



HAL
open science

Les campus numériques : interroger la référence affirmée au “ rapport Quéré ”

Françoise Thibault

► To cite this version:

Françoise Thibault. Les campus numériques : interroger la référence affirmée au “ rapport Quéré ”. 2003. hal-03630149

HAL Id: hal-03630149

<https://hal.science/hal-03630149>

Preprint submitted on 4 Apr 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 - NoDerivatives 4.0 International License

Les campus numériques : interroger la référence affirmée au « rapport Quéré »

Françoise Thibault,
Séminaire Industrialisation de la Formation
Contribution à l'Équipe de Recherche Technologique éducation « Modèles économiques et enjeux
organisationnels des campus numériques », 2003

Le « rapport Quéré »¹ de 1994 a regroupé sous un même terme, celui de "*l'enseignement sur mesure*", un ensemble d'activités conduites par différents groupes professionnels de l'université, cherchant à donner un sens commun à leur action. Plusieurs Campus numériques, dans leur réponse à l'appel à projets lancé en 2000, se sont explicitement situés dans la filiation du "*sur mesure*". Nous interrogeons, dans cette contribution, les significations d'une telle affirmation.

Un rapport non diffusé, les réserves explicites du directeur des enseignements supérieurs

Maryse Quéré, professeur d'informatique, spécialiste d'informatique pédagogique², en mission à l'Inspection générale (1992-1993) a été chargée d'un rapport sur l'enseignement à distance universitaire. Alors que la commande avait été passée à l'époque d'Hubert Curien, alors ministre de la Recherche et de l'espace, son rapport a été remis à François Fillon devenu ministre de la Recherche et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Elle a livré, en février 1994, au directeur des enseignements supérieurs, Jean-Pierre Bardet, un épais rapport qui n'a pas été rendu public. Après divers consultations et amendements, un opuscule de 43 pages, au titre programmatique "*Vers un enseignement supérieur sur mesure*"³, a été distribué en juin 1994 dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français à des fins de concertation.

Ce texte qui présente l'apparence d'une brochure et non d'un rapport est régulièrement dénommé de façon inexacte le « rapport Quéré », l'existence du *vrai* rapport ayant été oubliée. Le ton de la préface est très prudent, elle est signée du directeur des enseignements supérieurs, J.P. Bardet. Aucune référence n'est faite au bilan de Maryse Quéré sur les initiatives prises en matière d'enseignement à distance, d'audiovisuel et d'informatique dans les universités françaises. Le directeur des enseignements supérieurs donne à la brochure un statut d'objet de communication destiné à servir de base à une réflexion large dont l'objectif est de faire 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.* » Il va jusqu'à indiquer qu'il s'agit de "*méthodes et outils de nature à résoudre une partie des problèmes qui se posent à lui (l'enseignement supérieur)*". Le propos est clair : la question de la pédagogie universitaire n'est pas sur l'agenda politique (Thibault, 2003). L'alternance politique est effective.

Ce soutien très modéré des autorités de l'enseignement supérieur est mentionné indirectement dans la brochure de Maryse Quéré qui fait état d'une "*petite révolution culturelle qui nécessitera du temps* (p.4) si les préconisations proposées étaient retenues. Il est suggéré de ne pas précipiter les choses (p.39) et de s'appuyer sur des réseaux d'acteurs appartenant à diverses institutions et intervenant déjà dans l'enseignement à distance et la production des ressources médiatisées.

¹ Texte improprement dénommé comme nous le montrerons dans cette contribution.

² Elle a créé et dirigé le Centre lorrain de l'enseignement assisté par ordinateur (1985-1988).

³ *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, Direction générale des enseignements supérieurs, Paris, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 1994, 43 p.

L'enseignement sur mesure, bien que prôné par une personne chargée de mission au ministère, n'est donc pas un programme ministériel mais bien plus le fruit d'une ambition collective (les personnes des universités réunies par Maryse Quéré dont une partie est issue de sa propre famille scientifique) portée par une personne que sa charge au ministère autorise à lancer quelques actions nationales. En termes managériaux, cette initiative est un produit qui serait qualifié de « bottom-up ». Une analyse plus fine du texte permet de dégager cinq logiques d'action à partir desquelles « *l'enseignement sur mesure* » doit être déployé.

