qu'elle a été développée par Pierre Mœglin (1994). Celle-ci, fondée sur la constitution d'un groupe d'acteurs réunis sur la simple base d'un projet partagé de mise à distance d'une formation, s'accommode fort bien du terme de "l'enseignement à distance" qui en retour conforte l'idée de l'existence d'une activité commune à un ensemble d'acteurs. En effet, la valeur générique de l'article comme le singulier du substantif dénote une réalité propre, sorte de bannière sous laquelle les membres du club se reconnaissent. Si, jusqu'au milieu des années 1970, l'approche par la technologie éducative a largement dominé au sein d'un ensemble d'acteurs confiants dans les potentialités de la technique pour traiter l'hétérogénéité des élèves et pour renouveler (plus ou moins profondément) les modèles pédagogiques, un processus de diversification des références idéologiques, économiques, pédagogiques et organisationnelles s'est développé progressivement en même temps que les grands établissements d'EAD voyaient le jour, que les techniques de communication se diversifiaient, et que le financement de l'enseignement supérieur intéressait de plus en plus les politiques. Malgré l'invention de nouveaux termes, le syntagme d'enseignement à distance doté d'une existence juridique, a continué à être employé recouvrant cependant de plus en plus difficilement les oppositions fondamentales entre les acteurs. Devenu plus factice que dans les années 1980, le club de l'EAD présentait ainsi, au début des années 2000, toutes les qualités pour se dissoudre dans les multiples expérimentations. La formule (au sens de Faye, Fiala et Ebel, Krieg-Planque, 1972, 1977, 2003) de "l'éclatement de la bulle Internet" a constitué l'instrument discursif idéal au service de cette dissolution. L'EAD et son club

---

ont été ainsi désignés comme les responsables des dérives relatives au domaine de l'éducation.

Le deuxième phénomène qui permet de proposer d'autres éléments de compréhension de l'implosion se situe dans le prolongement de la précédente analyse et renvoie à l'évolution du caractère "antonymique" du syntagme "enseignement à distance". D'une analyse de tendance à une autre, nous avons observé que ce dernier ou ses (supposés) synonymes étaient de moins en moins utilisés pour désigner une réalité, et de plus en plus employés comme antonyme de l'enseignement public traditionnel. En fonction des acteurs et des institutions, telle ou telle caractéristique est investie et inversée et l'opposition présence/absence déclenche d'autres systèmes d'oppositions : marchand/non-marchand ; artisanal ou semi-industriel/industriel ; étatique/libéral ; co-géré (surtout pour le monde universitaire)/managérial ; localisé/universel ; peu technicisé/technicisé. A l'exception du couple marchand/non-marchand à partir duquel des groupes bien identifiés d'acteurs ont continué à s'opposer, aucun autre couple ne permet plus aujourd'hui de distinguer clairement des groupes sociaux, brouillant de ce fait les contours politiques des projets. Au bout de ces jeux de déréalisation de l'antonymie, "l'hybride", le "mixte" ou le "blended" sont présentés comme la forme triomphante des modèles traditionnels d'enseignement, qu'il s'agisse de l'enseignement présentiel comme de l'enseignement à distance.

Concernant la question de l'implosion de l'EAD dans différents types de convergence socialement construits (Lacroix, Miège, Mœglin, Pajon, Tremblay, 1993), il nous reste à faire référence au coup de force de certains promoteurs de l'Internet qui ont vu dans le "réseau des réseaux" l'unique vecteur de toutes les communications. Ce faisant, ils ont annoncé avec la disparition de la diversité des supports et l'avènement d'un Internet généralisé, l'obsolescence des formes traditionnelles de communication.

L'Internet triomphant de toutes les distances, que faire sinon ranger l'EAD dans les archives de l'éducation ?

### *La confiscation du débat*

Avant d'entrer dans les termes de ce que nous analysons comme la manifestation d'un contournement du débat public, nous souhaitons rappeler certains traits de notre posture afin d'éviter des confusions qui nuiraient à la compréhension de notre travail. Si nous avons insisté sur la place importante de l'expertise dans le monde de l'enseignement à distance, ce n'est pas pour stigmatiser la figure de l'expert (sans lui qu'en serait-il du développement de l'EAD ?) mais bel et bien pour comprendre la façon dont l'objet "enseignement à distance" est (et a été) le plus souvent traité, ce traitement participant pleinement de sa construction. Selon la même logique, nous nous refusons à établir un lien univoque entre ce que nous voyons comme la confiscation d'un débat public et la présence dominante des experts dans le champ. On sait depuis Marcuse (1968), Habermas (1968, 1973), Roqueplo (1974) notamment, que la domination de la science et des chercheurs dans un domaine n'est pas la garantie de l'ouverture d'une réflexion critique accessible largement. Dans "Politique de la nature" (1999), Bruno Latour s'est bien demandé "comment faire entrer la science en démocratie" et cette question irrigue aujourd'hui de nombreux travaux. Ce n'est donc pas sur la présence de tel ou tel acteur dans le champ que nous concluons à la confiscation du débat public, mais sur l'association de plusieurs phénomènes que nous avons mis en évidence dans cette deuxième partie.

Ainsi, nous avons montré comment la création progressive d'une nébuleuse terminologique fait écran à la compréhension de l'objet par la déréalisation qu'elle opère avec l'aide des définitions - elles-mêmes de plus en



---

plus abstraites - des termes qui composent cette nébuleuse.

Nous avons également fait la preuve de la carence de données quantitatives susceptibles d'apporter un type d'éclairage sur les phénomènes à l'œuvre.

Nous avons enfin montré comment la presse généraliste ou spécialisée avait davantage jugé l'enseignement à distance qu'elle ne s'était fait l'écho des réels enjeux. Comment dans ce contexte imaginer l'existence d'un vrai débat public ?

Au terme de ces analyses, reprenant notre question de départ centrée sur la compréhension du lent développement de l'enseignement à distance universitaire français, nous avons fait la preuve, de diverses façons, que l'espace discursif dans lequel ce dernier est pris, est de moins en moins porteur. En effet, entre : la promptitude de la presse à le critiquer - les annonces politiques sans suite - la reprise récurrente des thèmes du «retard français» (Flichy, 2001) et de la «non-décision politique» - la communication d'un nombre d'inscrits toujours apprécié à l'aune du nombre d'étudiants des grands établissements étrangers d'EAD qui se trouve noyé dans un ensemble de chiffres plus ou moins sérieux - les prédictions relatives à l'avènement d'une technique vantée pour sa capacité à réduire toutes les distances - l'existence d'un dispositif discursif complexe qui, autorise la captation du débat politique rendu pourtant de plus en plus nécessaire au fil de la diversification des idéologies traversant le monde de l'EAD, on constate que ce dernier finit par être présenté comme un sujet sans objet.

La réalité est-elle à l'image des discours et des mots ? Le lent développement annonce-t-il la fin d'une activité ou est-il le signe d'autres phénomènes ?

C'est en interrogeant plusieurs des points autour desquels s'organisent les discours que nous tenterons de répondre à ces questions. Qu'en est-il de la convergence ? Ne faut-il pas au contraire parler "des enseignements à distance universitaires" ? De quels données quantitatives pouvons-nous

disposer ? Sont-elles aussi accablantes ? Les politiques publiques ne sont-elles que renoncement ? Les innovations technologiques en matière de communication annoncent-elles vraiment la fin du besoin de créer des dispositifs spécifiques pour que les étudiants puissent apprendre à distance ?

## Partie 3

### Deuxième volet de la thèse

# La progression erratique des enseignements à distance universitaires français

Afin de faciliter la compréhension des analyses qui suivent, nous commençons dans cette partie par reprendre les grandes lignes du cadre théorique que nous avons choisi pour appréhender les réalités universitaires. Nous précisons quelles connaissances scientifiques sur l'université constituent notre socle de réflexion et explicitons les éléments constitutifs de notre démarche.

---

Dans le chapitre 10, nous explorons les différentes facettes d'un processus de diversification qui caractérise le développement des enseignements à distance dans le supérieur sur la base d'indicateurs quantitatifs. Nous montrons ensuite comment ce processus concerne tout à la fois l'offre de formation, les établissements, les différentes unités des établissements et les publics. Peu maîtrisée, cette diversification est loin de correspondre à un développement notable et uniforme des EAD universitaires.

Le chapitre suivant s'attache au rôle des politiques publiques en lien avec le processus de diversification observé. Y sont abordées les implications et les différentes défaillances de ces politiques tout au long de ces soixante années qui dimensionnent assez largement les phénomènes.

Le dernier chapitre s'intéresse au rôle de la technique, entendue également comme construit social, dans le développement observé. Ambivalent, ce rôle s'avère moteur quand il s'agit d'impulser de nouveaux programmes, et plus complexe quand il s'agit de faire vivre les programmes dans la durée.

En conclusion du second volet de cette thèse, deux projets : la mise en question de ce que fait à l'organisation universitaire cette progression erratique des enseignements à distance ; plusieurs interrogations, laissées ouvertes, sur la nature des changements observés.

## Chapitre 9

# Cadre théorique et méthode

### 1. Le cadre théorique

#### *1-1 Empirisme et matérialités*

Le cadre général de cette dernière partie de notre travail est celui de la recherche empirique que nous abordons avec la conscience des "servitudes" (Bourdieu) qu'elle suppose et des limites qui sont les siennes. La lutte pour "la vérité du monde social" (Bourdieu) même pensée, depuis Bachelard notamment, comme une utopie vers laquelle tout chercheur doit tendre, exige d'avoir en permanence à l'esprit les limites du travail scientifique. L'organisation que nous avons retenue pour ce travail pourrait laisser penser que nous sommes loin de cette déclaration introductive. Etudier, comme nous l'avons fait, les discours dans un premier temps puis les faits dans un second temps, n'est-ce pas succomber à la doxa qui défend l'existence d'une vérité susceptible d'être capturée au travers de l'observation des productions concrètes des acteurs, les discours fonctionnant comme des voiles qu'il faudrait déchirer pour entrapercevoir le sens ?

Rappelons, pour éviter ce genre d'interprétation, l'articulation que nous cherchons à construire dans et par cette thèse : les discours et les mots sont des matérialités au même titre que toute autre production humaine. Pour un domaine générateur et objet d'un espace discursif dense, étudier le

---

fonctionnement de cet espace, c'est donner des éléments de compréhension du domaine. Ainsi, en essayant de travailler les discours tels qu'ils se présentent, nos analyses ont permis de dégager, outre une stigmatisation quasi constante du secteur, trois dimensions qui interagissent sur le développement des enseignements à distance universitaires : un processus de diversification présent dans la langue en même temps qu'on tente de le gommer, des formes singulières d'implication du politique, et une convocation particulière de la technique.

### *1-2 Croisements*

Sans reprendre en détail l'hypothèse théorique que nous avons exposée dans notre première partie, à savoir que le croisement d'analyses institutionnelles, organisationnelles, en lien avec des analyses sur la communication devrait être fécond pour ce travail, précisons ici la façon dont nous articulons les outils qui vont être les nôtres dans les pages à venir.

Comme le signale Agnès Van Zanten (2004) dans son ouvrage consacré aux politiques d'éducation :

"C'est néanmoins dans le domaine de l'enseignement supérieur qu'on trouve pour l'instant les exemples les plus aboutis d'application du cadre d'analyse des politiques publiques au champ éducatif. Les travaux de Christine Musselin (2001) en particulier mettent en avant l'intérêt d'étudier les universités comme des configurations - c'est à dire des dispositifs institutionnels qui cadrent mais ne déterminent pas les pratiques, ni les représentations - au sein desquelles s'articulent trois formes d'action collective, les universités, les autorités de tutelle, la profession universitaire. Chacune de ces formes constitue un ordre local incomplet qui ne prend sens que dans le cadre plus large des interdépendances avec les autres. Il apparaît ainsi que les processus de décision et les formes de gouvernement au sein

des universités ne peuvent être expliqués par les seules régulations endogènes. Celles-ci interagissent avec des formes de régulation exogènes en provenance de l'Etat et de la profession universitaire, ce qui n'empêche pas l'existence de fortes différences entre les établissements soumis à un même type de pilotage gouvernemental et de régulation professionnelle" (2004, p. 32).

Les perspectives ouvertes en 1989 par Erhard Friedberg et Christine Musselin avec leur ouvrage "En quête d'universités", approfondies en 1993 dans "l'Etat face aux universités en France et en Allemagne", et élargies en 2001 avec "La longue marche des universités françaises", apportent notamment le précieux concept de configuration universitaire, sorte de cadre d'action dynamique où interagissent l'Etat, la profession et plus tardivement les établissements universitaires. Ainsi, aux questions classiques de l'agenda, du contenu des politiques et de l'évaluation de leurs effets, s'ajoutent les réflexions sur l'identification de ces différents modes d'action collective à l'origine de politiques intermédiaires qui se mettent en place dans l'institution.

C'est de la rencontre de ce cadre d'action avec les règles déjà produites ou en cours de production qu'émerge selon nous l'institution. Nous inspirant des travaux de Danielle Potocki Malicet (1997, p. 60), nous reprendrons, pour l'analyse de l'organisation universitaire, la distinction entre la règle "principe" et la règle "action" qui peut s'appliquer à la plupart des organisations.

La règle principe, c'est la règle "consciemment posée et respectée par les agents qui permet de concilier fictivement les théories de l'action mutuellement exclusives" (Bourdieu, 1980). La règle "action" favorise la mise en place des principes, la détermination de procédures et de moyens d'agir. Elle s'adapte aux situations locales. Quatre critères permettent de les définir

et de les distinguer qui justifient l'organisation du tableau<sup>215</sup> présenté ci-dessous.

catégorie	contenu	création	Espace d'application	transmission
Règle principe	Règles fondamentales  Lois générales et structurelles	Par l'Etat  Par les décrets, les arrêtés et les circulaires	Espace national  Toutes les universités	Par la voie hiérarchique
Règle action	Règles d'application des principes	Par les universités et leurs instances Par les notes, les règlements et tous les documents internes	Espace local  Toutes les personnes concernées par le domaine	Par des voies non hiérarchiques

Tableau extrait de : "Les règles de scolarité dans l'université : importance et rôle des règles et des pratiques locales" Danielle Potocki-Malicet

Ecrite, formelle, plus ou moins explicite, la production de règles, de valeurs voire de normes constitue une activité majeure d'une organisation comme l'université qui détermine largement ses pratiques, sa vie et son organisation.

<sup>215</sup> Ce tableau est extrait de l'article de Danielle Potocki-Malicet "Les règles de scolarité dans l'université : importance et rôle des règles et des pratiques locales" in Sociétés contemporaines, *La transformation des organisations universitaires*, n° 28, octobre 1997, Paris, L'Harmattan.



A une période où il est courant de calquer les modèles conceptuels d'explication du fonctionnement de l'entreprise sur le fonctionnement de toutes les organisations sociales<sup>216</sup>, l'approche que nous privilégions offre pour nous le mérite de fournir des outils conceptuels propres à éclairer les phénomènes actuels de l'institution universitaire, et non à anticiper sur des changements souhaités par différents acteurs.

"Pourtant au plan de l'analyse, le rapprochement avec l'entreprise semble trouver assez rapidement ses limites, comme le montre P.Dubois, et conduit plutôt à souligner le caractère *sui generis* des organisations universitaires : forte dimension institutionnelle ; multiplicité des publics et des missions, donc absence d'objectif définissable, à partir duquel des résultats pourraient être mesurés ; caractère problématique du jeu du marché ; difficulté de mettre en oeuvre les notions de "travail", de "produit" et de "production" pour rendre compte des activités de formation et de recherche ; hétérogénéité des catégories d'acteurs, de leurs statuts, de leurs logiques d'action, faible définition de leurs relations, caractère à la fois "interne" et "externe" de certains d'entre eux (les étudiants, mais aussi les enseignants)" (Guessaz, 1997, p. 10).

Dans le prolongement de cette dernière observation, nous écartons également le modèle de l'université comme organisation conçue pour produire des services. Même si, là encore, différents acteurs espèrent que l'université évolue dans ce sens, la notion de service définie par Gadrey (1994) qui met le bénéficiaire au centre d'un ensemble d'opérations portant sur un objet ou une situation à modifier dans l'intérêt du bénéficiaire, et qui requièrent sa coopération, cette notion ne constitue pas le pivot sur lequel l'institution universitaire a été construite. La plupart des travaux sur

---

<sup>216</sup> La référence au modèle de l'entreprise n'est pas nouvelle en ce qui concerne l'université. Emmanuel Kant, 1798 dans *Le conflit des facultés* comparait déjà la division en facultés à une "division du travail en quelque sorte industriel". Albert Guessaz 1997 rappelle que Max Weber 1919 considérait comme inévitable "l'américanisation" des universités allemandes, c'est à dire en "grandes entreprises capitalistes", alors que T. Veblen, 1899,1918, qui étudiait au même moment le système d'enseignement supérieur américain, mettait en évidence le conflit entre des rituels académiques en pleine résurgence et l'arrivée des "capitaines d'industrie" à la tête des universités" (p. 9).

---

l'université l'ont montré, la notion de service, notamment en direction de l'étudiant, est même assez étrangère aux fondements de l'institution.

En précisant ces points, notre objectif n'est pas de discuter du bien fondé ou non des projets politiques qui visent à rapprocher l'université du modèle de l'entreprise ou de l'industrie de service, mais de donner des repères pour comparer notre proposition théorique à d'autres modèles explicatifs.

Comme nous l'avons expliqué dans la présentation de notre projet de thèse (partie 1), la reconnaissance de l'importance de la production des règles dans une institution n'implique pas la négation, on le constate, des arrangements que produisent les acteurs dans telle ou telle circonstance. L'institution dans ses matérialités est même pensée comme le produit de ces combinatoires de règles et d'arrangements.

## 2. Les connaissances sur l'université

Le travail d'Olivier Rey "L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs", produit en 2005 dans le cadre de l'activité de la cellule veille scientifique et technologique de l'institut national de recherche pédagogique (INRP), rend compte du "nouvel essor de la recherche sur l'enseignement supérieur depuis le début des années 1990" (Rey, p. 5). Outre les travaux historiques consacrés à l'institution, Olivier Rey identifie les principaux thèmes d'études : les étudiants, les politiques et la gouvernance, la profession universitaire et les territoires signalant que de nombreuses recherches s'efforcent de les faire converger.

## *2-1 Une histoire difficile*

On apprend des travaux généalogiques sur l'enseignement supérieur que l'institution universitaire a été, de façon récurrente, plutôt malmenée par les autorités politiques ou l'élite administrative de l'éducation. Ainsi, elle a été supprimée au moment de la révolution française, recréée par Napoléon mais réorganisée "en fortes corporations disciplinaires" avec "pour vocation première de préparer les maîtres et les examens du secondaire" (Rey, p. 3). La loi de 1896 (inspirée de l'organisation des universités allemandes) a, en fait, conforté un peu plus ces corporations sans réussir à créer une organisation à part entière. Parallèlement le développement des grandes écoles, des classes préparatoires, puis des grands organismes de recherche autour de la deuxième guerre mondiale ont, encore plus nettement, détourné de l'université française une grande partie des élites estudiantines et scientifiques. Malgré la loi Faure de 1968, qui fournit pour la première fois depuis la révolution française un cadre législatif aux universités, il faut attendre la fin des années 1980 pour que les facultés commencent à perdre certaines de leurs prérogatives. Entre temps, les mouvements contre la loi Savary en 1984 sont l'occasion pour les acteurs attachés aux traditions facultaires de contester la loi Faure. Mais, après l'échec des projets de réforme du ministre Alain Devaquet en 1986, toutes les universités passent sous le régime de la loi de 1984 qui s'est imposée. Selon les termes de la loi, leur mission est devenue de contribuer "à la croissance nationale et régionale dans le cadre de la planification, à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et prévisibles". Il faudra attendre la réorganisation de l'administration centrale

---

à la fin des années 1980 pour que ce changement organisationnel se concrétise très progressivement dans les établissements (Musselin, 2001).

Cette période correspond à une nouvelle vague d'augmentation<sup>217</sup> du nombre d'étudiants accompagnée d'une multiplication des constructions et d'une diversification des filières avec notamment le développement des formations professionnelles. L'université prend de plus en plus de place dans le paysage national par le nombre d'acteurs concernés et les territoires impliqués.

Le nombre d'enseignants-chercheurs ne cesse d'augmenter mais, en même temps, l'université reste pauvre. Les études internationales le confirment, malgré une augmentation du budget de l'enseignement supérieur, les universités françaises sont loin d'être les mieux dotées même au niveau européen. Les commentateurs sont nombreux à reprendre les chiffres : "30 % du budget de l'enseignement supérieur sont affectés à une population, celle des grandes écoles et de leurs classes préparatoires, qui ne dépasse pas 3 % du nombre total des étudiants" (Renaut, 2002, p. 31).

"Certes l'État dépense 16 milliards d'euros en 2001 pour son enseignement supérieur, mais cette somme est répartie d'une manière très inégale entre universités et grandes écoles (3). Concrètement : 6 500 euros ont été investis en moyenne, pour chaque étudiant universitaire et près du double, à savoir 12 600 euros pour son homologue des classes préparatoires de grandes écoles. Si cette disproportion des coûts entre les deux formations peut étonner les observateurs étrangers, curieusement, elle n'a jamais vraiment choqué personne parmi les responsables politiques français. Il s'ensuit que la filière des grandes écoles fournit au pays la future élite, alors que les universités préparent leur public à un avenir pour le moins incertain, voire dérisoire"

---

<sup>217</sup> La première vague date des années 1960. Comme le rappelle Alain Renaut (2002, p. 24), on est passé de 60 000 étudiants en 1938 à 300 000 en 1968. Mais pour prendre la mesure de l'augmentation du début des années 1990, il souligne qu'entre 1990 et 1995, l'augmentation du nombre d'étudiants a été équivalente au total des étudiants inscrits en 1968.

(Dossier université dans *Société Civile*, N°40, accessible sur <http://www.ifrap.org/>).

Participant à ce que Christophe Charle nomme "la fragilité caractéristique" (1994, p 9) du modèle de l'université française, il convient d'ajouter, en dehors des grands repères donnés précédemment, les importantes lacunes historiques. Albert Guessaz le rappelle, il existe sur ce sujet une véritable amnésie.

"En France, aucun modèle valorisant de l'université n'ayant pu se constituer après 1789 pour servir de support d'identification, aucune mémoire collective autre que disciplinaire n'a pu se former. Si, dans d'autres pays, un "excès de mémoire institutionnelle" a pu être un facteur de conservatisme ou au contraire une ressource pour l'innovation, c'est ici "l'amnésie française" qui est à incriminer : elle rendrait compte de l'éternel retour des réformes universitaires, toujours remises sur le métier, des emprunts jamais achevés à des modèles extérieurs, sans préjudice de la reconduction inconsciente, jusque dans l'aménagement des locaux, de modèles professionnels archaïques, dont la pratique du cours magistral en amphi est un exemple particulièrement lourd de conséquences" (Guessaz, 1997 p. 8).

Pour Christophe Charle, l'université "qu'on entende ce mot au sens institutionnel ou au sens spatial est un non lieu de mémoire français par excellence" (1997, p. 103). La méconnaissance des enseignements universitaires à distance que nous avons largement discutée dans notre première partie n'a donc rien d'exceptionnel et s'inscrit dans les pratiques du milieu.

## *2-2 Diversité et complexité*

La métaphore souvent reprise du "bateau ivre" pour désigner l'université française traduit bien la perplexité dans laquelle peut être plongé

---

l'observateur attentif. Qu'en disent les chercheurs ?

Ils précisent qu'effectivement, sur la question de la situation étudiante, les choses se sont très nettement complexifiées et la "figure de l'héritier" (Bourdieu et Passeron, 1964) est en décalage croissant avec les étudiants de ces deux dernières décennies. Pour François Dubet :

"quand se croisent la diversité du monde étudiant et la diversité de l'offre universitaire, il se forme un univers d'autant plus complexe que l'un et l'autre de ces ensembles ne se recouvrent pas nécessairement pour former des types d'étudiants nettement identifiables" (Dubet, 1994, p. 144).

Les grandes enquêtes, comme celle de 1997 menée par l'observatoire de la vie étudiante (OVE), attestent que l'étudiant moyen est "une fiction trompeuse, un lieu commun sans fondement qui doit être banni de tout débat sérieux" (enquête OVE, 1999, p. 11).

En s'intéressant aux stratégies que les étudiants mettent en place pour réussir, Georges Felouzis fait le constat d'une organisation peu structurante :

[L'université] "propose un contexte d'action où l'interdépendance entre les membres est très faible, et où l'incertitude concerne autant les objectifs et les moyens d'y parvenir, que l'appartenance même des étudiants à un collectif ou un ensemble cohérent" (Felouzis, 2001, p. 15).

Cette incertitude pèse d'autant plus lourdement sur l'étudiant que derrière l'apparente uniformité des universités françaises, avec une organisation et une certification régies par des règles théoriquement communes, existe une grande hétérogénéité entre établissements, entre disciplines, et même entre disciplines selon les établissements. Les chercheurs ont mis en évidence des effets de filières (Lahire, 1997) et des effets de site (Felouzis, 2001) méconnus des étudiants.

Cette complexité diffuse est peu favorable au développement d'un sentiment d'appartenance. C'est notamment ce qu'ont montré Erhard Friedberg et Christine Musselin à propos des enseignants dans l'étude comparative entre les universités allemandes et françaises qu'ils ont menée à la fin des années 1980. Malgré la mise en œuvre de la politique contractuelle, ce sentiment est resté faible tout comme la lisibilité de l'organisation et le mode de gouvernance.

Qu'il s'agisse de la politique de formation (Kletz et Pallez, 2003) ou de la politique de recherche (Musselin, Mignot-Gérard, 2003) conduites au sein des établissements, elles sont dominées par la faiblesse des arbitrages internes. Les instruments de pilotage laissés à la libre initiative de l'établissement se révèlent peu utilisés, et l'offre de formation se développe "selon une spirale inflationniste qui n'est contrecarrée ni par les instances dirigeantes de l'établissement ni par les procédures d'expertise du ministère" (Kletz, Pallez, 2003, p. 188).

Un des premiers modèles théoriques cherchant à rendre compte de la multiplicité des missions, de la diversité des réponses, et de la participation fluctuante des membres a été proposé par Cohen, March et Olsen (1972). En tant "qu'anarchie organisée" l'université serait une organisation déterminée par le "modèle de la poubelle" c'est à dire par un circuit de décision ambigu, instable et aléatoire. Des travaux plus récents comme ceux de Musselin (1997) ont montré les limites de ce modèle car logiques floues et complexes ne signifient pas obligatoirement circuits de décision aléatoires.

Pour finir sur deux grandes questions qui concernent particulièrement tout chercheur qui travaille sur les enseignements à distance universitaires, rappelons deux constats qui dominent toutes les études y compris les plus récentes. En matière d'enseignement, comme l'écrit Olivier Rey à partir notamment des travaux de Marguerite Altet (2004) ce qui

---

prédomine "c'est le bricolage quotidien personnel pour trouver un équilibre entre le souci de respecter les normes académiques et la prise en compte des publics existants" (Rey, 2005, p. 53). En matière de développement territorial, les calculs de Baron réalisés en 2004 montrent la densité du tissu universitaire français : en 2001, seulement 32 km séparent deux villes délivrant au moins un type de formation universitaire. C'est, rappelle-t-il, l'équivalent de la distance entre les communes abritant un lycée en 1984.

De nombreux sites, une masse importante d'étudiants, une pléthore de formations, une grande diversité de missions, voilà de quoi alimenter l'image de l'ivresse d'autant que les systèmes de régulation, comme le montrent les travaux scientifiques, s'ils existent bien sont parfois obscurs et souvent faibles. Pourtant, au travers des études comparées, s'affirme, de façon conjointe dans les systèmes européens d'enseignement supérieur, un même mouvement : celui de "la montée en puissance de la régulation institutionnelle<sup>218</sup> par rapport à la régulation professionnelle jusqu'alors largement dominante" (Rey, 2005, p. 51).

### 3. La démarche

Le travail de consultation d'archives qui a été nécessaire pour développer le premier volet de cette thèse a constitué le socle à partir duquel nous avons progressivement et par itération construit notre démarche. Au final, cinq

---

<sup>218</sup> La déclaration de Bergen de mai 2005, signée par 45 ministres des pays européens en charge de l'enseignement supérieur, qui fait suite à la déclaration de Berlin de 2003, en donnant une large place au développement de « la qualité » atteste de la montée en puissance de la régulation professionnelle.



types de données ont alimenté nos analyses : des archives papier, des sites web, une enquête réalisée auprès des membres de la Fédération Inter-universitaire d'Enseignement à Distance (FIED) à laquelle sont venus s'ajouter un recueil de données issues du CNED et de diverses structures universitaires, des entretiens avec des acteurs choisis en fonction d'analyses déjà réalisées, et nos carnets personnels de réflexion tenus entre 1997 et 2001.

### *3-1 les archives*

La confrontation avec le "non lieu de mémoire" dont parle Christophe Charle est particulièrement vive quand le chercheur part en quête des sources nécessaires à ses analyses, sources devant couvrir une période courte pour les historiens mais longue quand il s'agit de rassembler des données concernant l'université française sur une période de soixante ans.

La consultation des archives du ministère, conservées par la structure en charge des technologies d'information et de communication dans l'enseignement supérieur, a apporté de précieuses sources relatives à la période allant de 1980 à 1997 (avec quelques documents plus anciens sur Radio-Sorbonne) mais, comme nous l'avons signalé dans notre première partie, elle a permis de mettre en évidence d'importantes lacunes confirmant ce que nous avons pu vérifier nous-mêmes dans nos anciennes fonctions, à savoir que l'archivage des documents est une pratique erratique au sein de la tutelle<sup>219</sup>. Lors d'un entretien que nous avons conduit avec un des

---

<sup>219</sup> Les déménagements, parfois rapides, liés le plus souvent à des changements au niveau de l'organigramme sont des moments clés où beaucoup de papiers disparaissent. Jetés par les niveaux arrivants qui trouvent des placards pleins dans lesquels dorment des documents qui leur sont étrangers, les papiers peuvent être également perdus par des déménageurs qui doivent répartir un grand nombre de cartons dans un vaste ensemble de bureaux. C'est lors d'un déménagement éclair que deux cartons d'archives sur la FIED ont totalement disparu.

---

responsables de la structure en charge des TIC à la fin des années 1980, nous avons appris qu'il détenait une importante quantité de documents qu'il avait voulu "sauver de la poubelle" à son départ en 1993. Cette archive a permis de disposer de nombreuses données sur la gestion des centres universitaires de télé-enseignement, de leur création jusqu'en 1992.

Pour la période des années 1960 et 1970, c'est à la bibliothèque de l'École normale supérieure lettres et sciences humaines de Lyon que nous avons retrouvé les études menées au sein de l'ancien Centre Audiovisuel de Saint-Cloud. La thèse de Robert Lefranc pour le doctorat d'État, reprenant notamment une partie de ces études, a été mise à notre disposition par la bibliothèque de la Sorbonne. Cet ensemble a été complété par les archives de la FIED conservées par des acteurs soucieux de garder des traces de leur activité et qui ont mis ce travail à notre disposition. La pauvreté des sources concernant Radio-Sorbonne nous a incitée à travailler sur les archives de l'INA. C'est là que nous avons trouvé le discours inaugural de Radio-Sorbonne et une importante base de données d'émissions archivées.

Nous intéressant moins aux situations expérimentales qu'aux pratiques courantes d'enseignement à distance universitaire, nous n'avons que peu fait référence aux expériences d'enseignement à distance par satellite et par visioconférence. Quand cela a été nécessaire, nous nous sommes appuyée, pour l'EAD par satellite, sur les travaux de Pierre Mœglin réalisés dans le cadre de sa thèse d'État soutenue en 1988 et, pour les expériences de visioconférence, sur le travail de Roxana Ologéanu réalisé dans le cadre d'une thèse soutenue en 2002. Bernard Miège a, dans les deux cas, dirigé ces recherches.

Les liens entre les enseignements à distance universitaires et le CNED se révélant à certaines périodes très étroits, nous avons sollicité un ancien responsable des relations internationales du CNED qui a réalisé un travail historique sur l'établissement, qu'il a bien voulu nous communiquer.

Enfin, il nous faut rappeler l'opportunité que nous avons eue entre 1997 et 2001 d'être à la tête de la structure responsable du développement des TIC dans les universités et d'être entourée de collègues soucieux de conserver la mémoire de leur activité. Cette posture nous a, entre autres choses, aidée à nous repérer dans le dédale des organigrammes<sup>220</sup>. Grâce également à la personne qui nous a succédé, nous disposons d'un ensemble très riche de documents relatifs au programme "Campus numérique" (ensemble des projets soumis par les équipes, avis des experts, budgets alloués etc.).

On le constate, ce type de démarche doit beaucoup à de nombreuses rencontres<sup>221</sup>. Comme tout travail d'archive, il s'accompagne d'un sentiment très ambivalent. En effet, en même temps que ce travail nourrit la réflexion, il en montre clairement les limites dans la mesure où il met en lumière à la fois le fait que des documents manquent et que d'autres n'ont pas été suffisamment exploités.

### *3-2 Les sites web*

La création en nombre de sites Internet marque la fin des années 1990<sup>222</sup>. Dans le domaine qui nous intéresse, deux sites web ont retenu notre attention comme objets du territoire des enseignements à distance universitaires : Télésup, le site de la FIED, et Formasup, le site développé à l'initiative du ministère en charge de l'enseignement supérieur.

---

<sup>220</sup> Christine Barats, une de nos collègues du Céditec, a proposé ce travail sur l'organigramme. Sa cueillette d'informations dans les bottins administratifs nous a permis de mesurer des erreurs que seul le croisement avec certains documents d'archives permettait de repérer. C'est sur ces bases que nous avons repris ce travail ensemble.

<sup>221</sup> Que ces personnes soient une nouvelle fois remerciées pour le temps qu'elles ont consacré à ce travail et la gentillesse dont elles ont fait preuve.

<sup>222</sup> *La lettre de la société de l'information*, n° 75 du 19 janvier 2001 communique ces deux chiffres : 550 milliards de documents sont publiés à ce jour sur le réseau et 7,3 millions de pages sont ajoutées quotidiennement.

---

### *Télésup, le site de la FIED*

En 2004, le site Télésup (<http://telesup.univ-mrs.fr>) est présenté selon les propres termes de son référencement comme "le serveur coopératif des universités membres de la Fédération Inter-universitaire de l'Enseignement Supérieur". La FIED renvoie sur son site à ses 33 universités adhérentes et présente 352 formations et 318 modules autonomes. Créé en 1984 sous la forme d'un service minitel développé par le centre de télé-enseignement de Marseille et soutenu financièrement par le ministère en charge de l'enseignement supérieur, Telesup a été transféré sur Internet en 1995. Il a ensuite été remanié à plusieurs reprises. Pour les responsables de la fédération, la principale vocation de Télésup est de rendre disponible l'information sur l'offre de formation à distance des universités membres du réseau FIED.

### *Formasup, le site conçu par le ministère de tutelle et réalisé par le SFRS/CERIMES*

C'est en 1999 dans le cadre des actions lancées par la mission en charge "des technologies éducatives et des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement supérieur"<sup>223</sup> dans le domaine de l'enseignement à distance qu'est véritablement lancée la "création d'un portail d'information"<sup>224</sup>. Un groupe de réflexion a été constitué dès 1998 pour réfléchir à ce projet. Il était placé sous la responsabilité d'un chargé de mission, informaticien impliqué dans le soutien à un Internet "libre et ouvert"

---

<sup>223</sup> Dossier réalisé par cette mission en février 2000 intitulé "Soutien au développement de la formation ouverte et à distance"

<sup>224</sup> Programme d'actions "Pour le développement de l'enseignement supérieur à distance français" rédigé par le groupe national réuni par la mission TIC de la direction de la technologie. Ce rapport a été remis au ministre en juin 1999.

dans l'esprit de l'Internet développé dans les universités américaines de la côte ouest. En 1999, dans le rapport intitulé "*Pour le développement de l'enseignement supérieur à distance*", rédigé par un ensemble de personnalités<sup>225</sup> réunies au cours des mois d'avril et mai 1999 à l'initiative du ministère, est préconisé un plan d'actions construit autour de trois grands objectifs. Le second de ces objectifs qui vise à "améliorer l'accès à l'EAD et la lisibilité de l'offre" conforte les travaux engagés un an auparavant.

Pour ce portail qui ne s'appelle pas encore Formasup, un principe est d'emblée retenu : celui de la logique de réseau pour "éviter de construire ex nihilo un service national d'informations qui serait nécessairement complexe et difficilement maîtrisable" (rapport, p. 9). Le portail devait donc permettre d'accéder à un premier niveau d'information sur l'offre d'enseignement supérieur à distance et pointer ensuite sur les sites des établissements "sous-tutelle ou cotutelle du ministère en charge de l'enseignement supérieur" (rapport, p. 9).

Responsable de la réalisation du portail, le Service du Film de Recherche Scientifique (SFRS)<sup>226</sup> s'est vu confier, après le développement du site web (2000), le pilotage de l'ensemble du programme (2001). Non impliqué dans la production d'EAD, le SFRS avait été retenu pour sa "neutralité" jugée nécessaire par la tutelle pour fédérer des offres et des acteurs en concurrence. Ce choix s'inscrit dans une stratégie mise œuvre au sein de la mission du supérieur, à partir de 1998, qui consiste à confier au SFRS la gestion des projets inter-établissements de production ou de diffusion de documents

---

<sup>225</sup> Configuration composée de présidents d'université, de directeurs de grandes écoles, de directeurs d'IUFM, de représentants de la Fédération Inter-universitaire d'Enseignement à Distance (FIED), du CNAM.

<sup>226</sup> Le Service du Film de Recherche Scientifique (SFRS) a été créé en 1954. C'est un organisme sous la tutelle de la Direction de la technologie du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Il est associé au Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). Le décret du 17 août 2005, préparé à partir de juillet 1999, a précisé et actualisé ses missions et son fonctionnement et officialisé son nouvel acronyme: CERIMES (CEntre de Ressources et d'Information sur les Multimédias pour l'Enseignement Supérieur).

---

numériques à travers la création et l'animation de sites web<sup>227</sup>. L'objectif déclaré du ministère : éviter "les effets pervers d'établissements *tête de réseau* qui s'approprient progressivement des projets initialement destinés à un collectif "(carnets personnels, réunion avec les responsables audiovisuels, mars 1998).

L'offre de formation visée sur Formsup concerne : "la formation initiale et continue débouchant sur un diplôme d'établissement ou un diplôme national ; la formation continue non diplômante ; la formation initiale et continue des enseignants, formateurs, IATOS, aide éducateur ; la formation permettant l'accès à l'enseignement supérieur ; les cycles préparatoires aux formations d'ingénieurs ; la préparation aux concours nationaux de la fonction publique ; les formations proposées dans le cadre des coopérations européennes" (rapport p. 9). On le constate, l'offre envisagée est large et recouvre la majeure partie des formations initiales et continues post-bac placées sous la responsabilité du ministère de l'éducation nationale. Le rapport envisage cinq types d'informations présentes sur le portail : "l'intitulé de la formation, codification disciplinaire (SISE) et professionnelle (NSF) ; le niveau d'études/diplôme préparé ; l'équivalent du volume horaire de formation par étudiant ; les coordonnées de l'établissement ; les liens vers les pages EAD du serveur de l'établissement et le lien vers le mél de la personne contact de l'établissement" (rapport p. 9)

A ce catalogue de l'offre des formations, il est prévu d'adjoindre un "outil permettant d'identifier et d'analyser les demandes non satisfaites des étudiants en enseignement à distance "(rapport p. 9). Donc, au-delà de la

---

<sup>227</sup> En 2004, le site du CERIMES : <http://www.cerimes.fr/> permet d'accéder à de nombreux services développés à partir de cette époque : *Formasup*, *Canal-u*, la télévision des universités sur le web, *l'université de tous les savoirs*, la banque d'images, *Sciences.gouv.fr*, le portail de l'internet scientifique, *Tématique*, le site web de diffusion des travaux de recherche sur les TIC pour l'éducation...

présentation de l'offre, ce portail, dans l'esprit de ses initiateurs, devait être aussi une sorte d'observatoire susceptible d'introduire une nouvelle logique : celle de l'analyse de la demande pour élaborer des propositions de formation. Enfin, la dernière grande ambition des initiateurs était d'en faire un outil de communication à destination des étudiants résidant à l'étranger qui souhaitent suivre des formations délivrées par les universités françaises. Les extractions de la base de données de Formasup, que nous avons réalisées avec l'aide de la responsable du projet au SFRS<sup>228</sup> pour analyser l'offre de formation des universités, ont été faites au cours du premier trimestre de l'année 2005.

### *3-3 L'enquête auprès des membres de la FIED et autres recueils de données*

Comme nous l'avons fait remarquer dans la partie précédente, aucune enquête sur les enseignements universitaires à distance français s'interrogeant notamment sur le nombre d'étudiants inscrits dans ces cursus n'a été réalisée depuis les années 1990. La connaissance de la diversité des réalisations et des habitudes universitaires nous donnait peu d'espoir quant à la réussite d'une enquête envoyée dans les différentes structures comme au niveau des directoires des établissements. Les universitaires qui travaillent dans les différentes unités disposent de peu de temps et sont rarement dotés d'un secrétariat disponible, et nous avons déjà constaté, avec le programme "*Campus numérique*", que ces équipes présidentielles étaient loin d'être

---

<sup>228</sup> On doit à Anne Bardin, chef du projet Formasup et à Christophe Vantighem, responsable informatique du SFRS le soin d'avoir réalisé ces opérations parfois délicates.

---

informées de ce qui se passait en matière d'enseignement à distance dans leur propre établissement.

Nos contacts réguliers avec le président et la secrétaire générale de la FIED au sujet des archives de l'association nous ont permis d'échanger autour de l'enquête qu'ils avaient en projet depuis 2003 et pour laquelle ils avaient déjà réalisé un questionnaire.

### *Elaboration du questionnaire d'enquête*

La première version du formulaire de la FIED s'organisait autour de deux grands types de questions. Les premières visaient à décrire les activités de la Fédération (et, d'une façon partielle, les conditions dans lesquelles ces activités étaient menées), les secondes cherchaient à connaître les attentes des membres vis à vis de l'association. Une suite d'échanges nous a permis, tout en respectant l'économie générale du formulaire initial, d'ajouter une sous-partie et un certain nombre d'items à l'intérieur des sections, l'objectif étant de faire se rencontrer les perspectives.

### *Les objectifs de la FIED*

La lettre signée du président de la FIED en accompagnement du questionnaire envoyé aux membres en juillet 2004 explicite les objectifs de la fédération. Ce courrier établit le constat d'un changement dans la "typologie" des membres de l'association qui ne sont plus uniquement, comme à l'origine, des CTU ou des Services d'Enseignement à Distance (SEAD) mais également des "services de formation continue, des services de visioconférence etc.". La démarche d'enquête doit donc répondre pour ces acteurs à deux objectifs :

"L'intérêt de mieux vous connaître est double : favoriser les



échanges et les apports à l'intérieur du réseau, nous permettre aussi de nous positionner dans un paysage en constante évolution, et mieux remplir notre rôle de service public".

Le questionnaire, initialement prévu par le groupe de travail de la FIED, était divisé en 3 parties de longueur inégale : Identification (numérotée 0 : 20 questions, 1 page), Organisation de la structure (numérotée 1 : 160 questions, 9 pages) et La FIED et Telesup (numérotée 2 : 1page, 12 questions).

### *Nos objectifs*

Outre l'intérêt pour le nombre d'étudiants accueillis par les membres de la FIED, nos objectifs visaient à apprécier la diversité des situations d'enseignement à distance, le niveau d'intégration de ces services créés il y a presque 40 ans pour certains d'entre eux, et la place des TIC dans les dispositifs. Nous avons proposé à la FIED d'assurer le traitement de son enquête. Nous lui avons demandé en échange d'introduire dans le formulaire quelques questions qui nous permettaient d'avancer dans notre réflexion. Dans la partie 0 (annexe 8) ont été ajoutées des questions portant sur la participation du directeur aux instances décisionnelles de l'établissement, les différentes offres de formation et l'évolution depuis 5 ans. Dans la partie 1, ont été ajoutées à la rubrique "aspects administratifs" des questions portant sur la formation des personnels ; à la rubrique "logistique pédagogique" a été ajoutée une question sur le logiciel Apogée ; à la rubrique "pédagogie" des questions sur le modèle pédagogique ; à la rubrique "aspects financiers" des questions sur le lien entre le budget et la dotation globale de fonctionnement des établissements (DGF), mais aussi sur les modes de rémunération des enseignants. La rubrique "fonctionnement général" de l'enquête est de notre ressort. Quant à la section FIED/Télesup, nous n'avons fait aucune proposition.

---

### *Conduite de l'enquête*

Une fois le questionnaire validé par le groupe "enquête" de la FIED, il a été envoyé aux différents membres. Pressentant la réticence de la Fédération, nous n'avons pas proposé de pré-test, pourtant celui-ci nous aurait permis d'anticiper sur le taux élevé des non-réponses et de repérer en partie les raisons de l'inadaptation du questionnaire aux nouveaux membres de la FIED. C'est la secrétaire générale de l'association qui a pris en charge les envois par courriel en juillet accompagnés d'une lettre du président de la FIED, ainsi que les nombreuses relances par courriel et téléphone. L'enquête devait initialement être traitée au début de l'automne. Il a été nécessaire d'attendre début janvier 2005 pour disposer d'un nombre suffisant de réponses. Malgré de nombreuses relances, seulement 19 membres sur les 34 ont accepté de renvoyer leurs réponses. Beaucoup ont fait connaître leurs difficultés pour mener à bien ce travail. Deux reproches ont été principalement formulés : la longueur du document et la présence de questions inadaptées aux situations.

