



HAL
open science

Universités et ressources numériques : une affaire entre acteurs publics

Pierre Moeglin, Françoise Thibault

► **To cite this version:**

Pierre Moeglin, Françoise Thibault. Universités et ressources numériques : une affaire entre acteurs publics. Quaderni, 2009, printemps 2009 (69), pp.27-40. 10.4000/quaderni.311 . hal-03600701

HAL Id: hal-03600701

<https://hal.science/hal-03600701>

Submitted on 7 Mar 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Universités et ressources numériques : une affaire entre acteurs publics

Pierre Mœglin LabSic, Université Paris 13, Maison des sciences de l'Homme Paris Nord
Françoise Thibault, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris

[revue quaderni 69 printemps 2009, 311](#) p. 27-40

Introduction

Il ne suffit pas de constater que la question des politiques publiques fait souvent l'objet d'un traitement insuffisant dans les recherches sur l'introduction dans l'enseignement supérieur des systèmes d'information et de communication et des ressources numériques en général (Thibault, 2008) pour saisir *ipso facto* la signification et les enjeux de ces politiques publiques.

Il faut d'abord se poser la question de leur existence et de leurs conditions de possibilité. C'est-à-dire se demander, ainsi que nous le ferons en une première étape, dans quelle mesure les dispositions prises en France depuis les années 1980 par les pouvoirs publics, État, collectivités et responsables au sein des universités, en vue de développer la production et les usages de ces systèmes et ressources multimédias dans l'enseignement supérieur, correspondent à la catégorie de ce que l'on entend par politiques publiques. Ensuite, nous nous demanderons à quel ensemble de décisions institutionnelles dotées de quelle cohérence ces politiques obéissent, déterminées par quels principes directeurs (ou référentiels), partagés par quel ensemble d'acteurs, et se traduisant par quelles mesures concrètes pour une période donnée. Tel sera l'objet de notre seconde étape. Nous concluons sur le fait que les politiques de mise en ligne des ressources universitaires sont coproduites par des acteurs publics, en dehors de l'intervention d'acteurs privés, éditeurs et industriels de la communication et des médias¹.

Penser l'agenda des décisions ministérielles

Quiconque étudie les décisions ministérielles concernant la numérisation de l'enseignement supérieur est, au départ, saisi par la multitude des domaines concernés par ces décisions et par la disparité de leurs enjeux. De fait, la numérisation touche aussi bien la documentation et les bibliothèques que la gestion informatisée des ressources financières, humaines et matérielles des universités, la création du volet « technologies de l'information et de la communication pour l'éducation » (Tice) dans les contrats d'établissement que la mise en ligne des revues ou encore les prêts bancaires consentis aux étudiants pour l'achat d'ordinateurs personnels et bien sûr le soutien à l'enseignement à distance. Cependant, même si ces domaines diffèrent, l'on voit qu'un même projet s'y retrouve à chaque fois : profiter de la mise en place des infrastructures numériques pour promouvoir des modes de fonctionnement décloisonnés, plus flexibles, plus réactifs, serait-ce au détriment des positions acquises et compétences

¹ Précaution préalable : impossible, dans les limites imparties, d'entrer dans les détails de l'analyse. Nos deux étapes seront donc décomposées en plusieurs points, mais les éléments que nous soumettrons à la discussion s'appuieront sur des travaux réalisés par ailleurs, auxquels le lecteur pourra se reporter afin de disposer du substrat empirique.

reconnues. Tel est aussi le projet qui détermine les décisions dans le domaine de ressources pédagogiques.

Limitées à ce seul secteur, toutefois, les décisions abondent tout autant, obligeant le chercheur à procéder à une sélection pour ne retenir que les plus significatives. Ce sera l'objectif de cette première étape que de procéder à cette sélection et d'examiner dans quelle mesure les décisions ainsi privilégiées rentrent dans la catégorie de ce que l'on entend par « politiques publiques ».

Balises

Trois dates, correspondant à trois initiatives ministérielles, retiendront plus particulièrement notre attention, pour la fonction de balises qu'elles offrent à l'analyse. La première est la création du Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation (Ruca) en 1987 ; la deuxième est le lancement des campus numériques en 2001 ; la troisième est l'annonce des Universités Numériques Thématiques (UNT) en 2003.

