



L'université et les technologies de l'information et de la communication : explosions, errements et doutes.

Françoise Thibault

► To cite this version:

Françoise Thibault. L'université et les technologies de l'information et de la communication : explosions, errements et doutes.. colloque Médiation et ingénierie des connaissances, Dec 2003, Marseille, France. 2003. <edutice-00258560>

HAL Id: edutice-00258560

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00258560>

Submitted on 22 Feb 2008

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

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

"L'université et les technologies de l'information et de la communication : explosions, errements et doutes."

Françoise Thibault
Directrice scientifique, MSH de Paris

Colloque Marseille 2003

Résumé :

Avec le *Plan d'Action Gouvernemental pour l'entrée de la France dans la Société de l'Information* (PAGSI, 1998), le Premier ministre fait des technologies de l'information et de la communication, à la suite du gouvernement étasunien et comme de nombreux autres responsables politiques européens, un axe fort de sa politique. Concernant l'ensemble des grands secteurs d'intervention de l'Etat, cette action vise le développement de l'Internet et des services qui peuvent lui être attachés, l'éducation constituant une priorité du programme. Même si l'enseignement scolaire est le premier concerné, plusieurs initiatives vont toucher l'enseignement supérieur. Trois opérations sont lancées entre 2000 et 2003 : campus numériques, environnements numériques de travail pour l'étudiant, universités numériques en région. Ainsi, de nombreuses expérimentations impliquant de nouveaux acteurs sont menées ici et là, dans des établissements souvent très dissemblables. Au-delà des conflits animés par des positions idéologiquement très tranchées, ces transformations en cours interrogent l'université tout autant qu'elles la révèlent. Nous proposons dans notre intervention de tracer les grandes lignes de force de cette situation nationale en rappelant l'antériorité de l'introduction des TIC à l'université et en montrant comment ces questions croisent le débat beaucoup plus large des missions de l'université.

Des réalisations méconnues

Comme le faisait remarquer Pierre Moeglin (1994), l'amnésie semble constituer une caractéristique du domaine de la communication éducative médiatisée¹, qu'elle concerne l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur. Domaine réservé des technologues et activité longtemps marginalisée dans l'institution, la communication éducative médiatisée à l'université souffre, plus encore que les autres², du « pathos de la nouveauté », pour reprendre l'expression de H. Arendt. Ainsi oublie-t-on trop souvent que cette communication est bien antérieure à la micro-informatique.

C'est en 1948, sous l'impulsion de militants et d'hommes de radio, qu'est créée la première radio universitaire. Installé dans la plus prestigieuse université française de l'époque, le studio

¹ On entend par communication éducative médiatisée, la relation éducative visant à la transmission et à la compréhension des connaissances à l'aide de différents médias. Nous ne traiterons pas dans cet exposé des médias papier (livres, revues, presse...) mais des médias nés avec l'électricité (radio, télévision, vidéo, visio, internet...)

² Outre les multiples raisons qui permettent de comprendre l'amnésie générale, il faut signaler la rareté des travaux scientifiques concernant l'université.

de « Radio Sorbonne » est géré par la Radio Télédiffusion Française (RTF), administration publique qui a succédé, en mars 1945, à la Radio Diffusion Française (RDF). Comme dans de nombreux pays européens, la fin de deuxième guerre mondiale a vu naître les monopoles d'Etat, responsables à la fois des infrastructures (émetteurs, studios...) et des programmes. En France, neuf régions radiophoniques ont été créées mais la centralisation s'est accrue par rapport à l'avant guerre. Jean-Noel Jeanneney (1996) décrit ainsi la situation :

« Deux stations existent à l'époque : le programme national avec des émissions de prestige, musicales notamment – un intermédiaire entre la première et la troisième chaîne britannique – et le Programme Parisien, plus populaire. Radio Sorbonne n'est organisée qu'à partir de 1948, en ondes moyennes sur la capitale, ce qui permet de servir la vieille espérance des étudiants, traduite par l'acclamation suivante : « Heureux les fleuves, car ils peuvent suivre leurs cours dans leur lit ! » A la fin de 1947, naît Paris Inter, où la musique est reine. »³