### *Traitement de l'enquête*

Le formulaire a été envoyé par courriel et retourné par courriel dans 90 % des cas, 10 % des membres ont renvoyé un formulaire papier. Ce fonctionnement nous a obligée à ressaisir l'ensemble des données dans plusieurs tableaux Excel pour pouvoir effectuer les tris et les croisements nécessaires. Toutes les questions fermées ont donné lieu à des tris à plat qui ont le mérite de permettre une première lecture de la répartition des réponses sur chacun des items du formulaire d'enquête. Sur la base de ces tris à plat, une liste des taux de réponses par questions a été dressée et a été classée en fonction du taux de non-réponses (nr). Des croisements d'items ont été réalisés selon leur intérêt dans la compréhension de la

situation des établissements. Ils répondent à des préoccupations liées à l'hypothèse énoncée précédemment que l'enquête est venue confirmer ou infirmer. Les questions ouvertes concernent exclusivement deux sujets : la FIED et Télésup. Les répondants n'ont pas saisi cette occasion pour faire des suggestions, apporter leurs commentaires et leurs témoignages.

### *Les autres recueils de données*

Trois autres sources nous ont permis de compléter ces informations notamment en ce qui concerne le nombre d'étudiants et la diversité des réalisations. Le CNED a accepté d'extraire de ses bases la liste des formations universitaires dans lesquelles l'établissement est impliqué ainsi que le nombre d'étudiants inscrits. Par ailleurs, les services de formation continue engagés dans l'EAD ont pu être identifiés grâce à un responsable qui nous les a signalés. Enfin l'examen du web des établissements a parfois permis de compléter ces informations. Devant l'éclatement des lieux susceptibles de proposer un enseignement à distance, des réalisations ont pu être négligées. De plus il est probable qu'un nombre d'étudiants ait été oublié mais nous estimons que ces erreurs ne doivent pas être très gênantes pour notre analyse.

### *3-4 Les entretiens*

Comment en tant que chercheur, conduire des entretiens d'enquête avec des personnes dont l'action a, en partie au moins, pu dépendre de vous à un moment donné? Comment imaginer que ces acteurs puissent se sentir suffisamment libres pour s'autoriser à critiquer ce que vous avez réalisé en tant qu'acteur vous-même? Partant de l'hypothèse que les biais étaient

---

trop nombreux, que le passage de l'administrativo-politique au chercheur était un peu trop rapide pour que la situation d'entretien autorise un travail scientifique, nous avons choisi de réduire les interviews aux personnes avec lesquelles, soit nous n'avions pas travaillé, soit nous étions dans un rapport de non dépendance hiérarchique.

Nous avons ainsi réalisé des entretiens semi-directifs<sup>229</sup> avec deux anciens responsables du secteur auprès du ministère (nous avons par ailleurs bénéficié d'un entretien filmé, réalisé par des chercheurs du séminaire industrialisation de la formation, auprès du responsable en poste au ministère dans les années de 1964 à 1979<sup>230</sup>) ; du responsable du bureau des TIC pour l'enseignement supérieur qui m'a succédé et a poursuivi le programme "Campus numérique" ; d'un ancien responsable du service audiovisuel de ParisVIII dont le père a travaillé une grande partie de sa carrière comme responsable technique de Radio-Sorbonne; d'un ancien responsable du service audiovisuel de Saint-Cloud.

Nous nous sommes entretenue de façon plus informelle<sup>231</sup>, avec la présidente de la FIED de 1987 à 2003 ; deux chargés de mission du CNED en poste au début des années 1990 ; deux présidents d'université en fonction au moment de l'appel d'offres "Campus numérique" ; trois coordonnateurs de "Campus numériques" ; une chargée de mission EAD au ministère des affaires étrangères dans les années 1980 et 1990 ; et un chargé de mission à l'AUF en poste à la fin des années 1990.

---

<sup>229</sup> Au moins sept questions étaient posées dans un ordre ou dans un autre en fonction de l'interlocuteur : Quel a été votre parcours professionnel ? A quel moment vous vous êtes intéressé aux TIC ? Quelles sont vos réalisations ? Qu'en pensez-vous ? Avec qui avez-vous travaillé ? Comment étiez-vous intégré dans votre structure ? Que pensez-vous du développement actuel de l'enseignement à distance ?

<sup>230</sup> <sup>230</sup> Entretien d'André Deprad, chef du bureau à la direction générale des enseignements supérieurs, responsable de 1964 à 1979 de l'audiovisuel et du télé-enseignement. Cet entretien a été conduit par Pierre Mœglin, Elisabeth Fichez, Claude Trolet, Julien Deceuninck et Viviane Glikman.

<sup>231</sup> Ce guide thématique comportait les éléments suivants : position dans le champ, perception du champ, perception des politiques ministérielles et des politiques d'établissements, rôle perçu des TIC.

Les entretiens sont loin d'avoir constitué de notre matériel de base. Ils ont permis toutefois de vérifier plusieurs hypothèses et d'apporter des éclairages précieux sur certains documents.

### *3-5 Carnets personnels de réflexion (1997-2001)*

Nous les signalons car, bien que destinés initialement à faciliter la mise en place des actions que nous souhaitions engager au sein de notre équipe, ces carnets dans lesquels se trouvent mélangées des notes de réunion et des réflexions personnelles sur telle ou telle situation, ou tel ou tel positionnement, nous ont été parfois utiles dans notre travail de recherche, notamment à propos du programme "*Campus numérique*" pour lequel la généalogie des événements s'est avérée particulièrement sensible.



## Chapitre 10

# Les processus de diversification

Les travaux sur l'université française, on l'a vu, ont mis en évidence, sous divers angles, l'importance d'un processus qui n'a cessé de s'amplifier, notamment depuis la loi de 1984 matérialisant d'une certaine façon le questionnement sur la nature même de l'université. En focalisant cette recherche sur le secteur de l'enseignement, nous analysons le phénomène de diversification sous trois angles : l'offre de formation, les types d'établissements et de structures concernées, et les publics.

### 1 La diversification de l'offre

#### *1-1 Les deux grands types d'offre*

L'analyse du corpus de textes que nous avons constitué a montré à quel point les écarts peuvent être grands entre les pratiques langagières des experts de l'éducation et celles des non experts au sein desquels on peut ranger des journalistes, des personnalités politiques, voire des enseignants. Ainsi, la distinction élémentaire pour les experts entre "enseigner" et "former" est loin d'être courante, et l'acte de diffusion d'informations de type pédagogique peut souvent être considéré dans l'espace public comme un

---

acte d'enseignement.

A partir de ce constat, l'observation des pratiques sociales des enseignements à distance universitaires nous conduit, pour tenter de les comprendre, à identifier deux types premiers d'EAD : un "EAD d'information" et un "EAD de communication", typologie sommaire qui peut s'appliquer à l'ensemble du secteur des enseignements à distance si l'on se réfère par exemple aux éditeurs de documents pédagogiques qui, envoyant leur production par la poste à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, déclaraient faire de l'enseignement par correspondance.

Sans avoir pour objectif d'alimenter l'intense débat d'ordre conceptuel relatif aux frontières entre l'information et la communication ou, pour reprendre les termes de Bernard Miège, "d'imputer à l'un des concepts (la communication) tous les maux ou toutes les dérives observables chez les autres (l'information, ou la culture)" (2004, p. 19), ou inversement pour le sujet qui nous concerne, nous avons pour ambition de différencier deux types d'activités qui s'avèrent structurantes dans l'ensemble de la sphère éducative<sup>232</sup>. "L'EAD d'information" consiste à produire et à diffuser des informations conçues pour des étudiants qui se trouvent à distance. "L'EAD de communication" consiste à adjoindre à des informations diffusées dans le cadre d'un dispositif construit, des temps d'échanges avec un enseignant. Nous n'utilisons donc pas le terme de communication dans son acception floue, la plus courante et la plus générale, mais dans un sens plus restreint en tant que situation sociale qui suppose la circulation d'informations entre des individus tour à tour émetteur et récepteur.

---

<sup>232</sup> La volonté de distinguer ces deux grands types d'EAD a été la nôtre depuis le début de notre recherche. En 2004 quand nous avons réalisé l'étude pour la FIED, nous avons retenu les expressions "EAD de diffusion" et "EAD de formation" sachant que nous n'étions pas entièrement satisfaite de ces vocables que nous trouvions trop hétérogènes et encore trop proches des discours d'expertise (cf. Thibault F, 2005 b).



En fonction des modèles pédagogiques à l'œuvre dans les différentes organisations éducatives, la rupture avec l'enseignement en présence est plus ou moins profonde selon qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre type d'EAD. Dans l'université française des années 1950 où le modèle magistral règne en maître absolu réduisant souvent l'interaction entre l'étudiant et l'enseignant à sa plus simple expression, "l'EAD d'information" constitue une sorte d'amplificateur de la situation traditionnelle qui vient plutôt conforter un modèle pédagogique que le questionner.

C'est ce que dit d'ailleurs en substance Monsieur Cholet, doyen de la faculté des lettres de la Sorbonne dans son discours inaugural de Radio-Sorbonne le 1<sup>er</sup> décembre 1947.

"L'inauguration d'un poste de radio à la Faculté des Lettres de Paris pourra paraître à certains une entreprise audacieuse. Est-il nécessaire de rappeler que c'est l'université de Paris qui a donné asile à la première imprimerie en France ? Cette inauguration montrera donc simplement que l'université de Paris ne recule jamais devant les exigences du siècle tout en maintenant le respect des traditions qui lui ont valu une réputation universelle".

Jusqu'au début des années 1960, "l'EAD d'information" est la seule forme d'EAD pratiquée dans l'université française. Limitée à la stricte région parisienne, de par le réseau de communication utilisé, cette forme de diffusion concerne potentiellement un public assez restreint même si, à l'époque, Paris concentre la plus forte densité d'étudiants du territoire.

La création des centres de télé-enseignement universitaires introduit, sur ce plan, une profonde nouveauté en faisant entrer à l'université un "EAD de communication". A la différence de Radio-Sorbonne, l'origine de cette initiative est extérieure au monde universitaire. Comme l'a rappelé Robert Lefranc à plusieurs reprises (1977, 1985), la commission interministérielle des moyens audio-visuels, créée auprès du premier ministre en 1961, a un rôle déterminant dans cette initiative.

---

Cette commission dans laquelle la plupart des ministères étaient représentés, avait pour tâche d'étudier "la promotion de l'emploi des moyens et méthodes audio-visuels dans tous les domaines de l'éducation et à tous les niveaux" (Lefranc, 1985, p.255).

"En 1962, 1963 et 1964, cette commission a formulé un certain nombre de recommandations, en particulier à l'adresse du Ministère de l'Education, dans quatre domaines : l'extension de la télévision scolaire, l'extension de l'emploi de la radio-télévision pour la formation et le recyclage des enseignants, l'extension de l'emploi de la télévision pour la formation continue, le recours à la radio et à la télévision pour l'enseignement universitaire à distance" (Lefranc, 1985, p. 255).

Sur la base des recommandations de la commission, dès 1962-1963, cinq universités sont dotées en personnel et en crédit pour lancer des "Radios Propédeutiques". L'objectif est d'offrir à des enseignants n'ayant que le baccalauréat la possibilité de poursuivre à distance des études de deux années de propédeutique (les deux premières années d'université d'alors) afin d'obtenir le diplôme correspondant et si possible, le "certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges". La scolarité obligatoire ayant été repoussée jusqu'à l'âge de 16 ans, le système éducatif manque d'enseignants et se tourne vers l'université dont l'une des missions premières est d'en former.

En 1963 -1964, cinq nouvelles "Radio Propédeutiques" sont créées, puis deux ans après, trois autres, toutes rebaptisées "Radio-Universitaires". Juste après 1968, cette appellation est remplacée par celle de "Centres de Télé-Enseignement Universitaire" (CTU ou CTEU selon les documents).

Ainsi entre "l'EAD d'information" et "l'EAD de communication", on peut schématiquement retrouver à l'œuvre les deux grandes conceptions de l'institution : la conception idéaliste qui met en avant la composante académique, et la conception plus sociale qui insiste sur le rôle intégrateur de

l'université en lien avec les emplois auxquels elle est censée préparer les étudiants. La création auprès de l'université de Paris en 1962-1963 de "Radio-Correspondance" réaffirme cette différence puisqu'en diffusant sur le même territoire, elle aurait pu être intégrée à Radio-Sorbonne, mais une autre solution est choisie pour préparer les futurs enseignants à la licence d'études pratiques d'anglais tandis que Radio-Sorbonne conserve sa ligne académique. Bénéficiant d'un soutien constant du ministère de tutelle, les CTU se développent dans les années 1970 et 1980. A la fin des années 1970, dix-neuf universités sont dotées d'un CTU. Au moment de la création de la FIED en 1987, elles sont vingt et une (annexe 9), elles seront 32 en 2004 (annexe 9 bis) et la Fédération se dotera alors d'un nouveau statut (annexe ter). Jusqu'à la fin des années 1990, Radio-Sorbonne continue à émettre et connaît des difficultés différentes en fonction des années. La demande constante de ses responsables d'augmenter le nombre d'heures de diffusion reçoit des réponses variables selon les époques. Elle se renouvellera à plusieurs reprises jusqu'à l'arrêt du programme en 1998, cinquante ans après sa création. Les travaux de Pierre Mœglin sur le satellite éducatif (1994), ou ceux de Roxana Ologéanu sur la visioconférence à l'université (2002), permettent de mesurer la permanence de la double activité d'EAD au fil du temps, avec une nette tendance à faire passer, dans certaines expérimentations, un "EAD d'information" pour de "l'EAD de communication".

Au regard du processus de diversification que nous étudions, la question se pose de savoir quelle est l'ampleur du développement de ces deux formes d'EAD. La suite de ce travail tente d'y apporter des éléments de réponse.

---

## 1-2 *L'augmentation du volume d'offres*

### *Les données de Formasup*

Le lancement du projet Formasup rompt avec une période d'opacité de l'offre d'EAD. Comme nous l'avons expliqué plus haut, des années 1960 au milieu des années 1980, la collaboration étroite entre le service du ministère en charge de ce secteur et le centre audiovisuel de Saint-Cloud a permis de disposer d'un ensemble important d'informations sur les formations dispensées dans les CTU. Le fait que ce service ministériel ait également eu en charge le développement de l'audiovisuel, puis de l'informatique, lui permettait d'avoir une vision assez complète des initiatives prises dans les universités en matière "d'EAD d'information" ou "d'EAD de communication". Si, de 1985 à 1995, les études ont été moins nombreuses, la tutelle a continué pendant toute cette période à réaliser la brochure papier récapitulative des formations universitaires diplômantes à distance offertes sur le territoire national. Cette activité n'a pas été sans générer de l'agacement chez les acteurs de la direction générale des enseignements supérieurs, d'autant qu'elle supposait qu'un administratif du ministère soit occupé à temps complet de septembre à la fin octobre pour répondre aux questions des futurs étudiants sur l'existence de telle ou telle formation dans telle ou telle université. Pour les acteurs à l'origine de la politique contractuelle, il y avait là une "véritable hérésie" (propos tenus lors d'une réunion à la DGES en février 1996, carnets personnels). Ces CTU constituaient pour eux "les derniers villages gaulois" d'une organisation archaïque de la tutelle. Il fallait les "redonner aux universités". A partir de 1984, parallèlement à cette brochure, le ministère a financé la création d'un service télématique d'information sur les formations, Télésup, développé par le CTU de l'Université d'Aix-Marseille. Mais entre 1997 et 2000, Télésup a

constitué le seul système d'information en ligne sur l'offre universitaire d'EAD. La FIED qui avait repris la production de la plaquette papier constituait alors le seul lieu de coordination nationale. Le lancement en 2000 de Formasup (annexe 10) a perturbé cette organisation au moins pour deux raisons : d'une part parce que l'offre d'EAD universitaire a été associée à l'ensemble de l'offre EAD des formations post-bac délivrées par les autres organismes publics, y compris ceux ne dépendant pas du ministère de l'éducation nationale et d'autre part parce qu'elle a mis en évidence l'existence d'une offre d'EAD universitaire existant en dehors de la FIED. Ainsi, début 2005, 2052 fiches correspondant à des offres hétérogènes d'EAD<sup>233</sup> sont déposées dans Formasup. Sur ces 2052 fiches, 924 sont déposées par les 85 universités ce qui représente 45 % des fiches Formasup (fig 6).

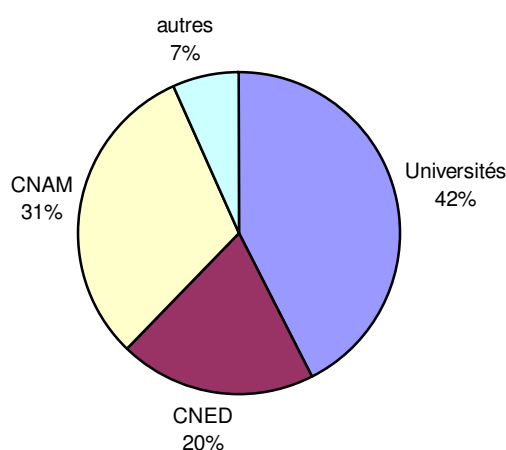


Figure 6 - Répartition des fiches Formasup en fonction du type d'établissement

---

<sup>233</sup> Une fiche de présentation peut indiquer une formation complète, comme un module, une unité d'enseignement diplômante, et même avec l'intégration des Campus numériques dans la base en 2002, une simple offre de ressources.

---

En fait, 70 % de universités françaises ont déposé une fiche sur Formasup. Ce chiffre pourrait laisser imaginer que le développement des enseignements universitaires à distance est très important. En 40 ans, en passant d'une situation où seulement quelques universités sont impliquées à une situation où la majeure partie d'entre elles proposent un enseignement à distance, n'est-on pas sur la voie de la généralisation revendiquée par les acteurs politiques ?

A analyser de plus près les fiches de Formasup, la prudence s'impose. En effet, quand on regarde la répartition ci-dessous (fig 7), l'offre des CTU constitue toujours la majeure partie de l'offre diplômante.

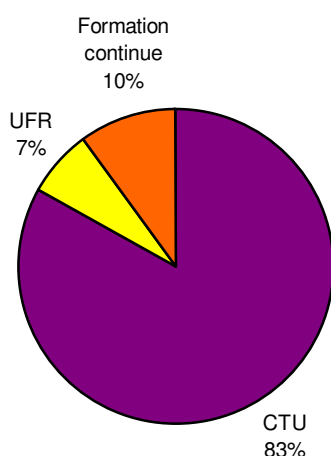


Figure 7 - Répartition des offres de formation diplômante présentées par les universités dans Formasup

En fait, si on totalise les propositions des adhérents de la FIED et celles du CNED, on découvre que ces acteurs traditionnels de l'EAD proposent encore, en 2004, 90 % des offres de formation diplômantes. Pourtant le nombre de fiches déposées par les CTU ne représente que 55 % des fiches (fig.8).

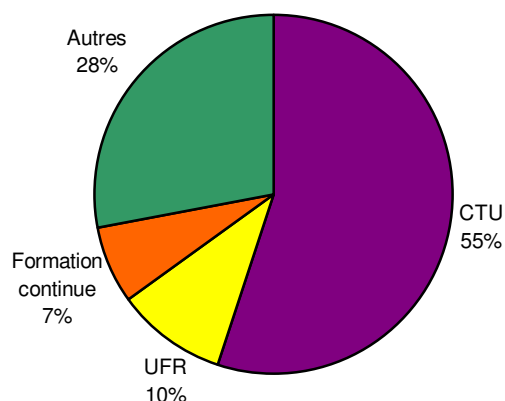


Figure 8 - Répartition des fiches Formasup en fonction des structures universitaires déposant dans la base de données

Ces chiffres viennent confirmer l'existence d'une grande hétérogénéité dans les fiches déposées dans la base. L'intégration systématique, à la demande du ministère, des 64 "Campus numériques" labellisés a contribué à gonfler artificiellement les données. Formasup, destiné initialement à "l'EAD de communication" est de ce fait devenu une source (très partielle) pour "l'EAD d'information" puisqu'un certain nombre de Campus se réduisent à l'offre d'une ressource pédagogique en ligne. Alors que les anciens systèmes d'information (plaquette papier et Télésup) ne faisaient figurer que les offres universitaires de formation diplômantes, Formasup se présente comme un système aux contours flous. On peut légitimement s'interroger sur la prise en compte de l'étudiant dans un système d'information de ce type. En effet, aucun repère clair n'est communiqué qui lui permette de choisir entre le diplôme, le crédit, une formation complémentaire non créditante et l'accès à une ressource, alors qu'il existe suffisamment d'enquêtes pour

---

prouver que les étudiants viennent prioritairement chercher un diplôme à l'université et qu'en conséquence il est pertinent de structurer l'information à partir de cette réalité. Formasup, tel qu'il existe en 2004, constitue un nouvel exemple de production universitaire mettant en scène un fonctionnement institutionnel complexe dont les arcanes sont peu accessibles à l'étudiant.

Par contre, en étant peu discriminant au niveau des différentes situations de formation - diplômes à distance, complément de formation, ressources d'enseignement - Formasup s'inscrit dans la mouvance du e-learning prôné par la Commission européenne qui préfère, on l'a vu, défendre l'hypothèse de dispositifs de formation "hybrides" destinés à un étudiant standard connecté "tout au long de sa vie" à l'université.

### *L'explosion de "l'EAD d'information"*

Pourquoi parler d'explosion à propos de "l'EAD d'information" ? La présence de cette offre sur le site de Formasup suffit-elle pour porter ce diagnostic ?

Réduit au signalement sommaire de certaines ressources produites dans le cadre des "Campus numériques", ce constat ne suffirait pas pour qualifier d'explosion un mouvement démarré à partir de 1996. Sans entrer dans des détails qui mériteraient d'être traités dans le cadre d'une autre thèse, rappelons que si les universités ont commencé à produire des ressources pédagogiques sonores et audiovisuelles de façon moins confidentielle à partir des années 1970, l'accès aux canaux hertziens a été longtemps si



onéreux que la diffusion de ces programmes est restée très limitée<sup>234</sup>. En dehors des radios universitaires, on peut citer l'initiative, lancée en 1966 par la direction générale des enseignements supérieurs et le ministère de la santé, en vue de diffuser à la télévision des émissions d'enseignement médico-chirurgical (Télé-médecine). Les productions étaient confiées au centre audio-visuel de l'école normale supérieure de Saint-Cloud et la diffusion s'est étalée sur plusieurs années.

Les expérimentations par satellite ont constitué une autre occasion pour diffuser quelques programmes universitaires dans la décennie 1970-1980, par le satellite Symphonie et surtout à la fin des années 1980 avec le satellite Olympus, mais le nombre de programmes diffusés est resté limité à quelques petites centaines d'heures.

### Les Amphis de La Cinquième

C'est avec la création des "Amphis de La cinquième" en 1995 qu'un premier tournant est pris (annexe 11). Créé à l'initiative d'universitaires<sup>235</sup> et de la mission en charge des TIC dans l'enseignement supérieur, ce programme constitue une véritable petite révolution dans les relations entre l'université et la télévision. Aux heures d'antennes cédées par les responsables des chaînes à des tarifs prohibitifs succède, pour la première fois, un temps d'antenne accessible gratuitement et pour lequel les universités, considérées comme tout autre producteur, sont rémunérées. Certes, la rémunération des

---

<sup>234</sup> A l'exception cependant de formations à distance assurées par le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) de Paris, dans les années 1970, et relayées par Antenne 2 à raison de quelques heures le samedi matin. Ayant choisi de travailler sur l'institution universitaire, nous avons été conduite, notamment dans notre partie 2, à aborder d'autres institutions qui croisent l'université. Le peu de références que nous avons faites à propos du CNAM se justifie par ce choix et non par son absence sur le secteur de l'EAD. De nombreux dispositifs d'EAD ont vu le jour dans cet établissement qui mériteraient une étude diachronique.

<sup>235</sup> Rassemblés dans le cadre de la fédération ITEM-Sup (Intégration des Techniques d'Enseignement Médiatisé dans l'enseignement SUPérieur).

---

producteurs universitaires a peu à voir avec celle des producteurs des émissions de grande écoute, mais le changement est d'importance d'autant que le créneau initial d'une heure, 2 jours par semaine pendant 20 semaines, ne cessera d'augmenter pour aboutir en 2 000 à une diffusion quotidienne. Dès l'origine, un des programmes soutenus par le service audiovisuel de l'université de Nancy 2 (Vidéoscop) s'intitule "vidéocours", son objectif : "diffuser des cours filmés qui s'inscrivent dans une perspective d'enseignement à distance". "L'EAD d'information" prend place dans le paysage audiovisuel national et sous l'impulsion de Vidéoscop qui assure la coordination pour l'ensemble des universités françaises des Amphis de la Cinquième rebaptisés en 2003 "les Amphis de la Cinq", les "vidéocours" ne cessent de prendre de l'ampleur en même temps que le créneau de diffusion augmente. Ils représentent presque 40 % des 625 films du catalogue<sup>236</sup>. Même s'il serait nécessaire d'analyser avec plus d'attention les 1 900 messages actifs (par mail, téléphone et courrier), les 5 000 abonnés aux programmes des Amphis et les 9 500 connexions mensuelles au site des Amphis enregistrés en 2004, ces données constituent la preuve que la production universitaire française est sortie de la confidentialité.

### Audiosup.net

La première initiative de diffusion de cours universitaires via Internet démarre le 15 janvier 1998 et concerne des émissions sonores. Il s'agit en fait d'une commande de la mission en charge des TIC dans l'enseignement

---

<sup>236</sup> Les vidéocours sont diffusés du mardi au vendredi et sont au nombre de 242 (1 programme = 1 heure de diffusion environ), répartis dans 29 séries et diffusés selon la logique suivante ; mardi : Sciences ; mercredi : Sciences humaines, sociales, juridiques, économiques et de gestion, formation ; jeudi : Technologies, Sciences de l'ingénieur et Mathématiques ; vendredi : Langues et Lettres

supérieur<sup>237</sup> en direction du CTEU de Nanterre qui, bénéficiant du fait que sa directrice soit la présidente de la FIED, avait constitué une base de données sonores rassemblant une grande partie de la production radiophonique des CTU. Près de 4 500 titres ont été collectés pour "l'encyclopédie sonore". Refusant de mettre en libre accès ces émissions, les responsables de "l'encyclopédie sonore" ont imaginé un système mixte mêlant un catalogue accessible en ligne et un prêt d'émission aux étudiants via les bibliothèques universitaires. Après de nombreux échanges entre la chargée de mission du ministère et la présidente de la FIED, un accord a été trouvé pour que soit financée en partie "l'encyclopédie sonore" à condition qu'elle s'accompagne d'une mise en accès libre d'un certain nombre de documents. Il s'agissait, pour la tutelle, de signifier que la suppression des radios des CTU qu'elle venait de décider ne voulait pas dire un abandon du document sonore, et que les universités pouvaient créer une "radio sur Internet". Audiosup.net est né, financé à hauteur de 200 000 € sur 3 ans.

"L'outil réalisé doit devenir à terme pour l'ensemble des universités partenaires un outil de service en réseau qui offrira à tous les publics une visibilité sur le savoir universitaire. Le flux sonore de 3 heures par jour, soit 4 émissions de 30 minutes, est programmé sur 21 jours, soit 84 émissions. Par rapport à une radio classique, l'auditeur peut construire et télécharger son propre programme en fonction de la grille proposée par le responsable des programmes sur l'ensemble en cours. Il peut également, s'il est étudiant inscrit dans une université partenaire, bénéficier du service de prêt de l'Encyclopédie sonore dont sont extraites les émissions d'Audiosup, en passant commande de façon électronique pour obtenir, s'il le souhaite, un document analogique" (Résumé signalétique, document d'archive, janvier 2000).

---

<sup>237</sup> Et plus précisément de F. Thibault qui a négocié avec Jean-Marie Cavada le programme des "Amphis de la Cinquième".

---

En 1998, alors que la diffusion sur Internet n'est pas encore une pratique des grandes radios nationales, l'université diffuse des cours audio sur le web. La rupture est importante avec la situation antérieure où la diffusion sur ondes moyennes était loin de conférer à la radio universitaire l'image de la modernité. En effet, le public des ondes moyennes était de plus en plus épars, la radio en modulation de fréquence dominant largement. Cette initiative a reçu un accueil favorable limité cependant aux habitués de l'Internet, une partie des membres de la FIED restant assez sceptiques à l'instar de leur présidente. A la fin de l'année 1998, Yahoo classe Audiosup, site de l'année.

"La présentation de cette merveille n'est pas aussi belle qu'on pourrait rêver... mais franchement là n'est pas la question... Audiosup remet au goût du jour une vieille idée qui fondait l'Internet : le partage de savoir, l'échange de connaissances, mais avec la technologie actuelle en plus. Muni d'un lecteur RealAudio, vous pourrez écouter en toute tranquillité, et pourquoi pas pendant une séance de surf, les cours universitaires (presqu'une centaine), gracieusement offerts par diverses facs de France. L'université ouverte est une vieille idée que le modem va pouvoir remettre au goût du jour. Bien sûr, ces cours sont souvent un peu ardues et évidemment lus sur un ton professoral, qui leur donne d'ailleurs un charme indéniable. On ne dit pas seulement bravo, on dit merci" (Article de Yahoo, décembre 1998).

Le départ fin 2001 de l'initiatrice d'Audiosup au ministère, le changement de président à la tête de la FIED le 25 janvier 2002 ont constitué les conditions favorables pour l'ancienne présidente d'arrêter un programme auquel elle n'avait jamais réellement adhéré. La bibliothèque de Nanterre a conservé "l'encyclopédie sonore" abandonnant, pour l'heure, leur exploitation (annexe12).

### Canal-U

Imaginé en 2000 par la même équipe du ministère, Canal-U (annexe 13)

visé à l'origine la diffusion des productions audiovisuelles de l'enseignement supérieur. Ce sont moins les cours filmés que les documentaires ou les retransmissions de colloques qui étaient initialement visés. Le changement de politique en 2003, marqué par la fin du programme "Campus numérique" et le lancement des universités numériques thématiques, fait de la production de ressources pédagogiques le pivot du développement des usages des TIC dans une perspective "post campus virtuel" (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant), et met Canal-U au centre du dispositif. En 2004, plus de 2 000 documents audiovisuels sont en libre accès, une bonne partie étant constituée de cours ou d'interventions magistrales, et la frontière persiste avec les dispositifs traditionnels "d'EAD de communication" qui n'utilisent pas ou très peu les ressources diffusées sur "Canal-U".

### *La progression de l'EAD de communication*

"L'EAD d'information" a véritablement explosé avec l'arrivée de l'Internet : en 2004, on peut estimer que plus de 2 000 cours sont accessibles en ligne sur les sites à dimension nationale ou sur les sites des universités (nous n'avons pas pris en compte les sites personnels des enseignants ou des laboratoires). En revanche, "l'EAD de communication" connaît une faible progression d'autant que deux initiatives phares très soutenues par le ministère, initialement destinées au développement de dispositifs de formation à distance, ont largement basculé dans la production de ressources laissant de côté la réflexion et le développement des interactions entre l'étudiant et l'enseignant.

---

### Le premier cycle sur mesure en science (PCSM)

Sans ignorer les débats entre spécialistes sur les relations entre l'EAD et l'autoformation, les uns faisant de la seconde, une des modalités du premier, les autres faisant l'inverse comme le CEREQ, et les derniers insistant sur l'existence de différences telles qu'il faille appréhender séparément ces deux formes d'enseignement, nous faisons le choix d'inclure PCSM dans les différents enseignements supérieurs à distance, dans la mesure où les matériaux pédagogiques produits (l'équivalent de plus de 800 heures de cours en 2004) ont été conçus pour que les étudiants puissent travailler sans l'aide permanente d'un enseignant. Ce principe est à la base même de la conception de ces ressources. C'est ce qu'a d'ailleurs expliqué un des anciens responsables du RUCA<sup>238</sup> dans un entretien qu'il a donné à Brigitte Albero dans le cadre d'une recherche menée sur les innovateurs des universités<sup>239</sup>.

"Moi, j'avais un programme qui était d'ailleurs assez curieusement dans les premiers textes que j'ai retrouvés, bien avant que je ne m'occupe du RUCA, l'idée de pouvoir offrir le DEUG à distance et multi-média à tout le monde, qui bon s'est plus ou moins mis en place disons, et en même temps d'avoir un lieu d'accueil pour les gens. Voilà c'était les deux, c'était vraiment fondé là-dessus" (Alain Rahm).

Comme nous l'avons montré (Thibault, 2003), les choix faits par une partie des acteurs du RUCA et leurs correspondants au ministère ont conduit ce réseau, à partir de 1997, à se centrer sur la production de ressources pédagogiques au travers du projet PCSM. Ainsi, alors que le RUCA, à l'origine, se préoccupait de renouveler les modèles pédagogiques de

---

<sup>238</sup>Le Réseau universitaire des centres d'autoformation (RUCA) a été créé en 1987 par la Division de l'éducation permanente de la Direction des enseignements supérieurs au Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. C'est après un *audit* commandé par le chef de cette division, et sur une proposition du directeur de la Formation permanente de l'Université de Paris 6, qu'ont été retenus cinq établissements dispensant des enseignements de physique, chimie et mathématiques : Bordeaux 1, Nancy 1, Paris 6, Lille 1 et Grenoble 1. L'objectif majeur visait la création de "cinq centres d'autoformation pilotes" pour promouvoir de nouvelles pratiques de formation.

<sup>239</sup> "Quatre innovateurs et une institution" Brigitte Albero, Jean-Yves Robin (2007, à paraître)

l'enseignement supérieur<sup>240</sup> notamment en direction des publics de la formation continue en réfléchissant à la diversification des relations entre l'enseignant et l'étudiant<sup>241</sup>, à la fin des années 1990, il est tellement focalisé sur la production de ressources pédagogiques numériques que l'animation du réseau d'acteurs en tant que tel devient totalement secondaire, absorbée qu'elle est par PCSM puis par l'université en ligne (UEL). Les acteurs du RUCA en ont conscience qui reconnaissent avoir eu deux grands types de préoccupation et en avoir malheureusement abandonné une :

"On avait les deux champs d'activité, tu te rappelles, utilisation, production, et on mettait deux flèches interactives entre ça. Et je pense que pour nous, ça a fait fomenter toute l'originalité de ces centres de ressources" (Nicole Bernard avec Brigitte Albero).

La mise en sommeil de la réflexion sur l'utilisation des productions au sein d'un réseau comme le RUCA correspond à un nouveau coup de boutoir contre "l'EAD de communication" comme si, au final, l'université était toujours ramenée à la production d'informations pédagogiques.

### Les réalités du programme "Campus numérique"

L'entretien que Philippe Morin a réalisé en 2001, alors que nous venions de quitter nos fonctions de chef de bureau<sup>242</sup> montre comment, dans l'esprit de ses initiateurs, le programme "*Campus numérique*" s'inscrivait certes dans le

---

<sup>240</sup> En 1987, la note de présentation du RUCA signée du ministère spécifie que le RUCA a pour mission de "favoriser la diffusion des recherches universitaires sur la formation, la recherche méthodologique sur l'autoformation et la formation de formateurs".

<sup>241</sup> Comme l'a montré Brigitte Albero (2003), cette préoccupation est ancienne. On doit à quelques pionniers comme B. Schwartz, directeur de l'Ecole des Mines de Nancy, d'avoir imposé dès 1972 dans l'emploi du temps des étudiants, une modalité qu'il appelle "autoformation assistée".

<sup>242</sup> "La modernisation des pratiques d'enseignement supérieur : les campus numériques et la formation ouverte et à distance. Interview de Françoise Thibault par Philippe Morin" *Actualité de la formation permanente*, septembre, octobre 2001.

---

prolongement des initiatives de production de ressources, mais surtout ouvrirait sur une autre perspective :

"Tout d'abord, ces projets (financés en 1997) s'intègrent dans une politique plus globale d'aide à la conception et à la production de ressources pédagogiques par les enseignants, et de mise à disposition de ces ressources en les organisant via des bases de données accessibles sur Internet (voir par exemple sur <http://www.educasup.education.fr/>). Mais les ressources sont une chose, les dispositifs de formation dans lesquels ils s'insèrent en sont une autre. Restait donc à s'attaquer à ces derniers. [...]"

Nous reviendrons dans le chapitre suivant sur les conditions qui ont conduit à l'abandon de cet objectif mais, à l'image du RUCA, c'est seulement une petite minorité de responsables de "Campus numériques" qui a continué à proposer un accompagnement aux étudiants. Cette situation a été largement commentée par Philippe Perrey dans l'entretien qu'il nous a accordé en 2004.

"Mais tu le sais bien, il y a des "Campus numériques" qui ont été retenus qui ne se préoccupent pas des activités des étudiants et qui se préoccupaient de produire des ressources pédagogiques. Et puis par ailleurs tu sais très bien que quand tu demandes à un enseignant normalement constitué dans le supérieur de décrire une formation, qu'est-ce qu'il décrit ? Il décrit du contenu. Il ne décrit pas des activités pédagogiques. Il ne décrit pas les compétences acquises par les étudiants, il dit voilà, "moi j'étudie premièrement, deuxièmement, troisièmement "et il fait le plan de son cours".

Au delà des attentes en matière "d'EAD de communication" auxquelles ces deux programmes phares n'ont clairement pas répondu, ces semi-échecs entretiennent l'opinion commune qui veut que l'université se caractérise par un conservatisme aigu. Ils inclinent à faire oublier que même modeste, le développement de "l'EAD de communication" n'en est pas moins réel. C'est ce que nous allons montrer rapidement dans les pages qui suivent.



### 1-3 La diversification disciplinaire

A observer l'offre proposée par le télé-enseignement universitaire en 1981-1982 (annexe 15), on constate combien l'effort des initiateurs a porté sur la constitution progressive d'une offre la plus complète possible dans les domaines des sciences humaines. Les autres secteurs, à l'exception de la médecine ont été rarement sollicités. C'est ce que rappellent Jacques Rubenach et André Deprat.

"Au départ cela concernait les littéraires et les juristes. Les scientifiques pratiquement pas, la linguistique, anglais, lettres modernes, histoire, espagnol, histoire moderne, littérature, géographie, droit, allemand, français, disciplines juridiques, philosophie, psychologie" (Jacques Rubenach).<sup>243</sup>

"En ce qui concerne la médecine, c'était uniquement pour les formations permanentes des médecins, l'audiovisuel c'était les circuits fermés de télévision et de production à l'intérieur et l'E. P. O, développait énormément l'idée de créer des banques de données. Les étudiants passaient des examens avec QCM qu'ils obtenaient dans les banques de données. Cela a facilité l'enseignement, les examens mais plus par ces moyens (que la médecine, sciences) difficile pour la radio, par la télévision ce fut plus facile" (André Deprat).

Pour analyser l'évolution disciplinaire, nous avons réparti les fiches fournies par les universités dans la base de données Formasup et nous avons pu ainsi mesurer l'affaiblissement du phénomène de domination des sciences humaines et sociales au bénéfice des sciences et techniques et des sciences dures notamment (fig 9).

---

<sup>243</sup> Les sciences expérimentales posent des problèmes particuliers à l'EAD notamment à cause des travaux pratiques qu'il était presque impossible de réaliser avec des moyens techniques traditionnels.

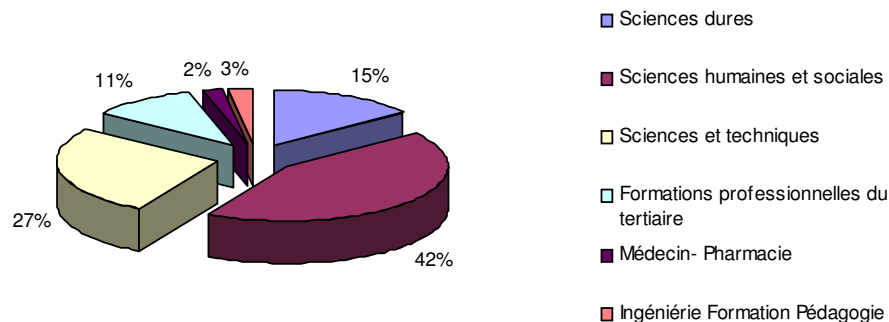


Figure 9 : Répartition des fiches Formasup par discipline

Ayant souligné les problèmes que pose Formasup à cause de l'hétérogénéité de l'offre présentée, nous avons également analysé l'évolution de la place des disciplines dans l'offre des membres de la FIED afin de vérifier si "l'EAD de communication" était réellement touché par cette diversification disciplinaire.

Reprenant la typologie des universités présentées dans notre première partie (p. 26), nous avons réparti les membres de la FIED dans les différentes catégories. Nous constatons, effectivement, qu'en 1987 les établissements de type "Lettres et sciences humaines" représentent 55 % de l'offre (fig. 10), et qu'en 2004 ils ne représentent plus que 31 % (fig 11).

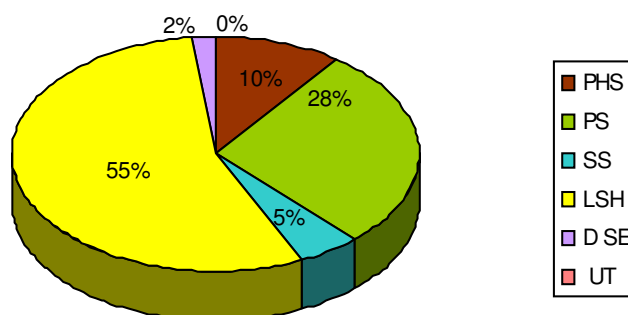


Figure 10 : Répartition des membres de la FIED par catégories disciplinaires en 1987

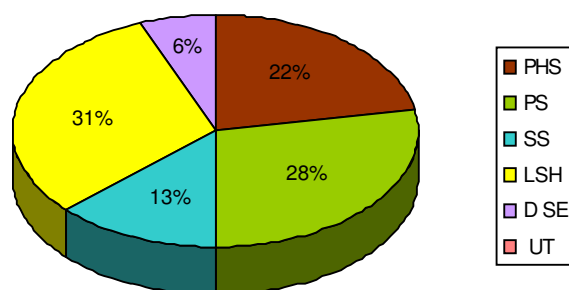


Figure 11 :

Répartition des membres de la FIED par catégories disciplinaires en 2004

Afin d’apprécier le sens de ce rééquilibrage, nous proposons de comparer la répartition disciplinaire de l’ensemble des universités (fig.12) avec celle de la FIED (fig.12). On peut vérifier de cette façon que le mouvement de diversification disciplinaire auquel nous nous intéressons s’accompagne d’un affaiblissement des spécificités des enseignements à distance universitaires.

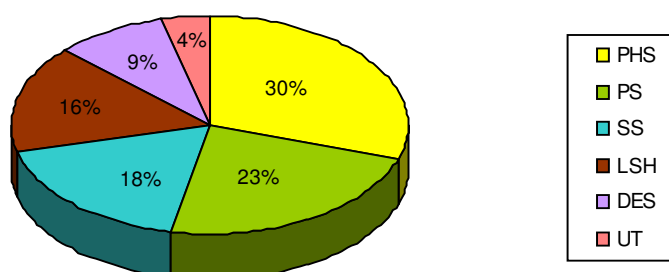


Figure 12: Répartition des universités françaises par catégories disciplinaires en 2004

Ainsi en matière disciplinaire, si les traces des objectifs initiaux attribués à l’EAD universitaire ont perduré jusqu’au début des années 1990 avec une nette domination des secteurs sciences humaines et sociales, celles-ci se sont estompées au début des années 2000 avec une offre disciplinaire élargie à des secteurs auparavant absents de telle façon, qu’à l’exception des universités

---

technologiques, l'ensemble des universités offrant des enseignements à distance est représentatif des universités françaises.

#### 1-4 *La diversification territoriale*

Grâce aux données mises à notre disposition par la FIED, nous avons pu également aborder la question de l'évolution de la représentativité territoriale pour cette partie de "l'EAD de communication".

A sa création, en 1987, la FIED rassemble 21 universités sur les 72 existantes réparties sur l'ensemble du territoire. Moins d'un tiers des universités françaises (fig 13) sont donc adhérentes à la FIED à cette époque.

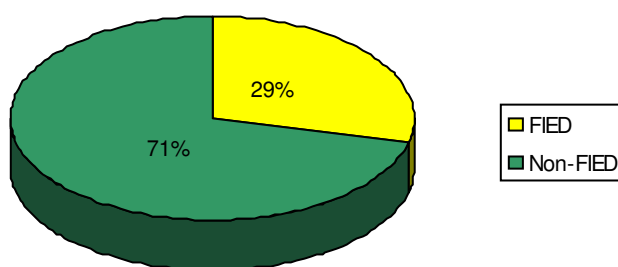


Figure 13 : Répartition en % des universités adhérentes à la FIED en 1987

Comment appréhender leur répartition géographique sans entrer dans des détails inutiles ?

Nous proposons de le faire à partir du découpage en cinq inter-régions établi en 2004 par le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) auxquelles il convient d'ajouter les départements et territoires d'outre-mer (DOM/TOM) : Ile de France (IF), Nord-Est (NE), Nord-Ouest (NO), Sud-Est (SE), Sud-Ouest (SO).

Pour pouvoir établir des comparaisons, nous avons réparti les universités françaises par région, FIED ou non-FIED, en 1987 et en 2004.

Qu'observe-t-on ?

Sur la base de cette répartition, quatre grandes régions dominent en nombre d'établissements universitaires (IF, NE, NO et SE) et deux présentent des situations particulières liées aux frontières ou à la nature du territoire (SO et DOM/TOM) (fig 14).

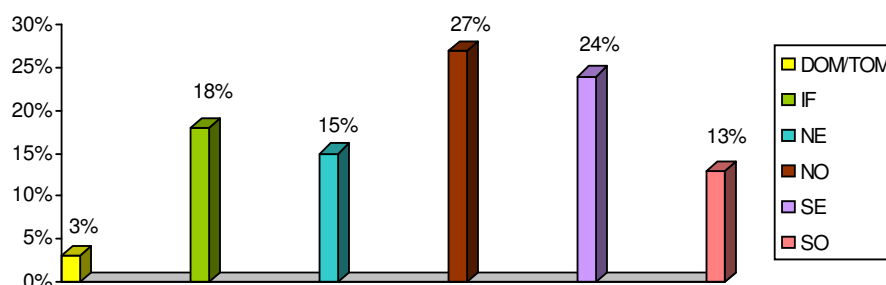


Figure 14 : Répartition en % des universités françaises en 1987 par grande région

En réalisant ce même travail sur les membres de la FIED, une première impression de similitude se dégage de la comparaison entre les histogrammes (fig 15) qui matérialise la politique affichée des initiateurs des CTU qui souhaitent couvrir le territoire dans le respect de l'égalité d'accès à l'offre universitaire.