En quoi ces trois dates font-elles « balise » ? Aucune d'entre elles ne saurait être coupée des deux autres, ni du contexte dans lequel elle se situe. Aussi, comme cela apparaîtra plus bas, chacune est-elle porteuse d'un contexte qui lui est propre, sans que cela ne l'empêche de contribuer avec les autres à la construction de ce qui, rétrospectivement, apparaît comme des politiques publiques. Autrement dit, ces dates sont à appréhender comme des balises en ce que, mieux que d'autres dates², elles jouent un double rôle de jalon sur une trajectoire et de sémaphore par rapport à un arrière-plan qu'elles révèlent et cristallisent.

Le Ruca mérite, à cet égard, une mention particulière : non seulement, à l'instar des deux opérations qui le suivent, il offre un exemple significatif de l'association qui vient d'être évoquée entre inscription dans une continuité et singularité idiosyncrasique, mais encore, en tant qu'opération inaugurale, il met en place des éléments qui, combinés autrement, se retrouveront dans les opérations ultérieures et qui se définissent par rapport à lui, en positif comme en négatif.

La création du Ruca est en effet dans la logique du Plan « Informatique pour Tous » (IPT) du supérieur lancé en 1985 par le Ministère, dont il applique certains principes à quatre disciplines — informatique, mathématiques, physique et sciences de la vie pour le premier cycle de l'époque (Bac+1 et Bac+2) —, à l'initiative de cinq universités, Bordeaux 1, Grenoble 1, Lille 1, Nancy 1 et Paris 6, auxquelles d'autres s'ajouteront ensuite, en vue de la production et de l'intégration dans l'enseignement de ressources conçues par des enseignants « de base ». Ces enseignants n'ont été sélectionnés par aucun appel d'offre et ils ne bénéficient d'aucun statut particulier d'auteurs. Leur production est destinée à leur usage personnel, à d'autres enseignants (pour des utilisations pendant les cours) et à des étudiants, encadrés ou non.

Descendant d'IPT, le Ruca hérite aussi de tout ce qui a motivé IPT. Or, ce plan est lui-même une retombée du rapport de Simon Nora et Alain Minc (1978) sur « l'informatisation de la société » et de celui de Jean-Claude Simon (1981) sur « l'informatisation de l'école », lequel consacre des développements à l'enseignement supérieur, bien qu'il s'intéresse principalement à l'enseignement secondaire. Ainsi précédé par ces importantes contributions à l'élaboration d'une politique gouvernementale en matière de « télématique » et au débat public qui l'accompagne, « Informatique pour tous » est la première initiative publique visant

² Par exemple, le lancement du plan « Université numérique en région » (UNR) n'a pas été retenu comme « balise ». Il ne correspond pas, en effet, à un objectif original : il s'agit pour l'association entre l'État, les régions, les établissements et d'autres partenaires (Datar, Cnous, Crous, parfois départements ou communautés d'agglomérations) de favoriser le développement des services numériques et notamment des environnements numériques de travail lancés dans le cadre de la seconde phase du programme Campus numérique.

à développer la production et les usages des ressources informatiques dans l'enseignement supérieur.

Ce n'est toutefois pas la première fois que l'État favorise le développement des outils et médias éducatifs : avant IPT et le Ruca, d'autres opérations touchent prioritairement l'enseignement secondaire et concernent l'audiovisuel, les réseaux et les « nouvelles technologies ». Ce sont, entre autres, « Jeunes Téléspectateurs actifs » en 1979-1980, « Audiovisuel pour tous » en 1987, « Educâble » entre 1987 et 1998, ainsi que les programmes de câblage des établissements et le Plan « Nanoréseaux » au début des années 1990. Antérieures au Ruca, contemporaines et postérieures, ces opérations font partie, selon des modalités qui leur sont propres, des initiatives ministérielles visant à assurer et à confirmer l'État dans son rôle d'initiateur des innovations technico-pédagogiques.

Cependant, elles mettent aussi l'accent sur deux éléments supplémentaires dont, plus que d'autres, le Ruca porte la marque : d'une part, la priorité donnée aux ressources à produire et à utiliser ou, plus exactement, à produire en les utilisant et à utiliser en les produisant ; d'autre part, l'importance accordée à la localisation d'opérations qui, pour être nationales, n'en sont pas moins ancrées territorialement.

Tel est, brièvement esquissé, le contexte dont, dès sa création, le Ruca est tributaire : intervention étatique, priorité à la production-utilisation des ressources et territorialisation des initiatives.