En fait, plus que sur la paresse des étudiants, les discours de l'époque, ceux du conseil scientifique composé d'universitaires comme ceux de la RTF, insistent sur le merveilleux potentiel de la radio qui permet de rendre accessible à tous « l'excellence » de l'université française. Ainsi, de 1948 à 1996 entre 20 et 40 heures de cours et conférences ont été enregistrées et diffusées sur ondes moyennes, entre 8 heures du matin et 17 heures, et ce, toutes les semaines que compte l'année universitaire. De nombreux professeurs se sont succédés dans le studio de Radio Sorbonne et, à partir de 1963, à la maison de la Radio construite sur les bords de la Seine. Plusieurs amphithéâtres de la Sorbonne ont été progressivement équipés pour permettre l'enregistrement en direct des cours. Pourtant, en 1996, c'est dans une indifférence générale et à la lueur d'une enquête qualitative et quantitative qui a montré l'inexistence de l'audience, que Radio Sorbonne devenue Sorbonne Radio France cesse d'émettre. De ce quasi demi-siècle d'activité, il ne reste que peu de traces, quelques mentions dans des ouvrages d'histoire des médias (Jeanneney, 1996) ou de l'enseignement à distance (Glikman, 2002).

A partir du milieu des années soixante, ont été conçues, cette fois à l'initiative du ministère en charge de l'enseignement supérieur, douze radios universitaires. Réparties sur le territoire, elles ont constitué le socle sur lequel les Centres de Télé-enseignement Universitaire (CTU) ont été construits. Peu liées au monde professionnel de la radio, ces îlots universitaires ont été dotés de studios d'enregistrement et de personnels techniques affectés à l'établissement. Moins prestigieuses que Radio Sorbonne, situées dans des territoires parfois peu riches en émetteur radiophonique, leur temps hebdomadaire de diffusion était compris entre 8 heures et 12 heures, les créneaux : le matin ou l'après-midi, la soirée étant réservée à des radios locales plus « distrayantes ». L'apparition des bandes magnétiques puis des cassettes audios, les horaires peu adaptés à un public d'actifs et la qualité parfois médiocre de la diffusion radiophonique sur ondes moyennes ont progressivement rendu ce dispositif de diffusion totalement inopérant. Son extinction, en même temps que celle de Sorbonne Radio France, n'a pas suscité non plus de grandes protestations, y compris au sein des CTU qui avaient progressivement délaissé cette activité pour l'enregistrement sur cassette. Contrairement aux archives de Radio Sorbonne qui ont été confiées à l'INA dès 1996 mais qui s'avèrent extrêmement difficiles à exploiter faute de catalogage, une bonne partie des émissions enregistrées par les radios des CTU a été numérisée. Leur catalogue est accessible en ligne sur le site de l'université de Nanterre⁴. Même si on peut être étonné qu'aucune recherche n'ait été

³ Jeanneney J.N., (1996) p. 245.

⁴ Ces ressources sont consultables à l'adresse suivante : <http://e-sonore.u-paris10.fr/>

faite à ce jour sur ce patrimoine, la situation n'est pas définitive puisque la numérisation rend un tel travail encore possible. Il est heureux d'imaginer qu'il soit un jour mené à bien pour que reculent les limites de l'amnésie .

Les années 80 : des fragments d'explosion

Deux mondes professionnels vont se développer à cette période dans l'université sous l'impulsion de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur. Ils recouvrent deux secteurs d'activité différents : l'audiovisuel et l'informatique. Même si des missions assez semblables leur ont été confiées, ces deux secteurs ont eu des rôles différents dans le développement de la communication pédagogique médiatisée.