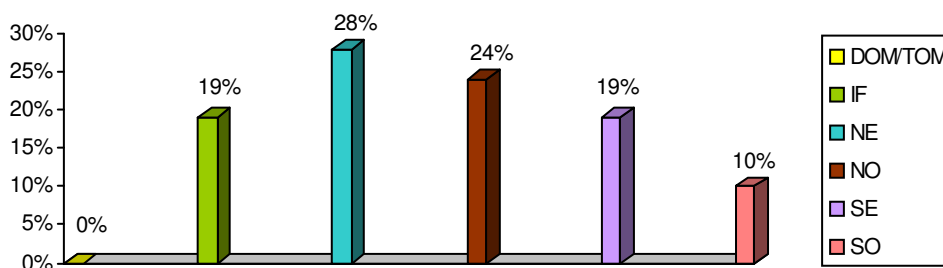


Figure 15 : Répartition en % des membres de la FIED en 1987 par grande région

Une analyse plus fine des figures 14 et 15 met en évidence la sur-représentation du Nord-est et de d'Ile de France au détriment de l'ensemble des autres régions. Ce constat permet de pointer l'existence d'un écart entre les ambitions politiques initiales et les réponses du terrain.

Il converge avec les analyses que l'on peut faire à partir de l'observation des actions majeures de la Fédération où les établissements d'Ile de France et du Nord-Est (régions originaires des deux présidents consécutifs de la FIED) s'avèrent souvent moteurs. Ainsi, le Nord-Est a été la seule région à avoir réussi une collaboration étroite entre les différents CTU qui a abouti à la naissance de la Fédération Inter-universitaire du Télé-enseignement de l'EST (FIT-EST). C'est à partir d'établissements de la région Ile de France que plusieurs collaborations internationales ont été engagées (Nanterre pour la formation d'enseignants de Français en Allemagne<sup>244</sup> et pour l'échange sur les ressources sonores avec des universités moscovites).

Pour éviter certaines erreurs liées à des comparaisons décontextualisées, rappelons que les années 1990 ont vu le paysage universitaire français se modifier considérablement. L'explosion des effectifs d'étudiants (36 %

<sup>244</sup> Un programme de visio-conférences, financé par le MAE dans le cadre du programme Olympus, est venu en appui des cours par correspondance et des échanges d'enseignants.

d'accroissement entre 1988 et 1993)<sup>245</sup>, s'accompagne de la création d'un grand nombre de sites universitaires et d'universités elles-mêmes. En 2004, la répartition des universités a ainsi quelque peu changé (fig. 16) avec la création au cours des années 1990, de 4 universités en Ile de France, de 2 universités dans le Nord, de 2 universités technologiques dans le Nord-Est, de 2 universités dans le Nord-Ouest, d'une université dans le Sud-Ouest, et de 2 universités dans les DOM/TOM.

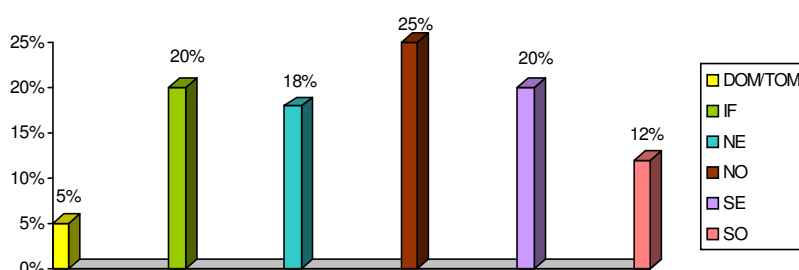


Figure 16 : Répartition en % des universités françaises en 2004 par grande région

Du côté de la FIED, on le constate (fig. 17), le déséquilibre observé a perduré puisque les deux régions du Nord sont un peu plus représentées que les deux régions du Sud.

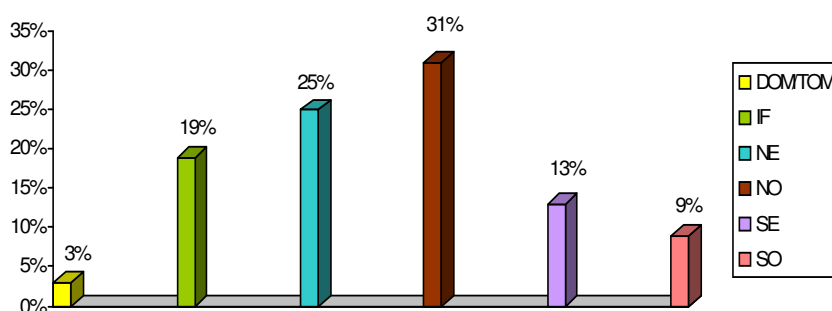


Figure 17 : Répartition en % des membres de la FIED en 2004 par grande région

<sup>245</sup> Source : Note d'information de la DEP/MEN, 1992-1993.

---

Les poids régionaux à l'intérieur de la FIED ont un peu bougé : maintien de l'Ile de France, progression des DOM/TOM, du Sud-Est, du Sud-Ouest et du Nord-Ouest et affaiblissement du Nord-Est qui perd ainsi sa suprématie en même temps que la FIT-EST s'est affaiblie. Si on croise ces informations avec le fait que, malgré l'augmentation du nombre d'universités, la FIED a augmenté sa représentativité (elle rassemble 38 % des universités en 2004, contre 29 % en 1987), on peut défendre l'idée d'une tendance allant vers une représentation régionale de plus en plus conforme au poids universitaire des différentes régions.

Nous ne reprendrons pas en détail les données concernant le programme "Campus numérique" que nous avons traitées dans l'étude que nous avons réalisée avec Brigitte Albero en 2006 dans le cadre du projet européen ELUE (E-learning and University Education), qui montrent que l'implication massive des universités (71 % d'entre elles ont été membre d'un "Campus numérique" et 47 % leader d'au moins un campus) correspond à une grande diversité des disciplines, des types d'établissements et des régions concernés.

### *1-5 La diversification des cursus*

L'objectif des années 1960 de formation des enseignants des nouveaux collèges a conduit à privilégier une offre diplômante essentiellement limitée aux premiers cycles. La figure ci-dessous (fig. 18) donne la mesure de la nette domination des formations diplômantes qui perdure en 1987.



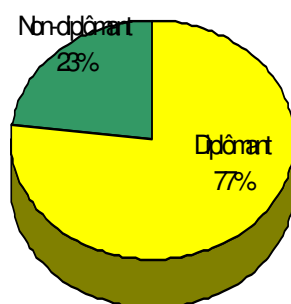


Figure 18 : Poids de l'EAD diplômante au moment de la création de la FIED

En 2004, l'analyse de l'offre sous l'angle du diplôme sur lequel elle débouche ou non, nous incite à différencier trois types d'offre : L'EAD/diplômes, conçu pour que l'étudiant puisse préparer, sans être contraint par des impératifs de temps et de lieu, une grande partie des épreuves nécessaires à l'obtention d'un diplôme. Au regard des pratiques des enseignants comme des étudiants, on a considéré que si plus de 60 % des crédits nécessaires à l'obtention d'un diplôme peuvent être préparés à distance, on peut parler d'EAD/diplômes. L'EAD/crédits correspond à une offre de formation centrée sur la préparation d'un module susceptible de permettre l'obtention d'un élément de diplômes. Ces crédits se sont développés dans le cadre de la formation continue. L'ensemble EAD/autres formations regroupe toutes les formations centrées sur l'acquisition de compétences (formation continue, action de soutien pédagogique aux étudiants en présence...).

A partir de cette typologie très simple, nous pouvons approcher un petit plus finement le recul proportionnel de l'offre diplômante (fig 19).

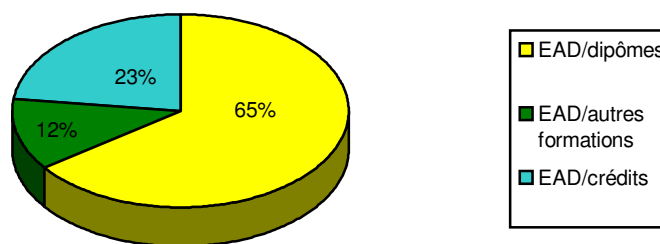


Figure 19 : Répartition des offres EAD de la FIED en 2004

Si la diversification touche, plus que ne le laissent entendre les discours des responsables universitaires, l'offre de crédits, il convient de signaler que cette pratique est très développée mais seulement chez quelques membres (2 d'entre eux proposent plus de 60 % de l'offre de crédit<sup>246</sup>). En données absolues, l'augmentation du nombre de diplômes a été constante (68 % des répondants à l'enquête FIED disent connaître une augmentation depuis 5 années), et elle s'est accompagnée d'une augmentation plus récente et non partagée de l'offre de crédits. Dans le cadre de l'offre diplômante, pour les membres de la FIED c'est en Deug et en Licence que l'on trouve, encore en 2004, l'offre la plus abondante (fig. 20).

<sup>246</sup> Nous utilisons ici un terme qui revêt un sens précis dans la réforme du LMD : "Ce faisant, l'offre de formation peut être construite pour assurer une plus grande souplesse des parcours de formation des étudiants, faciliter le processus d'orientation progressive ou de réorientation et favoriser le traitement pédagogique de la diversité des publics de formation initiale et de formation continue. C'est l'objet même du système des crédits européens (ECTS) associé à une organisation modulaire des enseignements et au dispositif d'annexe descriptive au diplôme ("diploma supplement") que de prendre en compte la variété des parcours de formation" Circulaire LMD, 14 novembre 2002, p. 2. Toutefois, nous tenons à signaler qu'en 2004, la présentation de Formasup ne permet pas d'avoir la certitude que les modules proposés sont réellement créditeurs.

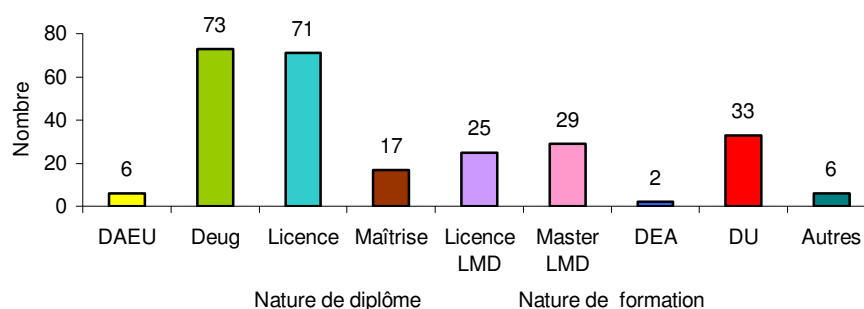


Figure 20 : Typologie des diplômes et des formations proposés par les membres de la FIED en 2004

La figure 20 montre la permanence de l'offre en DEUG et met en évidence l'évolution très progressive vers le LMD. Ces tendances sont confirmées par les extractions que nous avons faites sur Formasup (fig 21).

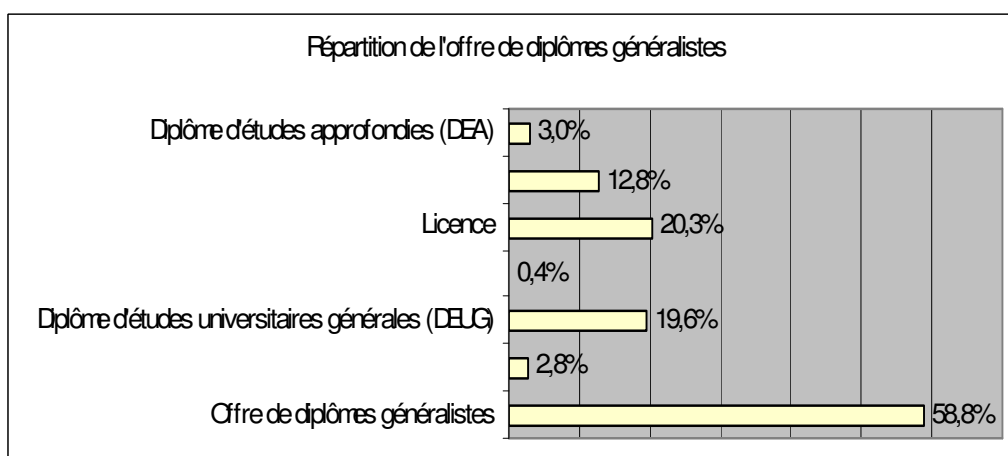


Figure 21 : Répartition en % de l'offre diplômante présentée dans Formasup en 2004

Même si le DEUG et la licence constituent encore 40 % de l'offre, la tendance est bien à la diversification des offres au niveau des cursus.

Pour compléter ce point, sans avoir la prétention d'avoir fait le tour de cette question, nous pouvons mentionner une autre répartition que nous avons

---

opérée à partir des fiches produites par les universités pour Formasup, à savoir l'apparition non négligeable du domaine des formations professionnalisantes qui constituent, en 2004, un peu plus de 20 % de l'offre.

## 2. La diversification des structures

Dans le cadre de l'analyse de la question de la diversification disciplinaire, nous avons déjà montré combien la diversité des universités françaises impliquées dans l'EAD reflétait de plus en plus la diversité des établissements, tant du point de vue géographique que disciplinaire. Dans cette séquence, nous nous attachons plus particulièrement à la diversification des structures des établissements qui développent une activité d'enseignement à distance.

Comme l'a expliqué Jacques Rubenach, confirmant en cela les documents d'archives :

"Avec Deprad, c'était simple. Pour arriver à organiser quelque chose, il a dit aux universités si vous n'avez pas de centre pour le télé-enseignement, vous n'avez pas d'argent. Comme ça, au moins on avait quelqu'un à qui parler. On a fait pareil avec l'audiovisuel sinon chacun voulait son appareil et chacun aurait fait son truc dans son coin. Après c'était fini, on pouvait plus faire grand-chose" (entretien avec Jacques Rubenach).

Comme le dit Jacques Rubenach, ancien conseiller du ministère aux équipements des établissements d'enseignement supérieur, cette pression a cessé de s'exercer, au moins en ces termes, sur les établissements à partir du milieu des années 1980, avant que soit réellement enclenchée la contractualisation. Si l'offre d'EAD universitaire provient donc très majoritairement des CTU jusqu'au début des années 1990, ce n'est plus

complètement le cas en 2004 pour l'ensemble des formations. A partir de la rubrique "qualité de l'établissement " du site Formasup, nous avons pu obtenir les résultats ci-dessous qui, nous ne le rappellerons jamais assez, doivent être considérés plus pour ce qu'ils indiquent en matière de tendance que pour leur valeur réelle. Considérant les formations proposées par les universités, nous avons identifié 140 acteurs différents proposant des offres de formation à distance. Outre 25 structures qui se déclarent comme CTU, on trouve 57 unités de formation et de recherche, 52 services communs (aux appellations différentes en fonction des établissements : audiovisuel, cellule TICE, mission TIC, etc.) et 6 services de formation continue. Ces résultats amènent au moins trois commentaires : le premier concerne le processus effectif de diversification des structures, même s'il faut certainement minorer le nombre d'UFR engagées dans "l'EAD de communication" ; le deuxième a trait à la faible implication des services de formation continue alors que les publics d'EAD relèvent plutôt de ce secteur ; le troisième renvoie à l'existence d'un choix implicite des universités qui, une fois débarrassées de la pression de leur tutelle, n'optent pas pour la création de nouveaux services. L'offre d'EAD résulte avant tout de l'expansion de l'activité des structures existantes. Ce fonctionnement confirme les travaux déjà évoqués sur la politique de formation (Kletz et Pallez, 2003) ou sur la politique de recherche (Musselin, Mignot-Gérard, 2003) conduites dans les universités. Loin d'être guidée par une rationalité imposée par des instances dirigeantes en mesure de définir une politique globale de l'établissement, la progression de l'offre suit la "spirale inflationniste" mise en évidence par ces auteurs.

Le changement des statuts de la FIED en février 2004 traduit la prise en compte de cette évolution.

"L'histoire de la FIED se fond et se confond donc logiquement pendant une longue période avec celle des CTEU et de l'enseignement par correspondance. (...) Si, à l'origine, la FIED ne concernait que les seules universités disposant d'un CTEU, les

---

évolutions qu'ont connues les Universités au cours de ces dernières années, et l'évolution technologique, ont incité la FIED à s'ouvrir à d'autres membres, et à d'autres média" (Chantal Acheré, introduction au projet HEAL).

A partir de cette période, l'objet de la FIED est double. Il s'agit d'une part de "promouvoir les formations ouvertes, à distance et sur mesure des institutions d'enseignement supérieur" et d'autre part "de développer la coopération entre les institutions d'enseignement supérieur" (Statuts FIED, article 2), sans se limiter à fédérer les structures particulières des universités que constituaient les CTU. Poursuivant plus avant cette analyse sur les différentes structures impliquées dans un EAD, nous avons, à partir de Formasup, réparti les universités en fonction du nombre d'entités impliquées dans une offre d'EAD ( fig. 22)

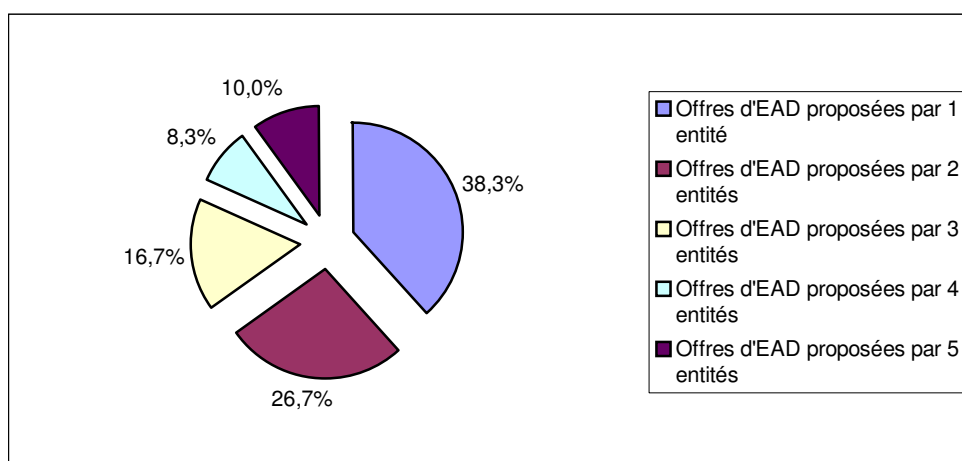


Figure 22 : répartition en % des universités ayant entre 1 et 5 entités proposant des offres d'enseignement à distance

On le constate, plus de 60 % des universités présentes dans Formasup ont au moins deux entités, voire pour 10 % d'entre elles cinq entités, impliquées dans l'EAD, et l'existence d'un CTU ne garantit pas l'existence d'une stratégie globale de l'établissement sur le sujet. En observant la diversité des structures et leur nom, on se trouve devant un phénomène déjà bien identifié

par Charle et Tuilier (1994) et qui caractérise pour eux l'organisation de l'enseignement supérieur français, à savoir l'ajout d'une nouvelle feuille organisationnelle à chaque nouveau projet.

"Dans toutes les périodes, la puissance publique, désireuse de faire remplir de nouveaux objectifs à l'enseignement supérieur, a été obligée, pour contourner le conservatisme de l'université et de la corporation enseignante, de créer de nouvelles institutions : lecteurs royaux sous François 1<sup>er</sup> (futur collège de France), collèges sous la Renaissance et au moment de la Contre-Réforme, académies sous Louis XIV, grandes écoles dans la période révolutionnaire et napoléonienne, école libre de sciences politiques au lendemain de la guerre de 1870, instituts de sciences appliquées sous la Troisième République". (Charle et Tuilier, 1994, p.98)

### 3. La diversification des publics

#### *3-1 L'augmentation du nombre d'inscrits*

Comme nous l'avons déjà expliqué, les systèmes d'information actuels ne permettent pas de disposer facilement du nombre d'inscrits à "l'EAD de communication". Pour éviter de trop grandes distorsions au niveau des données nous avons croisé plusieurs sources : les chiffres du ministère disponibles jusqu'au milieu des années 1980 et au début des années 1990, les chiffres de l'enquête FIED pour 2004, les chiffres que les services du CNED ont aimablement rassemblé pour nous sur l'année 2004 (les inscrits ne sont pas automatiquement répartis par université), les données des offres d'UFR, des services de formation continue et des autres services repérés par l'intermédiaire de Formasup. Nous avons rassemblé ces dernières données en téléphonant aux différents services ou en contactant les responsables par mél. Les réponses ont été, de manière générale, assez vagues et c'est sans aucun doute pour ces services que les chiffres sont les plus incertains. Il

---

faut ajouter à cela la tendance à comptabiliser les inscrits sans distinguer très finement les étudiants inscrits à une formation complète ou quasi complète, et les étudiants inscrits à quelques modules.

### *Du côté de la FIED*

Malgré l'augmentation du nombre de membres qui s'accompagne, on l'a vu, d'une augmentation du nombre de formations (en 2004, 400 formations et presque autant de modules autonomes), de leur diversification et de l'augmentation du nombre d'étudiants en valeur absolue, le poids relatif des étudiants inscrits à distance a stagné entre 1987 et 2004 après une période d'augmentation entre 1987 et 1993 (jusqu'à 35 000 étudiants en 1994 selon les sources du ministère).

Ainsi, en 2004 les membres de la FIED accueillent 25 600 étudiants sur une population totale de 1 310 000 étudiants, c'est-à-dire 2 % de la population étudiante de la France métropolitaine et des DOM/TOM. En 1987, ils accueillent 20 000 étudiants sur une population totale de 926 000 étudiants, c'est-à-dire également 2 % des étudiants.

### *Du côté des inscrits à des formations CNED/universités*

C'est à partir des années 1980 que le CNED a développé plus fortement le secteur de l'enseignement supérieur. Jean-Claude Jacquenod, directeur de l'enseignement supérieur au CNED au milieu des années 1990, écrit dans un ouvrage publié par l'établissement en 1994 et intitulé *Premiers entretiens internationaux de l'enseignement à distance* :

"En 1994, plus de 185 000 inscriptions ont été enregistrées au CNED dans le domaine des formations supérieures. Dans une très large majorité, soit plus de 85 %, ces inscriptions concernent une préparation complète : concours de niveau A ou B ;



diplômes nationaux, diplômes d'établissement, brevet de technicien supérieur" (Jacquenod, 1994, p. 11).

Ces chiffres qui dépassent de loin le nombre d'inscrits dans les CTU ont été avancés par l'établissement, souvent sans plus de précision. En fait, plus de 70 % de cet effectif (source CNED) correspondent à des inscriptions aux concours d'enseignants, aux concours d'administration et aux préparations à l'entrée dans des écoles spécifiques. C'est en fait en 1994 environ 20 000 étudiants, c'est à dire 11 % de la totalité des effectifs annoncés, qui sont inscrits à des formations universitaires ce qui signifie, pour l'étudiant, une double inscription : l'une au CNED et l'autre à l'université dans laquelle il passera son diplôme.

En 2004, toujours à partir des données fournies par le CNED, on totalise en fait environ 16 000 inscrits dans les différentes formations dont à peu près 1500 étudiants dans des "Campus numériques". Ce chiffre, très éloigné des 25 000 étudiants annoncés par les responsables du programme Campus (2<sup>ème</sup> période) témoigne de la difficulté de bon nombre de projets à monter de véritables dispositifs de formation à distance. Philippe Perrey relate en ces termes les complications auxquelles il a dû faire face quand il a voulu compter les effectifs d'étudiants :

"Il y en a sur lesquels j'ai trouvé zéro étudiant ! Et y'en a sur lesquels dans les déclarations, il y avait 6000 étudiants, celui de médecine par exemple, et puis quand tu téléphones pour dire "bon, on aimerait bien parler à un étudiant inscrit, ou avoir une liste de 50 étudiants inscrits pour pouvoir discuter avec eux sur leur inscription", ils ne sont pas capable de te la donner, ça veut dire qu'il y a zéro étudiant inscrit ! Il y a des étudiants qui sont inscrits dans des formations de médecine et qui bénéficient, je sais pas comment, de services supplémentaires, mais on est incapable de mesurer."

---

### *Du côté des autres services*

Hormis quelques rares services de formation continue qui peuvent totaliser un nombre d'étudiants qui dépasse les 500 (notamment pour des préparations au DAEU), les effectifs d'étudiants inscrits à distance dans le cadre des différents services (UFR, services TICE, etc.) sont généralement compris entre 20 et 50, et plus rarement supérieurs à 100 étudiants. Au total, autour de 4 000 étudiants seraient inscrits par ce biais, ce qui reste assez faible au regard de l'ensemble des annonces que nous avons évoquées dans notre deuxième partie.

En 2004, c'est donc entre 45 000 et 46 000 étudiants qui sont inscrits à distance dans les 85 universités françaises ce qui correspond à 3 % des effectifs étudiants. Concernant ce qu'on peut qualifier de "lente progression des effectifs" (on est passé de 0 à 46 000 étudiants en 40 ans alors que dans le même temps l'enseignement présentiel universitaire a vu ses effectifs passer de 300 000 à plus de 1 300 000), il est intéressant de souligner deux phénomènes : la réelle progression de cet "EAD de communication" entre les années 1970 et le milieu des années 1990 pour atteindre autour de 57 000 étudiants, la baisse certaine entre 1994 et 2004 (de l'ordre de 10 000 étudiants) et cela malgré des opérations un peu médiatiques comme le programme "Campus numériques". Sans établir à ce stade de notre réflexion de lien de cause à effet entre les deux phénomènes, signalons toutefois que cette baisse est concomitante du phénomène d'explosion de "l'EAD d'information" que nous avons mis en évidence précédemment.

Comment expliquer cette baisse?

Il faut certainement conjuguer plusieurs facteurs, parmi eux on peut citer : le tassement en général des effectifs étudiants ces dix dernières années, les difficultés auxquelles se sont trouvés confrontés les CTU après 1995 (nous y reviendrons), l'existence d'un décalage entre les types d'offres et

les demandes des étudiants, et plus généralement la relégation de la pédagogie universitaire. Il s'agit là d'un ensemble de causes sur lesquelles il faudrait revenir pour approfondir ce travail.

### *3-2 Des publics d'inscrits différents*

Dans le chapitre 8 de notre deuxième partie, nous avons abondamment commenté les enquêtes sur les publics des CTU menées pendant de nombreuses années dans le cadre du CAV de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Nous ne reviendrons pas sur leurs résultats et nous nous limiterons à les comparer à ceux de la dernière enquête qui nous a été communiquée et qui date de 2002.

Réalisée par l'Observatoire de la Vie Etudiante à la demande du service d'enseignement à distance de Toulouse II<sup>247</sup>, cette enquête montre que 70 % des étudiants inscrits sont des salariés. Une grande majorité d'entre eux sont des femmes (74 %). Leurs principales raisons d'inscription sont l'exercice d'une activité professionnelle (59 %) et l'éloignement (50 %). Ils se sont inscrits pour acquérir un diplôme (77 %) et une culture générale (36 %). Ainsi, ces résultats confirment, au moins pour les CTU, des caractéristiques stables au niveau des types de public. Une différence importante doit toutefois être notée. Elle concerne la baisse du nombre d'inscrits relevant de l'éducation nationale.

Il faut rappeler que la création et l'organisation des instituts universitaires de formation des maîtres (à partir de 1989), et la disparition du statut

---

<sup>247</sup> "Les étudiants inscrits au service d'enseignement à distance durant l'année 2001-2002", Université de Toulouse Le Mirail, Observatoire de la Vie Etudiante et de l'Insertion Professionnelle, novembre 2002.

---

d'étudiants-surveillants à temps complet dans les collèges et les lycées (au début des années 2000) sont à l'origine d'un assèchement d'une grande partie du public initial de l'EAD universitaire. Dans ce contexte, la baisse aurait pu être encore plus importante. Sans disposer d'informations sur les publics du CNED ou des autres services universitaires, nous faisons l'hypothèse, qui reste à confirmer, que cette situation concerne l'ensemble des publics de "l'EAD de communication" universitaire.

Par quoi a été remplacé ce que Robert Lefranc appelait peut être improprement le "prolétariat universitaire" et qui serait plutôt le "prolétariat du secondaire" ? Cette question mériterait sans aucun doute que soient réalisées de nouvelles études.

### *En conclusion : un processus de balkanisation*

Le processus de diversification que nous venons d'explorer est, comme nous l'avons vu, conforme à certaines caractéristiques du fonctionnement de l'organisation universitaire : spirale inflationniste et absence de maîtrise de l'offre de formation, création de nouvelles structures pour traiter de nouveaux problèmes (comme par exemple l'introduction d'une nouvelle technique de communication). Au-delà de ce constat, trois commentaires supplémentaires méritent d'être apportés.

Le premier a trait à l'existence de deux grandes formes d'enseignement à distance : "l'EAD d'information" et "l'EAD de communication" autour desquelles se structurent les différentes offres. Si on peut parler d'explosion ces dix dernières années à propos de la première forme par son volume et par le fait qu'elle concerne, en 2004, la plupart des secteurs de la formation universitaire, on ne peut pas penser de la même façon le développement de "l'EAD de communication". Ce dernier a connu un développement plus lent et non continu. Ainsi un pic de croissance en matière de nombre

d'inscrits est observable au milieu des années 1990, et malgré le succès médiatique du programme "Campus numérique", le niveau de 1994 n'a pas été retrouvé en 2004. Par contre, l'offre n'a cessé dans le même temps de se diversifier. Est-ce pour cette raison que la décroissance a été arrêtée autour des années 2000 ? De nouvelles études seraient nécessaires pour argumenter en ce sens.

Le deuxième commentaire concerne la question de la maîtrise de ce mouvement continu de diversification. A partir de nos observations, deux phases différentes se dégagent. La première, des origines des EAD jusqu'au milieu des années 1980, correspond à un pilotage fort de l'ensemble du domaine à l'exception de Radio-Sorbonne qui a toujours été assez autonome.

Ainsi, c'est à la demande de la tutelle que sont créés les centres de télé-enseignement universitaires puis, plus tard, l'association au sein de laquelle ces derniers collaborent. C'est encore la tutelle qui a décidé d'une véritable carte des formations irriguant le territoire et gagnant progressivement de nouveaux secteurs disciplinaires. Un des principes qui fondent la rationalité à l'œuvre est celui de l'équité d'accès à la formation universitaire sur l'ensemble du territoire national.

La deuxième période qui correspond aux quinze dernières années a vu disparaître cette rationalité exercée au niveau du pouvoir central. Dans le même temps, on n'a pas vu émerger une nouvelle rationalité au niveau des établissements. Au contraire, il semblerait plutôt qu'il faille aller très bas dans le système hiérarchique pour comprendre les raisons des décisions qui conduisent à la production d'une offre d'EAD. La multiplication des entités d'un même établissement présentes sur le secteur, sans qu'apparemment celles-ci soient coordonnées, témoigne d'un développement plutôt anarchique au niveau de l'université. Des investigations complémentaires seraient nécessaires pour connaître la part de stratégie qui revient aux

---

différents services ou aux personnels eux-mêmes. Ainsi, on peut légitimement se demander si, en 2004 et comme le redoutait André Deprat, l'EAD universitaire n'est pas devenu un choix personnel de l'enseignant ?

Notre dernier commentaire, dans le prolongement du précédent, concerne l'effet de ce processus de diversification sur le maintien d'une culture partagée de l'EAD au sein de l'université française. Sur ce point, l'enquête que nous avons menée auprès des membres de la FIED apporte quelques éléments de réponses. D'abord à cause du faible taux de réponse : près de la moitié des membres de la FIED n'ont pas participé à cette enquête malgré les nombreuses relances de la part des dirigeants de la fédération. En creusant cette question, nous avons mesuré le fort investissement des membres fondateurs et le faible investissement des nouveaux membres, ce qui signifie que la FIED éprouve des difficultés à mobiliser ses nouveaux membres.

Par ailleurs, sur l'ensemble des questions relatives aux pratiques des membres, trois items s'avèrent très peu renseignés. Ils concernent le modèle pédagogique, la formation des personnels, les attentes vis à vis du réseau FIED. Quelles explications peut-on apporter à ces silences ? En matière de modèle pédagogique et de formation des personnels, au moins deux hypothèses complémentaires : on ne répond pas parce qu'il existe une situation de fait qu'on n'envisage pas de changer, cette question ne faisant pas partie de la culture professionnelle ; on ne répond pas justement parce que ces points posent problème.

Concernant le réseau FIED, on peut avancer l'idée que le travail en réseau n'a pas suffisamment fait ses preuves pour qu'il permette aux répondants de se projeter dans un avenir commun. Dans ce cas, les tâches locales prennent le pas sur l'investissement dans un travail inter-universitaire qui s'avère peu intéressant.

La diversité constatée des activités des membres comme leur surcharge

de travail plaident pour la conjugaison de nos différentes hypothèses. En effet, en fonction des universités, les membres de la FIED assurent un accueil spécifique pour les étudiants, les inscriptions pédagogiques parfois administratives, l'organisation d'examens, la production de supports de cours, la production de supports de communication, la réalisation d'enquêtes et la rédaction de rapports d'activités. Les répondants comptent sur leurs propres ressources pour assurer cet ensemble de missions et déclarent bénéficier de peu d'appui dans l'établissement, sauf pour les inscriptions administratives et parfois pour la reprographie. Si la pratique radiophonique a disparu et les enregistrements sonores sont en net repli, les supports numériques ont fait leur apparition mais en se rajoutant au support papier largement utilisé. Chacun semblant bricoler dans son université, peu d'expériences paraissent partageables pour les acteurs. Ainsi, à partir de l'ensemble des résultats de l'enquête concernant les activités des répondants, on peut dire qu'en tout cas, au sein de la FIED, il n'existe pas vraiment une culture partagée de l'enseignement à distance qui pourrait freiner le processus de balkanisation.

Qu'en est-il des cadres politiques et de l'action publique qui ont accéléré ou entravé ce phénomène ? C'est la question sur laquelle nous allons nous pencher dans le chapitre suivant.





## Chapitre 11

# Actions et politiques publiques : relégations et implications

Un des courants scientifiques dans lequel nous avons inscrit ce travail nous invite à privilégier une approche constructiviste de l'institution. Ainsi, dans ce chapitre si nous nous intéressons aux différents cadres dans lesquels le pouvoir politique a inscrit l'EAD universitaire, nous nous attachons également à la compréhension des "dynamiques intermédiaires" issues de différentes logiques d'action. En dégagant l'importance de ces dynamiques dans l'élaboration des politiques, nous montrons également le rôle non négligeable de l'agenda politique.

### 1. Des cadres politiques peu porteurs

#### *1-1 L'EAD : une réponse provisoire*

Afin de montrer à quel point a été forte la volonté politique des autorités de l'éducation nationale de laisser l'enseignement à distance dans un statut de précarité institutionnelle, nous avons repris l'histoire institutionnelle du Centre National d'Enseignement à Distance, d'une part parce qu'elle nous semble emblématique et, d'autre part parce qu'elle côtoie plus

---

particulièrement dans les années 1990 celle des CTU.

### *Le CNED : le poids du nombre*<sup>248</sup>

C'est par un décret que le gouvernement français décide, le 2 décembre 1939, de soutenir la création :

"pendant la durée des hostilités, d'un enseignement par correspondance qui suivra les mêmes programmes, les mêmes méthodes et sera donné par les mêmes maîtres que dans les établissements publics" (décret du 2 mars 1939).

Présenté comme une "création temporaire", ce service a vocation à pallier "les interruptions ou restrictions apportées, du fait de la guerre, aux études des élèves". Il est installé dans les locaux du Musée pédagogique au 29 rue d'Ulm à Paris. En 1940, c'est un inspecteur général à la retraite qui est nommé directeur. Il obtient la diffusion de deux heures quotidiennes de cours sur Radio-Vichy. Le 30 mai 1944, toujours à titre provisoire, le président du Conseil, Pierre Laval, signe un décret instituant un Centre National d'Enseignement Par Correspondance (CNEPC). Celui-ci bénéficie du régime administratif et financier d'un lycée public. Son siège est situé à Paris et il est autorisé à créer "une ou plusieurs annexes".

"L'affiliation du Centre à un lycée modifie ipso facto les conditions financières d'accès, entérinant en cela un courrier du directeur de l'enseignement secondaire au recteur de Clermont faisant obligation de gratuité pour les élèves déjà inscrits dans les établissements publics mais qui se trouvent dispersés en raison "du danger aérien". (Bourrel, 2002, p. 11).

---

<sup>248</sup> Le travail de Jean-René Bourrel (directeur des affaires internationales et européennes puis directeur du développement commercial et international de 1993 à 2002 au CNED) qu'il a réalisé avant son départ de l'établissement nous a été précieux pour donner ces repères historiques. On lui doit les références précises de nombreux textes et l'exhumation de documents auxquels nous n'aurions pas eu accès.

A la fin de la guerre de nombreux établissements scolaires sont détruits. Un nouveau directeur, Jacques Barraud<sup>249</sup>, est nommé en avril 1945 à la tête du CNEPC. Cet établissement est pour lui "une entreprise à la fois d'éducation et de solidarité nationale". S'appuyant sur le contexte social, Jacques Barraud met en place une politique d'élargissement de la sphère d'activité du CNEPC: enseignement professionnel et technique, concours de recrutement des personnels enseignants, section primaire et, dès 1947, actions de formation d'ouvriers et d'employés. De l'avis des autorités elles-mêmes, c'est grâce à l'action volontariste de ce directeur que l'établissement est maintenu et que ses effectifs continuent leur progression<sup>250</sup>.

Pourtant en 1950, la "Commission des économies" envisage la fermeture pour "éviter 140 millions de dépenses". Jacques Barraud plaide la sauvegarde de son établissement en démontrant que les élèves de son centre coûtent 3 fois moins cher à l'Etat que les élèves inscrits dans un établissement classique<sup>251</sup>, qu'une grande partie de son public n'aurait aucune autre possibilité pour suivre des études, et qu'enfin les 140 millions ne correspondent pas à son budget réel. Bénéficiant du soutien des partisans de la promotion sociale, d'anciens élèves de l'établissement<sup>252</sup> et de sa position dans le système éducatif, Jacques Barraud parvient à faire reconnaître, en 1951, l'utilité de son établissement pour l'éducation des enfants en cure. Cependant l'arrêté du 27

---

<sup>249</sup> Agrégé de lettres classiques, ancien élève de l'ENS de la rue d'Ulm, Jacques Barraud a été proviseur du lycée Henri IV à Paris avant d'être nommé à la tête du CNEPC. Son appartenance à "l'élite de la république" a sans aucun doute facilité la conduite de la politique d'extension qu'il a menée, apportant, par son engagement personnel, une crédibilité à un type d'enseignement que tous les responsables administratifs de l'époque ne souhaitaient pas défendre. Jean-René Bourrel cite un entretien que Jacques Barraud a accordé à "Bonjour Dimanche" le 9 novembre 1947 où celui-ci dit combien il est convaincu que "ce type d'enseignement est adapté à notre époque" parce qu'il ne cherche plus à diriger ou à inculquer mais "à aider" et "à conseiller des élèves dans leur recherche d'un cadre de travail."

<sup>250</sup> 1 413 élèves en 1945, 5 404 en 1947, 7 992 en 1949 et 17 000 en 1953.

<sup>251</sup> En 1949, 15 000 F au CNEPC contre 41 000F dans un lycée classique.

<sup>252</sup> En témoigne la caisse d'entraide abondée par les dons des élèves qui double ses fonds entre 1945 et 1949, de 100 à 200 000F.

---

février 1950 l'intègre au Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) en constitution.

L'arrêté du 11 décembre 1953 qui transforme le CNEPC en CNEPCRT (Centre national d'enseignement par correspondance, radio et télévision) apporte de nouveaux soutiens, économiques d'une part, puisque l'établissement se voit confier les crédits pour organiser l'enseignement par la radio et la télévision, et stratégiques d'autre part, puisqu'il rallie bon nombre d'acteurs engagés dans la défense de la télévision scolaire<sup>253</sup> qui sont susceptibles de faire pression sur un pouvoir politique qui aurait une nouvelle fois des velléités de faire disparaître l'établissement. Les effectifs ne cessent de croître<sup>254</sup>, les enseignements restent gratuits mais les inscrits prennent en charge "des frais de correspondance"<sup>255</sup> qui comprennent les frais postaux et les frais de production de supports d'enseignement.

Ses effectifs atteignent en 1979 près de 200 000 inscrits, dix fois plus qu'en 1955.<sup>256</sup> Pour faire face, l'établissement ouvre des annexes en région<sup>257</sup>. Pendant cette longue période les relations avec le ministère sont loin d'être simples : tous les postes d'enseignant dont l'établissement a besoin ne sont pas pourvus, et pendant plusieurs années le CNTE refuse des inscriptions<sup>258</sup> ; il est demandé à l'établissement de prélever de plus en plus sur ses ressources propres pour assurer son fonctionnement ; à plusieurs reprises ses

---

<sup>253</sup> C'est en 1949 qu'a été créée, au sein de la Radiodiffusion télévision française, la première télévision éducative. En 1951, la RTF confie au service audiovisuel du CNDP dirigé par Henri Dieuzeide le soin de produire des programmes éducatifs. En 1952, le CNEPCRT lance des émissions de radio pour les élèves de primaire : chants, illustrations sonores, lectures de textes par des comédiens et cours de langues font l'essentiel de ces programmes.

<sup>254</sup> Plus de 20 000 en 1955, le double en 1959. Les adultes représentent 40 % des inscrits en 1955 et 70 % en 1959, les enfants malades 45 % des inscrits en 1955.

<sup>255</sup> 2700F en 1959.

<sup>256</sup> Dans le même temps, la croissance des effectifs est très forte dans l'enseignement scolaire et universitaire : 1 196 000 collégiens et lycéens en 1959, 1 636 000 en 1969 ; 229 000 étudiants en 1959, 669 000 en 1969.

<sup>257</sup> Au fil des années soixante, 6 centres régionaux sont créés à : Lille, Lyon, Grenoble, Rouen, Toulouse et Vanves. Fort éloignés des centres du CNAM par exemple, ces antennes ont très peu d'ancrages locaux.

<sup>258</sup> 30 000 en 1965.

demandes d'autonomie<sup>259</sup> sont rejetées. Le ministère n'est pas le seul lieu où s'exprime réserves ou oppositions, et sur le sujet sensible qu'est la formation des élites (au travers par exemple des préparations à l'agrégation) des voix se font entendre qui craignent que les pouvoirs publics en viennent par économie "à créer une sorte d'université par correspondance ou par radio-télévision".<sup>260</sup>

Le 31 décembre 1979, le CNTE devient autonome et change une nouvelle fois de nom. C'est le Centre National d'Enseignement par Correspondance (CNEC) avec son statut d'"établissement public à caractère administratif, doté de la personnalité civile et de l'autonomie financière". Ce statut résout un certain nombre de problèmes pour l'établissement. Il n'est toutefois pas adapté à ses activités dans le domaine fortement concurrentiel de la formation permanente, d'autant moins d'ailleurs qu'il est obligé d'accueillir dans ses personnels un grand nombre d'enseignants en situation de réadaptation à l'emploi.

L'avant-dernière innovation statutaire date du 25 février 1986 : le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) remplace le CNEC et devient la 28<sup>ème</sup> académie de France. Ses compétences en matière d'usages et d'expérimentation "des techniques modernes de communication" sont reconnues, comme sa place dans la formation des adultes. Ce statut, qui permet de nommer un recteur à la tête du CNED, semble enfin admettre l'importance de l'établissement dans le système éducatif. Il faut cependant préciser deux choses : d'une part que ce statut tente de compenser l'échec d'un projet annoncé en 1985 par François Mitterrand, alors Président de la République, qui envisageait, suite à un rapport du Collège de France, la

---

<sup>259</sup> La commission Domerg recommande l'autonomie du CNTE au début des années 70, les instances politiques préfèrent la création de l'Ofratème.

<sup>260</sup> Journal Le Monde du 19 février 1963, association des professeurs des facultés de lettres.

---

création "d'une université ouverte"<sup>261</sup> qui aurait été confiée au CNED, et d'autre part que le recteur du CNED n'a jamais été considéré au même titre que les autres recteurs dits "territoriaux" notamment parce que cet établissement n'a jamais obtenu la possibilité de délivrer des diplômes.

Par un décret du 25 avril 2002 (annexe 16), qui soulève une opposition des syndicats de personnels de l'établissement, le CNED se voit autorisé à participer à des groupements d'intérêt de natures juridiques diverses, à prendre des participations ou à créer des filiales et à délivrer des attestations ou des certificats d'établissement. Il aura fallu plus de soixante ans à l'Etat français pour donner au CNED un statut en adéquation avec son activité. Ce décret signe une courte période de forte reconnaissance marquée par la nomination hautement symbolique, à la tête de l'établissement, d'un ancien directeur du centre national de recherche scientifique (CNRS), haut lieu de la recherche française.

"Les nouvelles technologies d'information et de communication vont rapidement transformer les modes de transmission du savoir. L'enseignement à distance, traditionnellement considéré comme un enseignement par défaut, va devenir l'un des principaux modes d'apprentissage. Je souhaite que le CNED soit un acteur majeur de cette mutation"<sup>262</sup>.

Le départ de ce recteur en phase avec le départ du ministre qui l'avait nommé précède, de quelques mois, la mise à l'écart du programme "Campus numérique". Un universitaire moins renommé lui succédera.

---

<sup>261</sup> Il s'agissait d'une "université ouverte utilisant les techniques de l'enseignement à distance et contribuant largement à la formation permanente des adultes". Ce projet a été inspiré par Régine Thomas, chargée de mission au ministère des affaires étrangères. Il s'inscrit dans le prolongement de l'expérimentation "Satellite Olympus France".