Si ces trois ingrédients se retrouvent dans l'opération « campus numériques », puis dans le lancement des universités numériques thématiques, la recette n'y est plus tout à fait la même. En effet, l'appel à projets « campus numériques » privilégie, dans un premier temps au moins, l'intégration des ressources et non leur production. Plus exactement, il exprime implicitement des réserves par rapport aux démarches (typiques de celle du Ruca) centrées sur la seule capitalisation de ressources en ligne, alors que le volume de leurs utilisations reste relativement bas. Néanmoins, puisqu'une utilisation plus intensive de ces ressources suppose une activité éditoriale, ne serait-ce que pour post-produire celles qui existent déjà mais qu'il s'agit de réorganiser en fonction des besoins de publics spécifiques, la question de la production n'est quand même pas tout à fait laissée de côté. Ainsi voit-on comment, du point de vue des campus numériques, le Ruca se pose à la fois en modèle et en anti-modèle.

Le même mélange de filiation et de rupture intervient à nouveau entre campus numériques et universités numériques thématiques, comme cela apparaîtra plus bas. De la complexité de ces situations il faut donc prendre la mesure aussi exactement que possible si l'on veut saisir les raisons et déterminants d'une politique qui, à l'analyse, ne se révèle ni si erratique que les apparences pourraient le laisser croire, ni si cohérente que ne le ferait penser la succession de ces initiatives.

Constructivisme

Mais comment mener cette analyse ? Notre proposition est de commencer par rompre avec la technique des *check lists* à l'usage des décideurs et, pour ce faire, d'adopter les principes pratiqués par des chercheurs comme Parsons, Thoenig, Muller ou Jobert, dont l'analyse des politiques publiques se situe aux antipodes des travaux américains des années 1950, centrés sur la détermination des critères fondant une « bonne » ou une « mauvaise » politique. Écartant l'idée qu'une politique soit un processus de décision abstrait dont le sens pourrait être saisi de l'extérieur à partir d'un ensemble de contraintes économiques et historiques, nous substituons aux notions de « pouvoir public » et de « gouvernance », celle de « *policy making* », la politique s'incarnant à des degrés divers dans des acteurs ou des groupes d'acteurs dont les stratégies et leurs ressorts sont à appréhender. Et ce, sans pour autant leur

attribuer la liberté qu'ils n'ont pas vis à vis du cadre d'action préexistant, en l'occurrence l'institution universitaire.

Au nom du principe selon lequel les politiques publiques ne sont pas des faits donnés *a priori* mais des phénomènes socialement construits, nous reprendrons les cinq critères identifiés par Yves Mény et Jean-Claude Thoenig (1989) pour attribuer aux décisions qui nous intéressent le statut de politiques publiques : celle-ci doit être constituée d'un ensemble de mesures concrètes, elle comprend des décisions de nature plus ou moins autoritaire, elle s'inscrit dans un cadre général d'action, elle a des destinataires et enfin elle définit des buts ou des objectifs à atteindre. Dans le prolongement des recherches menées sur le Ruca (Thibault, 2003, Combès et Mœglin, 2005) et sur les Campus Numériques (Thibault, 2007), nous partirons de ces cinq critères pour les trois cas qui nous intéressent en nous interrogeant sur les réseaux d'acteurs qui participent à l'action publique, sur le fonctionnement du milieu décisionnel lui-même et sur les processus de changements de référentiels intervenus en cours de route (Jobert, 1994).

Sens et objectifs des politiques de numérisation

Puisqu'il se confirme qu'à travers les trois balises qui viennent d'être signalées, des politiques publiques sont bel et bien mises en œuvre en faveur de la numérisation de l'enseignement supérieur, la question est de savoir dans quel sens ces politiques jouent et quelle est leur portée. Plus fondamentalement, au service de ces politiques, quels objectifs avec quels moyens ?

Ruca : trois politiques pour un réseau

Ainsi qu'il a été indiqué précédemment, les politiques publiques ne sont pas le fait d'un acteur unique : aux côtés du ministère, les directions des universités et les enseignants porteurs de projets participent à leur construction. Et comme, par la force des choses, les intérêts en présence ne sont pas convergents, l'orientation prise par ces politiques dépend des rapports de force au sein de ces acteurs.

En l'occurrence, le Ruca se situe entre deux pôles, celui du volontarisme — qui est d'ailleurs partagé à des degrés divers par des acteurs situés à différents endroits de l'institution — et celui de l'autogestion coopérative, dont, davantage que les opérations ultérieures, le Ruca porte la contradiction. Entre ces deux pôles, nous allons le voir, trois politiques différentes sont élaborées successivement.