C'est à partir de la fin des années 70, que des « centres » ou « services » audiovisuels ont été créés dans les universités. Dotés d'équipement de production, d'ingénieurs et d'assistants techniques, ces entités ont mené des projets de nature et d'envergure assez dissemblables. Certains se sont spécialisés dans la production pédagogique, on peut citer par exemple le centre de production de Bordeaux 2 pour la médecine ou le CAVUM de l'université de Metz pour la culture scientifique ou encore le Vidéoscop de l'université de Nancy 2, d'autres ont développé un réseau de télévision interne comme à l'université de Lyon 3 ou ont piloté un programme de diffusion satellitaire comme l'université de Nantes⁵, d'autres encore se sont focalisés sur la formation. On trouve dans la synthèse des 2èmes journées d'étude de l'AUSCAV⁶ des 13 et 14 juin 1996, une description des différents domaines couverts par ces services. Cinq missions ont été identifiées :

- La diffusion qui correspond à toutes les « activités en relation avec l'étude, la mise en place, l'exploitation, l'entretien-maintenance, de tous les équipements audiovisuels multimédia, indépendants ou en réseau, pour la diffusion dans les locaux d'enseignement »⁷.
- La production qui regroupe « les activités de conception, réalisation, exploitation d'équipements de production Audiovisuelle multimédia ». ⁸
- La formation à l'Audiovisuel-Multimédia : même si ces services n'ont pas vocation à assurer des formations diplômantes, ils sont souvent associés à des formations professionnalisantes dans le domaine.
- La documentation qui renvoie à la promotion des productions des centres par la constitution de bases de données et des catalogues.
- La gestion qui est d'ordre « administratif, financier, documentaire et juridique »⁹.

Ainsi, dépendants très largement de leurs responsables et des politiques des universités, ces services ont connu des fortunes diverses liées également aux aléas de la politique du ministère chargé de l'enseignement supérieur. Des actions de formation de ces personnels ont été mises en place très tôt par la tutelle mais il faudra attendre les années 90 pour qu'un catalogue

Actuellement, plus de 7200 ressources sont cataloguées.

⁵ Programme français de diffusion des productions pédagogiques via Olympus piloté par les Affaires étrangères. Ce programme a été étudié par Pierre Moeglin (1994).

⁶ Association Universitaire des Services et Centres Audiovisuel et multimédia, créée en 1995, elle regroupe les directeurs de service commun audiovisuel et multimédia : <http://www.auscav.u-bordeaux2.fr/>

⁷ Synthèse des journées d'étude de l'AUSCAV, p.2

⁸ idem

⁹ idem, p.3

national « AVESTEL » recensant une bonne partie de la production audiovisuelle voit le jour. Plusieurs actions de soutien à la production se sont succédées. D'abord très sporadiques, elles se sont stabilisées en 1998, avec la création d'un dispositif national d'aide à la production de contenus multimédias. Assez faiblement doté, il a permis toutefois de financer une soixantaine de projets en trois ans. Mais c'est avec la création, en 1995, des « Amphis de La Cinquième »¹⁰, que la diffusion de cette production audiovisuelle universitaire a pu élargir son audience et sortir d'une confidentialité très souvent soulignée. Porté par l'association ITEM-SUP, regroupant des enseignants-chercheurs, des audiovisualistes et des documentalistes, ce programme des Amphis de la Cinquième a été également soutenu par la direction générale des enseignements supérieurs qui a confié sa mise en œuvre au Vidéoscop de l'université de Nancy 2¹¹. Élément insuffisant pour transformer radicalement les pratiques de communication pédagogique à l'université, ce dispositif a toutefois le mérite de mettre à la disposition des enseignants informés des ressources audiovisuelles libres de droits et susceptibles d'être intégrés dans leur pratique pédagogique.

C'est dans le cadre du plan Informatique Pour Tous, lancé en 1985 par le ministre Chevènement, qu'un nombre non négligeable d'ordinateurs a été mis à la disposition des étudiants. Lancé pour équiper prioritairement les collèges et les lycées, ce plan a trouvé des prolongements au sein des universités. Des salles d'enseignement ont été dotées de matériel, des postes d'ingénieurs et de techniciens ont été créés. Loin de répondre à toutes les demandes des universités, l'effort de l'Etat s'est cependant maintenu de 1985 à 1995 dans ce secteur avec cependant une différence assez marquée entre les grandes écoles, les écoles d'ingénieur et les universités, au détriment de ces dernières.