1- La mobilisation des universités

Du point de vue institutionnel, la brochure signée de Maryse Quéré prend un parti clairement opposé à celui du rapport Duhamel de 1990⁴ (Thibault, 2003). Il ne s'agit pas de créer une ou des institutions dédiées spécifiquement à l'enseignement supérieur médiatisé, mais de le développer au sein des établissements d'enseignement supérieur existants. Les universités sont ainsi encouragées à faire travailler ensemble les centres de télé-enseignement, les centres de ressources, les services audiovisuels, les bibliothèques, les services de la formation continue, etc. Il en résulte aussi, pour les rapports avec la tutelle, la proposition d'insérer le développement de l'enseignement médiatisé dans les projets et contrats d'établissement, ces derniers constituant la grande préoccupation du ministère (Musselin, 2001). Dans cet esprit, la brochure propose de créer une instance coordinatrice nationale qui pourrait être de type GIP et qui aurait notamment à contribuer à l'élaboration d'une carte des enseignements à distance.

La création, en mars 1995, de l'association GEMME (Groupement pour l'enseignement supérieur sur mesure médiatisé) qui prend la forme, à partir de juin 1996, d'un Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS)⁵ s'inscrit dans cette logique, même si l'ancrage institutionnel est moins solide. Contrairement aux nombreuses associations professionnelles (audiovisualistes, informaticiens, pédagogues), l'ambition est de regrouper, non des personnes d'une même branche professionnelle, mais des représentants des directions d'établissement. Les objectifs sont clairs : mener une réflexion concertée, mutualiser et capitaliser des savoir-faire et des expériences, lancer des projets communs aux établissements d'enseignement supérieur public qui le composent. Plusieurs présidents d'université s'engagent personnellement dans l'association composée progressivement d'un ensemble de groupes de travail. Les animateurs de GEMME se recourent pour une part importante avec ceux du RUCA (Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation créé en 1987), au sein duquel sont produits des supports multimédias en mathématiques, physique, chimie, biologie (Thibault, 2003). Pour une autre part, ils sont issus de la fédération Item-Sup, créée en 1992 avec l'appui de Maryse Quéré. Bernard Dumont, professeur à l'université de Paris 7, spécialiste de l'enseignement à distance, en assure la présidence.

« La Fédération ITEM-Sup se veut en effet le porte-parole – auprès des instances ministérielles – des personnels et des associations qui œuvrent pour l'intégration des technologies dans l'enseignement supérieur considérant qu'il s'agit là d'un facteur de réussite des étudiants et de leur adaptation aux réalités du monde contemporain. Elle se définit donc comme indépendante tout à la fois des institutions universitaires et des ministères de tutelle. »⁶

⁴ Rapport d'Olivier Duhamel établi à la demande de Lionel Jospin ministre de l'Éducation nationale (Duhamel 1990).

⁵ Voir à : <http://www.gis-gemme.org> (consulté le 15 janvier 2003)

⁶ P.5, Rapport enquête ITEM, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*, Brigitte Albéro et Bernard Dumont, 2002, 66 pages. Rapport consulté sur <https://eduscol.education.fr/chrge/item-sup.pdf>

Plus marginalement, on y trouve des acteurs de la Fédération Interuniversitaire d'Enseignement à Distance (FIED), créée en 1987, à l'initiative d'un autre chargé de mission du ministère de l'enseignement supérieur.

L'association Gemme sera active pendant plusieurs années malgré le départ de Maryse Quéré et de la plupart des présidents qui s'y étaient investis. La « Lettre de Gemme » constitue le premier exemple de communication institutionnelle destinée à la mobilisation des universités pour le développement des technologies dans l'enseignement supérieur.