Lorsqu'en 1987 est reconnu l'existence du Réseau universitaire des centres d'autoformation, à l'initiative de la division de l'éducation permanente de la direction des enseignements supérieurs au ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, l'accueil favorable que ce Réseau reçoit dans plusieurs universités et le soutien que le ministère lui accorde ont une conséquence immédiate : le lancement d'un programme de deux ans reconductibles, financé par la tutelle, rompant avec la situation antérieure, dans laquelle les innovateurs dépendaient de financements toujours susceptibles d'être remis en question pour des raisons extérieures à leur activité même. En cette occasion, se mettent donc en place les conditions d'une véritable politique, bénéficiant d'une continuité et d'une visibilité qui, sinon, lui auraient fait défaut. C'est là, il faut le rappeler, la condition *sine qua non* d'une politique publique.

L'on doit alors se demander dans quel sens le rapport des forces s'établit entre la tutelle et les acteurs de terrain ainsi qu'au sein du groupe de ces acteurs. Pour autant qu'il est possible de

reconstituer après coup l'évolution de la situation, trois éléments méritent d'être pris en considération, correspondant, chacun respectivement, à l'une des trois politiques qui se sont succédées.

Le premier élément milite en faveur de la supériorité des pionniers présents sur le terrain. Il tient au poids des cohésions disciplinaires qui comptent beaucoup, en effet, dans les solidarités qu'avant l'intervention du ministère, ces pionniers ont su créer en leur faveur. Elles comptent d'autant plus qu'au premier rang des disciplines concernées figure l'informatique dont la communauté scientifique et enseignante est, en matière de Tice, la première à élaborer des cadres théoriques et méthodes de travail reconnus à l'échelle internationale.

Dès le début des années soixante, les recherches sur « l'éducation cybernétique » (Couffignal 1963) et le behaviourisme pédagogique, en provenance des États-Unis et des pays soviétiques (Quéré 2002), mettent en effet l'accent sur la modélisation des connaissances et l'activité du sujet apprenant. Le terrain est donc favorable à un projet dont les porteurs combinent une double source de légitimité : celle, disciplinaire, de la maîtrise des contenus et celle, pédagogique, de la capacité à enseigner ces contenus.

Telles sont les raisons pour lesquelles le Ruca débute par une recherche-action, associant l'ensemble des contributeurs à la mise à l'épreuve de la faisabilité d'un dispositif de production et de gestion de ressources pédagogiques. Cette recherche-action se double d'une recherche-développement en informatique pédagogique, menée dans le cadre de la formation universitaire continue à l'initiative d'enseignants-chercheurs de Nancy et Paris. Si, à l'époque, ce type de recherche est relativement marginal à l'université, il trouve dans le Ruca un milieu favorable, soutenu par la direction du Réseau et les représentants du ministère.

Sans que les deux dimensions, recherche-action et recherche-développement, ne disparaissent tout à fait par la suite, un deuxième ensemble d'éléments survient à la fin des années 1980, contribuant à introduire un changement de référentiel.

D'une part, la reprise du dossier « Ruca » par des responsables du secteur de la formation initiale au ministère. D'autre part, sur le terrain, le remplacement à la tête du Réseau d'un directeur de service de formation continue par un professeur d'université fortement intéressé par la pédagogie du Premier Cycle universitaire. Ces deux événements favorisent la co-construction d'une nouvelle politique, moins préoccupée de recherche-action et de recherche-développement que des conditions optimales d'accueil et de suivi des étudiants en formation initiale, spécialement de ceux qui entrent à l'université (Thibault, 2003).

Grâce aux budgets destinés à la lutte contre l'échec en premier cycle, les responsables de cette inflexion politique, au ministère et au Ruca, parviennent à mettre en place des centres d'autoformation accueillant les étudiants en général et ceux en difficulté en particulier. Tel est le cas de l'espace Alpha, lancé par le responsable du Ruca à l'université de Bordeaux 1 et érigé au rang d'opération pilote, en physique, chimie et mathématiques d'abord, puis dans d'autres disciplines.

En quelques années seulement, le changement du Ruca prend donc corps : les centres d'autoformation se multiplient et des postes d'enseignants sont créés pour en accompagner le fonctionnement. Une banque de cours est régulièrement enrichie, également accessible à tous les membres du réseau, justifiant le lancement d'une plate-forme pédagogique mais non sans créer une certaine tension entre les tenants de cette plate-forme et ceux qui privilégient la production de ressources pour la banque de cours.