Dans ce contexte très techno-centré, les missions des services informatiques se sont focalisées sur la maintenance des matériels et sur le développement des infrastructures d'autant plus que les impératifs liés au développement des réseaux internes de communication se sont faits pressants. Cependant, à la fin des années 80, l'arrivée des dispositifs de visioconférence, souvent mis en œuvre par des Centres de Ressources Informatiques (CRI), a incité certains responsables de CRI à prendre une part active dans cette forme de communication pédagogique médiatisée. Roxana Ologéanu (2002) a montré comment, au fil du temps, de nouveaux modes de collaboration se sont mis en place entre tous les acteurs : industriels, enseignants-chercheurs en informatique et ingénieurs qui, par leurs usages et leurs recherches, ont progressivement infléchi les développements techniques pour tenter de mieux répondre aux besoins d'une communication pédagogique de qualité. Plusieurs groupes ont ainsi pris en charge le travail de réflexion : le groupe Visio¹² piloté par le CRI de l'université de Valenciennes et le groupe visio de l'association AURIF¹³. Ainsi, c'est avant tout au travers

¹⁰ Diffusées très tôt le matin sur le réseau hertzien dans le cadre des programmes de la CINQ, aujourd'hui France 5., Les amphis de France 5 « mettent l'université et son enseignement à la portée de tous. Des mathématiques à la philosophie, des langues étrangères aux sciences humaines et sociales, ces cours de haut niveau abordent tous les domaines de la connaissance. Cette approche radicalement nouvelle résulte d'une collaboration étroite entre France 5 et le monde universitaire. Ces conférences mettent ainsi en scène " les grands intellectuels de la Cité ". Tous ont accepté leur rôle difficile de passeurs de culture à la télévision » (présentation sur le site de France 5)

¹¹ <http://www.univ-nancy2.fr/Amphis/>

¹² <http://www.univ-valenciennes.fr/CRU/Visio/groupevisio.html>

¹³ Association des Utilisateurs de Réseaux informatiques en Ile de France : <http://www.aurif.fr/visio-u.html>. Les journées visio-communication les plus récentes ont été organisées du 20 au 22 janvier 2003.

des dispositifs de visioconférence que certains acteurs du champ de l'informatique ont été confrontés à la problématique de la communication pédagogique médiatisée.

Le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation (RUCA) a été créé en 1987 indépendamment des services audiovisuels et informatiques des universités et, contrairement à eux, il a été lancé, mis en place non pour offrir de nouveaux services, mais pour "favoriser la diffusion des recherches universitaires sur la formation, la recherche méthodologique sur l'autoformation et la formation de formateurs"¹⁴. Très clairement l'ambition initiale était pédagogique et visait le soutien à des démarches de recherche-action pour avancer dans le domaine de la communication pédagogique médiatisée. Ainsi, les cinq centres d'autoformation créés en 1987 dans les universités de Bordeaux 1, Nancy 1, Paris 6, Lille 1 et Grenoble 1 ont été placés, dès l'origine, dans une situation d'exception. "Centres d'autoformation pilotes"¹⁵, ils avaient été pensés pour assurer la promotion de nouvelles pratiques de formation. Une recherche consacrée au RUCA (Thibault, 2003 a) a permis, par le biais d'une triple analyse de l'évolution des situations institutionnelles, des discours et des pratiques, de montrer comment les objectifs initiaux ont été assez rapidement délaissés au profit d'une activité de production de ressources multimédias pour la formation initiale. Ainsi, la configuration d'acteurs¹⁶ engagée dans ces projets a choisi, deux ans après la création du RUCA, de réorienter son action. Cette première rupture s'est traduite par un changement de cadre de référence : le modèle de la formation initiale, si fortement marquée par la trilogie cours magistral, travaux dirigés et travaux pratiques, a été préférée à celui de la formation continue, pourtant historiquement plus propice à l'expérimentation pédagogique et à la recherche de procédures d'amélioration de la qualité des interventions. L'extension du tutorat, à cette période, au niveau des premiers cycles des cursus classiques, a constitué un bon moyen pour diffuser l'autoformation, non plus entendue comme un espace expérimental d'innovation pédagogique, mais comme un champ de pratiques susceptibles de résoudre l'échec des étudiants dans les formations traditionnelles. La recherche d'alternatives au modèle présentiel classique a ainsi fait place à l'introduction d'une pratique à l'intérieur du modèle fondateur de l'université. La seconde rupture, qui a entériné l'écart avec les objectifs initiaux, est née de l'absorption d'une grande partie des acteurs du RUCA par la production d'un ensemble très important de ressources multimédias : le Premier Cycle Sur Mesure (PCSM). Les équipes du réseau ont produit entre 1997 et 2002, l'équivalent de plus de 800 heures de formation sur support multimédia. Cette initiative, décidée avec les responsables du ministère en charge du suivi du RUCA, si elle a été l'occasion de réfléchir à de nouveaux modes de mise en forme des savoirs, a quelque peu relégué les expériences pédagogiques au second plan. Toutefois, l'existence d'un ensemble de ressources de formation aussi important rend possible des usages pédagogiques à venir.