2- La critique du modèle dominant de la pédagogie universitaire

Il ne fait pas de doute que les prises de position de Maryse Quéré à propos de la pédagogie universitaire ne plaisent pas à la direction de l'enseignement supérieur. Il faut dire que l'époque est plutôt à l'accueil des étudiants dont le nombre ne cesse d'augmenter et au maintien du taux d'encadrement, objectif que la direction de l'enseignement supérieur ne parvient pas toujours à atteindre. Ainsi, le ratio étudiants / emplois d'enseignants (enseignants-chercheurs et autres enseignants) passe de 19,25 en 1987 à 22,67 en 1995. La part de plus en plus grande d'étudiants s'orientant vers les IUT (Instituts Universitaires de Technologies), les STS (Sections de Techniciens Supérieurs), les CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles) inquiète les dirigeants car ces formations nécessitent des taux d'encadrement plus élevés du fait que leur modèle pédagogique donne plus de place aux groupes de TD (travaux dirigés), de TP (travaux pratiques), aux conférences de méthode, aux séminaires...

La critique du *cours* universitaire comme la conduit Maryse Quéré s'accompagne d'une critique de l'indicateur *taux d'encadrement*. Pour elle, le cours n'est réellement efficace que s'il est interactif et il *"n'est réellement interactif que quand l'effectif est très réduit"* mais elle ajoute qu'*« on a sans doute eu tort de penser ces dernières années qu'un temps d'encadrement plus important constituait une panacée aux difficultés des nouvelles générations d'étudiants : un travail bien coordonné sur des documents primaires, un projet à réaliser seul ou en groupe ont des vertus pédagogiques supérieures. »* (p.6).

La proposition de celle qui fut maitresse-assistante en mathématiques au CUCES (centre universitaire de coopération économique et sociale) puis maitresse de conférences et professeur à l'IUT de Nancy2, directrice du Centre de formation à l'informatique et à ses applications pédagogiques (Nancy Metz), créatrice et directrice du Centre lorrain de l'enseignement assisté par ordinateur (1985-1988), est en rupture avec les pratiques de formation dominantes à l'université. Elle est toutefois partagée par un petit noyau d'acteurs présents dans les universités : pédagogues, enseignants et ingénieurs, qui défendent les pédagogies actives et chercheurs impliqués dans les questions de pédagogie universitaire.

L'augmentation des dépenses redoutée par les responsables politiques est loin d'être sans fondement comme le montrera l'étude confiée à Item-Sup et publiée, en 2002, après le départ de Maryse Quéré en 1997⁷. Cette étude, fondée sur une enquête réalisée auprès d'un échantillon d'enseignants-chercheurs insiste sur les besoins d'accompagnement des enseignants qui supposent de forts investissements car *« la situation des enseignants impliqués dans l'utilisation des technologies dans leurs enseignements est loin d'être une sinécure. En dehors des grands projets fédérateurs de compétences, les enseignants sont encore bien souvent isolés et doivent assumer de très nombreuses tâches matérielles pour mener à bien leur travail et intégrer intelligemment et efficacement les technologies dans leur pratique professionnelle. Un problème récurrent depuis des décennies : la reconnaissance de ces activités, d'une part au simple niveau de la charge de services – ce qui évoluera peut-être si le rapport Esperet survit à l'inertie administrative – et, d'autre part, au niveau de l'évolution de la carrière, toujours fortement liée à la production d'articles ou d'ouvrages de recherche. »*

⁷ Elle a été nommée rectrice de l'Académie de Caen en juillet 2017.

3- Une réorganisation du système centrée sur la diversification des compétences professionnelles

Dans la partie consacrée aux "acteurs qui concourent à l'enseignement sur mesure" (p.25), Maryse Quéré propose une réorganisation profonde des établissements appuyée moins sur le déploiement de leur autonomie, question qui se trouve au centre des préoccupations de la direction ministérielle à laquelle elle est rattachée, que sur la reconnaissance des nouveaux métiers nécessaires, selon elle, pour que les universités soient dans la capacité d'offrir un *enseignement sur mesure* à leurs étudiants. Rompant avec le mouvement perceptible, dès les années 1990, d'accroissement et de diversification des missions des enseignants-chercheurs, Maryse Quéré imagine alors un système construit autour de leurs besoins et de ceux des étudiants. Elle prône ainsi une orientation allant, implicitement, à l'encontre de l'augmentation des charges qui pèsent sur les seuls enseignants-chercheurs.