C'est à ce moment, vers 1994, qu'un troisième élément vient de nouveau perturber le processus engagé, marqué par la mise en avant d'un référentiel inédit : « l'éducation tout au long de la vie ». Défendu par Maryse Quéré à la Direction générale de l'enseignement supérieur, ce troisième référentiel est en lien direct avec les objectifs de « l'enseignement sur mesure ». Il requiert la disponibilité de grands ensembles de ressources utilisables par tous les étudiants de l'université, et non plus seulement ceux de formation continue et des étudiants en

situation d'échec. Parallèlement, les outils de management commencent à retenir l'attention, pour leur aptitude à assurer aux apprenants des prestations sur mesure.

L'un des effets du changement qui s'opère alors est d'atténuer la tension entre les options « plate-forme pédagogique » et « banque de cours ». Cette dernière finit par l'emporter, alors que la première trouvait progressivement sa place au sein du réseau, parce qu'à partir de 1994 les porteurs de l'autre option sont affaiblis localement. Dès lors, de nouvelles alliances entre tutelle et acteurs de terrain contribuent à orienter le Ruca vers la production de ressources.

Au demeurant, la disponibilité de budgets importants et leur progression rapide et conséquente entre 1997 et 1999 donnent à la tutelle un poids inédit. Ces facilités dissipent également les réticences de nombre d'acteurs de terrain, qu'intéressait moins au départ la production de ressources que l'accueil des étudiants dans les centres *ad hoc*.

Rien n'est définitivement acquis, pourtant. Constatant que la production des ressources en ligne ne s'accompagne pas d'un taux satisfaisant d'utilisation par les enseignants et les apprenants, la tutelle et certains membres du Réseau perçoivent les risques que fait peser sur la légitimité du Ruca la sous-utilisation des ressources qui viennent d'être produites. La création en 1999, à l'initiative du ministère, d'un Observatoire des usages destiné à inciter les enseignants à travailler davantage à l'intégration des ressources marque donc une certaine remise en question de la politique précédente. Et, lorsqu'en 2000, le Ruca s'achève pour laisser place à d'autres initiatives, la question de la pertinence du modèle éditorial reste ouverte : c'est ce modèle, certes, qui a permis une volumineuse production en ligne, pour un équivalent de 2000 heures de cours, mais c'est ce même modèle qui a échoué à atteindre le niveau de diffusion que souhaitaient aussi bien le ministère que les responsables du réseau.

En treize ans, le Ruca aura donc connu trois politiques, fruits d'une co-construction entre la tutelle et les acteurs de terrain, visant des objectifs et ciblant des publics à chaque fois différents : formation continue, étudiants de formation initiale rencontrant ou non des difficultés, ensemble des étudiants. Et c'est cette troisième politique qui, *in fine*, fait l'objet d'une nouvelle contestation. Sans doute, par ses initiatives et grâce à des budgets en croissance, la tutelle a-t-elle, durant cette période, acquis un pouvoir grandissant au sein du Réseau, au point d'en assurer le pilotage direct. Il n'en reste pas moins que le Ruca s'achève sur ce que l'on peut tenir rétrospectivement pour une discrète mise en question.

Peut-être paie-t-il en l'occurrence la rançon de sa faiblesse congénitale : limité dans le temps et dans l'espace, il « fixe » des velléités expérimentales, en même temps qu'il les cantonne au périmètre d'une opération aux ambitions restreintes. Tel est, en somme, l'inconvénient de son avantage : si son organisation rompt avec le modèle canonique, construit autour de l'intervention de l'enseignant, elle ne rompt pas pour autant avec les modes de production et de diffusion propres à la tradition universitaire. Se tenant volontairement en marge des industries éditoriales et peu soucieux de satisfaire à des critères économiques de rendement et d'efficacité, le Ruca constitue une sorte d'abcès de fixation expérimental, tentative volontairement partielle et circonscrite en vue d'ouvrir la communauté des enseignants à des exigences de fonctionnement en réseau, pour la diffusion et la gestion de ressources pédagogiques, mais sans s'en donner les moyens organisationnels.

Campus numériques : deux politiques à destination de l'ensemble des établissements

Dans un contexte très différent et à une échelle supérieure, les mêmes variations concernant le pilotage et l'orientation des politiques se retrouvent, avec les mêmes éléments de base, lors des trois appels à projets pour les campus numériques, tandis que des rapports de force du même type associent les acteurs qui y sont impliqués (Thibault, 2007).

Ayant tiré des leçons du Ruca, la tutelle accorde dans un premier temps la priorité à l'extension de l'opération, à son institutionnalisation et à l'intégration des ressources. Plus exactement, l'objectif initial est qu'à la faveur de leur institutionnalisation, les campus numériques vont mobiliser davantage d'acteurs et faciliter une intégration plus étroite des ressources numériques dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage à distance.