Les années 80 sont donc des années fondatrices pour la communication pédagogique médiatisée à l'université. Elles ont été l'occasion de mettre en place et de consolider de nouveaux services susceptibles d'apporter leur appui à des pratiques pédagogiques différentes de la conférence traditionnelle suspendue exclusivement à la parole du professeur. Toutefois, l'hétérogénéité des situations des établissements, la diversité des personnels concernés, les

¹⁴ Lettre de présentation du RUCA, datée de 1987 et signée du responsable de la Division de l'éducation permanente, service de la Direction des enseignements supérieurs au Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

¹⁵ *Op. cit.*

¹⁶ En référence aux travaux de C. Musselin, nous entendons par "configuration d'acteurs", un ensemble de personnes, occupant des fonctions différentes dans l'organisation (responsables ou agents au ministère, responsables de structures ou enseignants-chercheurs dans les établissements, ingénieurs...) et dont les alliances sont déterminantes pour le sens de l'action.

variabilités du soutien de la tutelle comme les modes technologiques en vigueur dans la société ont constitué autant de facteurs peu propices à une montée en puissance de ces activités. C'est en fait souvent grâce aux différents réseaux humains constitués en association (ARAS puis AUSCAV pour les audiovisuelistes, RUCA pour l'autoformation, ITEM-SUP et sa volonté de fédérer, REUNIR puis le CRU pour les acteurs des réseaux de communication...) que quelques équilibres et projets plus ambitieux ont pu être maintenus et développés sur le territoire.