Elle imagine un système performant d'administration de la formation et des étudiants qui assurerait les fonctions de prescription de la formation, de suivi des étudiants, d'éventuelle certification, de mise à disposition des ressources, de désignation de tuteurs compétents, de moniteurs pour l'animation de lieux ressources... La description de ces fonctions qui recouvrent les savoir-faire de l'ingénierie de la formation, constitue une critique tout aussi fondamentale de l'organisation universitaire que celle qu'elle porte contre la pédagogie. Plutôt que d'exiger des enseignants-chercheurs qu'ils deviennent des professionnels « multicartes », les universités devraient selon elle recruter une diversité de profils : éditeurs, distributeurs, auteurs, intégrateurs, chercheurs spécialistes de *l'enseignement sur mesure*...

Il va sans dire que ces propositions sont audacieuses et peu populaires dans le milieu car, non seulement elles déplaisent aux autorités qui y voient une augmentation potentielle du nombre de fonctionnaires, mais elles gênent de nombreux enseignants-chercheurs qui craignent que ces dispositions s'accompagnent d'une évolution de leur statut ce que Maryse Quéré ne cache pas :

« [...] *bien que le sujet soit complexe, [qu']il serait effectivement opportun d'engager une réflexion sur les obligations de service des enseignants, en y faisant apparaître d'une façon ou d'une autre les tâches de suivi et de certification, directement proportionnelles en temps au nombre d'étudiants encadrés, alors que la transmission des connaissances ne l'est pas* » (p.34).

4- Le rôle pivot des ressources pédagogiques numérisées

La question de la place des ressources pédagogiques dans l'enseignement n'apparaît pas avec la numérisation des contenus pédagogiques⁸, elle est étudiée et expérimentée depuis de nombreuses années. Plusieurs facteurs rendent toutefois la proposition de Maryse Quéré novatrice : – elle concerne l'enseignement supérieur et non l'enseignement scolaire – elle suppose de réorganiser tout le système d'enseignement supérieur à partir d'une offre de ressources.

Reprenant les thèses des défenseurs des pédagogies actives et des technologies éducatives, elle précise que "*proposer un enseignement sur mesure signifie qu'on soit capable [...] de prendre en compte chaque facette de l'enseignement supérieur, afin d'identifier pour chacune les technologies adaptées.*" (p.6). C'est l'étudiant qui doit choisir les dosages par exemple entre enseignement en "amphi" et enseignement médiatisé⁹, "*étant entendu que l'offre médiatisée sera la plus complète possible*" (p.3) pour permettre des combinaisons pédagogiques multiples.

Une autre particularité du propos, et non des moindres, consiste à plaider pour l'abaissement des barrières entre les différents secteurs de la formation universitaire. Le texte indique : "*Dès lors que la connaissance est médiatisée, elle est disponible pour différents usages*" (p. 9). Il précise que ces différents usages concernent aussi bien la formation initiale que la formation continue, l'enseignement à distance que l'enseignement en présentiel. Il vante l'appui à l'enseignement interactif enseignants-

⁸ Cf. les travaux de Pierre Moeglin et ceux conduits au sein du « séminaire industrialisation de la formation » (SIF).

⁹ Dans son texte, l'enseignement médiatisé est défini par "*une distance temporelle entre l'émetteur et le récepteur*" (p.3) ce qui a pour conséquence la place centrale conférée aux ressources pédagogiques.

étudiants par l'activité de ces derniers dans des centres d'autoformation, le travail des étudiants en médiathèques avec l'enseignant qui "*se borne alors à son rôle de vérificateur*" (p.10).

Contrairement à certaines analyses hâtives, Maryse Quéré n'a jamais fait l'impasse sur l'obstacle majeur à savoir le "*problème, particulièrement aigu dans l'enseignement supérieur (...) celui de réaliser des produits que les enseignants puissent suffisamment s'approprier, soit en les utilisant tels quels en lieu et place de leur propre enseignement, soit en les adaptant plus ou moins (on parle alors de produits ouverts)*" (p.31).

Elle propose de résoudre ces difficultés en optant pour des conceptions modulaires des produits qui nécessitent, comme elle l'a longuement développé, une ingénierie puissante qui accompagne les enseignants-chercheurs.