Les moyens mis en œuvre concourent à cet objectif : entre 2000 et 2002, près de 18 millions d'€ sont consacrés aux trois appels d'offres qui correspondent à un triplement du budget annuel. Sur les trois années, 90% des universités françaises sont impliquées au moins dans un campus numérique, 50 grandes écoles, 26 IUT, la totalité des IUFM, 35 établissements étrangers et 154 entreprises, associations et groupements. Il faut voir dans cette mobilisation un effet de la stratégie « d'enrôlement » voulue par les responsables du programme en accord avec le jury des trois appels d'offres. Cette stratégie se traduit aussi par le nombre important de projets sélectionnés : sur les 130 déposés par les établissements, 77 reçoivent un soutien financier et 64 sont labellisés « campus numériques ».

Reste une ombre au tableau : la relative faiblesse financière de l'engagement public au regard de l'ambition affichée. Certes, l'augmentation du budget consacré aux Tice dans l'enseignement supérieur est importante. Toutefois, comparé au budget de l'enseignement supérieur (8,5 milliards € en 2002), ce montant reste bien faible. Ce décalage entre objectifs et moyens a peut-être une explication : sans sous-estimer la nécessité de disposer des financements indispensables à la mise en œuvre des campus numériques, les porteurs des politiques publiques mettent désormais l'accent sur l'institutionnalisation des opérations. Cette « expérimentation institutionnelle » à laquelle ils collaborent consiste donc à impulser et à orienter l'innovation pédagogique dans le sens d'une banalisation des usages du multimédia éducatif et à transférer au bout de trois ans les coûts de fonctionnement et le pilotage des différents campus aux établissements d'enseignement supérieur.

En 2001, plusieurs changements parmi les acteurs clés au ministère et à la tête des établissements impliqués dans le programme ne modifient pas fondamentalement les cadres de l'action : le troisième appel d'offre est lancé comme prévu. En revanche, le contenu de l'opération connaît une transformation notable : l'intérêt des nouveaux responsables pour les environnements numériques de travail (ENT) conduit à minorer la place accordée à l'enseignement à distance et à la formation des personnels idoines. Le 3^e appel d'offres consacre par conséquent plus d'un tiers du budget au développement d'ENT, tandis que le nombre de campus soutenus financièrement passe de 77 à 32.

Cette réduction significative inaugure une nouvelle politique, caractérisée comme la précédente par la volonté de toucher le plus grand nombre d'établissements. Simplement, la ré-ingénierisation de la formation n'est plus à l'ordre du jour, la priorité revenant aux outils de gestion de services et de contenus. Autrement dit, l'option « plate-forme de service » prend le pas sur les options « banque de cours » et « plate-forme pédagogique ». Ce repositionnement s'accompagne de l'arrivée d'ingénieurs en informatique jusque-là cantonnés au développement des réseaux de communication et à l'informatique de gestion. De fait, les progrès conséquents réalisés sur les réseaux et en informatique de gestion permettent d'envisager la généralisation des outils utilisés par les enseignants.

Par rapport au déroulement du Ruca, les conditions de fonctionnement du programme « campus numériques » témoignent d'une extension significative : le premier conserve une échelle réduite ; avec le second, s'opère un déploiement à grande échelle, favorisé par l'implication des établissements eux-mêmes. En outre, la réorientation intervenue au bout de deux ans permet d'interrompre en douceur le soutien de la tutelle à certains campus des années précédentes qui, parfois lancés à grand frais, n'ont pas produit les résultats attendus, à moins que les établissements ne soient pas prêts à investir. En revanche, cette réorientation permet de privilégier la conception d'outils utiles au management des établissements.

En phase avec la politique d'autonomie des universités qui prévaut au ministère, le soutien des ENT perdure jusqu'à aujourd'hui, mais sous la stricte responsabilité des équipes universitaires et sans la concurrence envisagée entre les systèmes techniques. Ainsi, si les incitations de la tutelle pour favoriser les collaborations entre universités et secteur industriel sont suivies de quelques effets au début de l'opération (quatre projets d'ENT sont retenus dans un premier temps, pour certains en collaboration avec des industriels), les collaborations avec les industriels sont rapidement ignorées voire combattues, ce qui permet aux structures universitaires de garder la main en conservant la maîtrise de l'ENT le plus utilisé sur l'ensemble du territoire³. Telles sont les deux politiques successives qui, en trois ans, déterminent les collaborations entre tutelle et responsables universitaires autour des campus numériques.