Massification et contractualisation avant tout

La conjonction de deux phénomènes : la massification et la contractualisation des établissements, est incontestablement à l'origine du frein apporté, au début des années 90, aux expérimentations de communication éducative médiatisée dans les universités françaises. Confronté à un nouvel afflux d'étudiants, le ministère chargé des enseignements supérieurs choisit de privilégier les recrutements d'enseignants. Malgré les demandes des établissements en matière de personnels techniques, le nombre de postes mis aux concours reste faible sauf en informatique où, bien que très inférieur aux besoins des universités, il croît sensiblement. Il s'agit toutefois de postes plutôt destinés à l'informatisation de la gestion qu'à la médiatisation de l'enseignement. La situation des services audiovisuels n'évolue guère à cette période. Les créations de poste sont rares et les crédits pour produire difficiles à obtenir. En effet, la mise en oeuvre, en 1988, de la politique de contractualisation des établissements d'enseignement supérieur, fait disparaître progressivement la grande majorité des actions spécifiques que chaque direction de la tutelle concevait en direction des établissements. « La politique de guichet » est devenue la bête noire des responsables administratifs. Les plans nationaux d'équipement, les dispositifs nationaux d'aide à la production de ressources ou d'aide au développement de l'enseignement à distance disparaissent progressivement. Le soutien à l'élaboration d'une politique d'établissement qui passe par la rédaction d'un projet et la signature d'un contrat entre l'établissement et la tutelle met en difficulté les mondes de la communication éducative médiatisée. En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, c'est au sein de réseaux humains nationaux et avec l'aide d'un service spécialisé de la tutelle que cette activité a été le plus souvent déployée. L'intégration de ces services dans les établissements est, à de très rares exceptions¹⁷, assez faible. C'est dans ce contexte que le directeur général des enseignements supérieurs (DGES) confie, en 1993, à Maryse Quéré, professeur en informatique, une mission d'expertise sur les nouvelles technologies dans les établissements d'enseignement supérieur français. Après avoir visité bon nombre d'universités, Maryse Quéré écrit un rapport de presque deux cent pages qui ne sera jamais rendu public. Il constitue cependant le terreau d'un opuscule de quarante-trois pages, au titre programmatique : "Vers un enseignement supérieur sur mesure"¹⁸ qui sera préfacé par le DGES et distribué dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français pendant l'été 1994. En rupture avec le ton général du document, la préface rappelle que l'heure n'est pas au lancement d'une action mais à la réflexion¹⁹. Cette réserve n'altère pas

¹⁷ On peut néanmoins citer par exemple des services comme Vidéoscop qui ont bénéficié d'un soutien relativement permanent de leur établissement.

¹⁸ Sur la couverture du document, seulement 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.

¹⁹ "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

l'intérêt que ce petit livre a suscité au sein des différents groupes universitaires²⁰ qui s'intéressent aux technologies nouvelles. Pour les acteurs engagés dans des actions de communication éducative médiatisée, la mise en circulation de la notion « d'enseignement sur mesure » par une personne exerçant au ministère a constitué une reconnaissance à l'heure où les difficultés étaient nombreuses. Avec « l'enseignement sur mesure », parallèlement à la convergence des techniques qui monopolisait de nombreux discours, s'affirmait l'idée qu'il fallait relier l'ensemble des activités touchant à la communication éducative médiatisée. Production de vidéos, de logiciels, de didacticiels, de programmes de simulation, création d'espaces de travail spécifiques où l'étudiant est accompagné dans son travail, création de médiathèques ou mise en œuvre de formations à distance²¹ constituaient autant d'éléments indispensables au développement de l'enseignement sur mesure. Malgré la mobilisation des différents réseaux que ce travail n'a pas manqué de provoquer, les moyens sont restés faibles pour les acteurs impliqués. Les demandes, en matière de technologies, transmises à l'époque par l'intermédiaire des projets d'établissement ont massivement concerné les équipements informatiques. L'enseignement est resté le parent pauvre à l'exception des centres multimédias d'apprentissage des langues qui constituaient une alternative au manque important d'enseignants dans ces disciplines.

L'explosion de la fin des années 90

Initiées en 1992 aux Etats-Unis par le conseiller AL Gore, les premières politiques gouvernementales massives en faveur du développement des TIC retiennent parmi les arguments forts le thème de l'accès au savoir. Ainsi, des budgets importants vont être engagés pour équiper et connecter les écoles. Quelques années plus tard, ces arguments seront repris par la Commission Européenne. En France, c'est en 1997 qu'est lancé un plan gouvernemental pour « l'entrée de la France dans la société de l'information ». Il s'intéresse prioritairement à l'enseignement scolaire. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, c'est à partir de 1998, avec le développement des discours sur les universités virtuelles et sur « l'éducation tout au long de la vie » que des politiques gouvernementales en direction des universités s'engagent sur le territoire comme dans la plupart des pays occidentaux. En France, trois périodes peuvent être distinguées qui correspondent à des engagements de l'Etat croissants dans ce domaine, engagements qui mettent fin au faible soutien du début des années 90.

La première période, pendant les années 1996 et 1997, voit la mise en œuvre d'une politique de sensibilisation des acteurs. Elle est pilotée par la direction de l'information scientifique

mettre en place concrètement dans un processus de coopération concertée", *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, Préface signée du DGES, p. 1.