<sup>262</sup> Lettre de mission du ministre de l'éducation nationale à Guy Aubert, ancien directeur général du CNRS, qui devient directeur général du CNED en 2000. Il est remplacé en mars 2003 par Olivier Dugrip, professeur de droit à l'université de Montpellier.

Ainsi émergent de ces 65 ans d'histoire institutionnelle de nombreuses marques du faible engagement des politiques éducatives envers un établissement très particulier : tentatives récurrentes de fermeture, statuts peu adaptés à ses missions, personnel essentiellement constitué de nombreux enseignants en difficulté, et forte sollicitation des ressources propres de l'établissement.

### *La création discrète des centres de télé-enseignement universitaires*

A observer la faible évolution du statut des centres de télé-enseignement, on peut considérer qu'ils ont été plus protégés que le CNED des velléités administratives de fermeture. Est-ce à dire qu'ils ont bénéficié d'une attention plus clémente du pouvoir politique ? Nous ne défendrons pas ce point de vue au moins pour trois raisons.

Rattachés depuis leur création à une université, c'est uniquement à l'intérieur de celle-ci que leur statut aurait pu changer, or, depuis la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1968, les jeux administratifs sont moins faciles et nettement moins dépendants de l'autorité en place. Chaque changement structurel à l'intérieur de l'université est soumis à l'avis des différents conseils<sup>263</sup> qui gèrent l'établissement, ce qui limite les possibilités de réorganisation.

Les premiers centres de télé-enseignement universitaires ont vu le jour au début des années 1960 sans qu'ils soient revendiqués par une politique

---

<sup>263</sup> L'université est dirigée par un président élu qui pour la première fois, à partir de la loi de 1968, est entouré de conseils composés de personnalité extérieures et "de représentants des différentes catégories de personnels-techniques, administratifs et de service- des étudiants et des enseignants, avec une parité des représentants des deux dernières catégories, les enseignants de rang magistral étant légèrement plus nombreux (60 %), sauf exception, dans l'ensemble de la représentation enseignante" (art.13 de la loi d'orientation ).

---

publique. Aucune grande annonce n'a précédé leur création et c'est d'un bureau<sup>264</sup> dont la mission principale était d'assurer le secrétariat du haut conseil de l'enseignement supérieur, qu'ils ont été initiés. Ce bureau dépendait de la direction des affaires générales et financières (DAGEFI), elle-même sous l'autorité de la direction générale des enseignements supérieurs. Comme l'a dit André Deprat, chef de ce bureau, les questions d'audiovisuel, de radio et de télé-enseignement qu'il avait en charge étaient considérées comme secondaires.

"En fait c'était ma grande activité (le secrétariat du haut conseil), la deuxième était accessoirement de faire un peu de télé enseignement, un peu d'audiovisuel : laboratoires de langue, et quelques circuits fermés de télévision, [...]. D'où l'idée de laisser tomber le secrétariat de l'enseignement supérieur qui n'était pas un conseil très attractif, je suis allé voir mon directeur des enseignements supérieurs qui était un financier (c'était M. Seïté.), un homme charmant avec qui j'entretenais des liens étroits. A cette époque, il n'y avait pas de politique du moins au niveau de l'audiovisuel".

Outre le mélange de missions hétérogènes, la faiblesse des moyens administratifs donnés à ce secteur attestent du peu d'intérêt des responsables du ministère.

"J'avais un adjoint, mon ancien adjoint militaire que j'avais fait venir, M. Petit, une secrétaire dactylo et deux institutrices qui avaient été retirées de l'enseignement à cause de problèmes de santé. Le bureau c'était tout. Et encore les deux institutrices on me les a données, parce que j'avais lancé l'affaire. Au départ j'étais

---

<sup>264</sup> Le bureau est la plus petite entité administrative autonome d'un ministère. En fonction des époques, il a existé trois ou quatre niveaux hiérarchiques dans l'administration ministérielle pour l'enseignement supérieur :  
direction générale, directions, sous-directions, bureaux ;  
direction générale, directions, bureaux ;  
direction, services, sous-directions, bureaux ;  
direction, sous-directions, bureaux.

A tous ces niveaux peuvent être adjoints des missions et des chargés de mission qui travaillent directement avec le responsable de la structure concernée. Un poste de chef de bureau couronne une "bonne" carrière d'attaché d'administration centrale, et c'est le premier poste pour les jeunes énarques qui choisissent les ministères.



seul avec une secrétaire. Vous comprenez que par rapport à mon prédécesseur, je ne comptais pas me rouler les pouces".

L'introduction de l'EAD dans les universités n'est pas le fruit d'une stratégie politique liée à une volonté initiale d'ouvrir ces établissements à de nouveaux publics, ou de mettre en place des moyens "modernes" qui permettent de traiter, autrement que par la construction de locaux, la question cruciale des lieux d'enseignement. On le constate, le pouvoir politique n'a pas compté sur cette forme d'enseignement pour résoudre dans la durée des questions d'organisation du système. La transformation des radios universitaires s'est faite progressivement et dans une relative discrétion.

### *1-2 La relégation dans les organigrammes*

Même s'il convient de manier avec la plus grande prudence les organigrammes du ministère<sup>265</sup>, l'analyse de cette production organisationnelle, résultant le plus souvent de négociations entre le pouvoir politique et le pouvoir administratif, permet cependant de mettre en évidence l'importance que ces différents pouvoirs souhaitent afficher quant à un secteur donné. En matière "d'EAD de communication", sur les quarante ans qui nous intéressent, deux périodes peuvent être distinguées : la première des origines jusqu'au démarrage de la politique contractuelle. Comme nous l'avons déjà souligné, c'est une période d'assez grande stabilité due notamment au maintien d'André Deprat dans ses fonctions de chef de

---

<sup>265</sup> La sociologie des organisations est riche en exemples qui montrent que les marges de manœuvre des acteurs permettent parfois de faire perdurer des organisations anciennes ou de mettre en œuvre des organisations non souhaitées par les décideurs, les organigrammes fonctionnant alors comme de simples affichages. L'organigramme d'un ministère ne rend donc pas obligatoirement compte de l'organisation réelle ni du pouvoir effectif des acteurs. L'analyse que nous proposons confirme partiellement ce type d'observations.

---

bureau<sup>266</sup> dépendant de la DAGEFI elle-même dépendant de la direction générale des enseignements supérieurs (DGES).

Rappelons la constance de la faible lisibilité du domaine et l'accroissement de visibilité donnée aux techniques de communication.

Ce phénomène s'accroît dans la deuxième période qui commence avec le démarrage de la politique contractuelle. Cette période est caractérisée par le transfert de ce secteur de la DGES dans une autre direction et par un nombre très important de changements de positions et d'intitulés. C'est sans aucun doute, l'un des secteurs les plus "bousculés" de l'enseignement supérieur. Ces nombreux mouvements ne nous ont pas rendu la tâche facile. A ce propos, deux points méritent d'être soulignés. Le premier est lié au mode d'archivage pratiqué par le ministère pour ce genre de données. En fait, il faut avoir une idée déjà précise de ce que l'on cherche pour avoir quelque chance de le trouver. En plus, il n'existe aucun outil automatique d'interrogation des archives. Il faut aller chercher dans l'ensemble des bottins administratifs, croiser ces informations avec les décrets d'application, voire compléter avec des entretiens d'acteurs pour réduire le nombre d'erreurs et disposer d'une information qui offre de bonnes garanties de fiabilité<sup>267</sup>.

Le tableau synoptique que nous avons réalisé est le fruit de ces échanges et d'un travail plus complexe que ce que nous avons imaginé initialement (annexe 14). Que constate-t-on ?

Hormis pendant les années 1988 et 1989, le dossier de l'enseignement à distance a toujours été associé dans l'organigramme aux technologies

---

<sup>266</sup> Les documents d'archives comme les entretiens montrent que ses successeurs comme par exemple Mlle De Bricourt s'inscrivent dans la politique initiée par André Deprat.

<sup>267</sup> Cette méthode nous a permis de pointer une erreur dans le système d'enregistrement du ministère, erreur non dénuée de conséquence qui concernait la date de création de la direction de l'information scientifique, des technologies nouvelles et des bibliothèques (DISTNB).

qualifiées tour à tour de "nouvelles", et "d'information et de communication pour l'enseignement". Ainsi, l'angle du dispositif technique a largement prévalu sur celui du dispositif de formation. Les deux premières années échappent à la règle avec un rattachement à une division de l'éducation permanente, mais elles correspondent à un temps trop court pour que des synergies durables entre l'EAD et la formation continue existent. Après 1989, alors qu'il eût été possible de rattacher l'enseignement à distance à la direction en charge des formations de l'enseignement supérieur, le choix a été fait de le présenter plutôt comme un domaine d'application de ce que Pierre Mœglin (2005) a regroupé sous les termes "d'outils et médias éducatifs".

A partir de 1993, ces deux dossiers (TIC et EAD) sont à nouveau "enterrés" dans l'organigramme de la DGES, dans un bureau dit des affaires générales. Comme il est écrit dans le décret afférent, "ce bureau traite les dossiers transversaux, les affaires communes aux différents services, départements, missions de la DGES : suivi du budget, primes pédagogiques, équipements pédagogiques, informatisation et logistique de la direction, objecteurs de conscience, instances consultatives, enseignement sur mesure (enseignement à distance et nouvelles technologies d'enseignement)". Pourtant, bien que peu visible, le secteur de l'EAD et des nouvelles technologies d'enseignement pèse encore en 1994 dans les crédits de l'enseignement supérieur : 62,7 MF au total dont 36,5 MF pour l'EAD<sup>268</sup>.

L'année 1996 est particulièrement importante quant au positionnement des deux dossiers TIC et EAD dans l'enseignement supérieur, car c'est le moment où ils sortent de la direction de l'enseignement supérieur. La "direction de l'information scientifique, des nouvelles technologies et des

---

<sup>268</sup> 9,5 M€ dont 5,5M€ pour l'EAD.

---

bibliothèques" (DISTNB) est créée. Elle est composée notamment d'une "sous-direction des technologies nouvelles" rassemblant trois bureaux dont le "bureau des technologies nouvelles". Même si le décret de création de la DISTNB fait état des dossiers relatifs aux TICE dans l'enseignement supérieur, contrairement à ce que laisserait imaginer une lecture trop rapide qui ne retiendrait que le niveau élevé (une direction) auquel sont affichées "les technologies nouvelles", deux faits n'annoncent pas un grand avenir à l'idée d'une coordination nationale sur ces thématiques au niveau de l'enseignement supérieur : l'absence de budget (depuis 1947, c'est la première fois qu'aucune ligne spécifique n'est attribuée à ces questions) ; le responsable du "bureau des technologies nouvelles" est l'ancien responsable du bureau des TIC pour l'enseignement scolaire. Aucune responsabilité n'a été proposée aux acteurs en charge des TICE dans l'ex bureau des affaires générales de la DGES. En dehors des missions décrites dans les textes officiels, la seule trace de la reconnaissance du secteur TIC au sein de l'administration centrale réside dans la décision d'affecter à la DISTNB les trois personnes en charge de ces questions (toutes trois dans des positions administratives précaires : une contractuelle et deux chargées de mission, respectivement professeur des universités et professeur du secondaire affectée dans le supérieur). Si l'absence de budget constitue de toute évidence un sérieux frein pour agir qui aurait pu décourager les acteurs en place, il s'avère cependant que la non dépendance vis-à-vis d'une DGES prompt à supprimer la plupart des actions orthogonales à la politique contractuelle, ouvre un espace de liberté.

En 1997, la création de la direction de la technologie, voulue par le ministre de l'époque, Claude Allègre, confirme l'existence de cet espace de liberté. La sous-direction des technologies nouvelles change de nom et devient la sous-direction des technologies éducatives et des technologies de l'information et de la communication (SDTETIC). Quelques reconfigurations s'opèrent

mais les acteurs de la "mission enseignement supérieur" restent. En 1999, l'équipe de la "mission sup", comme la dénomment les acteurs eux-mêmes, est renforcée. Elle est composée de deux ingénieurs de recherche (un en audiovisuel et un en informatique), de trois enseignants du secondaire affectés dans le supérieur (tous au profil atypique) et d'un administratif.

En 2000, bénéficiant de la vague "Campus numérique", la "mission sup" est reconnue en tant qu'entité administrative et devient le "bureau des technologies d'information et de communication pour l'enseignement supérieur". La responsable de la mission devient chef de bureau et conserve ses fonctions de chargée de mission auprès de la sous-directrice. A son départ en septembre 2001, elle est remplacée par Philippe Perrey, ancien directeur du plus important service audiovisuel universitaire français, Vidéoscop, cheville ouvrière des Amphis de la Cinq. Celui-ci quittera ce poste en 2003.

En 2003, l'arrivée d'un sous-directeur provenant du secteur privé<sup>269</sup>, et plus particulièrement du monde de la communication et des médias, annonce une nouvelle période qui ne se traduit pas immédiatement par un changement au niveau de l'organigramme (nous y reviendrons dans le chapitre suivant). Pourtant, les bureaux en tant qu'unités à l'intérieur desquelles l'activité est organisée disparaissent au profit d'une structuration par projet. Les personnels sont répartis dans ces différents "projets".

Parti lié à un secteur éminemment fluctuant à partir de la fin des années 1980, l'EAD universitaire a toujours été associé au développement des TIC dans l'enseignement supérieur et placé en dehors des questions d'enseignement traitées ailleurs, à l'exception d'une période très courte

---

<sup>269</sup> Qu'un poste de sous-directeur ne soit pas confié à un énarque est un phénomène rare au ministère de l'éducation nationale. Il constitue à la fois un signe de considération et une façon de souligner le caractère spécifique du domaine.

---

(1988-1989) où il a été intégré à la division de l'éducation permanente. Jamais lisible dans l'organigramme, traité à un niveau hiérarchique relativement bas, il n'a jamais été présenté par le ministère de tutelle comme une priorité de l'enseignement supérieur français. On peut même voir, dans la faible place qu'il occupe dans les décrets d'attribution de la DISTNB en 1997 et dans son éloignement de la direction de l'enseignement supérieur, une double relégation.

### 1-3 *Recherche contre enseignement*

Aucun des entretiens semi-directifs que nous avons conduits pour cette recherche n'a échappé au thème de la place de l'enseignement à l'université. Qu'il s'agisse des enseignants, directeurs de CTU, anciens responsables du ministère, tous commentent le peu de considération de l'activité d'enseignement en général dans le système universitaire français. Ainsi, comme l'explique Jacques Rubenach et comme nous avons pu le vérifier dans les archives, les directeurs de CTU ont été peu stables, hormis un petit noyau d'entre eux, faute notamment d'évolution dans leur carrière. La cause est donc moins liée à l'EAD qu'à la place de l'enseignement en général dans l'université.

"C'est qu'ils ont mis la clé sous le paillason de leur centre et qu'ils ont dit je n'y reste pas. J'ai connu des vases importantes. D'une année sur l'autre c'était plus le même directeur. Il y avait de tout. Il y avait déjà des profs par exemple, celui de Strasbourg par exemple, paix à son âme ... il était prof, mais il signait toujours prof de 2<sup>ème</sup> classe. Tous ses papiers étaient signés comme ça. Il était prof d'allemand. Il savait très bien qu'en restant là il passerait jamais en 1<sup>ère</sup> classe et il est jamais passé. Alors rien que pour faire chier tout le monde, il mettait professeur de 2<sup>ème</sup> classe, ce qui ne se fait jamais. C'est un aspect de la chose qu'on oublie peut-

être, trop souvent, les aspects personnels de carrière ont beaucoup joué sur le développement des choses et le manque de continuité" (entretien avec J. Rubenach).

Alors que l'activité de formation du CAV de Saint-Cloud, qui touche à la fois la maîtrise des outils audiovisuels et à la réflexion sur leurs usages, est très importante dans les années 1970 et 1980, elle est restée ignorée des personnels de l'enseignement supérieur.

"Personne ne les demandait. Ca se faisait pas, ça se fait pour la recherche, ça se fait pour les années sabbatiques, ça se fait pour des trucs comme ça, mais que je sache à part l'opération informatique pour tous, où là effectivement il y a eu des gens du supérieur, qui sont venus se former à Saint-Cloud. Là il y avait deux types de stages, il y avait l'annuel et il y avait 15 jours et là c'était bien un détachement annuel effectif".

Essais, travaux de recherche, rapports, les textes existent qui abordent le déséquilibre de considération entre l'enseignement et la recherche et qui permettent ainsi de moduler le désintérêt du ministère de tutelle pour l'EAD. Ce n'est donc pas tant la place de l'EAD qui pose problème à l'institution que la place de l'enseignement en général<sup>270</sup> en comparaison à celle de la recherche. En effet, malgré quelques mesures prises dans les années 1990, force est de constater que le rééquilibrage entre les activités d'enseignement et de recherche ne s'est pas fait. Cette situation n'a pas été ignorée du pouvoir politique qui a commandé à plusieurs reprises des rapports sur le sujet qui sont laissés sans suite (rapport Espéret, rapport Belloc pour ne citer que les derniers).

Les travaux de Menger (1963) sur les institutions apportent des éléments qui nous semblent intéressants pour comprendre ce phénomène. En effet, en

---

<sup>270</sup> Les ouvrages sur la pédagogie universitaire sont rares. En 1994, l'INRP y a consacré un numéro de la revue Recherche et formation, son titre : Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? (n°15)

---

mettant l'accent sur le fait que les institutions ne sont pas toujours le résultat d'une intention délibérée mais le "résultat inintentionnel" (Menger, 1963) du développement historique, Menger ouvre sur une propriété, celle de la "dépendance de sentier" reprise par de nombreux institutionnalistes.

"Ainsi, les conditions initiales de l'organisation, le contexte historique dans lequel organisations et institutions sont fondées, peuvent devenir des contraintes durables : elles peuvent déterminer la sélection d'une solution particulière correspondant à une fonction générique qui apparaissait initialement comme cruciale (par exemple le recrutement pour une entreprise) et qui a contraint la conception des autres règles et procédures : si bien que même si le contexte d'origine devenait non pertinent, changer la procédure de recrutement dérangerait la façon dont bien d'autres opérations sont accomplies et imposerait donc d'importants coûts de réajustements" (Foray, 2000, p.95).

L'accélération de la diversification des missions de l'université après 1968, et notamment son ouverture à la formation professionnelle, aurait pu nécessiter de nouvelles règles notamment en matière de recrutement des personnels. Pourtant, malgré l'arrivée d'enseignants du secondaire et la création du statut d'enseignants associés (professionnels exerçant à temps partiel à l'université), le recrutement à l'université a continué à se faire massivement sur la base de la qualité scientifique des candidats. Si, comme la théorie des institutions l'enseigne, "seuls les chocs externes peuvent pousser véritablement le système vers une autre trajectoire d'évolution (Foray, 2000, p.97)", ce qui constitue le dernier choc externe à savoir, la mauvaise position des universités françaises dans le classement de Shanghai<sup>271</sup> n'a pas

---

<sup>271</sup> L'Université Jiao Tong de Shanghai a publié en 2003 un classement des 500 meilleures universités au monde. Peu favorable aux établissements français d'enseignement supérieur et de recherche (22 seulement sont cités, le 1<sup>er</sup>, Paris VI, en 65<sup>ème</sup> position), ce classement a été très commenté en France par la presse comme par de nombreux responsables universitaires. Les indicateurs : le nombre de lauréats du prix Nobel ; le nombre des auteurs de publications les plus cités dans 21 domaines scientifiques durant la période 1981-1999 ; le nombre des articles publiés dans les Revues Nature et Science ; le nombre des citations selon le *Science Citation Index* et le *Social Science Citation Index* ; le 5<sup>ème</sup> indicateur résulte de la division de la somme des 4 précédents par le nombre d'équivalents "faculty members" à temps plein.



encouragé l'émergence d'une action forte de soutien aux activités d'enseignement des universités. Au contraire, ce classement, construit essentiellement à partir d'indicateurs qui concernent la production scientifique des établissements, a donné un peu plus d'actualité au thème (qui renvoie à des données budgétaires objectives) de la misère des universités françaises, appréciée à l'aune de ses seules faiblesses en matière de recherche. Dans le cadre d'une recherche, déjà citée, menée par Brigitte Albero autour de quelques "innovateurs" en matière de pédagogie universitaire, cette tendance au renforcement de la pression de la recherche ces dernières années a été évoquée à plusieurs reprises par les universitaires interrogés.

"N - Il me semble que la vie des jeunes enseignants de l'université, est plus difficile que celle qu'on avait eu, il me semble qu'il y a une pression maintenant sur le nombre des publications, sur les heures d'enseignement, qui sont beaucoup plus réguliers. Alors je vais poser une question, qui est un peu café du commerce, mais nous qui avons été dans ces interstices, est-ce qu'il y aura beaucoup de gens maintenant qui pourront aller dans des interstices ? [...]

A - Moi je me suis glissé dans cet interstice, c'est à dire qu'en fait j'ai quitté mon laboratoire de recherche, tout en étant payé sous contrat d'encadrement doctoral, mais je disais c'est pour ça la légalité. Je n'étais plus dans la légalité en faisant des trucs comme ça. Normalement j'aurais pas dû. J'aurais dû continuer à faire de la recherche, puisque je touchais des sous pour ça, mais je leur ai pas dit pendant, ça a duré pendant un an et demi. Je me suis dit, ils peuvent, bon je rends service aussi à l'université". (Entretien avec deux anciens responsables du réseau universitaire des centres d'autoformation mené par Brigitte Albero).

Comment, dans ce contexte, plaider pour un projet coûteux et pédagogique comme celui du programme "*Campus numérique*" ? Les lignes qui suivent se proposent d'aborder cette question.

---

## 1-4 *Le double abandon*

Avant de traiter de l'abandon du programme "*Campus numérique*", nous reviendrons sur la contractualisation et sur ce qui a constitué, pour les CTU, une ré-orientation décisive de la tutelle et son premier abandon, qui, en fait, a commencé avec les prémises de la loi d'orientation de 1984.

### *Le début du "lâchage"<sup>272</sup> : la loi d'orientation de 1984*

La retranscription d'une table ronde présidée par Mme Blondel, directrice des enseignements supérieurs, le 21 septembre 1982 dans le cadre d'un colloque organisé par le ministère de l'éducation nationale sur le "télé-enseignement universitaire", montre que le changement de politique de la tutelle a été annoncé dès cette période aux différents responsables de CTU. Aux questions très claires d'un responsable de CTU, des réponses non moins claires de Mme Blondel.

"Faut-il conclure que les intentions nationales concernant les télé-enseignements universitaires vont dans le sens d'une atomisation, d'une simple prestation de services dans les différentes universités ? Faut-il en conclure que les moyens seront de plus en plus atomisés, que les contrats se passeront entre les centres et les régions ? D'une manière plus générale, est-ce que la politique du télé-enseignement ne sera plus nationale mais régionale, pourra-t-elle être encore inter-régionale ?" (Question de la directrice du CTU de Dijon)

"Non ! Le problème qui se pose n'est pas d'être prestataire de service en tant que technologue, mais d'être suffisamment intégré

---

<sup>272</sup> Nous reprenons le terme employé par un responsable de CTU dans un entretien.

dans l'université, en tant que pédagogue utilisant d'autres techniques pédagogiques que les techniques traditionnelles, pour que justement ce ne soit ni marginalisation ni une simple prestation de service" (Réponse de Mme Blondel).

Pour la directrice des enseignements supérieurs, deux voies existent pour le télé-enseignement universitaire : une voie qui est celle de l'intégration aux dispositifs d'enseignement en présence qui équivaut pour Mme Blondel à "l'intégration des nouvelles technologies éducatives à l'intérieur de l'enseignement universitaire", et une voie qui est celle de la formation permanente. Elle déclare ne pas croire à l'existence d'un "marché spécifique pour le télé-enseignement". Pour elle, l'avenir de l'université réside dans sa capacité à développer la formation permanente d'une part, et à améliorer l'accueil des premiers cycles d'autre part.

"On veut par exemple faire acquérir le même diplôme en formation permanente et en formation initiale au sens strict du terme : il faut effectivement organiser les enseignements d'une manière différente pour ces deux publics, tout en ménageant des plages où ils puissent se rencontrer, car il est tout à fait important que l'université soit un lieu de rencontre de gens qui ont des préoccupations et des modes de vie différents" (Réponse de Mme Blondel).

Les quatorze années qui se sont écoulées, entre le moment où ces déclarations ont été faites et le moment où les CTU n'ont plus été destinataires d'une dotation budgétaire, témoignent de l'effectivité d'un temps de latence parfois long entre choix politiques, décision, et application à propos du système universitaire français. Pour ce qui est des CTU, qui étaient appelés dans ce schéma à se dissoudre progressivement dans les UFR ou dans les services de formation continue, rappelons qu'ils existent encore en 2004 et que leur fédération, même si elle connaît quelques difficultés, nous l'avons vu, continue à accroître le nombre de ses membres. En dehors du long report de la décision d'arrêter les budgets fléchés pour les CTU, le

---

ministère de tutelle n'a mis en place aucune autre action en direction des universités en vue d'accompagner ce changement institutionnel. Ce que les politistes voient comme le changement de paradigme de l'action publique des années 1980, n'a pas été pensé comme un projet que les services de l'Etat auraient dû accompagner. Le passage d'un régime totalement centralisé à un régime partiellement, ou en grande partie, réellement décentralisé, et basé sur "l'institutionnalisation de la négociation" (Duran, Thoenig, 1996) qui se matérialise par la négociation de contrats entre l'Etat et une structure ou un ensemble de structures placée(s) sous sa responsabilité, nécessite un apprentissage des territoires (ici les établissements) que l'Etat a rarement mis en oeuvre.

Si, dans le cas du télé-enseignement universitaire, la faiblesse de l'accompagnement est donc conforme aux façons de procéder des tutelles, elle peut expliquer, au moins partiellement, le sentiment de "lâchage" éprouvé par les responsables des CTU<sup>273</sup>. Celui-ci a été d'autant plus vif qu'en 1985, nous l'avons dit, le Président de la République a annoncé la création d'une "université ouverte" avec l'idée de la confier au CNED. S'est ouvert alors un conflit parfois très aigu entre le CNED et les CTU qui ne s'achèvera qu'avec le programme "Campus numérique". Sans entrer dans les détails de cette discorde, il faut rappeler que deux faits crispent particulièrement les directeurs de CTU qui font intervenir leurs présidents d'universités auprès du ministère : à plusieurs reprises, et surtout à partir du

---

<sup>273</sup> La rémunération des enseignants a constitué un des problèmes concrets les plus aigus auxquels ont du faire face certains CTU. Quand le ministère a arrêté de flécher un budget pour les heures complémentaires des enseignants des universités intervenant dans les dispositifs d'EAD, plusieurs universités ont refusé de financer cette activité renvoyant au cadre réglementaire qui ne prenait en compte, pour la rémunération des enseignants, que les heures effectuées en présence d'étudiants. Il faut attendre le décret du 4 octobre 1999, n°99-855 (annexe 20) pour que les établissements disposent de libertés en la matière, libertés qu'ils sont peu nombreux à mettre en œuvre si l'on en juge par les questions posées par les chefs de projet "Campus numérique" à la tutelle.

début des années 1990, le CNED tente d'obtenir le statut d'université ; il arrive que le CNED sollicite directement les UFR pour monter ses formations sans en informer l'établissement. Cette situation s'avère insupportable pour les CTU qui, alors qu'ils sont contraints de changer leur fonctionnement au nom de la construction et du renforcement des universités, voient un établissement de type secondaire faire fi des politiques locales et aspirer à devenir une nouvelle université. On peut faire l'hypothèse que la longueur du temps de latence, entre la décision de couper les crédits des CTU et sa réalisation, est en partie liée à une exaspération relayée auprès de la tutelle par plusieurs présidents d'université.

### *Lancement, ré-orientation et abandon du programme "Campus numérique"*

Même s'ils ont été associés dès le début à la réflexion qui a précédé le lancement du programme, les acteurs traditionnels du télé-enseignement universitaire pouvaient être difficilement convaincus de sa pertinence. La double condition de construire un projet d'enseignement à distance interuniversitaire et d'utiliser Internet comme support des échanges ne mettait pas leurs centres en position de force, ces derniers entretenant peu de collaborations avec l'extérieur et utilisant, à l'époque, très peu l'Internet. Pourtant deux projets émanant de CTU seront déposés aux appels d'offres "Campus numérique".

Bien que peu adapté à leurs réalités quotidiennes, cet appel d'offres qui arrive après une période difficile, constitue cependant un signe positif de la part du ministère : l'EAD existerait encore, contrairement à ce qui pouvait laisser entendre le développement de "l'enseignement sur mesure" tel que défendu par Maryse Quéré, chargée de mission auprès du directeur général des

---

enseignements supérieurs à partir de 1993. Les avatars que va connaître le programme auront raison de cette timide confiance. En effet, la lecture des textes des trois appels d'offres "Campus numériques" lancés en 2000, 2001 et 2002, des dossiers de presse, comme des documents mis en ligne sur le site officiel<sup>274</sup> de la sous-direction des technologies éducatives et des technologies de l'information et de la communication, montre en fait que le programme "Campus numérique" a connu deux périodes qui correspondent à deux politiques et à deux modes de pilotage où l'EAD se voit progressivement écarté. La première recouvre les années 2000 et 2001 ; la seconde, l'année 2002. Parmi les nombreux exemples qui attestent le virage politique, on peut comparer l'introduction de l'intervention du ministre de l'époque, Jack Lang, faite le 30 septembre 2000 au colloque sur l'enseignement supérieur à distance, avec les éléments communiqués dans le dossier de presse en octobre 2001.

"Au moment où la France assure la présidence de l'Union Européenne, se pose la question de la mobilisation de l'Europe face à la concurrence américaine dans le domaine de l'enseignement à distance par Internet" (Jack Lang, 30 septembre 2000).

Alors que dans le dossier de presse remis aux journalistes lors de la conférence de presse du 8 octobre 2001, on peut lire :

[Un "Campus numérique"] "Ce que ce n'est pas : de nouveaux établissements d'enseignement, des enseignements délivrés uniquement à distance, un ensemble de documents numérisés pour l'auto-apprentissage. Ce que c'est : des dispositifs de formation en modules, répondant à des besoins bien identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et

---

<sup>274</sup> Educnet accessible à l'adresse : <http://www.educnet.education.fr/>

administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation" (dossier de presse, p. 14).

D'une période à l'autre, c'est donc l'objet même de l'appel d'offres qui est remis en question. Nous reviendrons dans la dernière section de ce chapitre sur l'importance du changement de chef de bureau dans cette réorientation politique. Si initialement le développement de l'enseignement supérieur à distance était la priorité du programme "Campus numérique", c'est dans la seconde phase la modernisation de l'enseignement supérieur par l'introduction des TIC qui est visée. Comme nous l'avons montré dans des travaux précédents, deux convictions prévalent dans la première période : l'importance du facteur "ressources humaines", traduit par toute une série de mesures d'accompagnement du programme (Thibault, 2006a), et la portée relative de la technique. La rupture entre les politiques s'opère principalement sur ces deux points. Comme l'atteste le rapport du séminaire de la SDTICE de novembre 2001, les nouveaux acteurs du supérieur, contrairement à leurs prédécesseurs, accordent un grand intérêt à la "question des environnements numériques de travail" et dans le même temps proposent de minorer la place accordée à l'enseignement à distance (et avec lui aux mesures d'accompagnement des personnels) :

"La première idée forte sera donc la remise en cause du thème de mise à distance de la formation pour adopter celui du e-learning tel qu'il a été défini par la Commission européenne" (Actes du séminaire, compte rendu de l'atelier A, p. 6).

Le 3<sup>ème</sup> appel d'offres qui consacre plus d'un tiers du budget au développement d'outils logiciels (les "environnements numériques de travail"), et réduit de façon significative le nombre de campus soutenus financièrement (de 77 à 32 projets), met en application les orientations au séminaire de la SDTICE en novembre 2001.

Les délais imaginés par l'ancienne équipe (au moins trois ans pour

---

concevoir un dispositif à distance) sont bousculés : la nouvelle équipe entend faire la preuve de son efficacité. Ce changement de rythme est perceptible dans le dossier de presse de 2001 réalisé par le ministère qui titre : "Une mobilisation importante. Une mise en œuvre rapide" et annonce 45 campus en cours de réalisation et 27 en phase de consolidation. On peut donc considérer que le programme "Campus numérique" a été interrompu une année avant le terme prévu. Sous la même étiquette a été préparée, en 2002, la politique qui lui succédera.

Construite autour des "universités numériques thématiques", des "environnements numériques de travail", et des "microportables étudiants", cette nouvelle politique réactualise et amplifie le programme d'actions des années 1980 élaboré à partir du triptyque : ressources, logiciels et matériels informatiques.

Pour les acteurs impliqués dans "l'EAD de communication", il s'agit là d'un nouveau renoncement du ministère de tutelle à soutenir ce secteur.

### *1-5 Le talon d'Achille de la formation continue*

Pourquoi, après avoir montré les réticences du ministère en charge de l'éducation nationale à s'engager de façon pérenne dans l'EAD, la place invisible qu'il lui réserve dans les organigrammes, et ses réorientations politiques peu favorables à l'EAD, aborder cette question de la formation continue ?

En fait, il s'agit pour nous d'une stratégie de désenclavement de notre réflexion que nous avons déjà mise en œuvre quand nous avons rappelé, dans ce même chapitre, la situation de déséquilibre en expansion qui touche l'enseignement, de plus en plus négligé ces dernières années par



rapport à la recherche dans l'université française. Ainsi, constater comme nous allons le faire que l'EAD universitaire, associé dès son origine à l'idée de la promotion sociale, n'est pas moins bien traité que la formation continue permet de relativiser le peu de goût qu'aurait le monde universitaire pour l'EAD. Des problèmes résident plus fondamentalement dans le rapport de l'université à l'enseignement d'une part, et à son rôle dans ce qui s'appelle aujourd'hui "la formation tout au long de la vie" d'autre part. Ces problèmes rejaillissent directement sur le développement des enseignements à distance universitaires. Jacques Denantes, en conclusion de sa thèse sur la formation continue universitaire soutenue en avril 2005, écrit :

"L'histoire de la formation continue universitaire est d'abord celle d'un développement contrarié". (Denantes, 2005, p 153)

Plus encore que pour l'EAD universitaire, il constate que les promesses réitérées par différents ministres depuis plus de 30 ans n'ont pas été réalisées. Il faut dire que, comme pour l'EAD, deux conceptions prévalent dès le début entre lesquelles les différents acteurs de la configuration universitaire n'ont jamais vraiment tranché. On l'a vu avec Radio-Sorbonne, l'ouverture de l'enseignement supérieur aux adultes apparaît bien avant 1968 liée à celle d'une seconde chance qui serait donnée aux étudiants pour obtenir des diplômes. La première perspective est donc celle d'une promotion sociale basée sur l'existence d'une éducation permanente à l'université, ce qui signifie qu'à côté des "héritiers" on trouve des jeunes personnes en activité. Comme l'a rappelé Jacques Denantes, un grand colloque universitaire essentiellement tourné vers cet aspect de la question, et qui envisageait un accueil encore plus large des publics, a été organisé dès 1970. Par ailleurs, les modalités de financement de la formation continue instituées dans le cadre de la loi de 1971 ont favorisé une autre perspective beaucoup plus orientée vers le progrès économique que vers la promotion sociale. Il s'agit dans ce cas d'encourager l'université à élaborer des offres

---

professionnalisantes qui s'adressent davantage aux personnels en activité et donc de se situer, comme la loi de 1971 l'y oblige, dans une perspective concurrentielle.

Alors que les discours politiques encouragent le développement de la promotion sociale à l'université, les cadres réglementaires de la loi de 1984 qui obligent à maintenir une gestion séparée entre la formation continue et la formation initiale des universités, conjugués à la diminution des ressources pour financer la promotion sociale, incitent les services de formation continue universitaires à développer leurs activités du côté de formations inscrites dans des secteurs particuliers (université du 3<sup>ème</sup> âge, stages professionnels courts...). A l'exception du diplôme d'accès à l'université, celles-ci s'avèrent donc le plus souvent différentes des offres de la formation initiale de l'université.

Il faut ajouter à ces phénomènes deux choses qui rendent l'activité des services de formation continue difficile : le fait qu'au moins 20 % de la population universitaire inscrite en formation initiale serait "hors d'âge"<sup>275</sup>, ce qui signifie que la promotion sociale est déjà en grande partie assurée par la formation initiale (en plus de la partie prise en charge par les CTU) ; le fait que les personnels universitaires de ces services éprouvent, comme les personnels des CTU, de grandes difficultés au niveau de la reconnaissance de cette activité dans leur carrière. Pourtant, comme l'EAD, la formation continue universitaire a continué à se développer. En 1998<sup>276</sup>, son apport financier est réel même s'il n'est pas considérable pour la grande majorité des établissements, la moyenne nationale tournant autour de 7 à 8 % des ressources des universités (hors traitement des personnels d'Etat). Les

---

<sup>275</sup> Enquête réalisée en 1992, citée par Jacques Denantes.

<sup>276</sup> Note d'information DEP, n° 00.27, août 2000 consacrée à la formation continue de l'enseignement supérieur.

services de formation continue, comme les CTU, contraints par les cadres réglementaires ont été amenés à développer de plus en plus une activité commerciale<sup>277</sup> en entrant ainsi en concurrence avec le secteur privé. On le constate, la situation est complexe, d'autant que même si la part d'activité commerciale des différentes offres d'EAD et de formation continue universitaires est assez faible, elle n'en existe pas moins.

"La formation professionnelle continue, à la différence de la formation initiale, n'est pas organisée comme un service public. Elle constitue une "obligation nationale" (Article L.900-1 du Code du Travail) mise en œuvre par une multiplicité d'acteurs publics et privés. Elle s'inscrit dans une logique de marché (Article L.950-5-2 du Code du Travail). Ce principe s'applique aux dispensateurs privés qui sont libres de s'établir et de développer leur activité dans le respect des règles de droit commun et des règles spécifiques à ce domaine. Il s'applique de la même manière aux établissements publics qui développent des activités de formation continue dans le cadre des dispositions du Livre IX du Code du Travail. Ces établissements sont alors réputés s'adonner à une activité annexe d'ordre privé, non régie par les règles applicables à la mission originaire de service public. Ainsi, toutes les règles de droit commun de la formation continue, de la concurrence et de la consommation, devront s'appliquer sans discrimination à tous les dispensateurs de formation, quel que soit leur statut d'origine". (Luttringer Willems, 1998, p. 11)

A plusieurs reprises, des opérateurs privés de formation ont mobilisé les articles 85 et 86 du Traité de Rome relatifs à la concurrence pour montrer que l'Etat français dérogeait au droit communautaire en laissant ses établissements publics pratiquer des prix que la concurrence privée ne peut suivre.

---

<sup>277</sup> La note de la DEP précise que les ressources de la formation continue des établissements publics d'enseignement supérieur ont augmenté de 5 % depuis 1996 et atteignent 1,65 milliard de francs. Les universités et INP réalisent la plus grande partie de ce chiffre d'affaires (64 %). Ces chiffres sont très variables d'un établissement à l'autre : l'USTL (Lille 1) se distingue par son chiffre d'affaires de 85 millions, suivie par Lyon 1 (31,8 MF), Paris 11 (31,6 MF) et Nantes (30,9 MF), Grenoble 2 (18,6 MF) ou Lyon 2 (16 MF).

---

Pour illustrer une petite partie de cette complexité, nous avons tenté de représenter, dans le tableau de la page suivante, la répartition de l'offre en matière d'enseignement à distance, tous niveaux confondus, selon qu'il s'agisse d'une offre de service public ou d'une offre de type commercial et du cadre juridique de l'établissement (code du travail, code de l'éducation).

Les autorités administratives de l'éducation nationale, connaissant cette complexité et les problèmes juridiques qu'elle pose notamment à cause de l'intervention des certains établissements publics dans le secteur concurrentiel, sont assez peu prompts à mettre ce débat sur la place publique. Une exception : Claude Allègre qui, dès 1998, revendique l'idée que le service public d'éducation, comme les autres services publics, doit intervenir sur ce secteur. Ainsi, Guy Aubert nommé par le ministre à la tête du CNED, dans une interview qu'il donne au *Nouvel Observateur*<sup>278</sup> en février 2002, développe l'idée que la formation continue revêt une importance cruciale pour le CNED. Sur le marché national de plus de 7 milliards d'euros, il signale que "seulement" 13 % reviennent à des organismes publics. Cette situation offre pour le directeur général du CNED "une marge de progression formidable". Le même type de discours sera tenu pour les "Campus numériques" avec l'idée que l'activité développée dans le cadre de la formation continue pourra générer des profits susceptibles de bénéficier à la formation initiale. En dehors du cas spécifique du CNED, ces discours ne seront pas repris après le départ de Claude Allègre. Le chantier politique concernant la place de l'université dans le champ de la formation continue et de la promotion sociale (à distance ou non) est resté ouvert, laissant le soin à chaque structure universitaire de traiter à sa façon les contradictions éventuelles.

---

<sup>278</sup> Daté du 28 février 2002.

	Offre de service public (code de l'éducation)	Offre commerciale (code du travail)	Offre commerciale (étab. régis par le code de l'éducation)
Enseignement scolaire	CNED	FFOD (Chaned)	
Enseignement para-scolaire		FFOD (Chaned)	CNED,
BTS	CNED	FFOD	
Diplômes enseignement supérieur (hors BTS)	Universités (CTU), Universités (partenariat CNED)		Universités ("Campus numériques", Universités + CNED ("Campus numériques"))
Enseignement para-universitaire (préparation examens, culture générale)	Universités (formation continue)	FFOD,	CNED, Universités (formation continue)
Formation professionnelle initiale	CNED	FFOD	
Formation professionnelle continue	CNED	FFOD, Services de formation (grandes entreprises)	CNED, CNAM Universités (formation continue)
Préparation des concours de la fonction publique	CNED	FFOD	

Répartition des acteurs français d'EAD en fonction de la nature de leur offre et du code légal dont ils dépendent

---

## 1-6 Les pressions budgétaires

En matière d'action gouvernementale, plusieurs critères existent qui permettent de mesurer l'importance accordée à une mesure. L'un des plus visibles, qui résulte en général de débats préalablement menés entre le ministère à l'initiative de l'action et le ministère du budget, réside dans le montant financier réservé à l'opération.

Quand on examine les deux grandes initiatives prises par le ministère en faveur de l'EAD universitaire à presque quarante ans d'intervalle, on est frappé par leur différence. Dans un cas, plus de 100 postes de techniciens et d'enseignants-chercheurs ont été répartis dans les universités et une cinquantaine au centre audiovisuel de Saint-Cloud<sup>279</sup>. (André Deprat reconnaît qu'il a eu beaucoup "de veine de connaître Séité" pour aborder les "financiers"). Dans l'autre, c'est un budget de 18 M€<sup>280</sup> qui a été consacré aux trois appels d'offres "Campus numérique" lancés par le ministère en charge de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (MENRT)<sup>281</sup> en 2000, 2001 et 2002, sans aucun poste.

Pour apprécier la hauteur du soutien financier des "Campus numériques" par l'enseignement supérieur, il convient de rappeler plusieurs choses. En premier lieu, plusieurs ministères et organisations ont participé au financement : le ministère de l'emploi et de la solidarité, l'agence

---

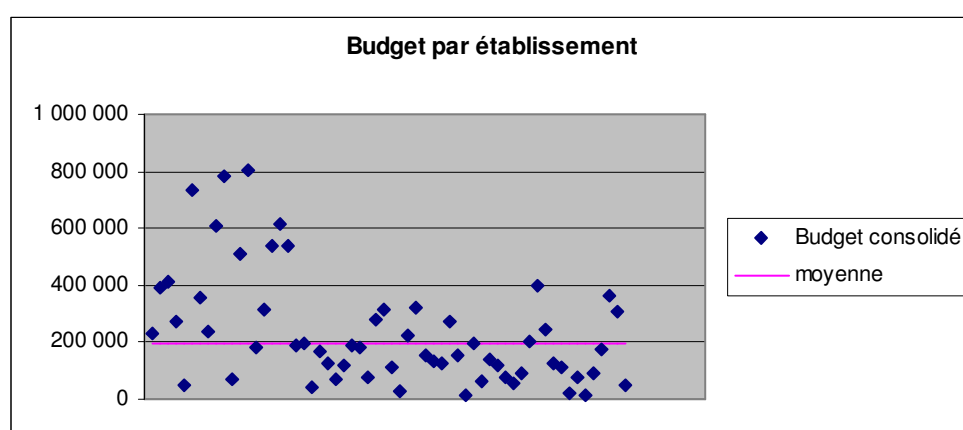
<sup>279</sup> Nous avons choisi de donner ces chiffres assez vagues car les documents que nous avons présentés ont quelques variations qui nous incitent à privilégier une approche par ordre de grandeur.

<sup>280</sup> 2,7 M€ la première année et environ 7,6M€ les années suivantes.

<sup>281</sup> Sur la période qui nous intéresse, se sont succédés un ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie (Claude Allègre, 1997-2000) ; un ministre de l'éducation nationale d'une part et un ministre de la recherche d'autre part (Jack Lang et Roger-Gérard Schwartzenberg, 2000-2002) ; un ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche sous la responsabilité duquel est placé un ministre délégué à la recherche (Luc Ferry et Claudie Haigneré, 2002-2004).

universitaire de la francophonie (AUF) et la délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (DATAR), à hauteur de 4 M€<sup>282</sup> au total.

En second lieu, la direction de la technologie y a consacré 6 M€ prélevés sur le fonds destiné à la recherche technologique (FRT). Ainsi, si on considère le budget de l'enseignement supérieur<sup>283</sup> *stricto sensu*, c'est seulement 8 M€ qui ont été consacrés au programme "Campus numérique" en trois ans alors que le montant du budget de l'enseignement supérieur pour la seule année 2002 est de 8,5 milliards €. Afin de mesurer ce qu'a représenté ce soutien par établissement, nous avons totalisé les financements obtenus par chaque université et autre établissement d'enseignement supérieur de 2000 à 2002. Il faut ajouter que des soutiens financiers ont été apportés hors appel d'offres en 2002 pour aider théoriquement au développement de "l'approche qualité".