Comme on le voit, tout ce qui était présent au sein du Ruca se retrouve ici, mais les cartes sont désormais redistribuées : alors que le Ruca est dominé par l'objectif de production de ressources, c'est l'option « plate-forme » qui l'emporte au bout du compte avec la politique des campus numériques, mais il s'agit prioritairement de plates-formes de services ; tandis qu'au terme du Ruca, le rapport des forces est favorable à la tutelle, ce sont les universités qui ont la main lorsque les trois années correspondant aux appels à projets sont écoulées. Enfin, quand la vitesse acquise du Ruca lui confère une sorte de pérennité, les programmes suscités par les appels « campus numériques » première période retrouvent une certaine volatilité. Une constante cependant : ni le Ruca ni les campus numériques ne laissent de place aux industriels.

Universités numériques thématiques : une politique autour de grands domaines disciplinaires

Annoncé en 2003 et rendu effectif en 2004, le programme des universités numériques thématiques s'inscrit officiellement dans le prolongement des campus numériques. Il est exact que son pilotage est assuré par le responsable d'un campus numérique, « l'Université Médicale Virtuelle Francophone (UMVF) » et qu'une partie des budgets pour les campus numériques bascule sur la nouvelle opération. Il suffit toutefois d'examiner les UNT sous l'angle de leurs contenus et des instruments de la politique pour s'apercevoir que tout distingue les deux opérations. Autrement dit que nous sommes bien en présence d'une troisième balise.

Ces organisations « sans murs » fédèrent de grands groupes de disciplines et rassemblent potentiellement l'ensemble des établissements supérieurs concernés afin de mettre à disposition des ressources pédagogiques numérisées à la disposition de tous les membres du réseau. Structurés autour du « noyau dur » des membres principaux, pilotés par une instance collégiale décisionnaire, elles mutualisent les ressources à l'échelle nationale en favorisant et validant la production et la diffusion des ressources conçues par les universités qui en sont membres. Ainsi s'opère le retour aux communautés disciplinaires, désormais promues interlocutrices privilégiées du ministère.

Ce qu'il y a de surprenant dans la création et le développement des UNT tient à ce que ce programme se situe en porte-à-faux par rapport aux orientations générales de la politique ministérielle, notamment depuis le début des années 2000 avec les mesures en faveur de l'autonomie des établissements et de la responsabilisation de leurs dirigeants (Musselin 2001). Certes, l'organisation administrative de la tutelle, qui accorde à la fois marginalité et

³ Actuellement plus de 80 établissements sont dotés de l'ENT « Esup » développé en logiciel libre sous la responsabilité du réseau des informaticiens des universités : le CRU (comité réseau des universités).

autonomie à la Sous-direction en charge des Tic au ministère, explique en partie la domination du référentiel traditionnel d'une communauté scientifique qui s'auto-organise et se charge de la libre circulation des savoirs. Cependant, de plus amples investigations sur les structures décisionnelles seraient nécessaires pour comprendre cette « anomalie » politique. Les UNT opèrent-elles un véritable retour en arrière, en revenant à des positions plus proches de celles qui valaient au Ruca que lors des campus numériques ? C'est fort possible si l'on en juge par la place que les UNT accordent à la production des ressources. Peut-être, dans ce domaine, sont-elles toutefois moins audacieuses que le Ruca, si l'on en juge par la manière dont elles évacuent la question du contrôle éditorial, pourtant clairement posée par le Ruca 3^e manière.

Conclusions

Au terme de ce rapide itinéraire, quatre points méritent d'être plus particulièrement mis en lumière.

Le premier, en relation avec l'objet principal de notre recherche, a trait à la qualification des grandes dispositions ayant contribué à la production et à l'utilisation des ressources multimédias dans l'enseignement supérieur, entre 1987 et la fin de nos années 2000. Aussi sinueuses et fluctuantes que ces dispositions puissent paraître de l'extérieur, elles s'inscrivent dans des politiques publiques. De fait, ainsi que nous l'avons vu, elles déterminent des actions concrètes, pour un certain temps et en fonction d'objectifs correspondant à des référentiels préalablement affichés ; elles sont le résultat d'évolutions permanentes à l'intérieur de la configuration universitaire (tutelle, établissements, profession) ; enfin, ces décisions mettent en jeu les éléments d'une matrice qu'au départ, le Ruca déploie et dont les opérations suivantes agencent différemment les éléments. Ainsi se constituent de grandes alternatives autour desquelles s'organisent les fluctuations que nous avons repérées : inscription locale et pluridisciplinaire / inscription nationale et monodisciplinaire ; pilotage par la tutelle / pilotage par les responsables du terrain ; option « banque de cours » / option « plate-forme », etc.