²⁰ Il faut citer bien évidemment les membres du RUCA, les personnes engagées dans des dispositifs d'enseignement à distance, les personnes des services de production audiovisuelle ou multimédia, les responsables de centres de ressources, mais aussi les chercheurs impliqués dans ces domaines. "On a été très étonné quand on a reçu le document sur l'enseignement sur mesure. On ne s'attendait pas à ça de la part du ministère, on s'est dit que ça annonçait quelque chose et qu'on serait peut-être soutenu" (Entretien avec le responsable d'un service audiovisuel d'un centre de formation continue universitaire).

²¹ "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 MQ, p. 3).

des technologies nouvelles et des bibliothèques et prolonge l'action de Maryse Quéré. De nombreuses manifestations sont organisées par la tutelle qui rassemblent ainsi les acteurs de terrain. En mai 1997, un texte est diffusé dans le bulletin officiel qui recommande la nomination d'un conseiller aux technologies de l'information et de la communication auprès des présidents d'université.

La deuxième période, 1998-1999, est marquée par la volonté de la tutelle d'articuler l'ensemble des actions. La direction de la technologie, nouvellement créée, engage une collaboration avec les deux autres directions concernées : la direction de la recherche et la direction de l'enseignement supérieur. La politique d'établissement est ainsi reliée à la politique de déploiement des réseaux de communication et à une politique de soutien aux programmes nationaux qui reprend dès 1998. Les moyens consacrés à ces programmes permettent de mettre en place un dispositif d'aide à la production et à la diffusion de ressources et un dispositif d'expérimentations pédagogiques. Sont créés les *Amphis de La cinquième*, *Audiosup.net* (cours audios accessibles par l'Internet), *Educasup* (système d'information en ligne sur les ressources pédagogiques), est engagée la production d'un ensemble de ressources médiatisée : Premier Cycle sur Mesure en Sciences (PCSM).

Le lancement d'une politique d'appel à projets pour dynamiser l'enseignement à distance caractérise la troisième période (2000-2001). Il s'accompagne d'une augmentation importante des budgets (18 MF réservés à l'opération « campus numérique » en 2001, 62MF en 2002). Ainsi, de nouveaux acteurs du monde universitaire s'engagent dans le développement de la communication éducative médiatisée puisque 49 projets de campus numériques sont retenus en 2000 et 66 en 2001²². Des disciplines, jusqu'alors peu présentes dans le champ, s'imposent : la santé ou le droit. Très centrée sur la production de services et de ressources pour l'enseignement, cette politique est marquée par la volonté de privilégier la formation des personnels impliqués dans ces actions. La direction de la technologie propose donc, dès 2001, un dispositif d'accompagnement favorisant les formations-actions.

Aidées par la pression internationale et européenne, ces années de développement de la communication éducative médiatisée dans les universités semblent donc caractérisées par la mise en oeuvre d'une politique très marquée par la question des ressources humaines et la volonté de faire évoluer les compétences des personnels enseignants comme des personnels techniques de l'université. Les orientations sont clairement affichées qui écartent la résolution des problèmes par l'élaboration de nouveaux outils technologiques.

Incertitudes et doutes actuels

L'abandon, en 2002, du dispositif d'accompagnement par la formation au profit d'un dispositif d'évaluation et l'affectation d'une partie des crédits de l'opération « campus numérique » vers des opérations essentiellement technologiques marquent un changement important dans la politique de la tutelle. Ainsi, en 2002, un budget de 20 MF est réservé à la création d'"environnements numériques de travail" (ENT) définis comme « un dispositif global fournissant aux acteurs du système éducatif de l'enseignement supérieur (étudiants, enseignants, etc.) l'accès, à travers les réseaux, à la quasi totalité des ressources, services et outils numériques en rapport avec leurs activités. Un portail personnalisé de type bureau

²² Le site <http://www.educnet.education.fr> présente l'ensemble des campus numériques retenus en 2000, 2001 et 2002.

virtuel correspond à cette définition.»²³ Quatre projets de « solutions technologiques » sont retenus qui associent plusieurs établissements d'enseignement supérieur, parfois en partenariat avec des entreprises privées du secteur. Ces choix s'accompagnent d'une diminution drastique du nombre de projets de campus numériques soutenus : seulement 32 projets soutenus en 2002, sur les 66 retenus en 2001.