Répartition des budgets attribués pour les trois années par établissement d'enseignement supérieur

Cette représentation permet de visualiser le nombre important d'établissements qui ont reçu une faible dotation. La moyenne de 200 000 € le

<sup>282</sup> Ces chiffres correspondent à des grandes masses qu'il faut relativiser dans la mesure où l'AUF comme la DATAR ont pu apporter des soutiens complémentaires non inclus dans ces données.

<sup>283</sup> Est pris en considération uniquement le budget placé sous la responsabilité du MENRT et géré par la direction de l'enseignement supérieur.

---

confirme (à titre indicatif, un temps complet d'ingénieur d'études coûte environ 35 000 € à la structure qui l'emploie). Seuls 8 établissements ont bénéficié de ressources supérieures à 500 000 €. On peut dire en fait que seulement une bonne dizaine d'établissements d'enseignement supérieur ont reçu des dotations très significatives. Nous réservons le soin à des travaux ultérieurs d'apprécier la relation entre le montant des budgets alloués et les réalisations des établissements. Dans tous les cas, le budget strictement Enseignement Supérieur attribué au programme "Campus numérique" est donc loin des 76 M € investis par le gouvernement travailliste pour le projet d'université virtuelle britannique UkeU, lancé à la même période et arrêté en 2004 (Chabert, 2006).

Que conclure de ces quelques réflexions sur les budgets consacrés à ces opérations par le ministère de l'éducation nationale ? Peut-on mesurer l'engagement des politiques au travers des différences entre les soutiens accordés aux centres de télé-enseignement universitaires et ceux accordés au Programme "Campus numériques" ? Partiellement, sans aucun doute, mais il convient de rappeler les contextes budgétaires de l'enseignement supérieur des années 1970 et celui des années 2000.

"Des postes, on en avait comme on voulait. Deprat se débrouillait bien mais c'était l'époque aussi. Il y en avait. Il en est arrivé à Saint-Cloud pour le télé-enseignement aussi. Pas mal". (entretien avec Jacques Rubenach).

Trente ans après, cette situation paraît bien lointaine. La création de postes d'enseignants-chercheurs et plus encore de postes d'ingénieurs est très rare. Après avoir exigé la diminution de la masse financière consacrée aux heures complémentaires, le ministère du budget a imposé des cadres stricts à la direction des enseignements supérieurs en matière de création d'emploi ces dix dernières années. Certes, la DES a doté l'appel d'offres pour la formation continue, lancé deux ans avant le programme "*Campus numérique*", de



plusieurs postes mais l'ordre de grandeur (une quinzaine) n'a rien à voir avec l'époque des CTU.

On peut conclure que si moindre implication budgétaire de l'Etat pour l'EAD universitaire il y a, celle-ci est due, au moins en partie, au cadre général en lien avec les nouvelles formes d'intervention de l'Etat. Rappelons que les grands choix en matière d'enseignement sont considérés, depuis les années 1980 et encore plus avec le LMD, comme une prérogative des universités elles-mêmes, et que c'est donc au moyen de la dotation globale de fonctionnement ou du soutien accordé dans le cadre du contrat que l'établissement est censé agir et non plus par l'octroi de crédits spécifiques. Mais comment ignorer que, dans le contexte de pauvreté avérée des universités françaises, les choix des établissements se porteront en priorité sur les activités considérées comme premières de l'université (formation initiale en présence et recherche), laissant de côté des secteurs comme l'EAD ou la formation continue ?

L'enquête que nous avons menée avec la FIED le prouve. Les établissements investissent peu, voire très peu dans le secteur. Ainsi, une économie construite à partir des droits spécifiques semble dominer. 84% des répondants à l'enquête déclarent les toucher et les utilisent, non seulement pour fabriquer les supports de cours mais également pour rémunérer les heures complémentaires données aux enseignants. Seulement 63% des centres disent recevoir la Dotation Globale de Fonctionnement (DGF) alors que les inscrits aux dispositifs d'EAD sont comptabilisés au même titre que les autres étudiants. On peut faire l'hypothèse qu'en raison du faible investissement de l'établissement, et d'un manque de savoir-faire de la part de nombreux responsables pour calculer le coût complet par étudiant dans les dispositifs d'EAD, les directeurs de service choisissent de ne pas trop creuser la question (ce qui expliquerait en partie les réponses contradictoires que nous avons obtenues sur le volet budgétaire). Une sorte de statu quo

---

s'imposerait sur la base d'une négociation implicite entre l'établissement et le service : plus ce dernier demande peu à l'université, plus il est libre de gérer ses crédits spécifiques et d'organiser son offre à sa guise. Conséquence : les moyens des services sont faibles et leur capacité à produire des supports de qualité et à choisir leurs intervenants pour leurs compétences est réduite.

Cette situation a été abordée un peu brutalement dans une étude de l'IREDU déjà citée, *"Inefficacités de l'enseignement à distance universitaire français. Une analyse par la théorie de l'X-efficacité"* qui est commentée dans l'AEF (annexe 18). Deux reproches peuvent être notamment faits à ce travail. Ils concernent la généralisation qui, même à partir de l'étude d'un ensemble de CTU (ceux de la FIT-EST), est délicate (et notre enquête l'a montré) tant les situations sont hétérogènes ; et, nous l'avons souligné, la comparaison avec l'Open University, qui, même si elle est classique, n'en est pas moins un peu déplacée dans la mesure où, hormis l'élaboration d'une offre d'EAD de type universitaire, ces organisations n'ont pas grand chose en commun notamment du côté des ressources financières et humaines.

Nous retiendrons du premier point de ce troisième chapitre deux types de facteurs qui s'entremêlent et qui concourent à l'élaboration de cadres politiques peu porteurs. Le premier type renvoie à des caractéristiques générales du système éducatif et de l'institution universitaire en particulier, le second type à des prises de position touchant l'EAD.

Au faible intérêt de l'institution universitaire pour les questions d'enseignement s'ajoute le scepticisme d'une bonne partie du système éducatif vis à vis de l'enseignement à distance.

La relégation de l'EAD dans les organigrammes, l'abandon de la tutelle à deux reprises, et l'accroissement de la pression budgétaire qui s'est exercée sur lui constituent des marques patentées de refus d'engagement réel

de l'Etat comme, aujourd'hui, des établissements, sachant que pour ces derniers les marges de manœuvre sont faibles. Lié au rôle de l'université dans le domaine de la formation continue des adultes, l'EAD a pâti, comme cette dernière, de la coexistence de deux conceptions divergentes. Entre une formation continue qui vise à rendre accessibles, à tout adulte en activité, les diplômes classiques de l'université (rôle des CTU notamment), et une autre qui propose des formations inscrites dans le secteur concurrentiel, l'institution de référence varie assez radicalement. Si, dans le premier cas, les valeurs traditionnelles d'ouverture de l'université se trouvent renforcées, dans le second, ce sont des images et pensées plus managériales de l'institution qui sont proposées. Jamais mises en discussion par les autorités politiques ou la configuration universitaire, aucune de ces deux conceptions n'a pu réellement s'affirmer.

Cependant EAD de communication, éducation permanente et formation continue ont en commun d'exister depuis 30 ou 40 ans, selon les cas, au sein de l'université française. Dans le cadre peu favorable que nous venons d'analyser, l'agenda politique et l'implication de certains acteurs notamment ont constitué d'incontestables soutiens pour les enseignements à distance universitaires.

Comment l'un, ajouté à l'autre, a-t-il permis de faire durer ? C'est la question sur laquelle nous allons nous pencher pour clore ce troisième chapitre.

## 2. L'agenda politique

Le travail que nous avons réalisé dans notre deuxième partie nous a permis de mettre en évidence les arguments, parfois contradictoires, utilisés par

---

différents acteurs, pour justifier le développement des dispositifs d'EAD en général. En ce qui concerne plus particulièrement l'EAD universitaire, cinq arguments ont un statut un peu spécifique que nous nous proposons de développer car, entrant en résonance avec l'agenda politique, ils ont constitué des bons points d'appui pour déclencher des actions de soutien du domaine.

Ainsi, accueil des étudiants en masse, introduction de la formation permanente, construction d'universités nouvelles, internationalisation de l'enseignement supérieur, et participation à "la société de l'information" ont permis, au moins pendant un temps, de justifier du bien-fondé du développement de l'enseignement à distance à l'université. L'EAD universitaire a-t-il eu un rôle effectif dans le traitement de ces questions ?

### *2-1 Surmonter le problème de la massification*

A plusieurs reprises, nous avons évoqué le phénomène sans précédent d'augmentation des effectifs d'étudiants qui a touché l'organisation universitaire de la plupart des pays développés après la deuxième guerre mondiale. En France, cette question a occupé les ministres et leur administration dès la fin des années 1960. Deux problèmes apparaissaient comme majeurs dès cette époque et pour de nombreuses années : le déficit de postes d'enseignants et le manque de locaux.

"La Sorbonne, par exemple, reconstruite en 1890 pour accueillir 10 000 étudiants, doit en recevoir 60 000 à la rentrée de 1967! Utiliser les soupentes, les moindres réduits ne suffit plus [...] Et alors que la IV<sup>e</sup> - puis la V<sup>e</sup><sup>m</sup>e République - avaient fait des efforts financiers pour construire les bâtiments scolaires et recruter de nouveaux maîtres, les universités n'avaient pas bénéficié

d'augmentations de crédits comparables." (Goldstein, 2003, p.65)

Comme le font remarquer Françoise Massit-Folléa et Françoise Epinette dans leur ouvrage consacré aux universités en Europe (1992), ce phénomène est plus tardif qu'aux Etats-Unis où la proportion des étudiants de 18-20 ans qui s'inscrit dans l'enseignement supérieur atteint 15 % dès 1940 :

"Il faut attendre les années soixante-dix pour que la France, la Belgique, l'Allemagne et les Pays-Bas connaissent un taux équivalent (le Royaume-Uni l'atteindra au début des années quatre-vingt)" (Massit-Folléa, Epinette, 1992, p 13)

Plus tardif, ce mouvement a été par contre plus rapide rendant parfois les problèmes d'accueil particulièrement aigus. Nos deux auteurs citent le cas de l'Allemagne qui, pour les rentrées de 1989 et de 1990, a dû faire voter un plan financier d'urgence "pour faire face au surpeuplement des amphithéâtres et au sous-encadrement" (Massit-Folléa, Epinette, 1992, p. 14). On pourrait citer pour la France le plan U 2000 lancé en 1990<sup>284</sup>.

Un mouvement d'afflux des jeunes issus des classes moyennes, commun à plusieurs pays d'Europe, et qui modifie assez considérablement la population étudiante, est ainsi observable.

"C'est le nombre des jeunes originaires des classes moyennes qui a crû le plus fortement dans le contexte économique de l'après-guerre : il a quintuplé en France entre 1959 et 1988. Si, pour la France, le nombre d'enfants d'ouvriers a été multiplié par seize durant la même période, leur part dans les effectifs étudiants (tous établissements confondus) ne représente encore que 8,2 %" (Massit-Folléa, Epinette, 1992, p.17).

---

<sup>284</sup> Le Plan Université 2000 avait pour objectif de faire face à une forte croissance des effectifs universitaires et aussi d'opérer certains rééquilibres qualitatifs et quantitatifs : entre l'Île-de-France et les régions, entre grandes villes et villes moyennes, entre filières d'enseignement, l'accent étant mis sur le développement des cursus scientifiques, techniques et professionnalisés.

---

Aux enfants des membres des professions libérales et des cadres supérieurs, qui constituaient l'essentiel de la population étudiante des universités, a succédé un ensemble d'étudiants d'origines sociales différentes dont la part des effectifs féminins n'a cessé de croître.

Prenant appui sur l'arrivée massive d'étudiants et sur les changements de physionomie de la population étudiante, les promoteurs de l'EAD à l'université ont avancé l'idée que cette nouvelle forme d'enseignement pouvait, au moins en partie, aider à résoudre ces problèmes. En réduisant considérablement le nombre d'heures de présence à l'université (entre 30 et 60 heures par an pour la préparation d'un diplôme), et en diversifiant les modèles pédagogiques (Lefranc), ces dispositifs étaient censés offrir des alternatives adaptées aux changements en cours. Les archives du ministère témoignent de la récurrence de cet argumentaire pour obtenir postes d'enseignants et augmentation des budgets.

L'EAD a-t-il atteint ces objectifs ?

L'examen des effectifs d'inscrits, comme l'analyse des différentes enquêtes des publics que nous avons déjà signalées, attestent que l'EAD universitaire n'a pas aidé à traiter l'arrivée massive des étudiants. Ces dispositifs ont surtout accueilli des publics nouveaux, souvent issus du système éducatif lui-même. Quant à la diversité des méthodes pédagogiques, les résultats de l'enquête que nous avons réalisée avec la FIED croisés aux enquêtes menées par l'équipe de Robert Lefranc, montrent qu'elle n'a plus été vraiment à l'ordre du jour à partir du moment où la tutelle n'a plus exercé de contrôle. Sauf dans quelques dispositifs (récents et/ou conçus pour des publics de formation continue), il semblerait que la tendance soit plutôt à la production de supports relativement standards et à un accompagnement des étudiants très limité.

N'étant pas parvenu à s'imposer pour sa participation au traitement

de grands effectifs d'étudiants ni pour sa capacité à diversifier les méthodes pédagogiques, l'EAD universitaire des origines ne peut justifier son maintien sur la base de certains des arguments majeurs qui avaient été utilisés pour le créer à la fin des années 1960. Il n'est pas inintéressant de constater que, malgré cet échec, la capacité de l'EAD à diversifier les méthodes pédagogiques par l'usage d'Internet a été remise à l'ordre du jour pour lancer les "Campus numériques". Les travaux de recherche menés par l'équipe réunie en 2003 autour de Patrice Grevet et Yolande Combès montrent (Fichez, 2006) que, dans certains cas et au moins dans la période d'expérimentation, cette diversification a bien lieu (Fichez, Combès, Deceuninck notamment). Ce phénomène était déjà observable au sein de certains dispositifs conçus par les CTU dans les années 1970 (enquêtes du CAV sur les utilisations de la radio) et qui ont disparu au cours des années 1980.

### *2-2 Développer la formation continue à l'université*

Si, comme nous l'avons montré précédemment, le champ de la formation continue à l'université se caractérise par de nombreuses ambiguïtés et un ensemble de choix politiques parfois faiblement cohérents entre eux, il n'en reste pas moins que ce grand ensemble autorise plusieurs typologies qui facilitent la compréhension de bon nombre d'activités exercées par différents services universitaires dans ce domaine. Nous ne reviendrons pas ici sur le fait, que nous avons déjà largement commenté, de l'usage de l'argument du développement de la formation continue à l'université pour justifier le soutien à l'EAD universitaire. Nous nous attarderons sur son effectivité.

Pour savoir si les EAD ont participé ou non au développement de la formation continue universitaire, nous proposons de retenir un

---

ensemble simple de quatre secteurs complémentaires à partir desquels on peut décrire la plus grande partie des activités. Le premier renvoie à la préparation des diplômes d'accès aux études universitaires, le deuxième à la formation permanente, le troisième à la formation continue de type concurrentiel et le dernier au modèle de l'université inter-âges<sup>285</sup>.

Les conditions d'accès à une grande partie de l'offre des enseignements à distance universitaires, la nature des publics, comme l'offre de formation elle-même, attestent de la participation des EAD universitaires au développement de la formation continue au moins dans deux de ses formes traditionnelles. Ainsi, contrairement à ce qui se passe dans de nombreux pays, les droits d'inscription des étudiants sont restés faibles dans les CTU. André Deprad insiste sur ce point dans son entretien.

"Entre 1970 et 1978, on avait obtenu que les droits des inscriptions des étudiants soient identiques au droit de l'inscription classique de l'université. Le prix était de 95 F à l'époque".

Même si, dans le cadre de formations résultant d'un partenariat entre le CNED et les universités, les étudiants doivent prendre en charge l'inscription à l'université en plus des droits spécifiques propres au CNED qui sont, en général, supérieurs à ceux demandés par les CTU, on est très loin des coûts complets de la formation. On retrouve une situation comparable pour certaines offres de formation à distance proposées par les services de formation continue qui demandent une faible participation de l'étudiant. L'horizon pour toutes ces formations à distance auxquelles s'ajoutent

---

<sup>285</sup> Selon Françoise Massit-Folléa et Françoise Epinette "le modèle est né en France, en 1973, à l'université des sciences sociales de Toulouse, à l'initiative du professeur Pierre Vellas. (...) Ces universités ont, bien sûr, une toute autre finalité que les universités traditionnelles. Au-delà du simple passe-temps ou du désir de retraités dynamiques d'accroître leur culture générale ou de satisfaire leur curiosité, il s'agit de contribuer à élever le niveau de santé de ces groupes de populations et de prévenir le processus de vieillissement". (p.20)



plusieurs dispositifs à distance qui préparent au diplôme d'accès à l'université est bien celui de l'éducation permanente.

Seul des trois secteurs non inscrits dans le champ concurrentiel à être peu exploré par les acteurs de l'EAD : le domaine de l'université inter-âges qui, on le comprend, est marqué par une demande de regroupements en présence. Dans le cadre du secteur concurrentiel de la formation continue, la nature de l'offre témoigne par contre d'une certaine réticence à développer des dispositifs d'EAD (notes d'information de la DEP sur la formation continue universitaire). En plus, contrairement à ce qu'avaient imaginé leurs initiateurs, l'échec économique de certains "Campus numériques" phares (Grevet, 2005) est loin d'avoir redonné de la confiance aux acteurs de la formation continue les plus sceptiques sur ces questions.

Ces observations, qui mériteraient pour être plus précises d'autres enquêtes et entretiens, permettent globalement d'affirmer que les dispositifs d'EAD, même sous leurs formes les plus traditionnelles, ont participé et participent au développement de la formation continue universitaire.

Les recompositions récentes observées dans certaines universités (Lille 3 et Bordeaux 3) qui visent à assurer, au sein d'un même service, les missions de formation continue et d'enseignement à distance, traduisent-elles une prise en compte de cette réalité par les établissements ?

La nomination à la tête de ces structures d'enseignants-chercheurs spécialistes de la formation et des technologies d'information et de la communication est-elle le signe d'une volonté de professionnaliser ces domaines ?

---

## 2-3 Construire des universités nouvelles

Depuis que la loi Savary a été promulguée en janvier 1984, seule l'université du Havre a été créée dans ce cadre. Toutes les autres créations d'universités sont intervenues, quel que soit le gouvernement, à l'extérieur ou à la périphérie de la loi, en se référant à des modes d'organisation dérogatoires (dérogations prolongées à deux reprises par le Parlement en 1992 et en 1994 avec des majorités politiques différentes). Il en va des "universités technologiques" (Belfort créée par Jean-Pierre Chevènement, Troyes par François Fillon, Compiègne par Lionel Jospin) comme des "universités nouvelles" (première vague : Versailles St Quentin, Cergy, Evry, Marne la Vallée créées par Lionel Jospin ; deuxième vague : Artois, Littoral créées par Lionel Jospin ; troisième vague : La Rochelle créée par Jack Lang ; quatrième vague : Bretagne sud créée par François Fillon). Qu'il s'agisse des unes ou des autres, un même objectif d'ouverture des établissements, notamment vers le secteur industriel, a été poursuivi. Dans le cas des universités nouvelles, un accent particulier a été mis sur les "nouvelles technologies" et sur l'enseignement à distance pensés comme des moteurs du désenclavement des établissements.

En 1994, Daniel Laurent, administrateur provisoire (1989-1996), en charge de la création de l'université nouvelle de Marne-la-Vallée, développe ces points de vue dans un rapport intitulé "Universités : relever le défi du nombre", rédigé à la demande du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. C'est la première fois en France qu'un responsable d'établissement universitaire reprend, dans un document officiel, l'idée d'une "révolution technologique" qui serait en marche sans que la plupart des dirigeants du monde universitaire ne le mesurent.

"Déjà, leurs laboratoires de recherches sont des utilisateurs quotidiens et avisés des services offerts par les différents

réseaux de communication. Certains de leurs étudiants, et pas nécessairement les plus avancés, sont familiarisés avec un réseau tel qu'Internet. Cependant, cette révolution n'est pas au centre des préoccupations des responsables de l'administration centrale et des institutions universitaires, et ils ne l'intègrent pas toujours - c'est une litote - dans leur démarche de prévisions et de prises de décisions" (rapport Laurent, <http://gilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Documents/1994-laurent.html>).

L'enseignement à distance avec les bibliothèques virtuelles sont les deux sujets retenus par Daniel Laurent pour illustrer la nature de cette révolution technologique qui annonce, pour l'auteur, "la mondialisation des enseignements supérieurs". Au traditionnel argument de la gestion massive des étudiants que l'EAD permettrait, s'ajoute celui du partage des ressources entre plusieurs établissements.

"Il convient de voir la valeur ajoutée qu'il (l'EAD) apporte par l'enrichissement des programmes : interventions d'experts, options de spécialité communes à plusieurs universités, notamment en DEA, ouverture européenne et internationale. L'enseignement à distance est le moyen adapté aux établissements envisageant un fonctionnement en réseau. [...] Dans le Nord de la France, l'université du Littoral, éclatée sur plusieurs sites, implante un réseau de visiocentres qui permettent aux différents pôles de l'université de partager des ressources pédagogiques, d'éviter de doubler certains investissements, de communiquer entre eux pour la gestion interne.

De même, en ayant recours à un autre dispositif de visioconférence, dont l'ergonomie est particulièrement adaptée à ce type d'usage : visio-amphi, l'université de Reims Champagne-Ardenne a pu offrir à ses étudiants une nouvelle formation d'informatique, en faisant intervenir à distance depuis l'université de Marne la Vallée les spécialistes qu'elle n'avait pas" Rapport Laurent. <http://gilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Documents/1994-laurent.html>

En février 1992, une convention est signée par les quatre présidents des universités nouvelles de Cergy, Evry, Marne-la-Vallée et Versailles-Saint-

---

Quentin et par le recteur du CNED<sup>286</sup>. Ce projet "Médiapole Ile de France" veut :

"développer de manière non exclusive l'enseignement universitaire à distance et plus généralement de promouvoir l'utilisation des médias et des techniques de communication dans les formations universitaires. Elle a également pour objectif de mettre en place un institut universitaire d'enseignement à distance à vocation européenne". (article 2 de la convention)

L'observation de l'offre de formation des universités nouvelles, une dizaine d'années après leur création, l'analyse de leur place dans Formasup, comme la recherche menée par Roxana Ologéanu sur le développement de la visioconférence dans l'enseignement supérieur prouvent que ces objectifs sont loin d'avoir été atteints. Il faudrait mener de nouvelles enquêtes pour pouvoir discuter plus sérieusement de la réalité de l'échec de ces projets d'organisation. Toutefois, concernant le sujet qui nous intéresse, et malgré d'importants financements d'équipements obtenus dans le cadre des contrats de plan Etat-Région notamment, on peut dire que l'EAD n'a pas réellement "pris". Le choix, particulier à la France, d'avoir multiplié les sites universitaires (plus de 250 villes universitaires en France contre 100 en Italie) ne s'est pas accompagné de nouveaux types de liens entre "l'université-mère" et ses antennes, ces dernières préférant à l'enseignant à distance l'attribution d'un poste d'enseignant en présence.

---

<sup>286</sup> Ce projet constitue une réponse à un programme de regroupement des forces universitaires d'Ile de France qui travaillent sur l'EAD. Soutenue à la même période par la rectrice de Paris, Mme Gendreau Massalou, l'ADESUDIF (Association pour le Développement de l'Enseignement Supérieur à Distance en Ile de France), contrairement au projet Médiapole, franchira le stade de la signature de conventions de collaboration. Plusieurs projets, notamment dans le domaine des langues, seront conduits à terme par des petites équipes d'universitaires.

## *2-4 Internationaliser l'enseignement supérieur*

L'internationalisation de l'enseignement supérieur n'est pas un produit de ces trente dernières années. Les premières universités créées en Europe au Moyen-âge avaient déjà pour ambition de faire circuler les savoirs sur un espace non limité aux frontières politiques et géographiques des royaumes et des provinces. Comme nous l'avons constaté dans les textes que nous avons étudiés dans notre deuxième partie, la nouveauté réside plus dans l'accélération et l'amplification du mouvement. Ainsi, les années 1960 ont vu les organisations internationales s'intéresser de plus en plus à cette question. L'UNESCO a ouvert le "Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur" (UNESCO-CEPES) en 1972, avec pour objectif d'encourager la coopération internationale dans l'enseignement supérieur. La panoplie des organisations gouvernementales et non-gouvernementales s'est considérablement diversifiée au cours des années 1980 et 1990, notamment au niveau européen. Malgré une permanente définition et redéfinition du champ, surtout depuis ces quinze dernières années, la pratique nettement dominante est restée la mobilité physique des étudiants et des personnels académiques. Pourtant, profitant de l'apparition de nouvelles techniques de communication plus propices à ce type d'échange, l'enseignement à distance a été régulièrement convoqué comme adjuvant de l'internationalisation. En France, les initiatives en direction des universités ne sont pas venues du ministère en charge de l'enseignement supérieur mais du ministère des affaires étrangères. On doit à la permanence et à l'engagement d'un acteur, en l'occurrence, Régine

---

Thomas<sup>287</sup>, le lancement et le suivi de plusieurs grands programmes. Nous renvoyons à l'ouvrage de Pierre Moeglin (1994), consacré aux expérimentations satellitaires pour comprendre comment et dans quels cadres, dans les années 70, le satellite Symphonie a permis les premiers échanges avec le Canada<sup>288</sup> et l'Afrique<sup>289</sup> et, au début des années 1990, le satellite Olympus s'est élargi à d'autres pays partenaires essentiellement situés en Europe<sup>290</sup>. Si plusieurs universités françaises se sont effectivement engagées dans ces opérations dépassant les stricts cadres de l'enseignement supérieur (formation professionnelle continue, information, documentation), elles n'ont pas permis de surmonter l'ensemble des problèmes.

"Mais déjà Olympus, tout expérimental et boiteux qu'il soit, met en évidence quelques données clefs. Et, en premier lieu, la grande faiblesse de la France dans cette industrie d'avenir qu'est la production de programmes éducatifs audiovisuels. Symptôme évident : en 1990, sur les 462 heures allouées à l'Hexagone sur les

---

<sup>287</sup> Régine Thomas, chargée de mission, au Ministère des Affaires Etrangères (MAE), a participé dès le début des années 1970 au Programme d'Education Télévisuelle (PETV) de Côte d'Ivoire, en tant que responsable de la "Base arrière" de ce programme. A partir de 1976, elle a piloté le programme expérimental France/Côte-d'Ivoire par le satellite franco-allemand "Symphonie", dont l'un des objectifs prioritaires était de remédier à l'absence de spécialistes de haut niveau, pour l'enseignement de certaines disciplines scientifiques, dont souffrait à l'époque l'université ivoirienne. Puis, à partir de 1989, elle a animé et coordonné la participation française au programme européen d'enseignement à distance par le satellite Olympus de l'Agence Spatiale Européenne. Elle a également apporté ensuite son concours à la mise en œuvre de programmes d'EAD utilisant les NTIC (vidéotex, audioconférence, visioconférence, Internet) dans le cadre de la coopération culturelle et scientifique internationale.

<sup>288</sup> On peut citer le programme GUISE (Groupe pour l'Utilisation Intensive du Satellite Expérimental "Symphonie") qui visait l'organisation de débats scientifiques entre enseignants et chercheurs franco-québécois dans différentes disciplines universitaires (un tiers en sciences humaines et deux tiers en sciences exactes ou appliquées).

<sup>289</sup> Dans le cadre de plusieurs conventions de coopération entre différentes universités françaises et l'université de Côte d'Ivoire, le satellite Symphonie, accompagné ou non de transmissions en vidéo, ou d'un dispositif de téléconférence audiographique, a été utilisé pour le suivi de missions d'enseignement, de séances de révision de connaissances, d'encadrement et de suivi de travaux de recherche et de thèses. Ces programmes ont concerné essentiellement la médecine, la pharmacie, la géologie, le perfectionnement des professeurs de Français Langue Etrangère (FLE), et les formations d'ingénieurs.

<sup>290</sup> En 1990, disposant d'un "tuyau satellite" avant d'avoir eu le temps de construire un projet, Régine Thomas incite plusieurs universités et centres de formation à reformater des documents audiovisuels existants, ou à créer un ensemble de programmes pour l'enseignement et la formation. Les universités de Nancy 2, Nantes, Compiègne, Paris 6, Paris 13, Bordeaux 2 et Poitiers, le CAV, le CNED, et le CNDP, proposent des cours et des documentaires en médecine, en management, pour l'enseignement du FLE, etc.

En 1991, dans le cadre de la relance de la coopération avec les Pays d'Europe Centrale et Orientale (PECO), de nouvelles initiatives sont prises. Une étude des besoins est lancée qui mettra en lumière plusieurs domaines prioritaires : médecine, sciences, technologie ; droit, économie, gestion ; perfectionnement des enseignants en FLE. La production et la diffusion de ces programmes sont accompagnées d'un "plan parabole" financé par le MAE, afin d'équiper une centaine de points de réception répartis dans les universités et les centres de formation des PECO, tandis que des séminaires de sensibilisation, d'information et de formation sont organisés pour l'exploitation des programmes.

grilles d'Eurostep, en raclant tous les fonds de tiroir, les Français n'ont pas été capables de fournir plus de 150 heures de programmes. Et cela, alors que les Britanniques remplissaient, sans problème apparent, leur quota de 1500 heures" ("Enseignement par satellite, la bataille de l'espace" L'Express, supplément du 28 février au 6 mars 1991, p.139).

Ainsi, l'allocution d'ouverture de François Mitterrand à l'occasion du 4<sup>ème</sup> sommet de la francophonie le 19 novembre 1991 n'aura jamais de suite.

"De manière générale, il conviendra d'accorder une plus grande attention à l'alphabétisation et à la formation professionnelle, d'inventer de nouvelles méthodes d'apprentissage en nous appuyant davantage sur les techniques modernes. A cet égard, la création du Consortium Francophone de Formation à Distance me semble prometteuse. Mon pays, qui dispose d'une bonne expérience, précisément avec le programme Olympus, avec le travail du Centre National d'Enseignement à Distance, contribuera à la mise en place progressive d'une véritable université audiovisuelle francophone qui utilisera les satellites et rayonnera à la fois sur les continents d'Europe et d'Afrique. Les réalisations de ce que l'on appelle AUPELF/UREF<sup>291</sup> pour la recherche universitaire justifient, je le crois vraiment, la confiance que nous avons mise en oeuvre lors de notre dernière rencontre de Dakar" (Extrait de l'allocution d'ouverture de François Mitterrand, Palais de Chaillot, 19 novembre 1991).

Nous ne reviendrons pas sur l'échec de certains projets de l'AUPELF<sup>292</sup> dans le domaine. Ce point mériterait bien d'autres explorations. Par contre, pour

---

<sup>291</sup> L'Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française baptisée aujourd'hui l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), est une institution multilatérale qui a été fondée à Montréal (Canada) en 1961. Son objectif est de soutenir la coopération et la solidarité entre les institutions universitaires travaillant en français, prioritairement avec les pays francophones d'Afrique, du Monde arabe, d'Asie du Sud-Est, d'Europe centrale et orientale et de la Caraïbe. Elle contribue également au développement de l'enseignement supérieur et de la recherche. C'est en 1987 que l'assemblée générale de l'AUPELF a décidé de créer en son sein, l'Université des Réseaux d'Expression française (UREF)

<sup>292</sup> En 1998, suite au Sommet des Chefs d'État et de Gouvernement francophones de Hanoi est lancé le projet d'Université Virtuelle Francophone (UVF) impliquant la création de campus virtuels régionaux s'appuyant sur les bureaux régionaux et les Centres Syfed-Refer. Si les centres Syfed-Refer se sont bien développés, l'UVF n'a pas vraiment prospéré.

---

corroborer notre thèse du désintérêt de la direction en charge des enseignements supérieurs pour l'internationalisation des universités par l'EAD, nous rappellerons l'échec, en 1992, du protocole d'accord interministériel imaginé par Régine Thomas (MAE), en concertation avec Amid Bendouba (DGEFP), Yves Célanire et Olivier Gagnier (MEN, le premier à la Mission des Equipements pédagogiques et des NTE, et le second à la direction des relations internationales). Destiné à la mise en œuvre d'une politique d'utilisation des satellites et des réseaux de communication pour l'enseignement supérieur et la formation à distance, ce protocole s'inscrivait dans le prolongement de l'expérience OLYMPUS et du discours de François Mitterrand annonçant le projet d'une "Université audiovisuelle francophone". Pourtant approuvé par les trois parties (MAE, DGEFP et MEN), ce protocole ne sera signé que par le MAE et la DGEFP, le MEN n'ayant finalement pas répondu. Ne faudrait-il pas voir là un lien avec le projet de la direction des enseignements supérieurs qui envisageait, dans le même temps, d'externaliser l'EAD universitaire au CNED ?

Il faut attendre le lancement du programme "Campus numérique" pour que le ministère en charge de l'enseignement supérieur pense aux TIC pour développer l'internationalisation. Moins "culturelle", que les projets précédemment cités, l'internationalisation visée par ce programme est plus "stratégique"<sup>293</sup>. On sait aujourd'hui qu'aucun des milliers d'étudiants étrangers supposés intéressés par cette offre de formation n'a vraiment existé.

---

<sup>293</sup> Des chercheurs comme Jane Knight (1995) qui travaillent sur cette question distinguent quatre approches de l'internationalisation : "basée sur l'activité", "basée sur la compétence", "approche culturelle" et "approche stratégique".



## *2-5 Participer à la société de l'information*

L'analyse des textes de notre corpus nous a permis de proposer une alternative à une histoire de l'enseignement à distance traditionnellement aliénée à celle des médias et des outils de communication. En mettant l'accent, après d'autres, sur le fait que l'introduction d'une technique s'accompagne de discours qui ne sont pas obligatoirement suivis d'usages, au sens de pratiques sociales stabilisées, et qu'à l'inverse la publicité faite à des utilisations occasionnelles de techniques peut faire oublier des usages inscrits dans des temps longs, nous n'avons pas voulu nier toutefois l'importance du phénomène de lancement d'une nouvelle technique dans la société, importance sur laquelle nous souhaitons revenir dans les lignes qui suivent. En effet, comment ignorer ce que nous n'avons cessé de constater dans l'ensemble des textes, à savoir que les acteurs du système éducatif désireux d'y introduire ces techniques se sont toujours appuyés sur la publicité faite à la nouveauté technologique du moment ? Les acteurs de l'université n'ont pas échappé à cette règle et, sans entrer dans la façon dont certains outils et médias sont devenus des "outils et médias éducatifs" universitaires, ce point faisant l'objet de notre dernier chapitre, essayons pour l'heure de voir si la mise sur l'agenda politique de la radio, de la télévision et de l'Internet<sup>294</sup> a laissé des traces dans l'institution universitaire au delà des périodes de lancement et si ces traces ont interféré avec le développement de l'EAD.

D'un média à l'autre, il faut reconnaître que la situation est un peu différente. Si radio, télévision et Internet ont effectivement laissé des traces dans

---

<sup>294</sup> Dans notre perspective macro sociologique de compréhension des EAD universitaires effectifs, on n'abordera ici que les médias de masse et non pas l'ensemble des outils qui ont retenu l'attention des autorités politiques pendant un temps donné.

---

l'institution, elles ne sont pas de même nature, de même durée et ne marquent pas de la même façon les dispositifs d'enseignement à distance.

Ainsi, on doit pour partie à la place prépondérante de la radio dans la société la création des centres de télé-enseignement universitaire. On l'a vu, même si la situation est devenue plus difficile pour eux ces dix dernières années, les CTU drainent encore aujourd'hui plus de 65% des étudiants inscrits à distance dans les 85 universités françaises. Toutefois, si le studio d'enregistrement radio a effectivement constitué à leurs débuts le cœur des centres, conférant à la voix des enseignants une place majeure dans le processus pédagogique, très rapidement, les documents papier qui n'étaient au départ que des documents d'accompagnement sont devenus les supports de communication pédagogique de référence. Le repli de l'usage de la voix (et des mises en scène qu'elle autorise), observable dès la fin des années 1970 aux travers des études du CAV, est confirmé par les choix de numérisation qui sont faits depuis quelques années par les CTU qui s'y sont engagés. Alors que ces derniers disposent avec Audiosup.net d'une chaîne de diffusion des émissions sonores simple et peu coûteuse, ils numérisent presque exclusivement les photocopies de cours recyclant souvent les studios d'enregistrement en local technique pour la numérisation.

Il est aussi intéressant d'observer un peu plus de quarante ans après les grandes manœuvres de soutien à la télévision ce qu'elle "a fait à l'université", et plus particulièrement à l'enseignement à distance universitaire. Là encore, nous ne pouvons, dans les limites de ce travail, que dessiner à grands traits un paysage qui mériterait un tout autre traitement. En premier lieu, il nous faut insister sur le fait, trop souvent négligé, que ce qu'on a appelé à la fin du XIXème siècle "l'éducation par l'image", plus tard "l'audio-visuel" puis

"l'audiovisuel" puis plus tard encore "la télévision éducative" a surtout concerné l'enseignement primaire et secondaire. Ainsi, l'image et l'université sont plutôt étrangères l'une à l'autre<sup>295</sup>, sauf dans des disciplines comme la médecine où l'image s'est très vite avérée indispensable au processus pédagogique.

A cette première observation on peut en ajouter une autre qui concerne l'existence d'un lien aujourd'hui oublié entre la radio et la télévision.

"Là, il y avait eu une étape de créer ces studios à l'intérieur des centres de télé enseignement. Cela a permis de donner vie aux centres audiovisuels qui travaillaient avec ces studios, il y en avait déjà à cette époque (Aix-en-Provence, Marseille), cela a permis d'obtenir les zones de diffusion, il y avait une quinzaine de zones de diffusion ; il fallait oeuvrer auprès de l'ORTF à l'époque pour obtenir ces zones de diffusion. [...] La télévision était uniquement réservée à la diffusion de films pour la formation des médecins. La formation permanente était sous la responsabilité du professeur LEGER qui était chirurgien, on diffusait le dimanche matin" (entretien André Deprad).

Comme le rappelle Jacques Rubenach dans son entretien, il a aussi fallu compter sur le développement de nouvelles méthodes dans l'enseignement des langues et des laboratoires de langues pour apporter des justifications supplémentaires à la création des centres audiovisuels universitaires. En fait, à l'exception du centre audiovisuel de Saint-Cloud qui a assuré la majeure partie de la production des émissions de la télé-médecine, le lien réel entre les services d'EAD et les services audiovisuels présents dans les universités est resté faible.

"Il y a toujours deux entités dans l'université : le centre de télé-enseignement d'un côté, le centre audiovisuel de l'autre avec des

---

<sup>295</sup> Nous avons toujours été frappée par les grandes fresques que l'on trouve dans les vieilles universités françaises. Même si elles sacrifient aux modes de l'époque, ces images sont particulièrement allégoriques comme si, dans ces lieux, l'image n'avait pas le droit de "penser sans mot" (Daniel Arasse, 2004, p.18).

---

directeurs séparés et souvent peu de liens ou pas de lien, ce qui, dans un certain sens, peut apparaître paradoxal, mais qui dans un autre, étant donné les missions qui étaient parfaitement calibrées par le ministère pour le télé-enseignement, qui a un budget à part, des heures sup, des heures de diffusion radio, des heures de diffusion télé, tout ça c'était calibré".

C'est en fait surtout dans le cadre des expérimentations (satellites éducatifs, visioconférences) que l'image a été utilisée dans des dispositifs d'enseignement à distance. Moins discutée, une autre différence assez fondamentale existe donc entre l'enseignement à distance produit par l'Open University et l'EAD universitaire à la française, et elle concerne la place octroyée à l'image. Dès ses origines, l'Open University s'est largement appuyée sur la chaîne de télévision de la BBC, faisant de cette dernière un instrument d'éducation populaire de niveau supérieur. En revanche, l'EAD universitaire français n'a participé que très peu à ce type de mouvement. Il faut attendre, comme on l'a vu, la création des Amphis de la Cinq, pour que des émissions universitaires soient diffusées sur une chaîne hertzienne, mais dans le cadre de ce que nous avons appelé un "EAD d'information".

Des deux côtés de la Manche, les modes de pensée de la profession enseignante s'avèrent donc bien dissemblables : en Angleterre, l'EAD ne peut être que le résultat de la collaboration entre des professionnels des médias et des professionnels de l'enseignement, ces derniers ne pouvant tout prendre en charge ; en France, les professionnels de l'éducation doivent devenir des médiateurs du savoir. Pour ce faire, et c'était la ligne du centre audiovisuel de l'Ecole normale de Saint-Cloud, il faut former les enseignants au contact notamment des professionnels. La fermeture du CAV a mis fin aux derniers liens institutionnels entre les professionnels des médias et quelques acteurs du monde éducatif.

Nous ne disposons pas d'un recul suffisant pour savoir quels usages vont réellement se développer autour de l'Internet. On peut toutefois rappeler que l'engouement des politiques pour le "réseau des réseaux", comme quelques dizaines d'années avant pour la radio, a constitué une aide précieuse pour le lancement du programme "Campus numérique". Mais, si cette fois, la voix et l'image de l'enseignant semblent incontournables dans bon nombre de documents mis en ligne, ceux-ci n'en demeurent pas moins faiblement intégrés à des dispositifs d'enseignement à distance. Avec leur statut de ressources, ces documents alimentent un "EAD d'information" plus prolifique que jamais dans l'université.

Depuis la deuxième guerre mondiale, la mise sur l'agenda politique des questions de massification, d'éducation permanente, de conception d'universités nouvelles, d'internationalisation et d'introduction des médias a bien constitué un précieux adjuvant pour les acteurs engagés dans le développement de l'EAD universitaire. Cependant, contrairement aux espoirs des pionniers, c'est surtout dans le développement de l'éducation permanente que l'enseignement à distance universitaire a tenu ses promesses. Du côté des médias, le bilan semble plus contrasté. Si radio, télévision et Internet se sont effectivement implantés à l'université, l'usage du son et encore plus de l'image semble toujours cantonné à un "EAD d'information". Dans les dispositifs d'EAD de communication, il semble, au regard des enquêtes que nous avons menées, que l'écrit numérisé remplace l'écrit papier autorisant ainsi la reproduction de l'acte pédagogique traditionnel. Quelle est l'ampleur de ce phénomène ? Il faudrait engager de nouvelles recherches pour répondre vraiment à cette question.

N'ayant pas réussi partout où on l'attendait, il a fallu que l'EAD bénéficie, en plus des modes technologiques, de l'engagement de certains acteurs en

---

poste au ministère. Cet aspect de la question ressort de l'ensemble des entretiens que nous avons menés. Nous allons en discuter dans le point suivant.

### 3. La puissance des dynamiques intermédiaires

Pourquoi parler de dynamiques intermédiaires quand il s'agit de qualifier l'action de bon nombre de responsables du dossier de l'enseignement à distance au ministère entre le milieu des années 1960 et 2004 ?

Disposant d'un certain pouvoir de faire tout en n'étant pas aux avant-postes du pouvoir administratif, ces personnes ont en commun d'avoir pris des initiatives sans avoir réellement reçu de commande de la part de leur hiérarchie comme en témoignent notamment les organigrammes de la tutelle. Construite la plupart du temps avec différents acteurs de terrain, leur proposition d'actions émanant donc d'un niveau intermédiaire a été reprise par le pouvoir politique qui l'a soutenue, au moins pendant un temps, la propulsant au rang de politique pour l'enseignement supérieur.

#### *3-1 Questions de personnes*

Parmi les éléments saillants qui émanent des entretiens que nous avons conduits pour cette thèse, ou des échanges que nous avons eus entre 1995 et 2001 avec toutes sortes d'acteurs impliqués dans le champ, il en est un qui nous a particulièrement frappée : l'existence, pour la plupart des acteurs, de deux façons de convoquer le ministère. La première, consiste à

parler du "ministère" pour désigner telle ou telle règle du jeu imposée à un moment donné, la seconde consiste à citer le nom de la personne en charge du dossier EAD au ministère comme incarnant, pour ces acteurs, une politique en général plus proche de leurs préoccupations même s'ils peuvent la critiquer.

En matière d'EAD de communication, sept noms circulent pour la période qui va du milieu des années 1960 à 2004 : André Deprat puis Mlle de Bricourt mais juste citée comme la personne qui a poursuivi le travail de son prédécesseur, Jean-Claude Jacquenod, Maryse Quéré, Françoise Thibault<sup>296</sup>, puis Philippe Perrey qui a repris le programme "Campus numérique" et Albert-Claude Benhamou. Sans nous aventurer sur les territoires de la psychosociologie qui nous sont trop peu familiers, cet ensemble de noms et de personnes nous suggère plusieurs remarques.

D'abord le petit nombre de personnes concernées a de quoi étonner pour qui connaît les habitudes du ministère. En effet, comme l'ont souligné Christine Musselin et Albert Guessaz, la durée de vie d'un chef de bureau au ministère est en moyenne de 2 à 3 ans or André Deprat a piloté le secteur pendant 15 ans (de 1964 à 1979), Françoise Thibault est restée 6 ans, Jean-Claude Jacquenod et Maryse Quéré 4 ans. Ainsi, sauf depuis 2001, une stabilité assez exceptionnelle au niveau du pilotage a caractérisé le secteur pendant de nombreuses années.

Contrairement également à la tradition, aucun de ces chefs de bureau n'est passé par l'ENA ou n'a fait une longue carrière comme attaché d'administration centrale. Les spécialités de ces responsables sont plutôt hétérogènes : André Deprat est en retraite de l'armée ; Jean-Claude

---

<sup>296</sup> Nous avons choisi de marquer la distance avec nos activités passées en utilisant, comme pour les autres acteurs, notre nom de famille.