Le deuxième point porte sur le rôle que jouent les « balises » dans le déploiement de cette politique. Le Ruca et, à sa suite, les programmes « campus numériques » et « Universités Numériques Thématiques » sont simultanément les conséquences de cette politique et l'occasion de sa réactivation sur des bases renouvelées. À chaque fois, en effet, des éléments inédits — l'affaiblissement local d'un acteur, un changement de politique au plan national, l'arrivée d'une personnalité ayant des centres d'intérêt différents de ceux du responsable précédent — obligent à rebattre les cartes et conduisent un groupe d'acteurs à prendre un avantage sur ses partenaires. Ainsi a-t-on expliqué la manière dont sont tranchées les hésitations du Ruca entre banque de cours, plate-forme pédagogique et production éditoriale, ou bien les conditions de la rupture entre le Ruca et les campus numériques, puis le retour partiel des universités numériques thématiques aux principes du Ruca. Les balises marquent la continuité d'une politique publique, mais cette continuité se nourrit de la discontinuité des prises de position successives au sein des acteurs concernés.

Le troisième point concerne les jeux d'acteurs à l'origine de cette politique. L'usage qu'en référence aux travaux de Christine Musselin (2001), nous avons fait de notions telles que « configurations d'acteurs » et « référentiels d'action » confirme l'intérêt du modèle constructiviste. Nous n'avons toutefois pas non plus minoré l'importance des rapports de force entre acteurs dans la détermination des politiques publiques. La conception agonistique sous-jacente à notre approche fait mieux comprendre le mélange d'arbitraire et de nécessaire qui caractérise ces politiques publiques : chaque groupe d'acteurs cherche évidemment à

promouvoir le type de finalité dont il se réclame, mais il arrive que des alliances ou des compromis le conduisent à rallier des positions qui ne sont pas ou pas entièrement les siennes. Le quatrième point ne ressort qu'en négatif des analyses précédentes : il porte sur l'absence des industriels, éditeurs et opérateurs de dispositifs de management. Contrairement à ce qui a pu être dit, notamment par les tenants du courant altermondialiste, les politiques de numérisation de l'enseignement supérieur ne font pas obligatoirement le lit des éditeurs et autres industriels privés. Au contraire, l'analyse de la situation française a montré que, numérique, autoproduit et autoconsommé, le photocopié reste le *nec plus ultra* de la production pédagogique universitaire.

Références bibliographiques

- Combès, Yolande, Mœglin, Pierre (2005) : *C@mpuSciences, d'un modèle industriel à l'autre*, in Grevet, Patrice (2005) : *Modèles économiques des campus numériques*, rapport de l'ERTE remis au ministère de la recherche, Direction de la technologie, 64 pages. Consultable sur <http://erte.mshparisnord.org/Moeglin.pdf>
- Couffignal, Louis (1963) : *La pédagogie cybernétique*, Paris, Puf.
- Jobert, Bruno (1994) : « Le retour du politique » in Jobert, Bruno, dir. (1994) : *Le tournant néo-libéral en Europe*, Paris, L'Harmattan.
- Musselin, Christine (2001) : *La Longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.
- Nora, Simon, Minc, Alain (1978) : *L'informatisation de la société*, Paris, La Documentation française.
- Quéré, Maryse (2002) : "Regard rétrospectif sur l'histoire du logiciel éducatif et sur la réalité du système éducatif français : un mariage difficile", in Baron, Georges-Louis, Bruillard, Éric (2002) : *Les Technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions vives*, Paris, INRP, pp.115-123.
- Simon, Jean-Claude (1981) : *L'Education et l'informatisation de la société, rapport au président de la République*, Paris, Fayard.
- Thibault, Françoise (2003) : "Coalitions sociales et innovation pédagogique : le cas du Réseau universitaire des centres d'autoformation", in B. Albero, dir. (2003) : *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès / Lavoisier, pp.193-218.
- Thibault, Françoise (2007) : « Campus numériques : archéologie d'une initiative ministérielle » in *Etudes de communication, L'intégration du numérique dans les formations du supérieur*, p.17-48.
- Thibault, Françoise (2008) : « Politiques publiques et Tice : ne circulez pas, il y a à voir ! » in *Le déploiement des Tics dans l'enseignement supérieur : évidences et tendances*, Actes de l'école d'été du laboratoire Gresec, 9-12 septembre 2008 (à paraître).