5- La recherche d'un équilibre économique

La critique relativement radicale vis-à-vis du système de l'enseignement supérieur que fait Maryse Quéré la conduit à rechercher un modèle économique pour *l'enseignement sur mesure*, qui au moins en apparence, ne suppose pas de nouveaux investissements de la part de l'Etat. Participant aux réunions des chefs de service de la direction des enseignements supérieurs, elle n'est pas sans savoir que, dans le contexte idéologique et budgétaire de l'époque, elle n'a aucune chance de pouvoir mettre ses propositions en débat si, au préalable, elle demande un soutien financier à sa direction. Elle défend donc son programme en s'appuyant sur plusieurs arguments d'ordre économique.

En premier lieu, elle imagine que les prestations de la formation continue assurées par les universités vont pouvoir, au moins en partie, financer celles de la formation initiale, ce qui aurait pour avantage de faire des universités une organisation intervenant de plain-pied dans un secteur largement dominé par des officines privées, y compris dans des filières où les universités sont très performantes. La distinction faite entre les publics de l'université en formation initiale et ceux qui sont en formation continue constitue pour elle un préalable indispensable au déploiement de *l'enseignement sur mesure*.

En deuxième lieu, elle propose de rechercher un mode de production des ressources qui permette de réduire les coûts des ressources pédagogiques par le recours à une "*industrialisation de la production des ressources, de solutions permettant d'arriver à des coûts de produits assez bas* (p°33), (*... utilisables par un public important*" (p.34). Sur ce point, il convient de noter deux choses : tout d'abord que les expériences de production de ressources réalisées dans le cadre du réseau universitaire des centres d'autoformation (RUCA, Thibault, 2003) financées par le ministère sont avant tout artisanales ; aucune piste n'est avancée pour permettre l'industrialisation effective des ressources pédagogiques de l'enseignement supérieur. A la différence de ses autres propositions, l'argument de l'industrialisation semble être d'ordre rhétorique. Il est fondé sur une idéologie qui a le vent en poupe, y compris dans la gauche modérée du moment, qui prône les partenariats entre le public et le privé et a tendance à faire confiance aux modèles industriels de production pour maîtriser les coûts de production. Maryse Quéré soutient ainsi le « *recours à des partenaires extérieurs* » et différentes modalités de réalisation des produits "*en interne (à un établissement), dans des services "communs" spécialisés publics ou semi-publics, dans le privé (...)*" (p.33) mais sans qu'aucun cadre ne soit précisé.

Le tableau présenté à la page 11 de la brochure conforte l'hypothèse de l'importance d'une rhétorique de la « com ». Rappelons que Maryse Quéré a été directrice de l'information et de la communication au ministère de l'Éducation nationale de 1991 à 1992. La liste des différents objectifs qu'elle fixe à *l'enseignement sur mesure* : "partage de l'excellence", "aménagement du territoire et meilleure accessibilité sociale", "meilleure accessibilité du public d'entreprise", "meilleure accessibilité du grand public", "diminution de l'échec", "coopération internationale", atteignables, selon elle, à moindre coût grâce aux ressources médiatisées ressemble davantage à une plaquette publicitaire qu'à une réflexion d'expert. Le traitement de la question économique est plus de l'ordre de l'exercice imposé que de l'ordre d'une orientation étayée.

Les points saillants de *l'enseignement sur mesure* que cette analyse permet de dégager sont pour la plupart présents dans le cadre dessiné pour les campus numériques. On retrouve dans les deux appels à projets de 2000 et 2001 le dessein de mobiliser des réseaux d'établissements ; l'ambition de faire évoluer la pédagogie universitaire ; la volonté de diversifier les compétences professionnelles dans les universités ; un traitement superficiel du modèle économique. La demande d'un plan de financement comme celle d'un retour sur investissement faite aux porteurs de projet des campus numériques semble aussi jouer le rôle de marqueur idéologique.

Au terme de cette analyse, s'affirme toutefois une grande différence entre les deux initiatives. Quand le pivot de *l'enseignement sur mesure* repose sur la production de ressources numérisées, celui des *campus numériques* repose sur le montage de dispositifs d'enseignement couplé à la formation de l'ensemble des personnels (enseignants, personnels d'appui, tuteurs...).