---

Jacquenod est maître de conférence dans le domaine des sciences et des techniques ; Maryse Quéré, professeur d'informatique ; Philippe Perrey, enseignant du secondaire spécialiste d'audiovisuel comme Françoise Thibault qui est de plus spécialiste en ingénierie de formation, et Albert-Claude Benhamou, professeur de médecine. Ainsi, deux groupes d'acteurs peuvent être distingués : les spécialistes du domaine issus de la filière informatique ou de la filière audiovisuelle recrutés entre la fin des années 1980 et 2003 ; les non-spécialistes : présents dans les années 1970 et depuis 2003<sup>297</sup>.

Enfin, et c'est là tout l'intérêt de nous attarder sur ces personnes, elles sont porteuses de politiques particulières : nous en voulons pour preuve que leur départ s'est souvent accompagné d'un abandon partiel ou total, immédiat ou différé, des choix qu'elles ont faits.

### *3-2 Cinq politiques*

A regarder de plus près le contenu des politiques que ces différents acteurs ont lancées, les choses apparaissent un peu plus complexes. Si l'identification des initiateurs apporte un ensemble de repères essentiels pour comprendre les changements d'orientation et les actions engagées, ce n'est pas avec l'arrivée et le départ de ces acteurs que commence ou que s'achève précisément un cycle d'actions. Par exemple, ce qu'André Deprat a mis en œuvre ne s'arrête pas à son départ mais plus de quatorze ans après ; Françoise Thibault qui a travaillé avec Maryse Quéré a poursuivi en partie le programme de cette dernière mais a aussi enclenché une autre dynamique :

---

<sup>297</sup> Une mention particulière doit être faite pour Albert-Claude Benhamou qui s'est impliqué dans le secteur des TIC pour l'enseignement en organisant, en 2000, le premier colloque consacré à "l'Internet et la pédagogie médicale".



c'est la même chose pour Philippe Perrey qui lui a succédé et qui a repris des propositions de Maryse Quéré. Il existe donc des enchaînements entre les actions.

Nous en avons tenu compte pour distinguer les cinq politiques que nous avons identifiées.

### *Jacobinisme humaniste*

Comme nous l'avons déjà noté, André Deprat n'était pas attendu, par ses responsables, sur le chantier de l'enseignement à distance. Par contre, il leur doit d'avoir exigé de lui l'élaboration d'un projet d'ensemble sur le sujet.

"Il me dit d'accord, tu fais ce que tu veux, mais pour avoir des crédits, il faut un projet. Il faut que les gens qui s'engagent avec toi puissent être efficaces. A ce moment-là, on essaiera de tirer une ligne budgétaire. D'où l'idée de rentrer en contact avec le CAV, afin d'établir un projet valable et définir des politiques. L'idée était simplement de lancer quelque chose, de coordonner, ce qui devrait permettre au financier d'ouvrir cette ligne de crédit, sans argent, rien n'est possible. On a donc tissé des liens avec un certain nombre d'universités que j'avais connues" (entretien avec André Deprat).

C'est en fait l'alliance entre Robert Lefranc, responsable du centre audiovisuel de l'école normale supérieure de Saint-Cloud, et André Deprat, chef de bureau au ministère, qui produit le programme d'actions pour le développement des radios propédeutiques.

"Pour en revenir à ma vision de choses, en 65, le ministère s'est lui aussi structuré et c'est là qu'on croise Deprat qui venait d'arriver et qui a commencé d'abord à mettre de l'ordre aux histoires de retraite. Ca n'avait rien à voir avec l'audiovisuel et puis tout d'un coup il a été basculé à la direction des affaires générales et financières. On lui avait donné une mission plus ou moins de s'occuper des aspects audio-visuels dans l'enseignement supérieur. Alors n'y connaissant rien évidemment, il s'est dit je vais aller voir du côté de Saint-Cloud, puisque là on

---

va trouver Lefranc et Rubenach. Et j'ai donc été investi de la casquette d'expert conseil, technico-économique pédagogique. Les trois. La totale ou presque alors que j'ai tout appris sur le tas, je dois dire que j'avais aucune formation liminaire à l'audiovisuel du tout si ce n'est que je m'intéressais beaucoup à la musique, aux sons, que je ne suis pas non plus un handicapé de l'œil". (entretien avec Jacques Rubenach)

Un dispositif tri-polaire est progressivement mis en place, associant la petite équipe du ministère, le CAV et les universitaires que Deprat "prend un peu partout en France" et qui acceptent, contre l'octroi de matériel, de postes de techniciens et d'enseignants, la responsabilité d'un centre d'enseignement à distance.

Bien qu'il faille compter avec les bonnes volontés, l'ouverture des centres et des formations n'est pas le produit du hasard. Elle correspond à un dessein de répartir l'offre de formation sur l'ensemble du territoire pour assurer une certaine égalité d'accès aux enseignements universitaires à distance. Cette logique est poussée assez loin dans l'Est de la France avec la demande qui est faite aux CTU de cette région de se partager les secteurs disciplinaires.

"On a eu un mal noir, à mettre les centres ensemble pour que l'on fasse un pot commun, pour faire les différentes émissions, là il y a un truc qui a pas mal marché, c'est ce qu'on appelait à l'époque l'entente de l'Est, c'est à dire c'est à Nancy qu'on va faire l'anglais, à Strasbourg on va faire l'allemand, à Reims on va faire, je sais pas quoi..., ça allait jusqu'à Dijon, et puis voilà, et puis ils se sont répartis le boulot, ce qui n'était pas vraiment évident" (entretien avec Jacques Rubenach).

Comme en témoignent les documents d'archives et les entretiens, le dispositif est devenu, au fil du temps, de plus en plus cadré. Une sorte de grand établissement universitaire "multipolaire" (c'est le qualificatif utilisé, à la fin des années 1970, par les responsables eux-mêmes) a vu le jour, avec à sa tête André Deprat et ses deux conseillers privilégiés, Jacques Rubenach pour les questions techniques et Robert Lefranc pour les études et la

formation. Fonctionnant en dehors de la profession et des universités, dont la seule fonction a été longtemps d'encaisser les subventions octroyées par le ministère et de les redonner aux CTU, ce grand établissement était suivi de très près.

"Evidemment, Deprat il tenait les cordons de la bourse, alors il disait s'ils font pas ce que je dis, je leur donne pas de sous ; c'était un peu jouer gagnant à tous les coups, vu de son point de vue bien entendu. Donc le télé-enseignement, lui, il était parfaitement dirigé d'en haut par l'argent, évidemment c'était sur demande des universités, mais ceux qui demandaient, ils se voyaient agréer par nous, et à ce moment-là on mettait les moyens" (entretien avec Jacques Rubenach).

En matière de production de règles, il est intéressant de constater que Deprat et son équipe ont été très prolixes. Un ensemble de "règles principes" a été édicté sous forme de circulaires ou de décrets qui concernaient tout à la fois l'ouverture des formations, les modes de rémunération des enseignants, le nombre d'heures assurées au moyen de la radio. En fin d'année universitaire, chaque centre devait envoyer au ministère le nom des différents intervenants, le détail des heures assurées en présence, la liste des cours radiodiffusés et le nombre d'étudiants répartis par discipline. C'est le bureau du ministère qui gérait globalement la convention avec Radio-France et réglait les factures afférentes. C'est aussi lui qui établissait la brochure nationale de présentation de l'offre de formation. Chaque année, sur la base des prévisions concernant le nombre d'inscrits, l'université se voyait attribuer une subvention qu'elle devait reverser à son centre pour que celui-ci puisse prendre en charge les dépenses en équipements, et en fonctionnement dont une bonne partie des heures supplémentaires octroyées aux enseignants. Les 92 postes "fléchés télé-enseignement ou enseignement à distance", selon la formule employée par le service, ne pouvant couvrir l'ensemble des besoins en enseignement, ils ont été complétés d'un nombre

---

croissant d'heures complémentaires calculé à partir des effectifs d'inscrits.

"Il y a eu quand même un essai d'organisation, de mise en relation, je dis pas que c'était pas un peu jacobin, mais j'avais rien contre, parce qu'avant c'était le foutoir, donc mettre un petit peu d'ordre là-dedans, de réglementer un peu les choses, c'était sain et utile. Pas trop de dispersions de moyens, une centralisation des savoirs-faire, on sait à qui on s'adresse et comme on se voyait régulièrement entre nous, on avait des pratiques à peu près identiques" (Entretien avec Jacques Rubenach).

Quand on reprend la distinction que Danielle Potocki Malicet (1997, p. 60) a appliquée à l'analyse de l'organisation universitaire entre la règle "principe" et la règle "action", on mesure à quel point le niveau de l'établissement a été court-circuité dans le dispositif mis en place par André Deprat et ses collègues. En effet, pendant toute cette période, l'université n'était même pas en mesure de produire des "règles actions". C'est au niveau du groupe des responsables de centre, réunis régulièrement par le ministère, que ces règles étaient conçues allant jusqu'à concerner l'organisation de la formation elle-même. C'est ainsi que les regroupements avec des enseignants se sont imposés comme une norme implicite pour les formations universitaires à distance.

"Préparer des cours de télé enseignement, l'enseignement par correspondance devait permettre d'établir des contacts périodiques avec les étudiants. Il fallait que les étudiants se retrouvent de temps en temps ensemble, pour vivre en commun un certain nombre de séances d'enseignement. Faire du télé-enseignement uniquement avec la réception, à l'époque, c'était la radio, après la télévision, ce n'était pas suffisant, donc cela nécessitait des créations de postes pour le rassemblement dans les universités, cela a été très long à établir. Cela a demandé un effort, quand pouvait-on faire les rassemblements? Le samedi après-midi, ou le dimanche ?" (Entretien avec André Deprat)

Seuls quelques rares points sont restés un peu dans l'ombre, comme le mode de rémunération des enseignants pour la production des cours papier

et pour les corrections de copie, certains centres acceptant de rémunérer ces tâches particulières en supplément des cours et d'autres non. Si, comme le dit André Deprat dans son entretien, la dynamique de création de nouvelles formations a cessé après son départ, des traces de la machine administrative qu'il a mise en place sont encore observables en 2004. Par exemple, au travers de l'enquête conduite avec la FIED, nous avons constaté une faible déperdition des postes créés par le ministère au cours des années 1970 et 1980. Il n'y a pas eu de rattrapage du côté des personnels techniques et administratifs. Le taux d'encadrement est faible : 4 fois inférieur au présentiel. Ce chiffre est d'autant plus lourd aujourd'hui que les charges que ces services doivent assurer se sont accrues au fil du temps. A l'exception de certains tarifs pratiqués dans des services inscrits dans le cadre de la formation continue, les tarifs des répondants à l'enquête constituent en quelque sorte des "aménagements" des tarifs pratiqués pour la formation initiale. Comme du temps d'André Deprat, les liens sont très ténus entre le prix de revient d'une formation et le montant des inscriptions dont les coûts sont plutôt faibles. Ces services restent encore relativement peu intégrés aux établissements, comme en témoignent la faible implication des différents conseils, le peu de collaborations avec d'autres entités, et le fait que l'offre d'EAD figure rarement dans l'offre globale de formation des universités présentée sur leur site web. Ainsi, aujourd'hui encore, le cœur de la FIED est constitué des centres qu'André Deprat a créés à partir du milieu des années 1960.

Des changements sont toutefois observables. Si on compare la situation telle qu'elle se présente dans l'enquête de 2004 avec celles qui sont décrites d'une part dans les études de Robert Lefranc et, d'autre part, dans l'étude sur les

---

contrats d'établissement réalisée à la fin des années 1990<sup>298</sup>, plusieurs résultats constituent des indicateurs d'amélioration de l'intégration des CTU dans les universités. Moins "port de rattachement [...] dont les exigences doivent interférer le moins possible avec les activités" (Friedberg et Musselin, 1989, p. 182), l'établissement devient un peu plus un cadre de travail qui modèle l'activité. En effet, la fonction de responsable de service d'enseignement à distance semble davantage reconnue ; une petite partie de la logistique est maintenant assurée par les services de l'université (inscription administrative, reprographie notamment) ; les enseignants qui travaillent en EAD se voient proposer de plus en plus souvent des contrats qui règlementent leur activité ; les liens avec les services de formation continue se développent ; le projet d'établissement est un peu plus utilisé aujourd'hui que par le passé mais l'ensemble reste fragile. Pour André Deprat, la disparition du "maître du jeu" qui est aussi celle du "chef d'orchestre" annonçait la fin de "l'orchestre", pourtant, on le constate, il s'agit plutôt d'une lente transformation de "l'orchestre".

### *Externalisation programmée*

Comme dit Jean-Claude Jacquenod à propos de l'EAD, "au début des années 1990, ce dossier, c'était un peu la "patate chaude", on essayait toujours de le repasser au bureau d'à côté." Pourquoi les 40 000 étudiants de l'EAD universitaire sont-ils devenus aussi problématiques au niveau du ministère de tutelle ? Deux types de réponses s'imposent. La première, la plus simple, fait écho à la volonté de la Mission des équipements pédagogiques et des nouvelles technologies d'enseignement (MEPENTE) de mettre l'accent sur

---

<sup>298</sup> Thibault F. (2000) Analyse du volet TIC et EAD dans les contrats d'établissement, document de travail.

l'informatisation des établissements. Placée auprès du Directeur de l'enseignement supérieur, ce qui lui confère une certaine importance dans la hiérarchie du ministère, cette mission est dotée d'un important budget pour équiper tout particulièrement les filières professionnelles qui se mettent en place dans les universités. Ainsi, de 1989 à 1992, il est plus cohérent pour cette structure de soutenir le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation (RUCA), impliqué dans le développement de logiciels pédagogiques et de centres de ressources, que d'aider des CTU très "papivores" et peu utilisateurs d'informatique (Thibault, 2003).

La deuxième réponse est liée au développement de la politique contractuelle. On l'a vu, la gestion des centres de télé-enseignement universitaire est un modèle de l'hyper-centralisation. Bastion des "crédits spécifiques", l'EAD n'a pas été immédiatement intégré dans les contrats. Les crédits ont continué à être ciblés sur les centres et les étudiants n'ont pas été comptabilisés dans les effectifs des établissements jusqu'en 1997. Image symbolique de cette hyper-centralisation qui subtilise tout un secteur de leur activité aux différentes universités : le dépliant d'information adressé aux étudiants confectionné par le service du ministère en charge de l'EAD jusqu'en 1996. La situation est donc délicate pour une grande partie de l'enseignement à distance universitaire au début des années 1990, et ce d'autant plus que d'autres marqueurs existent qui renforcent le statut du régime d'exception des CTU.

Le premier concerne les droits spécifiques, sujet honni de tous les responsables politiques français, tant les syndicats d'étudiants sont prompts à dénoncer la moindre dérive vis-à-vis des barèmes négociés au niveau national. Or, le principe des droits spécifiques a été retenu dès l'origine de la création des CTU. Ces droits ont été établis sur la base de savants calculs tenant compte de la fabrication des supports et des frais d'envois. En fait, s'il y avait initialement un lien entre ces frais et les coûts réels, progressivement une routine s'est installée, les établissements se contentant de

---

voter chaque année une augmentation acceptable par les étudiants.

Le second marqueur concerne l'existence d'un décret réactualisé tous les ans qui fixe les règles de rémunération des enseignants liées à la réalisation d'émission de radio et de télévision. Cinq catégories d'activité, qui correspondent à des situations différentes de production de ressources, sont prévues et cadrées par le ministère. Ainsi, dans une période où les responsables de la politique de l'enseignement supérieur sont attentifs à se doter du maximum de garanties pour réussir la politique contractuelle, le dossier de l'enseignement à distance cumule les handicaps institutionnels.

C'est dans ce contexte, et à la suite des rapports Duhamel et Serres, que Jean-Claude Jacquenod, chargé de mission à la MEPENTE, et son équipe, élaborent, en juin 1992, le projet de création de "centre d'enseignement supérieur à distance du CNED" (CESD) qu'ils soumettent au directeur-adjoint du ministre de l'éducation nationale et de la culture.

"Les objectifs :

- une coordination des principaux acteurs de la formation supérieure à distance (évitant les redondances tout en améliorant le maillage sectoriel),
- un développement des offres orienté en fonction des priorités nationales (générateur d'économies d'échelle mais garant du tutorat de proximité),
- une rationalisation de l'usage des crédits consacrés à la recherche et aux développements de nouvelles technologies éducatives appliquées aux formations ouvertes (mise en réseau des concepteurs, bases de données et PAO, amélioration de la communication enseignants-étudiants à distance),
- une bonne visibilité du dispositif français de formation supérieure à distance pour le public national et l'Europe,



- une lisibilité des compétences, des moyens et des résultats pour le monde économique et politique.

L'outil :

Un centre d'enseignement supérieur à distance créé rapidement au sein du CNED sans modification complexe de son statut d'EPA<sup>299</sup>. A terme, Université à distance au sein de l'Académie à distance que pourrait devenir le CNED" (Note du 16 juin 1992).

En juillet 1992, le CESD devient, dans un texte écrit par le recteur du CNED de l'époque, Bernard Loing, l'UNEAD (université à distance). On y retrouve les traditionnels arguments pour le développement de l'EAD en France, dont celui du retard sur les autres grands pays.

"L'enseignement et la formation à distance sont en passe de devenir des secteurs économiques très prospères, mais aussi très "sensibles", jouant un peu le rôle d'une "force de frappe" : peut-on imaginer voir un jour une partie du système d'éducation français être contrôlée par d'autres pays ?" (Texte de Bernard Loing, p.5)

De façon très explicite, le recteur demande que ce nouvel établissement assure la collation des grades, la délivrance de diplômes et de titres, "soit propres à l'établissement, soit dans le cadre de conventions avec des universités partenaires". Un montage complexe est imaginé puisque l'UNEAD devrait être dirigée par un recteur, mais le président de son conseil d'administration aurait le titre de président d'université. Il est envisagé de la doter d'un conseil scientifique, de créer "un centre de recherche important" et d'y adjoindre une agence de coopération.

Ce projet, partagé par les responsables du CNED et les chargés de mission du ministère, est rejeté du monde de l'EAD universitaire qui, sans en avoir réellement eu connaissance, se méfie "des amitiés du CNED depuis tous ces

---

<sup>299</sup> Etablissement Public Administratif.

---

rapports" (entretien avec un ancien responsable de CTU). Cette méfiance devient aiguë quand Jean-Claude Jacquenod et son équipe (au total trois personnes : deux chargés de mission et un administratif) rejoignent le CNED, deux d'entre eux pour s'occuper de l'enseignement supérieur à la direction générale de Poitiers et le troisième comme directeur de l'antenne du CNED à Vanves. Malgré ces transferts, l'UNEAD ne verra jamais le jour.

### *Informatisation diversifiée et concertée*

La mission sur le développement des nouvelles technologies et de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur qui est confiée en 1993 à Maryse Quéré, professeur d'informatique, après la suppression de la MEPENTE, ouvre de nouvelles perspectives au courant de l'autoformation universitaire deuxième génération (Thibault, 2003).

Nancéenne, Maryse Quéré a fait sa thèse sur les apports de l'informatique dans le système éducatif avec, pour directeur, Claude Pair, enseignant en informatique et grand défenseur de son introduction à l'école. En 1971, Il obtient avec d'autres que se créent dans cinq académies (Nancy, Paris, Rennes, Grenoble et Toulouse), des centres de formation approfondie à l'informatique dont la responsabilité scientifique est confiée à des universitaires et qui accueillent, en formation longue, des enseignants de toutes disciplines. Il prend la direction du centre de Nancy, puis Maryse Quéré lui succède. En 1981, Alain Savary, ministre de l'éducation nationale, confie à Claude Pair ainsi qu'à Yves Le Corre un rapport sur l'introduction de l'informatique dans le système éducatif qui sera suivi par la mise en place, en 1985, du plan Informatique Pour Tous (IPT). Comme l'a expliqué Claude Pair lui-même, l'ambition de ce rapport est avant tout pédagogique.

"Ce rapport insiste sur la formation des professeurs. Dès 1981, on rétablit donc les stages d'un an, et progressivement on les

étend à un centre par académie. [...] Nous avons aussi insisté sur le fait que les projets devaient venir des établissements. Il ne s'agissait pas de parachuter cette informatique, c'est-à-dire qu'il fallait que les établissements sachent ce qu'ils voulaient faire de leur informatique. [...] Nous avons aussi essayé de désamorcer cette fameuse querelle "*est-ce que l'informatique est une discipline ou un outil d'enseignement ?*" en disant "*cela doit être l'un et l'autre ; il faut que l'un appuie l'autre*". [...] Nos recommandations sur la fabrication des logiciels ont été appliquées en partie seulement. Il s'agissait de partir des idées des enseignants et de mettre en place un organisme d'industrialisation : c'est le CNDP qui a joué ce rôle, mais de manière imparfaite. Nous avons également été peu suivis lorsque nous avons souligné la nécessité de développer la recherche pédagogique. [...] Finalement, ce que l'informatique apporte le plus, c'est la nécessité de réfléchir à la pédagogie et la possibilité d'avoir des pédagogies beaucoup plus variées". Claude Pair, Bulletin de L'EPI, septembre 1987.

<http://www.epi.asso.fr/revue/47/>

Partageant ce souci de la réflexion pédagogique, Maryse Quéré se rapproche du RUCA à l'occasion de la rédaction de son propre rapport qui se veut le plus complet possible quant à la présentation de l'usage des technologies d'information et de communication à l'université. Ce document de presque deux cent pages n'a jamais été rendu public. Il constitue cependant la source d'un opuscule de quarante-trois pages, au titre programmatique : "*Vers un enseignement supérieur sur mesure*<sup>300</sup>" qui est préfacé par le directeur général des enseignements supérieurs et distribué dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français pendant l'été 1994. Dans

---

<sup>300</sup> Sur la couverture du document, trois indications : le titre, le logo du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, la mention de la Direction générale des enseignements supérieurs.

---

l'esprit du rapport de Claude Pair, c'est un développement progressif et concerté qui est visé, basé sur le lancement d'une vaste réflexion<sup>301</sup>.

Pour les membres du RUCA, la mise en circulation de la notion d'enseignement sur mesure par une personne exerçant au ministère constitue une reconnaissance du bien fondé de leurs activités. En effet, comme nous l'avons montré (Thibault, 2003), le processus d'évolution du réseau qui, depuis 1991, l'avait davantage entraîné vers les problématiques d'intégration des technologies dans l'enseignement que vers le développement de l'autoformation sous la forme d'une ré-ingénierie spécifique de la formation, trouvait sa justification dans la notion d'enseignement sur mesure. Ce dernier permettait de désigner l'ensemble des activités menées au sein du RUCA : production de vidéos, de logiciels, de didacticiels, de programmes de simulation, création d'espaces de travail spécifiques où l'étudiant est accompagné dans ses apprentissages, création de médiathèques ou mise en œuvre de formations à distance<sup>302</sup>.

Avec pour cadre "l'enseignement supérieur sur mesure", il n'est plus question d'externaliser l'enseignement à distance mais d'en faire un des modèles pédagogiques proposés aux étudiants. Nécessitant un peu moins de présence dans l'université que les autres modèles, l'EAD n'est ainsi plus

---

<sup>301</sup> "Il est temps maintenant de soumettre ce questionnement à la totalité du monde universitaire et à son environnement. L'enseignement sur mesure ne vivra que si les enseignants et les étudiants y trouvent leur compte, et nous souhaitons, qu'à la base, la réflexion la plus large possible fasse avancer ce qui n'est pour le moment qu'une piste de travail, que de leur côté l'administration centrale et ses interlocuteurs contribuent à mettre en place concrètement dans un processus de coopération concertée", *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, Préface signée du DGES, p. 1.

<sup>302</sup> "Mieux répondre à l'attente de chaque jeune bachelier ou adulte engagé dans la vie professionnelle justifie donc de concevoir un développement de l'enseignement supérieur dans lequel un usage raisonné des médias (et des technologies qui les supportent) trouvera sa place à côté des modes habituels [...] Dans la suite, nous parlerons d'enseignement sur site (l'enseignant pouvant être distant, mais la liaison restant interactive), d'enseignement médiatisé (qui traduit une distance temporelle entre l'émetteur et le récepteur), d'enseignement à distance (qui dans le sens habituel du terme est nécessairement médiatisé). Ce sont les trois composantes de l'enseignement sur mesure, chaque expression étant plus adaptée à un certain contexte." (*ibid.*, Introduction signée Maryse Quéré, p. 3).

pensé dans son opposition à l'enseignement présentiel traditionnel mais comme une des formes de l'enseignement universitaire modernisé.

La création, à l'initiative de Maryse Quéré, en mars 1995, du "Groupement pour l'Enseignement supérieur sur Mesure Médiatisé" (GEMME<sup>303</sup>), constitue un bon exemple de cette volonté d'intégrer l'ensemble du secteur des TIC pour l'enseignement afin d'en faire l'expression des nouvelles pédagogies universitaires, puisque GEMME organise plusieurs groupes de travail associant des acteurs de la FIED, du RUCA, d'ITEM-Sup notamment et ouvre des chantiers aussi divers que "visiocommunication et formation" ; "Normes et standards en matière de dispositifs et de supports numériques pour la formation" ; "Documentation, production, diffusion" ; "Prise en compte et valorisation des nouvelles tâches pédagogiques associées aux NTE" ; "Coût de l'EAD".

N'ayant aucun budget pour soutenir son action, Maryse Quéré réussit cependant à mobiliser bon nombre d'acteurs de terrain, comme en témoigne la fréquentation des groupes de travail de GEMME. A la différence de ses prédécesseurs, nous reviendrons sur ce sujet dans le point suivant, et comme Claude Pair, Maryse Quéré n'entend pas se dispenser du niveau de l'institution. GEMME est ainsi une association à laquelle doivent adhérer, non des individus, mais des établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, un peu à contre-courant de la politique du ministère de tutelle, et quelque temps après les initiateurs du "Groupement Informatique pour la Gestion des Universités et établissements" (GIGUE) créé en 1992, Maryse Quéré initie un autre espace de "mutualisation et de capitalisation des savoir-faire et des expériences des établissements publics" (document de présentation de GEMME) mais dans le domaine de l'enseignement.

---

<sup>303</sup> Créé le 8 mars 1995, GEMME réunissait, à la fin des années 1990, plus de 50 établissements adhérents.

---

Dans un article écrit en 2005, à partir d'une contribution que nous avons faite à propos du "Campus numérique" Canège, et intitulé "Du rapport Quéré aux appels à projets "Campus numériques" : Quelques orientations économico-institutionnelles", Patrice Grevet négligeant les filiations culturelles de Maryse Quéré, réduit l'enseignement sur mesure "à un enseignement recourant de façon essentielle à des ressources pédagogiques portées par un média et produites sur un mode industrialisé" (Grevet, 2005, p. 5). Ce faisant, loin d'expliquer ce qui est en train de se jouer dans l'institution entre les tenants d'une rénovation pédagogique qui plébiscitent le développement de la formation des enseignants du supérieur, et certains partisans de la politique contractuelle qui préfèrent laisser les universités prendre en charge ce problème à leur niveau, Patrice Grevet se contente de faire le constat d'un "profond décalage" entre la politique soutenue par Maryse Quéré, et celle de la direction de l'enseignement supérieur qui irait selon lui "dans le sens d'un rôle croissant du "modèle de la classe en présentiel" et d'une amélioration des taux d'encadrement" (Grevet, 2005, p. 9). Or, comme en témoignent la plupart des débats du CNESER, l'amélioration du taux d'encadrement est moins le signe du soutien d'un modèle pédagogique que le résultat d'un rapport de force entre les syndicats et le ministère, et, si décalage il y a bien entre deux politiques, il est plus sur une conception de l'action publique et du rôle de la tutelle que sur le soutien du modèle d'enseignement traditionnel.

Ainsi, les points communs entre la politique défendue par André Deprat et celle défendue par Maryse Quéré sont plus nombreux qu'une approche un peu lointaine ne le laisserait supposer. Ne remettant en cause, ni l'un ni l'autre, le service public d'enseignement supérieur, ils défendent, dans le droit fil du mouvement des "technologies éducatives", l'idée que les universitaires, pour s'adresser à de nouveaux publics, doivent être formés autrement et que, l'audiovisuel comme l'informatique, constituent

de précieux supports pour ces formations.

Plus par Maryse Quéré que par André Deprat, une industrialisation limitée est envisagée pour traiter autrement les masses d'étudiants. S'appliquant prioritairement au cours magistral, cette industrialisation, à l'image de celle prônée par Claude Pair, repose sur l'existence d'une production de ressources pédagogiques conçues par les enseignants et diffusées, par des acteurs publics, au sein de l'ensemble du système. Sauf à considérer sans recul leurs discours et à négliger l'obligation dans laquelle ils se trouvent de convaincre, l'analyste ne peut prendre au sérieux l'argument de la réduction des coûts qu'ils utilisent car, à examiner la ténacité de ces acteurs pour obtenir de nouveaux crédits, on mesure à quel point il s'est moins agi pour eux de faire faire des économies à l'Etat que d'avoir des capacités de réinvestir dans la relation pédagogique.

### *Approche système*

Françoise Thibault est arrivée à la fin de l'année 1995 dans la petite équipe de Maryse Quéré. Jeune enseignante, elle a fait partie en 1987 de la dernière promotion des audiovisualistes formés par le centre de Saint-Cloud. Responsable académique des stages de formation à l'analyse d'image des enseignants du secondaire, elle a œuvré, avec d'autres et après bien d'autres, pour la reconnaissance de l'image à la fois comme langage à enseigner et comme pratique à développer à l'école. Partageant avec les informaticiens impliqués dans la formation des enseignants, la conviction que le métier d'enseignant, tous niveaux confondus, doit évoluer, elle a prolongé, après le départ de Maryse Quéré en 1997, une partie de l'action de cette dernière. Pourquoi alors parler d'une nouvelle politique ?

Trois raisons nous y conduisent : le contenu de la politique qu'elle et son

---

équipe ont proposée ; les stratégies qu'ils ont élaborées d'abord avec le responsable de la direction de l'information scientifique, des technologies nouvelles et des bibliothèques (DISTNB) et ensuite avec le directeur de la technologie ; le budget qui a été alloué à ce domaine.

Le contenu de la politique. L'arrivée à la tête de la DISTNB d'un ancien premier vice-président de la Conférence des Présidents d'Université (CPU), Bernard Dizambourg<sup>304</sup>, conforte, en matière de TICE, l'élaboration d'une politique qui se veut "globale" et proche des réalités quotidiennes des universités. Sans remettre en cause l'idée de "l'enseignement sur mesure", cette politique repose, non plus sur la mise en œuvre d'un processus d'incorporation des activités dans un même ensemble, mais sur l'identification des différents secteurs impliqués et sur la mise en œuvre de stratégies différenciées propres à chacun d'eux mais coordonnées à un niveau politique. Le texte publié au bulletin officiel, le 1<sup>er</sup> mai 1997, qui appelle tous les établissements d'enseignement supérieur à "construire un projet global qui concerne toutes les structures de l'établissement"<sup>305</sup> traduit cette orientation. L'enseignement à distance y est présenté comme un chantier parmi d'autres qu'il faut reprendre.

"Afin d'accélérer le développement de la formation à distance, il est proposé de créer un comité national d'orientation. Associant les établissements d'enseignement supérieur et le CNED, ce comité devra plus particulièrement réfléchir à la carte des

---

<sup>304</sup> Bernard Dizambourg est aussi l'un des fondateurs du Groupement Informatique pour la Gestion des Universités et établissements (GIGUE), créé en 1992 afin de permettre le développement national d'applications informatiques de gestion adaptées aux universités. L'Agence de Modernisation des Universités et établissements (AMUE) a pris la suite du GIGUE en 1997. Elle est devenue l'Agence de Mutualisation des Universités et établissements (AMUE) en 2002. Partisan de la politique contractuelle, Bernard Dizambourg défend aussi une politique de mutualisation notamment sur des sujets aussi nouveaux pour l'université que l'introduction des technologies de l'information et de la communication.

<sup>305</sup> Acte administratif fort dans une période *a priori* peu propice, ce texte, contrairement aux usages traditionnels, recommande plus qu'il ne prescrit. Ecrits pour les présidents d'université et pour les directeurs d'établissement, il est destiné à les aider à élaborer une stratégie d'action.



formations, aux mécanismes de financement, aux mutualisations souhaitables et aux actions à impulser" (BO , 1<sup>er</sup> mai 1997).

Ainsi, de 1997 à 2001, figureront, sur le tableau de bord des actions de la structure en charge des TIC pour l'enseignement supérieur, les différents domaines qui doivent faire l'objet d'initiatives spécifiques : la production des ressources pédagogique ; leur diffusion ; l'information/formation des enseignants ; l'autoformation ; l'enseignement à distance. L'augmentation des budgets permettra progressivement d'ouvrir petit à petit l'ensemble de ces chantiers, le dernier étant celui de l'EAD avec le lancement de l'appel à projets "Campus numérique".

Instruments et stratégies. Si le directeur de la DISTNB a bien reçu pour mission de développer les technologies d'information et de communication<sup>306</sup> (TIC) dans l'enseignement supérieur, il n'a, en dehors des trois personnes chargées du dossier à la DGES, aucune autre ressource pour lancer des initiatives. Cette situation tranche avec les budgets non négligeables qui accompagnent le transfert dans sa direction des personnels qui s'occupent des TIC dans l'enseignement scolaire. Bien que les instruments pour agir soient donc très limités, Bernard Dizambourg avec l'appui de l'équipe de Françoise Thibault lance plusieurs actions. Nous avons déjà cité le texte publié au bulletin officiel le 1<sup>er</sup> mai 1997 qui sera accompagné de plusieurs communications et, dans la continuité des opérations de mobilisation initiées par Maryse Quéré, des manifestations seront organisées souvent en partenariat avec GEMME. Les relations privilégiées que le directeur de la DISTNB conserve avec la Conférence des Présidents d'Université permettent

---

<sup>306</sup> "Technologies d'information et de communication" ou "technologie de l'information et de la communication" s'imposent dans les textes officiels à partir de cette époque.

---

que les "TIC dans l'enseignement supérieur" soient retenus comme thème de la conférence annuelle des présidents d'université. En 1999 est donc organisé à Nancy un colloque sur les "Technologies d'information et de communication dans l'enseignement supérieur". Le premier vice-président de la CPU, André Legrand, fera d'ailleurs mention, dans son discours d'ouverture et alors que la DISTNB a disparu, de l'importance de Bernard Dizambourg dans la tenue du colloque. Ainsi, bien que la durée de vie de la DISTNB ait été particulièrement courte (annexe 14), son rôle n'a pas été négligeable puisque cette direction a permis notamment un rapprochement plus important des acteurs du ministère avec la CPU et l'obtention des premiers crédits accordés pour des actions de mutualisation.

Au cours de l'année 1997, le rattachement de la sous-direction qui s'occupe des "TIC dans l'enseignement"<sup>307</sup> à la direction de la technologie (annexe 14) constitue une marque d'intérêt pour le sujet puisque le ministre Claude Allègre confie un rôle majeur à cette direction. Celle-ci, en charge de la recherche technologique, crée un nouvel instrument de pilotage : les "réseaux de recherche et d'innovation technologique" (RRIT). Dans le respect de la tradition scientifique, la profession co-organise les différents domaines de recherche en participant activement au lancement d'appels à projets pour soutenir des secteurs particuliers de recherche. Entre 1998 et 2000, 16 réseaux ont ainsi été lancés qui incarnent la politique en matière de recherche technologique. La composition des réseaux varie selon les thèmes abordés mais, dans tous les cas, la co-organisation du secteur, élargie aux acteurs du monde industriel, reste de règle.

---

<sup>307</sup> La sous-direction des technologies éducatives et des technologies de l'information et de la communication (SDTETIC) est dirigée par Clara Danon. Administratrice très impliquée dans les questions de formation des enseignants, elle a participé à la création des IUFM.

L'obtention de crédits de plus en plus importants permet à l'équipe dirigée par Françoise Thibault de diversifier ses modes d'intervention : crédits réservés attribués sur projet pour les actions du RUCA, guichet permanent pour l'aide à la production de ressources, appel d'offres restreint pour les études. Avec l'initiative "Campus numérique", dernière action lancée par l'équipe, l'instrument retenu est comparable, par de nombreux aspects, aux réseaux de recherche technologique. Une co-organisation du domaine est mise en place<sup>308</sup>. Il est recommandé aux porteurs de projet d'associer des acteurs situés en dehors de l'enseignement supérieur et de créer des consortiums (logique qui prévaut dans les réponses aux appels d'offres des réseaux de recherche technologique) ; par ailleurs, ont été retenus comme critères pour le financement des campus, les grands principes en vigueur dans le financement des projets soutenus dans le cadre des RRIT. Enfin, de façon plus globale, l'ensemble des réseaux de recherche technologique a été pensé pour couvrir progressivement tous les domaines de recherche. De leur côté, les initiateurs du programme "Campus numérique" ont aussi imaginé que la somme des consortiums d'EAD devait, à terme, couvrir l'ensemble des domaines de formation.

C'est enfin au niveau des budgets octroyés à ce secteur que peuvent se mesurer les différences entre les époques. Si en 1996, tous les crédits destinés aux TIC pour l'enseignement (TICE) étaient donnés à chaque établissement, en 2001, le bureau des TIC pour l'enseignement supérieur dispose de 7 M€ pour financer son programme d'actions.

Conçues comme un système aux composants bien identifiés, les TICE, non réduites à une informatisation du processus pédagogique, ont donc inspiré

---

<sup>308</sup> De nombreux acteurs impliqués dans l'EAD universitaire ont participé à la réflexion. La FIED, bien qu'invitée aux débats, est restée en retrait.

---

un type d'action publique coordonnée qui renouait avec celle des années 1970. Faut-il voir là la permanence du courant des technologies éducatives ?

### *"Informationnalisation" totale*

L'arrivée, en 2003, d'Albert-Claude Benhamou, professeur de médecine à l'université de Paris 6, comme chargé de mission auprès du nouveau sous-directeur des TIC pour l'éducation, marque une rupture avec les périodes précédentes<sup>309</sup> d'autant plus grande que la presque totalité des membres de l'équipe réunie par Françoise Thibault a quitté ses fonctions.

Responsable de l'Université Médicale Virtuelle Francophone (UMVF), il a mobilisé sa profession en ralliant, dès 2000, un grand nombre des doyens de médecine à sa cause. Peu soutenu pour cette raison par l'équipe en charge des "Campus numériques" qui voyait dans son projet un moyen de conférer un pouvoir supplémentaire à la profession au détriment des établissements, la médecine demeurant avec le droit les deux secteurs les plus attachés à la logique facultaire, il s'est appuyé également sur les informaticiens médicaux pour obtenir la création d'un groupement d'intérêt public destiné à gérer l'ensemble des ressources numériques produites par les UFR de médecine. Partisan de la mise en libre accès de ses ressources, il a conçu les universités numériques thématiques (UNT) sur le modèle de l'UMVF. Délaissant l'EAD de communication, sa proposition remet à l'honneur une nouvelle fois l'EAD d'information et avec lui une forme magistrale et peu interactive de l'enseignement. Retenue par les experts de l'appel d'offres en 2000 pour son

---

<sup>309</sup> Nous avons montré (Thibault 2007) que des difficultés sont apparues dans cette équipe, dès 2002, avec les premières réorientations décidées par Philippe Perrey. Abandonnant l'approche système pour mettre l'accent sur l'informatisation de l'enseignement supérieur, il a minoré l'objectif de développement de l'EAD. Ainsi, une partie des budgets destinés au programme "Campus numériques" a été réservée pour du développement logiciel : "les environnements numériques de travail".

projet de formation des enseignants de médecine, l'UMVF a quelque peu délaissé ce volet de son activité pour devenir ce que Thomas Lamarche et François Horn (2005) désignent sous le terme "d'infomédiateur des ressources numériques en médecine" (Lamarche, Horn, 2005, p. 35). Jouant le rôle d'un éditeur de contenus numérisés, au moins apparemment, hors marché, l'UMVF a ainsi réalisé, partiellement, une des ambitions de Claude Pair. Comme l'ont montré Thomas Lamarche et François Horn, loin d'être entrée en concurrence avec les maisons d'édition des ouvrages de médecine, l'UMVF, s'appuyant sur le peu de rentabilité actuelle du numérique, a établi des synergies avec le secteur privé de production de contenus pédagogiques. Même si le recul manque pour apprécier les usages effectifs de ces ressources, les doutes ne sont pas levés quant à "l'adaptation fine des ressources aux usages existants et à leur appropriation réelle par les enseignants dans leur pratique professionnelle et par les étudiants dans leur formation" (Lamarche, Horn, 2005, p. 36).

### 3-3 Evolutions des alliances

Comme l'a montré C. Musselin (2001), "ni les universités, ni la tutelle, ni la profession universitaire ne sont des espaces d'interactions autonomes" (*ibid.*, p. 171). L'existence de liens de dépendance entre ces trois mondes définit "les limites au sein desquelles les acteurs individuels ou collectifs impliqués déterminent leurs comportements, construisent des relations" (*ibid.*, p. 172).

Sur la période que nous avons étudiée, trois types d'associations entre ces différents groupes d'acteurs ont été observés. Nous nous proposons de les développer dans les pages qui suivent en distinguant "les groupes de pression dirigés", "la triple alliance" et "l'auto-administration de la profession".

---

### *Les groupes de pression dirigés*

Qu'il s'agisse d'André Deprat et de ses successeurs, ou de Maryse Quéré, tous ont choisi, nous l'avons vu, d'encourager l'émergence d'associations "loi 1901" pour soutenir leur politique. La plus ancienne est l'association des responsables de centres audiovisuels.

"La création des centres audiovisuels n'a pas été suffisante tant que l'on n'a pas fait une association, ce fut l'ARAS<sup>310</sup>. Le premier président fut RICCO [...]. A partir du moment où les gens se regroupaient, venaient ensemble, par le canal de l'assemblée des centres audiovisuels ; ils m'invitaient. Cela se faisait par des contacts presque directs, on n'était plus dans une tour d'ivoire à la centrale. Ma première chaîne audio me fut offerte par les collègues lors de mon départ à la retraite" (entretien avec André Deprat).

Quelques années plus tard, la FIED et le RUCA voient le jour, également à l'initiative d'acteurs de la tutelle en lien avec des universitaires, l'une pour aider les CTU à s'ouvrir à l'international et l'autre pour développer l'autoformation dans les établissements d'enseignement supérieur. Rassemblant des enseignants-chercheurs responsables de secteurs nouveaux à l'université, ces associations constituent des lieux où, comme le montrent les comptes rendus de réunion, on échange un peu sur les questions pédagogiques et beaucoup sur la nature et l'organisation des différents services au sein des établissements. Elles s'apparentent ainsi à des lieux à visée professionnalisante. En les créant et en les co-dirigeant<sup>311</sup>, les acteurs du ministère tentent, d'une certaine manière, d'infléchir le métier d'enseignant-chercheur vers la prise en charge de fonctions administrativo-pédagogiques

---

<sup>310</sup> Association des responsables de centres audiovisuels universitaires très active dans les années 1980, elle a été remplacée par l'Association Universitaire des Services et Centres AudioVisuels et Multimédia (AUSCAV) au milieu des années 1990.

<sup>311</sup> La présence du ministère est le plus souvent prévue dans les statuts et, en fonction des époques, les ordres du jour des assemblées générales sont discutés entre les responsables de l'association et les acteurs de la tutelle.

reposant notamment sur l'acquisition de compétences en ingénierie de formation.

On doit la création de l'association GEMME à Maryse Quéré et à Guy Romier, président de l'université de Grenoble 2. Affichant l'ambition, "d'éviter les concurrences et les redondances inutiles", "de gagner collectivement en efficacité", "de contribuer à la réflexion sur l'évolution du système universitaire"<sup>312</sup>, cette association qui veut à constituer un espace de discussion pour les présidents d'université se situe, cette fois, sur le plan politico-administrativo-pédagogique. Rassemblant, en fait, des acteurs des différentes associations - enseignants-chercheurs, ingénieurs en informatique et quelques audiovisuelistes - elle a au final œuvré, comme on peut le voir aux chantiers qu'elle a ouverts, sur le plan du technico-pédagogique.

Un peu différente, ITEM-Sup est présentée comme une instance autonome bien que ses fondateurs soulignent, cependant, que l'étude conduite, en 1991, à la demande du ministère de l'éducation nationale, sur l'utilisation des technologies dans les premiers cycles universitaires, est à l'origine de sa création. Fédération d'associations, elle organise des journées de travail, des colloques et mène des études centrées sur les usages des technologies dans les activités d'enseignement, toutes disciplines confondues, incluant également les activités documentaires.

Ces associations ont-elles ou non joué le rôle que la tutelle attendait ?

La FIED a effectivement engagé quelques collaborations à l'international, même si elles ont été limitées, mais, c'est dans son opposition à l'externalisation de l'EAD universitaire qu'elle a été le plus active. Au cours

---

<sup>312</sup> <http://www.gis-gemme.org/gemme>.

---

des années 1990, une partie des réunions de la Fédération a été consacrée à ses relations avec le CNED et elle a signé de nombreux courriers pour empêcher la création d'une nouvelle université. En 2003, elle reste un des seuls groupes universitaires à insister sur la différence entre diffusion de ressources pédagogiques et enseignement à distance. Le RUCA, comme en témoignent plusieurs de ses membres ainsi que ses réalisations, a constitué un espace de formation des enseignants à la pédagogie et à la production de ressources. Quant à GEMME, il a soutenu les initiatives du ministère, en les relayant notamment au travers de sa lettre hebdomadaire envoyée par messagerie électronique et diffusée largement dans la communauté universitaire. Mêmes moins ambitieuses que prévues, les réalisations de ces associations n'en demeurent pas moins décisives pour de nombreux projets.

Comment alors expliquer la fin des activités du RUCA, d'ITEM-SUP et de GEMME entre 2000 et 2006 ? Est-ce un effet du changement de politique au sein de la tutelle ? Une conséquence du départ des responsables de ces associations souvent atteints par l'âge de la retraite ? Le résultat du désintérêt profond et grandissant pour la pédagogie universitaire ? Nos analyses, on l'a vu, nous conduisent à retenir au moins ces trois raisons pour comprendre ce phénomène.

### *La triple alliance*

Recherchée par Maryse Quéré puis par Bernard Dizambourg et Françoise Thibault, l'alliance avec la Conférence des Présidents d'Université a été déterminante pour le lancement du programme "Campus numérique" comme en témoignent les différentes étapes qui ont précédé l'appel d'offres.

Ayant la volonté de lancer une action sur l'EAD, la "mission sup" réunit, d'avril à juin 1999, un groupe de travail composé de représentants des



CPU, CDEFI<sup>313</sup> et CDIUFM<sup>314</sup>, du CNAM, du CNED, de la DES<sup>315</sup> et de la DAF<sup>316</sup>. En juin 1999, la direction de la technologie fait parvenir au ministre un document intitulé "Pour le développement de l'enseignement supérieur à distance", résultat des travaux du groupe. Dans ce document de vingt-sept pages est préconisé un plan d'actions construit autour de trois grands objectifs : améliorer l'accès à l'EAD et la lisibilité de l'offre ; intégrer l'EAD dans la politique et l'activité des établissements d'enseignement supérieur ; développer une offre de formation mieux adaptée aux besoins du public et du marché. Deux instruments sont proposés au ministre : la prise en compte des projets d'enseignement à distance dans le cadre de la politique contractuelle et le lancement d'un appel d'offres. En octobre, sans aucune réponse du ministre, le représentant de la CPU intervient mais le ministre refuse de réagir au plan d'actions proposé en juin. En novembre 1999, en voyage à l'étranger, le ministre annonce la création d'une grande structure nationale qui va prendre en charge l'EAD de l'enseignement supérieur. Il remet ainsi au goût du jour les projets de grande "université à distance" mais cette fois sur la base d'une alliance du CNED avec le Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM). Cette position rend explicite le choix qu'il a fait un an auparavant de nommer une seule personnalité à la fois comme présidente du conseil d'administration du CNED et administratrice générale du CNAM.

Le 16 décembre 1999, sous forme de réponse, la CPU adopte un plan d'actions en faveur de la formation à distance qui reprend les grandes lignes du texte communiqué par la direction de la technologie en juillet 1999.

---

<sup>313</sup> Conférence des Directeurs des Ecoles Françaises d'Ingénieurs.

<sup>314</sup> Conférence des Directeurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

<sup>315</sup> Direction de l'enseignement supérieur qui a succédé à la DGES.

<sup>316</sup> Direction des Affaires Financières du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.

---

Considérant que l'enseignement à distance du supérieur doit faire partie des missions de chaque université et ne doit pas être délégué à un établissement spécifique, elle reprend à son compte les lignes stratégiques imaginées dans le document de juillet.

A l'occasion des vœux à la presse, le ministre infléchit quelque peu sa position et évoque la création d'un GIP regroupant le CNED, le CNDP, le CNAM, les Grandes Ecoles et les universités. Les domaines prioritaires sont pour lui : la "formation senior", la formation continue des enseignants, les formations universitaires professionnelles et les classes relais pour les élèves à scolarisation difficile. On est loin des propositions du plan d'action.

Le 10 février 2000, le premier vice-président de la CPU adresse une lettre à la directrice du cabinet du ministre dans laquelle est rappelée l'adoption du plan d'actions du 16 décembre 1999 en faveur de la formation à distance. Un budget de 25,5MF est demandé (4MF pour la formation des enseignants, 1,5MF pour la création d'une cellule d'expertise et 20MF pour le lancement de cinq consortiums)<sup>317</sup>. Le ton est pressant : "Les délais annoncés pour la mise en œuvre de ces projets sont extrêmement tendus. Tout retard dans la décision de lancement retarde inévitablement le lancement des projets".

En mars 2000, après plusieurs consultations de présidents d'université, le ministre revient sur ses positions et donne son accord pour le lancement de l'appel d'offres. Il impose la modification du titre prévu initialement. La mobilisation des acteurs des universités, qui peut se mesurer à la quantité de réponses, et l'implication de chercheurs spécialistes des TICE ont conforté l'alliance initiale entre la CPU et les acteurs de la tutelle créant ainsi une

---

<sup>317</sup> Au total 3,8 M€

situation de proximité nouvelle entre les différents groupes de la configuration universitaire.

### *L'auto-administration d'une profession*

Comment expliquer que, malgré ce contexte propice à l'EAD universitaire, une politique très différente ait pu se mettre en place, en 2003, conduisant à la disparition de la plupart des "Campus numériques" ?

Confirmant ce que nous venons de montrer, à savoir le rôle majeur des politiques intermédiaires et l'importance des acteurs, nous observons que la plupart des personnes en poste au ministère comme à la CPU et de nombreux pionniers des associations ont quitté le domaine au début des années 2000. L'arrivée, à la tête de la sous-direction en charge des TIC pour l'enseignement, d'un homme de communication<sup>318</sup> à qui est aussi confiée la Délégation aux Usages de l'Internet (DUI), met à l'honneur les questions d'équipement et de production de ressources. Albert-Claude Benhamou, en phase avec ces options, est nommé chargé de mission pour développer les Universités Numériques Thématiques (UNT). Comme il s'agit moins de convaincre un ensemble diversifié d'acteurs que de conforter des logiques disciplinaires, l'instrument de l'appel d'offres est abandonné au profit d'un examen des projets par les chargés de mission des différentes UNT. Ainsi, avec moins d'intermédiaires que par le passé (les budgets alloués servent directement ceux qui décident de leur attribution), la profession s'auto-administre retirant aux établissements toute capacité d'action. Comme les

---

<sup>318</sup> Benoît Sillard a été nommé en 1989 directeur général puis Président directeur général de Fun Radio. Il y reste jusqu'en 1997. Ensuite, il crée le magazine Glory arrêté après 8 numéros, puis l'entreprise BeWeb, proposant des solutions de e-commerce pour les PME puis la société TV-Radio spécialisé dans les solutions de streaming sur Internet. C'est en mai 2003 qu'il devient sous-directeur aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement scolaire et supérieur (SDTICE) à la Direction de la Technologie et responsable de la DUI.

---

règles classiques de la hiérarchie universitaire l'exigent, les acteurs aux statuts marginaux que l'on trouvait en tout point de la configuration universitaire impliquée dans les TIC dans le supérieur ont été remplacés par des professeurs d'université, voire parfois, par des anciens présidents pour lesquels les UNT offrent une occasion de conserver une responsabilité.

*En conclusion : liberté, opportunités et fragilités*

Nous interrogeant sur l'origine du processus de diversification de l'offre de formation universitaire à distance et parallèlement sur la lente progression des effectifs, nous nous sommes penchée, dans ce chapitre 11, sur la façon dont l'action publique a été conduite.

La rencontre entre un désintérêt des autorités politiques et la détermination de quelques acteurs en poste au ministère et dans les universités, doublée de certains grands choix de politique générale et de la publicité faite, selon les périodes, pour tel ou tel média, a ouvert des opportunités pour agir à ceux qui voulaient développer les différentes formes d'EAD. Des politiques intermédiaires ont été conduites qui ont bénéficié, souvent, d'une durée inhabituelle dans l'administration ministérielle. A l'exception du début des années 1990 et depuis 2003, une préoccupation commune a animé les acteurs en charge de l'enseignement à distance au ministère : l'évolution du métier d'enseignant chercheur. Visant d'abord les compétences nécessaires à la direction d'un service d'EAD, les orientations ont ensuite davantage concerné l'enrichissement des aptitudes pédagogiques. Si de nombreuses expérimentations ont vu le jour, peu ont débouché sur des usages durables et l'EAD a raté de nombreux rendez-vous, donnant raison à ceux qui défendent l'idée qu'il est très difficile, voire impossible, de toucher à la profession. Les succès de plusieurs programmes, mêmes éphémères, indiquent que la réalité

est plus complexe.

Cependant, même si l'externalisation de l'EAD envisagée à plusieurs reprises n'est plus de mise aujourd'hui, plusieurs facteurs plaident pour un recul de la "préoccupation pédagogique", ce qui ne favorise pas le développement de l'enseignement à distance : la disparition, au début des années 2000, de la plupart des associations actives dans le domaine et le retour en force, à partir de 2003, de la domination académique expliquent, au moins pour partie, le formidable développement de "l'EAD d'information" et le recul de "l'EAD de communication".

En plus des fragilités inhérentes à ces modes de gestion de l'action publique, y aurait-il dans la relation entre les médias et l'institution une rencontre plus propice à fabriquer de l'information qu'à diversifier la communication entre les enseignants et les étudiants ? Telle est la question à laquelle nous nous intéresserons dans le dernier chapitre de cette thèse.



## Chapitre 12

# Le mariage ambivalent avec la technique

"On ne peut manquer d'être étonné par l'importance des travaux de recherche ou de réflexions concernant le rôle des dispositifs techniques dans la communication contemporaine. (...) Ce type d'approche n'est pas nouveau, ni propre aux chercheurs. Ce sont avant tout des philosophes, des penseurs sociaux ou des spécialistes de la rhétorique qui ont régulièrement envisagé la communication à partir de ses supports, tout particulièrement depuis la Renaissance et le formidable bond en avant lié aux changements intervenus dans la production de l'imprimé" (Miège, 2004, p. 16).

Voulant échapper aux diktats des supports, nous avons délibérément tenté de les inscrire, avant tout, dans les espaces sociaux auxquels nous nous intéressions : espace des discours sur l'EAD comme espace de l'institution universitaire. Mais au terme de ce travail, tenant à reconnaître aux techniques une certaine capacité à générer des cadres d'usages, il nous paraît opportun d'aller plus avant dans la compréhension des usages des deux médias qui se sont imposés de façon durable dans l'université française : la radio et l'Internet.

---

## 1. Radio-Sorbonne- l'image sacrée de la radio

Si, comme nous l'avons déjà mentionné, le projet Radio-Sorbonne doit sa longévité à son statut d'amplificateur du modèle académique, il la doit aussi aux valeurs symboliques et aux usages sociaux associés au média radiophonique.

### *1-1 Des expérimentations à la conquête des publics*

La première étape de la radio renvoie à la technique de la Télégraphie Sans Fil qui lui a donné son nom usuel : la TSF qui démarre dans les années 1890. Jean-Noël Jeanneney (1996) retrace dans son histoire des médias les débuts de la TSF et montre que c'est à partir d'un ensemble de découvertes faites en Ecosse, en Allemagne, en France et aux Etats-Unis que se met au point cette technique qui est restée pendant plus de vingt ans l'outil des ingénieurs et des militaires. Ces derniers ont vu dans cette invention un moyen d'établir une liaison avec les bateaux, et c'est l'usage principal qu'ils en feront pendant la première guerre mondiale. Après la Grande Guerre, la radio sort de ces deux premiers cercles d'utilisateurs pour faire l'objet de nombreuses expérimentations, menées par des particuliers pour agrémenter leur temps libre ou par des associations dans le cadre de leurs activités d'initiation à la technique.

"Se constitue alors tout un public de sans-filistes, passionnés par ce nouveau mode de communication, bricolant leurs "postes à galènes" et formant le premier milieu propre à porter les progrès de la radio. Dans l'évolution de la radio, le contenant, en somme, a



précédé le contenu : on a joué avec les tuyaux avant de savoir ce qu'on y ferait courir<sup>319</sup>

Peu préparés à imaginer ce que pouvaient être des émissions attractives pour un large auditoire, ces premiers usagers ont fait de nombreuses expériences qui ont permis de mieux appréhender la diversité du matériau sonore que la radio était en mesure d'exploiter : voix humaines, musiques, bruits naturels, bruits construits etc, qui constitueront la matière de l'art radiophonique que Pierre Schaeffer défendra dès le début des années 1940.

### *1-2 Les deux modèles de développement*

L'Amérique du nord est pionnière. A partir de 1920, il existe plusieurs stations qui diffusent des programmes pour un public qu'elles veulent large et réceptif aux réclames qui sont à la source de l'entreprise. En 1939, on dénombre 31 millions de postes et 7/10 des Américains écoutent régulièrement la TSF. L'Etat n'intervient que pour arbitrer le jeu, surveiller la puissance des émetteurs et distribuer les licences. Les émissions sont conçues avant tout pour la publicité et tentent de correspondre aux goûts du plus grand nombre. L'emprise de l'économique est quasiment absolue.

La situation française, caractérisée dès 1926 par des conflits entre les stations d'Etat placées sous la responsabilité du secrétariat d'Etat aux PTT et les stations privées, est très différente. Ces luttes concernent prioritairement la répartition des fréquences disponibles : grandes ondes et ondes moyennes. En 1928, il existe 13 stations privées (dont 4 à Paris et 9 en province), et 14 stations d'Etat. Une redevance est instituée en 1933 pour les postes publics, et

---

<sup>319</sup> J.N.Jeanneney, 1996, p. 147

---

elle sert à financer des programmes que l'on veut "de qualité". Emissions éducatives et retransmissions de pièces de théâtre sont les fleurons de cette production. Pour apaiser les guerres entre le privé et le public, la publicité est interdite sur les ondes gérées par l'Etat à partir de 1935. En 1939, on ne parle plus du retard français en matière d'équipement car on dénombre alors 5,2 millions de postes.

L'emprise du politique est forte. Elle se manifeste d'abord par la censure : dès 1923 le sous-secrétaire d'Etat aux PTT interdit sur Radio Paris une émission d'informations ; elle se poursuit par les interventions unilatérales des membres du gouvernement, les représentants des autres partis politiques n'ayant pas voix au chapitre ; elle se traduit autrement par l'obligation faite aux gens de radio de rendre accessibles les classiques de la culture française. Le contrôle des informations radiodiffusées ne cessera de se renforcer jusqu'à la deuxième guerre mondiale allant même jusqu'à l'intervention de l'Etat sur les stations privées. Des émissions éducatives et des cours d'université, qui constituent le passage obligé des radios d'Etat, sont diffusés dès le milieu des années 30.

### *1-3 Le triomphe de la liberté sur la propagande*

La deuxième guerre mondiale représente un tournant, tant dans l'histoire de la radio que dans celle de la manipulation de l'information. La propagande, qui n'est pas une pratique nouvelle, change d'échelle avec l'usage que font de la radio les différentes dictatures (les nazis en Allemagne, les fascistes en Italie, les franquistes en Espagne, et de façon moins efficace les staliniens en URSS). En Angleterre, la BBC réagit à la propagande allemande et engage, après la défaite de 1940, ce que les historiens nomment la "guerre des ondes". Dès cette époque, elle émet en 16 langues vers l'étranger 51 bulletins

d'informations, tous différents et adaptés aux publics cibles, et elle accélère le développement des ondes moyennes pour toucher l'Europe occupée. En donnant la parole aux exilés politiques des pays vaincus par l'Allemagne, et en choisissant de diffuser des informations peu édulcorées, la BBC s'assure une audience très importante dans toute l'Europe. Elle devient la voix de la France libre.

"Au fond, le mouvement gaulliste n'a pris sa pleine réalité, aux yeux des Français, que par la radio qui l'exprimait. Frappant est le fait que de Gaulle ait été surnommé "le général micro" (Jeanneney, 1996, p. 190).

L'usage des messages cryptés au moment du débarquement fait de la radio un symbole de la victoire sur le nazisme et marque pour une longue période la société française.

"La radio n'a pas fait la victoire, mais elle a joué un rôle important, du côté de la liberté, au service d'une certaine cohésion des combattants" (Jeanneney, 1996, p. 191).

C'est en 1947<sup>320</sup>, deux ans après la fin de la deuxième guerre mondiale que Radio-Sorbonne est créée, avec pour objectif principal, selon la direction en charge de l'enseignement supérieur, d'assurer "le rayonnement de la Sorbonne auprès du grand public à l'instar du collège de France"<sup>321</sup>. Nouvelle liberté gagnée que celle qui consiste à écouter ses professeurs de sa chambre, c'est le sens de la réclame de l'époque pour Radio-Sorbonne:

"Heureux les fleuves, car ils peuvent suivre leurs cours dans leur lit !" (Jeanneney, 1996, p. 245)

---

<sup>320</sup> On trouve dans plusieurs textes (Glikman, 2002 ; Bourrel, 2003) la date de 1937 pour la création de Radio Sorbonne. En fait, cette date correspond non pas à la création de cette radio mais à la diffusion d'émissions universitaires sur une radio d'Etat : Radio Paris.

<sup>321</sup> Note interne à la direction de l'enseignement supérieur : "Enseignement supérieur et radio" (2 pages), 1993.

---

Ainsi, dans un contexte moins dramatique, Radio-Sorbonne libère. Et sa création constitue un geste politique fort. Alors que les fréquences sont rares<sup>322</sup>, cette initiative prise par la RTF<sup>323</sup> lui confère une place de choix dans l'univers radiophonique et témoigne de l'intérêt des gens de radio pour le monde universitaire. En effet, ce sont eux qui choisissent le canal de diffusion, qui mettent à disposition les techniciens, conçoivent et prennent en charge les programmes comme l'équipement. Les acteurs de l'université sont plus passifs, à l'exception du petit groupe de pionniers réunis autour du doyen Cholet. L'institution se contente de laisser ses professeurs intervenir sur les ondes et d'accueillir dans ses locaux un studio d'enregistrement, chose étrange dans le haut lieu du monde français des lettres.

" Il était à côté de l'amphi Richelieu et en fait tu avais un couloir et tu montais au premier étage et il y avait un studio ORTF, mais qui était vraiment un vrai studio professionnel avec à l'époque des magnétos 19cm, 38 cm sur onde, ensuite Belin, c'était des trucs très professionnels. C'était vraiment un studio professionnel"<sup>324</sup> (Entretien avec Claude Traulet 6 mars 2004).

Pendant de nombreuses années, ce studio va constituer une sorte d'îlot à l'intérieur de la Sorbonne.

" Il était tout seul, alors tu avais une bande d'appariteurs, tu sais les appariteurs de l'époque après la guerre. C'était des gens qui avaient des emplois réservés, qui avaient subi la guerre, qui avaient été mutilés. Ils avaient pour mission avant les cours, d'effacer le tableau et de brancher les micros que mon père leur remettait, tu vois, et dès que le cours démarrait, tu avais un direct,

---

<sup>322</sup> Un monopole d'Etat régit les radios à partir de 1945. La seule exception est constituée par les postes périphériques qui ont leurs studios en France mais qui émettent en grandes ondes à partir d'un territoire étranger voisin : Radio Monte-Carlo, Europe 1, Radio Luxembourg. Au sortir de la guerre, il existe trois stations qui émettent sur Paris en grandes ondes, une consacrée à des émissions de prestige, une autre plus populaire, et à partir de 1947, une nouvelle radio (Paris Inter) diffuse essentiellement de la musique. Les 9 régions radiophoniques françaises reprennent en grande partie ces programmes parisiens. Radio-Sorbonnediffusée en ondes moyennes ne peut être retransmise en région.

<sup>323</sup> La RTF (Radiodiffusion et Télévision Française) a succédé en 1949 à la RDF (Radio Diffusion Française).

<sup>324</sup> Claude Traulet, maître de conférence à l'université de Paris 8, est le fils du technicien responsable de Radio-Sorbonne qui restera en poste de sa création jusqu'au début des années 1970.

alors les directs je te l'indiquais, c'était diffusé sur 319 m petites ondes. L'émetteur était entre la Sorbonne et Radio France, enfin, l'équivalent de Radio France. Tu avais un centre qui repartait, tu vois, par câbles et qui diffusait en ondes hertziennes. L'émetteur était à Palaiseau. Et donc 319 m petites ondes, ça arrosait à 120 km autour de Paris. T'as des gens, par beau temps, il y avait des courriers d'éditeurs qui disaient qu'Amiens recevait Radio-Sorbonne. Donc il faut dire que toute la Sorbonne était branchée, et tous les cours étaient enregistrés, voire diffusés en direct. Donc t'avais à l'époque, je sais pas, entre 35 et 40 h de programme (Entretien avec Claude Traulet, p. 3).

A la fin des années 1960, malgré l'exercice d'une censure gouvernementale, la radio continue à être dans l'esprit de nombreux français le média de la liberté. L'invention du poste à transistors (1948), due à trois chercheurs de la compagnie américaine Bell Telephone, en abaissant considérablement les coûts de fabrication et en permettant la diffusion de petits appareils a contribué, à partir du milieu des années 1950, à conférer à l'objet dénommé par métonymie "transistor", un pouvoir dans la vie politique d'autant plus grand qu'un nombre croissant de personnes va posséder sa radio. Les publics devenant plus hétérogènes, les émissions se diversifient. A l'écoute d'un programme sur le poste familial unique succèdent des écoutes de programmes choisis par les différents membres du groupe. Ils viennent des radios nationales ou périphériques. Dès la fin des années 1950, plusieurs émissions sont faites pour les jeunes. En France, la plus fameuse "Salut les copains" est diffusée, à partir de 1959, sur Europe 1<sup>325</sup>. Créée par Frank Ténor et Daniel Filipacchi, elle lance la vogue du yé-yé et renouvelle l'imaginaire de la radio auprès d'un public de jeunes lycéens et étudiants qui trouvent, dans

---

<sup>325</sup> Echappant à la férule du gouvernement, les postes périphériques sont plus susceptibles de telles innovations. Ce qui n'est pas sans agacer le pouvoir en place. J.-N. Jeanneney (1996) cite une lettre du Général de Gaulle à son premier ministre, Georges Pompidou : "L'existence de postes périphériques domiciliés à l'étranger, soustraits de ce fait à l'emprise de nos lois et de nos règlements [...] constitue une anomalie décidément inacceptable [...]. Il s'agit qu'elle prenne fin [...]"(p. 251).

---

le ton familier et dans les choix musicaux, une façon de sortir de certaines contraintes familiales et sociales.

Alors que la télévision prend une place grandissante dans les foyers, l'image de la radio, plus libre parce qu'elle échappe partiellement à la main mise gouvernementale<sup>326</sup>, satisfait à la volonté d'émancipation de maintes règles sociales qui caractérise le mouvement de 1968. Comment s'étonner alors que, parce que haut lieu de l'académisme potentiellement porteur de libertés, le studio de Radio-Sorbonne ait été occupé par les étudiants à la tête du mouvement ?

"La Sorbonne, c'était un pouvoir extraordinaire, la grande Sorbonne [...] Lorsqu'il y a eu mai 68, où était le quartier général des Gesmar, Sauvageot, Cohn-Bendit, il était où ?[...] Il était dans Radio-Sorbonne, parce qu'ils pensaient réellement, sincèrement, qu'ils allaient posséder l'émetteur. Mon père allait tous les jours dans son antre, dans son studio [...] Tout le mouvement, ils étaient dans le studio[...] Au départ dans leur imaginaire, c'était : on va prendre l'émetteur et donc on aura la voix de la France, quasiment à la radio, à Radio-Sorbonne. Mais en fait l'émetteur a été coupé le premier jour (rires), c'était marrant. Mon père y allait tous les jours, c'était pour la préservation de l'outil de travail [...] il devait être à gauche mais il n'a pas utilisé le studio pour le dire. Non, non pas du tout, lui, il a préservé le matériel, puis à l'époque, l'ORTF<sup>327</sup> était complètement muselée, c'était la règle d'Etat" (Entretien avec Claude Traulet).

---

<sup>326</sup> J.N. Jeanneney (1996) montre que la censure du gouvernement sur la télévision est plus explicite. Ce dernier la justifie par l'existence d'un monopole lié à la redevance ce qui rend légitime le fait que la télévision "illustre et appuie la politique de la France" (p. 284).

<sup>327</sup> Office de Radiodiffusion et Télévision Françaises

#### 1-4 Au nom de l'académisme

Huit ans après, c'est bien au nom de l'académisme que le "chargé par le président de Paris-Sorbonne des problèmes posés par l'audio-visuel", prend la défense de Radio-Sorbonne. Dans son courrier adressé au premier ministre le 10 novembre 1976, Pierre Grimal<sup>328</sup>, éminent latiniste professeur à la Sorbonne, plaide pour l'augmentation<sup>329</sup> du temps d'antenne en ces termes :

"Il serait dangereux de penser le problème de Radio-Sorbonne comme un problème purement pédagogique, de considérer que ces émissions n'auraient comme fin que de permettre aux étudiants empêchés, par leur travail, leur santé, leurs obligations diverses, d'assister physiquement aux cours, d'entendre leurs professeurs. Cette fin est certaine, et cette fonction ne doit pas être perdue de vue, mais le véritable problème me semble être celui de l'intégration de l'Université dans la culture de la Nation. [...]

En un moment où l'université est contestée, pour des raisons qui ne tiennent pas à sa nature réelle, mais en vertu de telle ou telle tactique (les mêmes groupes qui critiquent l'Université "bourgeoise" sont les mêmes qui en d'autres circonstances, reprochent à tel texte récent de lui enlever sa mission de culture...), il paraît opportun de la faire connaître, dans ce qu'elle est, de l'ouvrir sur le monde réel. S'il est indispensable que ses enseignants préparent les étudiants à la vie active, il ne l'est pas moins que les personnes engagées dans celle-ci aient accès à la plus haute culture. Cette culture, et la pensée vivante, ne doivent pas devenir l'apanage des factions qui se donnent pour but la destruction des valeurs nationales. Le libéralisme des universitaires peut être un contre-poids efficace à la politisation abusive de la culture" (archives, lettre de Pierre Grimal, p. 3).

---

<sup>328</sup> Dans le premier paragraphe, Pierre Grimal se présente comme "chargé par le président de Paris-Sorbonne des problèmes posés par l'audio-visuel". Sous la plume d'un lettré, on ne peut imaginer que le choix de l'expression "problèmes posés par l'audio-visuel" soit l'œuvre du hasard.

<sup>329</sup> Passé de 34 heures hebdomadaires en 1965 à 40 heures en 1968, il avait diminué à 30 heures en 1974 et à 10 heures l'année où Pierre Grimal écrit ce courrier.

---

A une période où les traces de la contestation de 1968 sont encore fortes dans l'université française, Radio-Sorbonne a perdu ses attaches avec l'humanisme d'après-guerre savamment mêlé à la promotion de l'institution. Pour Pierre Grimal il ne s'agit pas de promouvoir mais de défendre l'institution attaquée par les gauchistes. Radio-Sorbonne doit exister parce qu'elle constitue un instrument précieux au service d'un conservatisme universitaire qu'il défend.

La collaboration des premiers jours entre les gens de radio et quelques universitaires ne convient pas à Pierre Grimal :

"Il y a dans les Universités, un ensemble culturel qui ne saurait être ignoré des "mass-média"; or, il est évident que les responsables de ceux-ci ne font que très rarement appel à lui. Il y a certainement plusieurs raisons à cela : la formation, souvent sommaire, des responsables en question, leur appartenance au monde du "journalisme", qui possède, sur les grands problèmes historiques, politiques, littéraires, une optique bien différente de celle des universitaires ; il faut peut-être ajouter aussi, souvent, des allégeances politiques qui se satisferaient mal du libéralisme traditionnel chez les Universitaires. On peut penser à certaines prises de position à peine voilées à France-Musique et à France-Culture" (archives, lettre de Pierre Grimal, p. 2).

Ce rappel clair des prises de position "gauchistes" reprochées par les hommes politiques de droite à une partie des personnels de Radio-France n'est pas pour déplaire au premier ministre de l'époque, Raymond Barre qui, homme du centre-droit, n'est pas vraiment enclin à soutenir les révoltes estudiantines de 1968.

Y-a-t-il eu d'autres interventions ? Nous n'en avons pas trace dans les archives que nous avons rassemblées, toutefois Radio-Sorbonne va retrouver progressivement son temps d'antenne : en 1995, 40 heures par semaine pendant 40 semaines de l'année. Comment expliquer ce développement alors qu'aucune réponse en terme d'audience n'est apportée au ministère qui ne



cesse d'en faire la demande ? Essentiellement par le changement de statut de la radio et par l'intérêt de quelques universitaires et d'un acteur du monde des télécommunications et des médias : Jacques Pomonti. En 1984, à la suite d'une discussion entre le directeur des enseignements supérieurs et le responsable de Radio-France, le ministère en charge des enseignements supérieurs diminue son soutien financier en échange de quoi il octroie une plus grande liberté à Radio-Sorbonne. Radio-France réduit de 50 % ses coûts de diffusion liés à l'entretien de l'émetteur de Romainville. Radio-Sorbonne devient une association loi 1901 et prend le nom de Sorbonne-Radio-France. En 1989, Jacques Pomonti, président de l'Institut National de l'Audiovisuel (INA), prend la tête de l'association avec pour objectif de donner à Sorbonne-Radio-France une place dans le paysage radiophonique français. S'il obtient de Radio-France et de la direction des enseignements supérieurs le droit d'étendre la diffusion, il se heurte à plusieurs reprises aux techniciens de l'université de Paris IV qui refusent les nouveaux horaires. Cet incident fait l'objet d'un petit article dans *Le Monde* du 8 octobre 1992. Si on écoute peu cette radio, comme le disent les responsables du ministère, au moins "elle sait faire parler d'elle".

### *1-5 L'enquête d'audience : un serpent de mer*

La question de l'audience, qui n'est autre que celle de l'usage et de l'utilité sociale de la radio, est posée dès la fin des années 1960 en ce qui concerne Radio-Sorbonne et plus fermement par la direction de l'enseignement supérieur à partir de 1987. On en retrouve trace dans plusieurs notes du service du ministère en charge de ce dossier. Pierre Grimal l'évoque dans la lettre précédemment citée.

---

"Il est naturellement impossible de savoir l'écoute des émissions actuelles de Radio-Sorbonne. On ne peut que former des impressions à ce sujet. Dans le passé, chaque professeur savait qu'il avait à l'écoute des auditeurs fidèles, qui souvent lui écrivaient, lui posaient des questions, soulevaient des objections. Le nombre de ces auditeurs ne saurait être évalué. Il ne faut pas oublier que Radio-Sorbonne, pour diverses raisons, ne pouvait être captée que dans une zone correspondant à la région parisienne et que certains cours, diffusés sur modulation de fréquence, se heurtaient à des zones de silence (par exemple la région de Versailles) qui limitaient la portée et le public" (archives, lettre de Pierre Grimal, p. 3).

Dans les années 1980, la demande d'enquête sera réitérée régulièrement par la tutelle. Avec la libéralisation des ondes, l'émergence des radios privées, la relégation de la radio universitaire sur les ondes moyennes, peu prisées par les auditeurs, le dispositif technique des radios universitaires apparaît de plus en plus anachronique (annexe 19). Certains responsables de CTU se plaignent de la gestion de Radio-France :

"A Clermont-Ferrand, il fallait monter sur la tour de la cathédrale pour les capter !"<sup>330</sup> (Guillard)

Des courriers sont régulièrement envoyés au ministère qui mentionnent la piètre qualité technique des émissions. Il faut dire que le parc des émetteurs en ondes moyennes est ancien, et même si la subvention du ministère de l'éducation nationale permet de payer une grande partie de son entretien, l'ensemble reste peu performant comparé à la modulation de fréquence notamment. Dans ce contexte, les 450 000€ que le ministère donne à Radio-France pour les 1500 heures annuelles de diffusion<sup>331</sup> pèsent de plus en plus lourd à une époque où les universités ont des besoins criants dans de

---

<sup>330</sup> <http://wwwsv.cict.fr/adbu/actes>

<sup>331</sup> La diffusion concerne les radios d'Aix-Marseille1, de la Région Est, de Caen, RennesII, Clermont-Ferrand II, Lille III, Paris I, Paris III, Paris X, Toulouse II, et Sorbonne-Radio-France.

nombreux domaines. Si on ajoute la prise en charge du renouvellement de certains studios et les rémunérations spécifiques des enseignants, c'est un budget annuel de près de 700 000€ que dépense le ministère pour les radios universitaires, sans compter les charges de personnels sous la forme des postes de techniciens dont sont dotés les centres. En budget consolidé, on peut estimer que c'est en fait un budget annuel de près de 1M€ qui est consacré à la radio.

C'est en janvier 1996 que la société Publimétrie, spécialisée dans les sondages sur les médias, les sondages d'opinion et les études marketing, commence son enquête sur l'audience des radios universitaires en mettant en œuvre trois méthodes : des entretiens téléphoniques, des interviews en face à face d'un public représentatif, et l'étude des retours sur des numéros verts signalés dans les radios étudiées. Trois cibles sont choisies : Sorbonne-Radio-France, la radio du CTU de Rennes 2, et la radio du centre audiovisuel de Paris 1 liée à l'enseignement à distance<sup>332</sup>.

Les résultats confirment les hypothèses des commanditaires. Citons les principaux : 77 % de l'échantillon représentatif de la population n'a jamais entendu parler des radios universitaires ; 75 % des étudiants des CTU de Paris connaissent l'existence de leur radio et 100 % à Rennes mais par contre entre 70 % et 80 % des étudiants ne les écoutent jamais.

Le travail à partir du numéro vert sur Sorbonne-Radio-France a étonné les responsables de Publimétrie à plus d'un titre. D'abord parce que la radio a "oublié" de passer le message et qu'un nouveau dispositif a dû être mis en place, ensuite parce que les enquêteurs "n'avaient jamais obtenu des résultats

---

<sup>332</sup> Cette radio diffuse les activités de trois centres sur ondes moyennes, émetteur de Villebon, 347m : Paris1, 105H de cours par an de 19H à 20H du lundi à vendredi, de novembre à mai ; Paris 3, 31H de 20H à 21H le jeudi de novembre à mai ; Paris 10, 105H de 20H à 21H du lundi au mercredi, le vendredi de 20H30 à 21H30 de novembre à mai.

---

pareils" (propos du responsable de l'enquête). En deux semaines, 124 personnes ont appelé dont 90 avaient plus de 50 ans et un bon tiers plus de 70 ans. La population des étudiants se réduisait à 6 personnes.

Dans les questions assistées, la première radio qualifiée "d'universitaire" par les personnes interrogées est France Culture citée par 78% des personnes loin devant Sorbonne-Radio-France qui n'est citée que par 9% de l'échantillon.

Devant ces résultats et malgré les protestations de Jacques Pomonti, le groupe de travail sur la radio universitaire créé en 1994 par Maryse Quéré et animé par nos soins à partir d'octobre 1995, opte pour l'arrêt de la diffusion hertzienne.

### *1-6 Les derniers soubresauts*

Le 23 décembre 1996, Christian Forestier, directeur général des enseignements supérieurs envoie un courrier au président directeur général de Radio-France lui signalant qu'il a décidé de mettre fin aux deux conventions relatives à la diffusion de Sorbonne-Radio-France et aux radios du télé-enseignement. Est jointe à son courrier la liste des émetteurs concernés. L'arrêt des émissions est fixé au 30 juin 1997. Refusant la diffusion en libre accès sur Internet, les propositions de Jacques Pomonti restent les mêmes :

"Cet accord sur les objectifs et les moyens du développement radiophonique universitaire à l'échelle de l'ensemble de la région parisienne représente un accomplissement essentiel qui vient légitimer - si cela était encore nécessaire - la demande **d'une fréquence dans la bande FM pour nos universités**" (en gras dans le texte, lettre de Jacques Pomonti, septembre 1996).

Le 25 février 1998, un article du journal *Le Monde* titre "Une seconde vie pour les radios universitaires. Formation. Sorbonne-Radio France veut obtenir une fréquence sur la bande FM".

"Les radios universitaires n'ont plus de voix, mais n'ont peut être pas dit leur dernier mot. La radio n'a pas su –ou pas pu- s'imposer en matière de formation à distance, alors que l'outil est peu coûteux, facile à utiliser et particulièrement adapté pour diffuser le savoir hors des murs de l'université. Déjà relégués sur les ondes moyennes lors de la libéralisation de la bande FM, les quelques canaux universitaires ont cessé d'émettre depuis la rentrée dernière, victimes d'un audit réalisé par le ministère de l'éducation nationale qui témoignait de leur faible nombre d'auditeurs."

Cette décision ministérielle est présentée comme injuste puisque :

"[...] la plus ancienne de toutes les radios diffusait à 20 000 auditeurs les cours de huit universités parisiennes, de l'INALCO et du collège de France."

En 1998, on le constate, le calcul sur les publics potentiels est toujours d'actualité mais Sorbonne-Radio-France ne se voit pas pour autant attribuer une nouvelle fréquence. En 2000, Jacques Pomonti propose au ministre de l'éducation nationale, Jack Lang, un nouveau projet technique basé sur la radio numérique qui ne sera, lui non plus, pas soutenu.

Pendant la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, la conjugaison du pouvoir de deux institutions de la société française - l'une, l'université, institution à part entière, et l'autre, la radio, institution plus symbolique - aura eu durablement raison des rationalités politico-administratives. Malgré le très faible taux d'écoute, connu de bon nombre de professionnels et d'universitaires impliqués dans cette activité radiophonique et, alors que, dans le monde des médias de masse, l'audimat s'imposait de plus en plus comme un critère incontournable, Sorbonne-Radio-France a continué à exister, affichant son statut d'exception et sa réussite de principe. Ainsi, il est possible,

---

différemment de Callon, Akrich, Latour, Flichy et d'autres, de démontrer la puissance des réseaux socio-techniques, non pas au travers de leurs réussites, mais par leur capacité à imposer des dispositifs techniques très faiblement utilisés dans la société.

## 2. L'Internet

### *2-1 L'irrésistible poussée*

Nous ne retiendrons des épisodes traditionnels de l'histoire du développement de l'Internet aux Etats-Unis et de sa diffusion ailleurs dans le monde - qui ont déjà fait l'objet de plusieurs ouvrages dont ceux de Breton (2000) et Flichy (2001) - que deux phénomènes qui nous semblent pertinents pour notre sujet, à savoir l'implication du monde de la recherche et l'intervention du monde politique.

#### *L'implication de la recherche*

Les historiens des techniques s'accordent à faire remonter l'Internet à la mise en place, aux Etats-Unis, au début des années 1960, de réseaux à grande distance basée sur la "commutation de paquets", c'est à dire sur la transmission d'informations par paquets. Cette technique, qui permet le transfert d'un grand volume de données, est utilisée dès 1968 par le réseau britannique des "National Physical Laboratories". On connaît, par la suite, la double implication des services de la recherche de l'US Air force et de grands laboratoires universitaires de la côte Ouest (University of

California at Los Angeles (UCLA) ; Université de Californie à Santa Barbara ; Université de Stanford ; etc.). Tout au long des années 1970 et 1980, la "National Science Foundation" a soutenu activement le développement de ces réseaux, et les innovations technologiques se sont enchaînées, souvent imaginées par les laboratoires d'informatique qui mettaient au point des services utiles aux chercheurs eux-mêmes. C'est entre 1972 et 1974 que se sont développés les premières spécifications des protocoles Internet et bon nombre de services. En 1977, par exemple, à l'université du Wisconsin, une messagerie électronique relie une petite centaine de chercheurs en informatique.

En France, c'est seulement à la fin des années 1980 que l'idée d'un réseau de communication partagé entre les acteurs de la recherche s'est imposé. Si l'Internet est déjà au point, il s'agit moins, sur le territoire national, d'élaborer d'autres protocoles de communication que de trouver les bonnes alliances pour créer un réseau dont l'accès pour les laboratoires soit gratuit<sup>333</sup>. Comme l'expliquent plusieurs acteurs, les discussions ont été tendues, notamment avec l'opérateur national de télécommunications, mais la nécessité absolue, pour tous les acteurs, de collaborer - aucun d'entre eux n'ayant les moyens nécessaires pour avoir à sa disposition un outil d'échanges suffisamment puissant - a généré une dynamique propice à l'émergence d'un projet de réseau partagé. Les impératifs financiers ont conduit au rapprochement des acteurs de la recherche publique et privée et, bénéficiant d'un climat politique favorable à ce type de collaboration, ce qui allait devenir officiellement, en 1993, RENATER (Réseau National de Télécommunications pour la Technologie, l'Enseignement et la Recherche)

---

<sup>333</sup> En 2003, à l'occasion des 10 ans de RENATER (Réseau National de Télécommunications pour la Technologie, l'Enseignement et la Recherche), un cédérom a été produit à partir d'une série de 12 entretiens réalisées auprès des grands acteurs (ministres inclus) ayant participé à la création et au développement du réseau. Nous y avons puisé de nombreuses informations.

---

résulte en fait de partenariats à de nombreux niveaux (entre les différents ministères, entre l'Etat et les collectivités territoriales, entre la recherche publique et la recherche privée).

A l'époque, Claude Allègre, conseiller spécial au ministère de l'éducation nationale, défend RENATER sur deux plans. Le réseau est d'abord pour lui un moyen de démocratiser la recherche en donnant, aux petites équipes réparties sur le territoire, la possibilité d'accéder à des équipements de haut niveau. Dans l'entretien qu'il a donné à l'occasion des 10 ans de RENATER, il évoque les bénéfices des "laboratoires sans mur" et l'intérêt des télé-expériences comme celle qu'il a pu réaliser lui-même avec un laboratoire d'Oxford. Mais, défenseur des universités face aux organismes de recherche, il ajoute une nouvelle dimension aux échanges et prône l'accessibilité de RENATER à l'enseignement supérieur et au système éducatif en général. Par la suite, son statut de ministre lui permet de soutenir activement les deux volets de cette politique.

Si, quelques études portant sur les usages que font les chercheurs de l'Internet ont été réalisées (par exemple Guichard, 2002), elles sont encore trop peu nombreuses pour autoriser des bilans étayés et ouverts à l'ensemble des disciplines. En dépit de ce manque, il est cependant possible d'affirmer que l'usage de l'Internet fait partie, aujourd'hui, du quotidien de l'ensemble des scientifiques.

### *L'intervention du politique*

Reprenant, parfois terme à terme, les discours de promotion des industriels de l'informatique et des télécommunications qui annoncent disposer des outils idéaux pour travailler, soigner, apprendre et faire du commerce à distance, les déclarations politiques en faveur des "autoroutes de



l'information" puis de "l'Internet" se sont multipliées à partir du milieu des années 1990. Formatées par ce que Thierry Vedel (1996) qualifie de "carte cognitive commune", ces déclarations s'inscrivent dans le sillage du programme politique porté par le vice-président des Etats-Unis Al Gore en 1993 avec son projet NII (National Information Infrastructure). En France, c'est en 1997 que le premier ministre annonce son Plan d'Action Gouvernemental pour l'Entrée de la France dans la Société de l'Information (PAGSI), dont l'un des objectifs majeurs consiste à engager tous les secteurs de l'Etat dans l'usage de l'Internet<sup>334</sup>. Si, comme le rappelle Philippe Breton (2000), le projet d'une société ré-organisée autour de la communication, grâce à la production permanente de nouveaux outils, date de l'immédiate après-guerre et ne cesse d'être cycliquement remis sur le devant de la scène médiatique, il faut souligner qu'Internet s'accompagne d'un changement d'échelle des instruments utilisés par le politique. Aux actions ciblées sur certains secteurs de la société (la culture et le divertissement par exemple) ont succédé des actions tous azimuts. Aux communications plutôt territorialisées a succédé une communication généralisée.

A titre d'exemple, on peut citer le recours à un relais publicitaire particulièrement en vogue dans les années 1990 : la journée dédiée. Lancés notamment par l'Internet Society (ISOC)<sup>335</sup>, les premiers "netdays" ont été organisés en 1996 aux États-Unis. La France a emboîté le pas au printemps 1998 avec "la fête de l'Internet", pensée comme "une adaptation

---

<sup>334</sup> Six points figurent au sommaire du PAGSI : I - Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement ; II - Une politique culturelle ambitieuse pour les nouveaux réseaux ; III - Les technologies de l'information au service de la modernisation des services publics ; IV - Les technologies de l'information : un outil primordial pour les entreprises ; V - Relever le défi de l'innovation industrielle et technologique ; VI - Favoriser l'émergence d'une régulation efficace et d'un cadre protecteur pour les nouveaux réseaux d'information.

<sup>335</sup> "L'Internet Society ou ISOC [www.isoc.org](http://www.isoc.org) est une association de droit américain à vocation internationale créée en 1991 par les pionniers de l'internet pour promouvoir et coordonner le développement des réseaux informatiques dans le monde. Elle est aujourd'hui l'autorité morale et technique la plus influente dans l'univers de l'internet. Elle regroupe près de 20 000 membres personnes physiques, ainsi que plus de 150 organisations réparties dans 180 pays". Information accessible sur <http://www.isoc.fr>

---

à notre culture francophone des journées des réseaux américains en reprenant le modèle de la fête de la musique" ([www.isoc.fr](http://www.isoc.fr)). Les institutions éducatives ont été invitées à participer à ces manifestations médiatiques puisque de nombreux ministères en charge de l'éducation dans les pays européens, encouragés par la Commission européenne, s'y sont impliqués. Destinée notamment à participer à l'enrôlement de nouveaux acteurs, cette manifestation a donné à voir des usages de l'Internet en même temps qu'elle a enjoint d'en développer de nouveaux.

On l'a observé dans notre deuxième partie, la pression médiatique a atteint un pic en 2000, l'année du lancement du programme "Campus numérique". Comme le rappelle Alain Chaptal (2002), c'est l'année où l'administration Clinton a révisé son plan quadriennal sur les TICE et a lancé, dans la foulée du e-commerce, un nouvel avatar de l'Internet appliqué à l'éducation, le "*e-learning*", repris, quelques mois plus tard, par la Commission européenne. Ainsi, dans une période où l'idéologie libérale est largement dominante, les Etats les plus riches ont rarement été aussi interventionnistes quant à leur politique en matière de développement et d'usages des infrastructures de communication, ajoutant aux annonces et aux crédits incitatifs, des procédures de suivi des actions.

## *2-2 L'information contre la communication*

Dans l'entretien qu'Alain Costes, directeur de la technologie entre 2000 et 2003, donne aux journalistes qui l'interrogent à l'occasion des 10 ans de RENATER, le rôle de l'éducation et sa place dans l'univers des réseaux sont largement évoqués.

"Si l'on souhaite que l'Europe soit influente et que la France soit influente, cela démarre par l'éducation et cela démarre par

l'éducation en non présentiel, c'est à dire l'éducation à distance" (Alain Costes, 2003).

Cette intervention, faite par celui qui est aussi président du conseil d'administration de RENATER et qui a soutenu le programme "Campus numérique", témoigne, une nouvelle fois, de l'intérêt partagé des politiques pour le développement de la communication pédagogique dans l'enseignement supérieur. Les analyses que nous avons conduites ont montré que, malgré quelques initiatives, l'enseignement universitaire à distance, au sens restreint du terme (qui correspond à ce que nous avons désigné par "l'EAD de communication"), s'est peu développé et a même connu un repli en terme d'inscrits entre le milieu des années 1990 et le début des années 2000, repli dû aux difficultés du secteur traditionnel de l'enseignement par correspondance. L'offre de formations construite avec l'Internet n'a pas permis de retrouver le niveau d'inscrits des années 1990.

Contrairement aux usages observés dans le monde de la recherche où diversification de la communication entre chercheurs<sup>336</sup> et mise à disposition d'informations s'avèrent concomitantes dans un certain nombre de domaines scientifiques, un phénomène "d'invention instable"<sup>337</sup> semble caractériser l'évolution des dispositifs de communication à distance. La production florissante de travaux de la recherche en EIAH sur l'EAD met pourtant en évidence la multiplication des utilisations rendues possibles par l'Internet comme par le développement de logiciels de gestion de la communication pédagogique. Mais, même si des réalisations comme les campus numériques

---

<sup>336</sup> On pense par exemple au mouvement des « Archives ouvertes » qui permet notamment aux chercheurs d'échanger collectivement sur un article avant d'envisager une publication. Pour la France, voir : <http://www.archives-ouvertes.fr>.

<sup>337</sup> « L'invention instable » renvoie au retour des formes traditionnelles de communication qui souvent succèdent aux formes originales de communication qui se sont développées dans les premiers temps de l'introduction d'une technique de communication.

---

FORSE<sup>338</sup> (Fichez, 2007), CIAN<sup>339</sup>, PASSEPORT<sup>340</sup> ont continué à exister malgré l'arrêt du programme "Campus numérique", l'utilisation de ces outils sophistiqués est restée souvent limitée à des expériences de laboratoire. Dans le même temps, nous l'avons souligné, on assiste à l'explosion de la mise en ligne de ressources pédagogiques universitaires. A observer les actes des dernières manifestations officielles<sup>341</sup>, la simultanéité de ces phénomènes a tendance à faire oublier les réalités, laissant imaginer qu'une activité aussi intense que celle qui agite le monde de la recherche anime actuellement le monde de l'enseignement supérieur.

"Les tuyaux sont en place, maintenant, à quoi ça sert ? Eh bien, d'abord à mettre à la disposition des étudiants les outils, ainsi que le confort et la qualité de ce qui est mis à leur disposition. [...] La médecine a été le premier modèle, mais elle n'est pas le seul. [...] Une Université numérique est une université complémentaire, d'aide aux Universités réelles, qui seules peuvent délivrer l'enseignement pratique indispensable à une formation complète. Elle donne des outils, des ressources, l'accès aux bibliothèques numériques, aux exercices d'auto-entraînement ; elle permet aussi le suivi à distance et le contact direct avec l'étudiant. Ces enseignements sont délivrés sous la forme d'un "référentiel" défini au niveau national, par l'ensemble des communautés de référence. Ils comprennent des vidéos, des simulations, toute la panoplie de la réalité virtuelle et les supports multimédias. A l'heure actuelle, nous voyons les téléchargements rendus de plus en plus faciles grâce aux techniques de podcast." (Interview d'Albert-Claude Benhamou accessible sur :

[http://www.cyberecoles.eu/demain\\_education](http://www.cyberecoles.eu/demain_education))

---

<sup>338</sup> Forse (Formation et Ressources en Sciences de l'Education) est un campus numérique labellisé en 2001 et financé en 2001 et 2002. Il est développé dans le cadre d'un partenariat entre les universités de Rouen, de Lyon2, et le CNED. Forse propose plusieurs formations diplômantes en sciences de l'éducation.

<sup>339</sup> CIAN (Convergence Internet Audiovisuel numérique) est un campus numérique qui propose des formations professionnelles dans le domaine de la création numérique. Il est coordonné par l'Université de Rennes 2.

<sup>340</sup> PASSEPORT est un campus numérique qui prépare au DAEU à distance, c'est l'Université de Nantes qui coordonne ce projet.

<sup>341</sup> Le dernier colloque, piloté par Albert-Claude Benhamou, "Les Universités numériques à l'heure du numérique" a été organisé à la Cité des Sciences et de la Villette, les 22, 23 et 24 mai 2006.

Ainsi, malgré des travaux comme ceux de Monique Linard notamment qui ont montré que l'acte d'apprendre est "celui qui oppose la résistance la plus forte et la plus significative aux ambitions de l'automatisation totale de l'intelligence comme pure rationalité, et qu'il existe, à cela de bonnes raisons." (Linard, 1996, p.16), l'idée perdure que des outils et des ressources peuvent suffire pour enseigner. Force est de constater que le projet de faire de ces outils "des partenaires d'intelligence" pour mieux "penser avec et se penser soi-même" (Linard, 1996, p.16) n'a pas pris le pas sur les éternelles promesses de l'obsolescence des amphithéâtres qui arriverait, par enchantement, au gré des techniques et des ressources.

### *En conclusion*

Introduits par certains acteurs, au nom de leurs potentialités à apporter du changement dans l'institution universitaire, l'Internet et, avant lui, la radio ont été, en France, plus ou moins rapidement reconquis par les tenants d'une vision de la pédagogie qui met l'information, et non la communication, au cœur de l'échange entre l'enseignant et les étudiants.

Contrairement à la théorie des vagues technologiques qui défend une vision répétitive de l'histoire des techniques dans les systèmes éducatifs, d'une époque à l'autre comme d'une technique à l'autre, le processus d'affaiblissement et de récupération de la puissance créatrice dégagée par les potentialités de la technique ne nous semble pas totalement comparable.

En effet, au temps des difficultés techniques majeures et du soutien mitigé des acteurs politiques a succédé un temps de techniques plus simples dont

---

les usages sont largement encouragés par les pouvoirs publics<sup>342</sup>. Confirmant les résultats de l'enquête menée en 2001 par Brigitte Albéro et Bernard Dumont dans le cadre de la fédération ITEM-Sup, la situation a donc évolué au sein des universités dans le sens d'un meilleur soutien aux enseignants<sup>343</sup>.

"En une décennie, des progrès très importants ont été faits avec une forte implication des ministères de tutelle, que ce soit dans le soutien aux grands projets transdisciplinaires ou dans l'identification d'une partie consacrée aux technologies dans les contrats quadriennaux des universités, avec l'appui des régions le plus souvent très motivées. Les établissements s'équipent et offrent de plus en plus de ressources humaines pour un soutien technique et logistique" (Albéro, Dumont, 2001, p.2 du document de synthèse).

Dans ces conditions, et en nous appuyant sur le fait que l'Internet est, contrairement à la radio, un média de l'interaction, on peut conclure que "l'informationnalisation" qui tend à s'imposer ces dernières années dans l'université française, constitue la preuve que la profession d'enseignant chercheur, dans ses traits les plus traditionnels, est loin de s'affaiblir. Les espoirs en de nouvelles formes de communication entre les enseignants et les étudiants, accompagnant les temps de l'expérimentation (Moeglin, 1993) sont, au moins provisoirement en ce qui concerne l'Internet, déçus. Non seulement les techniques n'ont pas été utilisées durablement de façon à mettre en cause certains traits du professionnalisme, mais la parole magistrale s'en trouve plutôt confortée.

---

<sup>342</sup> Nous avons déjà signalé l'existence de la « Délégation aux Usages de l'Internet », organe interministériel créé en 2003.

<sup>343</sup> L'enquête réalisée par ITEM-sup au début des années 1990 a permis d'établir cette comparaison.

## Conclusion de la partie 3

L'analyse que nous avons conduite dans cette partie confirme le processus de diversification, voire d'hétérogénéisation, des dispositifs d'EAD universitaire. Le *continuum* harmonieux liant présence/absence et formation initiale/formation continue, qui s'est imposé dans les discours des années 1990 (partie 2), ne s'est pas incarné dans l'université française. L'EAD n'a pas, pour l'heure, significativement modernisé l'enseignement supérieur en proposant des offres de formation adaptables à tout étudiant quelle que soit sa situation sociale ou cognitive. A l'exception des périodes d'expérimentation, loin de constituer des marges qui iraient à contre-courant de l'institution, les enseignements à distance universitaires ont renforcé au contraire les fonctionnements traditionnels de l'université française.

Faiblesses structurelles, tendances à la balkanisation, absence de maîtrise de l'offre de formation, création de nouvelles structures pour traiter de nouveaux problèmes (CTU pour l'enseignement par correspondance, services TICE pour les "Campus numériques"), faible lisibilité pour les étudiants et bricolage quotidien constituent autant de traits qui caractérisent l'université française comme ses secteurs en charge des enseignements à distance. C'est dans les phases de pilotage - plus ou moins fort en fonction des époques - par le ministère de tutelle que ce type d'offres de formation a néanmoins pu se développer selon différentes modalités liées aux médias du moment les plus plébiscités.

Mais, ne correspondant pas à des politiques publiques décidées par les plus hautes autorités, le lancement de programmes en faveur de l'enseignement à distance, résultat de politiques intermédiaires adossées à des alliances entre des acteurs en poste au ministère et un ensemble d'universitaires

---

répartis dans les établissements, a fragilisé encore un peu plus le secteur. Il faut attendre le milieu des années 1990 pour que les présidents des établissements interviennent et c'est au bénéfice des échanges circulant au sein de la configuration universitaire qu'a été lancé, en 2000, le premier appel d'offres "Campus numérique" qui rompt avec 20 ans de non-décision de la tutelle sur le sujet. Feu de paille malgré le nombre d'établissements impliqués et la diversité des réalisations, cette dernière initiative, a fait, en avortant sans que cela ne suscite de réelles protestations, une nouvelle fois la preuve de la vulnérabilité des EAD au sein de l'université française.

Son remplacement par un programme d'actions (Université Numérique Thématique) qui, à la différence de la plupart des précédents, remet la logique facultaire au centre de la politique en faveur de l'EAD, correspond à une véritable explosion de "l'EAD d'information" alors que "l'EAD de communication" ne parvient pas, dans le même temps, à retrouver le nombre d'inscrits du milieu des années 1990. Le processus d'affaiblissement et de récupération de la puissance créatrice délogée par les potentialités de la technique au bénéfice d'un usage a minima constitue, pour nous, une preuve supplémentaire du faible intérêt actuel de nombreux décideurs (au ministère comme dans les établissements) pour la composante pédagogique des enseignements à distance. Investie et réinvestie par divers acteurs à différentes périodes, la pédagogie universitaire a, en effet, constitué une préoccupation commune aux politiques intermédiaires mises en œuvre dans le domaine de l'EAD, même si, à long terme, elle a été moins présente dans les pratiques. La nouvelle politique, en lien avec la disparition récente de nombreuses associations d'enseignants chercheurs consacrées à l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur, marque un tournant dans l'histoire de l'EAD universitaire à partir duquel il est difficile, sauf volonté politique forte de la part des établissements et du ministère, d'envisager un avenir radieux pour les enseignements à distance universitaires.



Alors que l'analyse du fonctionnement des grands établissements européens d'enseignement supérieur à distance a permis d'approfondir la réflexion sur la question de l'industrialisation de la formation, force nous est de constater que la nôtre portant sur les enseignements universitaires à distance français nous en écarte.

"Celle-ci [l'industrialisation en général] se caractérise, selon moi, par trois processus interdépendants, valables pour la formation comme pour les autres secteurs. Le premier de ces processus consiste dans le recours à des systèmes techniques faisant, partiellement ou totalement, l'économie de la force et du temps de travail humain. Le deuxième processus tient à l'adoption de méthodes d'organisation et de gestion accompagnant l'introduction de ces systèmes techniques et destinés à en favoriser l'optimisation. Quant au troisième processus, il correspond à l'avènement d'un état d'esprit, ou à ce que, faute de mieux, j'appellerai "une mentalité entrepreneuriale", privilégiant l'utilisation de tous les moyens humains et techniques pour concourir au rendement et à la productivité. Si un système de formation adopte peu ou prou ces trois processus (technologisation, rationalisation, idéologisation), il peut, me semble-t-il, être tenu pour industriel" (Moeglin, 2005).

Ainsi, les observations que nous avons faites ne permettent de mettre en évidence aucune des trois composantes de l'industrialisation telles qu'elles ont été identifiées et travaillées par Pierre Moeglin. Au contraire, pour l'heure, le développement des systèmes techniques a plutôt eu pour conséquence le recrutement de nouveaux types de personnels à l'université (les choix s'étant portés sur le développement de compétences en interne plutôt que sur le développement de collaborations avec des professionnels des médias); loin de favoriser l'optimisation du fonctionnement de l'institution, l'usage des systèmes techniques (la radio tout particulièrement car des études sur les usages des ressources accessibles par l'Internet manquent pour pouvoir l'affirmer aussi nettement) a accompagné des choix souvent peu rationnels, qu'ils concernent l'offre de formation ou les

---

allocations de ressources (plus de 800 000€ ont été dépensés annuellement pour produire des émissions de radio qui n'étaient pratiquement pas écoutées); quant à la mentalité entrepreneuriale, il suffit de rappeler l'absence de cadre au développement de l'EAD (éducation permanente ou formation continue) pour faire le constat que rendement et productivité sont relativement absents des préoccupations de nombreux acteurs.

Contrairement à ce que pourraient imaginer les chercheurs qui mettent en doute la pertinence du concept d'industrialisation pour comprendre les évolutions des systèmes éducatifs, notamment universitaires, nos résultats ne s'inscrivent pas dans la voie qu'ils ont ouverte. En effet, ce n'est pas parce que nous faisons le constat que le développement des EAD universitaires ne s'est pas accompagné, en France, d'une industrialisation que nous écartons l'hypothèse qu'une industrialisation est en marche dans l'université française. Plusieurs indices prouvent, selon nous, le contraire : nous avons déjà évoqué les déclarations de Berlin et de Bergen, nous pouvons ajouter la publication du Comité National d'Evaluation (CNE) de 2003 intitulée "Le livre des références" qui propose tout un ensemble de critères pour juger de l'activité des établissements d'enseignement supérieur.

"Le Livre des Références rassemble et décline un ensemble de recommandations susceptibles d'aider les établissements d'enseignement supérieur à mettre en place leurs propres dispositifs d'assurance de la qualité. Ces dispositifs constituent les éléments du diagnostic que les établissements doivent être en mesure d'établir sur eux-mêmes afin d'attester qu'ils remplissent les missions qui leur sont confiées". (Le livre des Références, CNE, p.3)

Dès lors, c'est moins le concept d'industrialisation que notre travail souhaiterait questionner que le mot qui lui est communément adjoint à

savoir "formation". Ne serait-il pas plus juste de parler "d'industrialisation des universités", pour ne citer que l'institution sur laquelle nous avons travaillé, ce qui permettrait d'explorer l'industrialisation sous l'angle des activités de gestion de la recherche, des activités de gestion de la formation ou sous l'angle de l'évolution des activités de recherche proprement dit et non prioritairement sous l'angle de la relation pédagogique? Car l'industrialisation d'un secteur ne présuppose-t-elle pas que celui-ci soit investi par bon nombre d'acteurs, dont les décideurs, et non délaissé, comme c'est le cas aujourd'hui de la pédagogie universitaire?



## Conclusion générale

Entreprise périlleuse que celle qui consiste à tenter de produire des connaissances sur un sujet qui a fait partie d'un quotidien professionnel. Exercice délicat que celui qui tente d'agencer deux cadres théoriques différents.

Avons-nous réellement expliqué pourquoi l'enseignement à distance universitaire s'était développé si lentement en France ? Fallait-il en passer par la constitution d'un corpus renvoyant à des réalisations extra-territoriales pour comprendre une situation nationale ancrée dans une institution perpétuellement remise en question ? Sommes-nous sortie du carcan des théories de l'innovation pour penser le développement d'outils techniques dans la société ?

Au terme de cette recherche et en réponse à ces questions, trois réflexions peuvent être proposées en complément des éléments de conclusion déjà avancés.

La première, relative à l'analyse de discours que nous avons conduite, s'intéresse aux possibilités qui nous ont été offertes de dépasser, par là, le "thème du retard français" (Flichy, 2001) comme phénomène structurant les débats hexagonaux. Certes, ce thème est présent dans la presse ou dans les discours des experts à chaque fois que des acteurs veulent développer des dispositifs d'enseignement à distance mais il ne correspond pas systématiquement (contrairement à ce qu'écrit Flichy, 2001, p. 259) à une surévaluation des dispositifs d'EAD développés à l'étranger ni à un défaut de réflexion sur les formes que peut prendre l'EAD en France. Deux postures se sont avérées plus structurantes que le "thème du retard" : l'hostilité

---

dominante d'une partie de la presse jusqu'au début des années 1980 et, plus récemment, la tentative de masquage des différences de pratiques et des divergences d'opinion opérée dans un espace discursif international. Véritable coup de force opéré par des experts coutumiers d'une rhétorique de la prédiction, ces discours qui s'écartent de la pratique de l'enseignement à distance pour défendre telle ou telle évolution des systèmes universitaires, ont saisi l'opportunité de la formule de "l'éclatement de la bulle Internet" pour tenter de classer l'EAD, avec l'enseignement traditionnel, au rang des formes dépassées de l'éducation. Cette idéologie, noyée dans une nébuleuse lexicale, offre le mérite, pour un certain nombre de décideurs, de justifier de réformes à venir plus enclines à soutenir une standardisation des formations qu'un traitement de l'hétérogénéité des publics comme le fait l'EAD. Sans constituer l'unique explication du lent développement de l'EAD français, ces analyses permettent de comprendre, au moins en partie, pourquoi les responsables des politiques universitaires ont pu si facilement, dans un premier temps, se dispenser d'agir fortement en faveur de "l'EAD de communication", et, dans un second temps, renoncer à des initiatives prometteuses comme celle des "Campus numériques". Sans suivre tout à fait Philippe Breton qui positionne "le nouveau culte de l'information" sur le plan de l'immoralité (Breton, 2000, p.125), nous pensons indispensable d'explorer plus avant ce que fait cette "informationnalisation" au système d'enseignement supérieur.

La deuxième réflexion concerne un certain nombre de résultats contre-intuitifs que nos analyses ont pu mettre en évidence qui, s'ils n'ont pas vocation à clore les discussions, ont le mérite de remettre sur l'ouvrage quelques questions parfois trop vite tranchées. Ainsi, nous avons observé que : dans le cas d'institutions organisées autour de règles relativement figées (calcul du temps de service des enseignants, modes de promotion, etc.), l'usage des outils et des médias perdure à condition que leur

puissance créatrice soit suffisamment restreinte afin qu'elle n'entraîne pas une remise en cause de ces règles ; l'introduction d'une technique de communication peut renforcer des choix irrationnels plus qu'elle ne participe à la rationalisation du système ; les outils et médias de communication les plus modernes et les plus interactifs peuvent servir des projets traditionnels et conservateurs, à l'inverse (on pense aux radios propédeutiques), des médias faiblement interactifs peuvent être mis au service de pédagogies moins magistrales. Après bien d'autres chercheurs, nous sommes ainsi amenée à dénoncer l'illusion contenue dans l'équation : introduction de nouveaux outils et médias = introduction de nouvelles pédagogies. D'autres conditions, qui semblent loin d'être réunies dans l'institution universitaire actuelle, sont nécessaires au changement.

Notre dernière réflexion entend revenir sur les fondements de ce projet et les choix qui ont été faits en matière d'explication du fait social. La rupture que nous avons souhaité opérer avec les approches courantes de l'EAD repose également sur une conception, développée notamment par Latour, Mauguin et Teil (1991), qui propose de penser l'explication comme "une saturation de la description". Ainsi, il s'est moins agi dans ce travail d'épuiser un sujet que de réaliser une description aussi fine que possible des discours, des mots comme de certaines logiques d'acteurs mises en œuvre dans l'institution universitaire. Retrouvant le sens étymologique du mot explication, ce "déplément" offre la caractéristique d'être indéfiniment perfectible et ouvert aux étonnements. Et si, comme l'espèrent certains acteurs encore impliqués dans des expérimentations pédagogiques, émergeaient, au bénéfice des réflexions sur la qualité a priori plutôt "standardisantes", les questions de la singularité des étudiants et de la complexité de l'acte d'apprendre, et avec elles, la nécessité d'offrir des enseignements à distance universitaires ?

# Références bibliographiques

## 1- Articles et ouvrages

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., 1998, "A quoi tient le succès des innovations ?", *Gérer et comprendre*, n° 11 et 12.
- ALBERO B. (sous la dir. de), 2003, *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès Sciences, Lavoisier.
- ALBERO B., 1998, L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants, Thèse de Sciences de l'éducation, Paris, Université Paris 7, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- ALBERO B., THIBAUT F., 2006, "Le e-learning dans les universités françaises" in *Les universités européennes à l'heure du e-learning, regards sur la Finlande, l'Italie et la France*, Paris, Conférence des Recteurs des universités italiennes (CRUI).
- ALBERO B., THIBAUT F., 2004 : "Enseignement à distance et autoformation à l'université : au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques ?", dans *Enseignement à distance : épistémologie et usages, Chapitre 2*, Paris, Hermès Science / Lavoisier, pp. 35-52.
- ALBERO B., DUMONT B., 2001, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*, Rapport d'enquête confié à ITEM-SUP.
- ALTER N., 2001, *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, coll. Sociologies.
- ARASSE D., 2004, *Histoires de peinture*, Paris, France Culture, Denoel.
- AMOSSY R. (sous la dir. de), 1999, *Images de soi dans le discours – La construction de l'ethos*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- AMOSSY R., 2000, *L'argumentation dans le discours – discours politique, littérature d'idées, fiction*, Paris, Nathan, Université.
- ANSART P., 1990, *Les sociologies contemporaines*, Paris, Seuil, coll. Points Essais.
- AUSTIN J-L., 1962, 1970, 1991, *Quand dire, c'est faire*, (How to do things with words), Paris, Seuil.
- BACHELARD G., 1934, 1987, 17<sup>ème</sup> édition, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, Quadrige/PUF.
- BACHELARD G., 1938, 1980, 11<sup>ème</sup> édition, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques.
- BARDIN L., 1977, *L'analyse de contenu*, 8<sup>o</sup> édition corrigée, 1996, Paris PUF, coll. Le psychologue
- BARON G-L., BRUILLARD Eric (édités sous la dir; de), 2002, *Les technologies en éducation – Perspectives de recherche et questions vives*, Actes du Symposium international francophone, Paris, 31 janvier - 1<sup>er</sup> février, Paris, INRP.
- BARTHES R., 1978, *Leçon*, Point Seuil.
- BAUDELLOT C., LECLERCQ F., 2005, (sous la dir. de), *Les effets de l'éducation*, Paris, La Documentation Française.
- BIREAUD A., 1990, *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Ed. d'Organisation (Les guides du métier d'enseignant).



- 
- BOLTANSKI L., 1982, *Les cadres - La formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit.
- BONNAFOUS S., 2006, "L'analyse du discours" dans *Sciences de l'information et de la communication. Objets, savoirs, discipline*, OLIVESI S. (sous la dir. de), Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- BONNAFOUS S., CHIRON P., DUCARD D., LEVY C. (sous la dir. de), 2003, *Argumentation et discours politique – Antiquité grecque et latine, Révolution française, Monde contemporain*, Actes du colloque international de Cerisy-la-Salle, Presses universitaires de Rennes.
- BONNAFOUS S., DIZAMBOURG B., MENDEL G., MOREAU J-F., 1997, *Changement et participation à l'Université – Modernisation administrative, l'exemple de Paris XII*, Presses Universitaires de Grenoble.
- BOULLIER D., 2001, "Les choix techniques sont des choix pédagogiques : les dimensions multiples d'une formation à distance", *Sciences et Techniques Educatives*, Vol. 8, n° 3-4, Paris, Hermès, pp. 275-299.
- BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, coll. Le sens commun
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire - L'économie des échanges linguistiques*, Fayard.
- BOURDIEU P., 1984, *Homo academicus*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., 1994, *Raisons pratiques – Sur la théorie de l'action*, Seuil, Coll. Points Essais.
- BOURDIEU P., 2001, *Science de la science et réflexivité*, Cours et travaux, Paris, Raisons d'Agir Edition.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.-C., PASSERON J.-C., 1968, *Le métier de sociologue*, Paris, EHESS.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers*, Paris, éditions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, coll. Le sens commun.
- BOURREL J.R., 2002, "Une longue histoire", dans Le CNED ou les distances effacées, *CNED, Canal Education*, octobre.
- BRETON G., LAMBERT M. (sous la dir. de), 2003, *Globalisation et universités – Nouvel espace, nouveaux acteurs*, Paris, Editions UNESCO, Québec, Les Presses de l'Université Laval / Paris, Economica, coll. L'éducation en devenir
- BRETON P., 1996, *L'argumentation dans la communication*, 2001, Paris, Editions La Découverte & Syros, coll. Repères.
- BRETON P., 2000, *Le culte de l'Internet*, Paris, La Découverte.
- BRUILLARD E., 1997, *Les machines à enseigner*, Paris, Hermès.
- CALLON, M., LATOUR, B. (sous la dir. de), 1991, *La science telle qu'elle se fait, Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*, La Découverte.
- CHAPTAL A., 2003, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire, Analyse critique des approches française et américaine*, Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.
- CHAPTAL A., 2002 "E-learning. Comme le berger qui criait au loup", Paris, *Les dossiers de L'ingénierie éducatives*, février.
- CHARAUDEAU P., 2005, *Le discours politique. Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert.
- CHARLE C., 1994, *La république des universitaires, 1870-1940*, Paris, Editions du Seuil, coll. L'univers historique.

- CHARLOT B., BEILLEROT J. (sous la dir. de), 1995, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF.
- COHEN, MARCH, OLSEN, 1972, "A Garbage Can Model of Organizational Choice", *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), p1-25.
- COMBES Y., 1998, "La modélisation des connaissances et du savoir : interrogations critiques autour d'une nouvelle voie de l'informatisation sociale", Actes du 11<sup>ème</sup> colloque du CREIS.
- COMBES Y., GREVET P., (sous la dir. de), 2005, "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques",  
<http://erte.mshparisnord.org/PresenERTECN.pdf>
- CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système - Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil, coll. Point Essais.
- DACHEUX E., 2004, *L'impossible défi - La politique de communication de l'Union européenne*, Paris, CNRS Editions.
- DEBEAUVAIS M., 1995, *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF.
- DENANTES J., 2005, Les freins à l'engagement des universités dans la formation continue, thèse sous la direction de BEILLEROT J. et CARRE P., Université de Nanterre.
- DUBET F., 1994, L'étudiant en université de masse. *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, n° 4, octobre-décembre, pp. 511-532.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, coll. La couleur des idées.
- DUBET F., 1994. "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse", *Revue française de Sociologie*, vol. 35, pp. 511-533.
- DUBET F., FILÂTRE D., MERRIEN F.-X. et al., 1994, *Universités et villes*, Paris, L'Harmattan, (Villes et entreprises).
- DUBET F., DURU-BELLAT M., 2000, *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil.
- DUMONT B., 1994, "Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? ", *Recherche et Formation*, n°15, Paris, INRP.
- DURAN P., THOENIG, 1996, "L'Etat et la gestion publique territoriale", in *Revue française de science politique*, volume 46, n°4, pp580-623.
- DURAND G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire – Introduction à l'archétypologie générale*, Bordas.
- DURKHEIM E., 1966, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- DURKHEIM E., 1969, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- FABRE M., LANG V., 2006, "Une discipline universitaire plurielle" dans GUIBERT P.(sous la dir. de), *Initiation aux sciences de l'éducation*, Paris, Vuibert.
- FAUCONNET, MAUSS, 1901, *Sociologie*, 1969, Paris, Les Editions de Minuit.
- DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A., 1999, 2002, *Sociologie de l'Ecole*, Paris, Armand Colin, coll. U.
- FAYE J.-P., 1972, *Théorie du récit. Introduction aux "langages totalitaires"*, Paris, Hermann.
- FELLOUZIS G., 2001, *La Condition étudiante*, Paris, PUF, coll. Sociologie d'aujourd'hui.
- FIALA P., EBEL M., "Recherches sur les discours xénophobes", *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, Neuchâtel, n°27-28.
- FICHEZ E. (coord. par), 1994, *La notion de bien éducatif. Services de formation et industries culturelles*, Séminaire industrialisation de la formation, Roubaix, Actes du colloque international, 14 et 15 janvier.

- 
- FICHEZ E., DECEUNINCK J. (textes réunis par), 1998, *Industries éducatives, situation, approches, perspectives*, Actes du colloque des 29-30 octobre, Collection UL3 Travaux et recherches, Edition du Conseil Scientifique de l'Université Charles-de-Gaulle - Lille 3.
- FICHEZ E., 2006, "Campus numériques : des ambitions à l'épreuve des terrains" dans PETIT L., THIBAUT F., TREBBI T., *Campus numériques, universités virtuelles, et caetera, tome 2 – Distances et savoirs*, vol 4 .
- FLICHY P., 2001, *L'imaginaire d'Internet*, Paris, La Découverte, coll. Sciences et Société.
- FLIGSTEIN N., 1996, "Market as Politics : a Political Cultural Approach to Market Institution", *American Sociological Review*, vol 61, pp. 656-673.
- FORAY D. , 2000, *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte.
- FOUCAULT M., 1969, *L'archéologie du savoir*, NRF, Gallimard.
- FREITAG M., 1995, *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*, Paris, La Découverte.
- FRIEDBERG E., 1988, "L'analyse sociologique des organisations", GREP (groupe de recherche pour l'éducation et la prospective), Paris, *Pour* n°28.
- FRIEDBERG E., 1993, 1997, *Le pouvoir et la règle, Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Seuil, coll. Points Essais.
- FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1989a), *En quête d'universités. Etude comparée des universités en France et en RFA*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- FRIEDBERG E., MUSSELIN C. (1989b), *Universités et pouvoirs. Sociologie du travail*, n°spécial, vol 31, n°4.
- FRIEDBERG E., MUSSELIN C., 1989, "L'université des professeurs". *Sociologie du Travail*, n° 4, pp. 455-476.
- FRIEDBERG, E., MUSSELIN, C., 1993, *L'Etat face aux universités en France et en Allemagne*, Paris, Anthropos.
- GADREY J., 1994, "Les relations de service et l'analyse du travail des agents", *Sociologie du travail*, vol 36, n°4.
- GLIKMAN V., 2002, "Les étudiants face aux médiations technologiques dans les formations ouvertes et à distance", dans LE MEUR G. (coord. par), *Université ouverte, Formation virtuelle et apprentissage. Communications francophones du cinquième colloque européen sur l'autoformation - Barcelone, décembre 1999*, Paris, L'Harmattan.
- GOLDSTEIN R., 2003, *Université et Société - Pour en finir avec un long malaise*, Paris, L'Harmattan.
- GREVET P, 2005, "Du rapport Quéré aux appels à projets Campus numériques : quelques orientations économique-institutionnelles", dans  
<http://erte.mshparisnord.org/PresenERTeCN.pdf>
- GUEISSAZ A., (sous la dir. de), 1997, "La Transformation des organisations universitaires", Paris, *Sociétés contemporaines*, n°28, L'Harmattan
- GUEISSAZ A., 1995, "Informatisation et construction des systèmes d'information. Quelques dilemmes de la modernisation des organisations universitaires?", *Réseaux*, n°69, pp. 97-119.
- ILLICH I., 1970, 1971, *Une société sans école*, trad. par G. DURAND, (Deschooling society), Paris, Le Seuil, coll. Points Civilisation, n° 117.
- JACQUINOT G., 1993, "La communication éducative médiatisée, de l'âge de pierre à l'âge de bronze", *Etudes de communication*, n° 14, pp. 77-90.
- JACQUINOT G., 1985, "L'audiovisuel, pour une pédagogie spécifique" dans Henri F. et Kaye A., *Le savoir à domicile*, Québec, Presses universitaires, pp 261-301.
- JEANNENEY J-N., 1996, *Une histoire des médias des origines à nos jours*, Paris, Seuil.

- JEANNERET Y., OLLIVIER B., 2004, "Les sciences de l'information et de la communication. Savoirs et pouvoirs", *Hermès n°38*, CNRS Editions.
- KANT E., 1798, *Le conflit des facultés*, Paris, Librairie Philosophique Vrin, 1973.
- KLETZ PALLEZ 2003, "L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégies d'établissement", Paris, AMUE, <http://www.amue.fr>
- KNIGHT J., 1995, "L'internationalisation dans les universités canadiennes: le nouveau paysage" , en collaboration avec l'AUCC, <http://www.unites.uqam.ca>
- KRIEG-PLANQUE A., 2003, *Purification ethnique, Une formule et son histoire*, Paris, CNRS édition.
- LACASSE F., 1995, *Mythes, savoirs et décisions politiques*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Sociologies.
- LACASSE F., THOENIG J-C. (sous la responsabilité de), 1996, *L'action publique*, Morceaux choisis de la revue Politiques et Management Public, Paris, L'Harmattan.
- LACROIX J.- G., TREMBLAY G. (sous la dir. de), 1995, *Les autoroutes de l'information - Un produit de la convergence*, Québec, Presses de l'Université du Québec Coll. Communication, culture et société.
- LAMARCHE, HORN, 2005, "L'UMVF un "éditeur hors marché" des ressources numérisées de la profession médicale", <http://edutice.archives-ouvertes.fr>
- LARUELLE, 1980, "Homo ex machina. Comment on devient homme-machine", Revue philosophique de la France et de l'étranger, n°105.
- LATOURET B., 1999, *Politiques de la nature*, Paris, Paris, La Découverte.
- LATOURET B., MAUGUIN P. et TEIL G., 1991, "Une méthode nouvelle de suivi socio-technique des innovations, le graphe socio-technique" in Vinck Dominique (sous la coordination de), 1991, *Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Paris, Armand Colin.
- LEFRANC R., 1985, *De l'audio-visuel aux systèmes multi-médias d'enseignement. Le cas du système français d'enseignement supérieur à distance*. Thèse de Doctorat d'Etat, Paris, Université Paris V - René Descartes.
- LEGRAND L., 1988, 1998, *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- Le défi mondial de l'éducation – affaire de maîtres, affaire de marchés ou affaire d'Etats ?*, 2001, Actes du colloque de Paris, 15 novembre 2000, Volume II, Les Canadiens en Europe.
- LEVINAS E., 1976, *Noms propres*, Paris, Le Livre de Poches, Essais.
- LINARD M., 1990,1996 (2ème éd.), *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, Collection Savoir et formation.
- LINARD M., 2000, "Les TIC : un pont possible entre faire et dire", dans LANGOUET G. (coord. par), *Les Jeunes et les médias*, Paris, Hachette, coll. Observatoire de l'Enfance en France, pp. 151-176.
- LIVIAN Y-F., 1998, *Organisation, théories et pratiques*, Paris, Dunod.
- LYOTARD J-F., 1979, *La condition post-moderne*, Paris, Editions de Minuit, coll. Critique.
- MACKENZIE O., CHRISTENSEN E.L., RIGBY P. H. (1968) *Correspondance instruction in the United States : a study of what it is, how it functions and what its potential maybe*. New York, Mc Graw Hill.
- MAINGUENEAU D., 2000, *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan, Université, coll. Lettres Sup.
- MAINGUENEAU D., 2002, "Les rapports des organisations internationales : un discours constituant ?" in RIST G., (sous la dir. de), "Les mots du pouvoir, sens et non-sens de la rhétorique internationale", *Les Nouveaux cahiers de l'IUED*, Genève, n° 13, Mars, Paris, PUF, coll. Enjeux.

- 
- MARCH J-G., SIMON H-A., 1999, *Les organisations, Problèmes psychosociologiques*, 2<sup>o</sup> édition, Paris, Dunod.
- MASSIT-FOLLEA F., ÉPINETTE F., 1992, *L'Europe des Universités – L'enseignement supérieur en mutation*, Paris, La Documentation française, coll. Les études de la Documentation française.
- MATTELART A., 1999, *Histoire de l'utopie planétaire de la cité prophétique à la société globale*, La Découverte, Série Histoire contemporaine.
- MENY Y., THOENIG J-C., 1989, *Politiques publiques*, Paris, PUF.
- MERTON , 1973 "The normative structure of science" (essay orig. publ. 1942). In Storer, N.W. ed. *The sociology of science*. The University of Chicago Press, Chicago, 267-278.
- MIEGE B., 1996, *La société conquise par la communication*, tome I : *Logiques sociales*, Presses Universitaires de Grenoble, Médias et Sociétés, coll. Communication.
- MIEGE B., 1997, *La société conquise par la communication*, tome II : *La communication entre l'industrie et l'espace public*, Presses Universitaires de Grenoble, Médias et Sociétés, coll. Communication.
- MIEGE B., 2004, *L'information - communication, objet de connaissance*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MIREAUX E., 1950, *Philosophie du libéralisme*, Paris, Flammarion.
- MOEGLIN P., 1988, *Vers l'industrialisation des communications éducatives, scientifiques et communautaires – Etude critique des programmes expérimentaux par satellite au Canada, en France et aux Etats-Unis (1971-1981)*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Grenoble III.
- MOEGLIN P., 1993, "Le paradigme de la machine à enseigner", *Etudes de communication*, n° 14, pp. 91-103.
- MOEGLIN P., 1994, *Le satellite éducatif - Média et expérimentation*, CNET, Collection Réseaux.
- MOEGLIN P. (sous la dir. de), 1998, *L'industrialisation de la formation. Etat de la question*, Paris, CNDP.
- MOEGLIN P., 2005, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- MOEGLIN P., TREMBLAY G., 1999 "Campus virtuel. Les avatars de la convergence". in *Sciences de la Société* n° 47, p.96, 1999, Presses Universitaires de Toulouse.
- MONDZAIN M-J. (1996), *Image, icône, économie, les sources byzantines de l'imaginaire contemporain*, Seuil, coll. L'ordre philosophique.
- MUSSELIN C., 1987, *Système de gouvernement ou cohésion universitaire : les capacités d'action collective de deux universités allemandes et de deux universités françaises*, Thèse de doctorat, Paris, Institut d'Etudes Politiques.
- MUSSELIN C., 1990, *Structures formelles et capacités d'intégration dans les universités françaises et allemandes*. *Revue Française de Sociologie*, n° 30, pp. 1-3.
- MUSSELIN C., 1997 "Etat, Université : la fin du modèle centralisé ? ", *Esprit*, n°234, pp 18-29.
- MUSSELIN C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris PUF.
- MUSSELIN C., MIGNOT-GERARD S., 2003, "L'appropriation des politiques nationales par les établissements: le cas des politiques de recherche", in Felouzis G. (eds.), *Les mutations actuelles de l'Université*, Paris, pp. 159-185, P.U.F., 2003.

- OLLIVIER B., 2000, *Observer la communication – Naissance d'une interdiscipline*, Paris, CNRS, coll. Communication.
- OLLIVIER-YANIV C., 2000, *L'état communicant*, PUF, Paris.
- OLOGEANU R., 2002, Visioconférence dans l'enseignement supérieur : le processus d'innovation, des expérimentations aux usages, thèse sous la direction de Bernard Miège, Université de Grenoble 3.
- ORIVEL, 1995, "Planification et coûts: la construction des politiques d'éducation et de formation". dans Charlot, B. & Beillerot, J. (Ed.), *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris, PUF
- PASSERON J-C., 1987, L'université mise en question : Changement de décor ou changement de cap ? (1950-1980) In VERGER J. (éd.) *Histoire des universités françaises*. Toulouse, Privat.
- PASTRE-ROBERT B., DUBOST M., MASSIT-FOLLEA F. (textes réunis par), 2004, *Cinéma pédagogique et scientifique. A la redécouverte des archives*, Lyon, ENS Editions.
- PERRIAULT J., 1981, *Mémoires de l'ombre et du son. Une archéologie de l'audiovisuel*, Paris, Flammarion.
- PERRIAULT J., 1989, *La logique de l'usage - Essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion.
- PETERS O., 1973, *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts : Untersuchungen zu einer industrialisierten Formation des Lehrens und Lernens*, Weinheim, Beltz
- POTOCKI MALICET, 1997, "Les règles de scolarité dans l'université : importance et rôle des règles et des pratiques locales", dans *Sociétés contemporaines*, n°97, Paris, L'Harmattan
- PROST A., 1992, 1968 : "Mort et naissance de l'université française", in PROST A., *Education, société et politiques*, Paris, Seuil.
- PROST, A., 1992, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- REY O., *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, Lyon, INRP, [www.inrp.fr](http://www.inrp.fr)
- RIST G., 2002, "Le prix des mots" in RIST G., (sous la dir. de), *Les mots du pouvoir, sens et non-sens de la rhétorique internationale*, Nouveaux cahiers de l'IUED, n° 13, Mars, PUF, coll. Enjeux.
- ROSANVALLON P., 1990, *L'Etat en France, de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil.
- ROSANVALLON P., 2006, *La contre-démocratie*, Paris, Seuil.
- SFEZ L. (sous la dir. de), 2002, *Science politique et interdisciplinarité, Conférences (1998-2000)*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- SFEZ L., 2002, *Technique et idéologie. Un enjeu de pouvoir*, Paris, Seuil.
- TALLARD M., THERET B., URI D. (sous la dir. de), 2000, *Innovations institutionnelles et territoires*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques politiques.
- THAN KHOI L., 1967, *L'industrie de l'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- THERET B., 2000, "Institutions et institutionnalismes, vers une convergence des conceptions de l'institution", dans TALLARD M., THERET B., URI D. (sous la dir de) *Innovations institutionnelles et territoires*, Paris, L'Harmattan.
- THIBAUT F., 2002, "De l'université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme", *Actes du colloque franco-mexicain*, <http://www.cerimes.fr/colloquefranco-mexicain/>
- THIBAUT F., 2003, "Coalitions sociales et innovations pédagogiques : le cas du Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation", dans *Autoformation et enseignement supérieur*, dir. ALBERO B., Paris, Hermès Science/Lavoisier, p.193 à 218.

- 
- THIBAUT F., 2007, "Campus numériques : archéologie d'une initiative ministérielle" in *Etudes de communication*, Université de Lille 3.
- TOULEMONDE B., 1985, *Manuel de science politique*, 3<sup>e</sup> édition, Presse Universitaires de Lille.
- TOURAINÉ A., 1992, *Critique de la modernité*, Paris, Le Livre de Poche, coll. biblio essais, n° LP19.
- TOURNIER M. 1992, *Des mots sur la grève – Propos d'étymologie sociale*, Vol. 1 et vol. 2, Paris, Klincksieck.
- TOURNIER M. (Mélanges de textes réunis par), 1998, *Des mots en liberté*, Tomes 1 - 2, Fontenay - Saint Cloud, ENS Editions.
- TREMBLAY G., 1994, "Biens éducatifs, culturels et communicationnels. Quand la reproduction industrielle se bute aux exigences de la reproduction sociales". dans *La notion de bien éducatif. Services de formation et industries culturelles*. Actes du colloque, Roubaix.
- TREMBLAY G., 1998, "Une approche pertinente ?" dans MOEGLIN P. (sous la dir.) *L'industrialisation de la formation. Etat de la question*. Paris, CNDP.
- TREMBLAY G., 2003, "Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir", *Distances et savoirs*, vol1, n°2.
- VAN ZANTEN A., 2004, *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?.
- VIGNAUX G., 1999, *L'argumentation*, Paris, Hatier.
- VINCK 2007, 2007, *Sciences et société*, Paris, Armand Colin.
- WEBER M., 1959, *Le savant et le politique*, 1994, Paris, U.G.E., coll. 10-18.
- WINKIN Y. (textes recueillis et présentés par), 1981, *La nouvelle communication*, Point Seuil.
- WOLTON D., 1999, *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris, Flammarion.
- WOLTON D., 2004, "La communication hier et aujourd'hui. Entretien avec Edgar Morin", *Hermès n°38*, Paris, CNRS éditions.
- ZETLAOUI J., 1999, *L'universitaire et ses métiers – Contribution à l'analyse des espaces de travail*, Paris, L'Harmattan.

## 2- Revues

- *Distances et savoirs* :

2003 : FICHEZ E., GUILLEMET P., "Le temps du partenariat", volume 1, n°2/2003

2004 : CHOPLIN H., HOTTE R., "Enigmes de la relation pédagogique à distance", volume 2, n°2-3/2004

2005 : GLIKMAN V., "Tutorat à distance et logiques industrielles", volume 2, n°2/2005

2006 : PETIT L., THIBAUT F., TREBBI T., "Campus numériques, universités virtuelles, et caetera", tome 1, volume 4, n°1/2006

2006 : PETIT L., THIBAUT F., TREBBI T., "Campus numériques, universités virtuelles, et caetera", tome 1, volume 4, n°3/2006

- *Education permanente*

1996 : "Technologies et approches nouvelles en formation", n° 127, Arcueil.

- Hermès :

1999 : JACQUINOT-DELAUNAY G., MONNOYER L. (coord. par), "Le dispositif, entre usage et concept", n° 25, Hermès, Paris, CNRS Editions.

2004 : JEANNERET Y., OLLIVIER B. (coord. par), "Les sciences de l'information et de la communication. Savoirs et pouvoirs", *Hermès n°38*, CNRS Editions.

2006 : OILLO D., BONAVENTURE M.O., "Fractures dans la société de la connaissance", *Hermès n°45*, CNRS Editions

- Réseaux :

2000 : MIEGE B. (coord. par), "Questionner la société de l'information", vol 18, Paris, Hermès Sciences Publications.

2001 : FLICHY P., PICON A., Technique et imaginaire, vol19, Hermès Sciences Publications.