Cette réorientation de la politique est confirmée par l'action, lancée en 2003, de soutien à des dispositifs régionaux : les "Universités Numériques en Région" (UNR). Annoncée dans le cadre du Comité interministériel de l'aménagement du territoire, cette mesure, qui sort du strict périmètre du ministère en charge de l'enseignement supérieur, vise à donner aux régions un rôle grandissant dans les politiques de l'enseignement supérieur en disposant d'un service régional numérique d'offre et d'accès à la formation.

Plus récemment, une dernière action a été annoncée qui vise à constituer des pôles d'excellence à partir du regroupement de certains campus numériques. Baptisées « Universités Numériques Thématiques » (UNT), ces pôles doivent favoriser la généralisation de l'usage des technologies de l'information et de la communication par grands secteurs disciplinaires. Aujourd'hui deux UNT sont en projet, la première concerne la santé et prolonge l'université médicale virtuelle francophone (UMVF), la seconde, les sciences de l'ingénieur.

ENT, UNR, UNT constituent, on le constate, des initiatives de nature assez différente. Projet technologique, projet politique lié à la décentralisation, projet disciplinaire, autant de voies qui, sans être obligatoirement divergentes, nécessitent des mises en synergie au risque sinon de favoriser la dispersion et l'épuisement des acteurs plus que la généralisation attendue. A l'heure actuelle, des observations que nous avons pu faire dans les établissements d'enseignement supérieur et des entretiens que nous avons menés auprès de conseillers TIC ou de chefs de projets de campus numériques, émerge l'impression que les acteurs locaux ne perçoivent pas bien les contours de la politique du ministère. Beaucoup de questions sont posées : les nouvelles initiatives vont-elles remplacer les plus anciennes ? A quel niveau agir pour pouvoir obtenir les soutiens financiers nécessaires : l'établissement, la région, le niveau national ? Faut-il attendre que les outils logiciels soient développés pour produire de nouvelles ressources pour l'enseignement ? Faut-il créer des structures juridiques spécifiques pour gérer la production et la diffusion des ressources produites ? L'université est-elle le bon cadre pour déployer ces activités ? A-t-elle la possibilité d'assurer une certaine pérennité à ces réalisations ? Quel rôle peut-elle avoir dans un monde où l'éducation se fait « tout au long de la vie » ? Autant d'interrogations qui touchent au cœur même des missions de l'université.

En conclusion...

Souvent méconnue, l'histoire des technologies de l'information et de la communication à l'université n'en est pas, pour le moins, riche de réalisations. Soumis à de nombreux aléas – dont les plus fréquents dépendent étroitement des politiques nationales-, les usages de ces technologies pour l'enseignement se sont habituellement développés dans les marges de l'institution. Marges routinisées à l'extrême comme celle de la radio universitaire qui a continué à diffuser ses émissions alors que son public était devenu presque inexistant. Marges

²³ Définition présentée sur le site du ministère : <http://www.educnet.education.fr>

militantes comme celles produites par les nombreux réseaux d'acteurs (audiovisualistes, didacticiens...) qui ont poursuivi leur activité alors que les soutiens locaux ou nationaux étaient faibles. Marges puissantes comme celles qui pointent avec les universités numériques thématiques. Dans ce contexte, on peut se demander si, malgré le changement d'échelle, la communication éducative médiatisée sera un jour une réalité de l'institution universitaire française.

Bibliographie

- Friedberg E., Musselin C., 1989, *En quête d'universités. Etude comparée des universités en France et en RFA*, Paris, L'Harmattan, Coll. Logiques sociales.
- Glikman V., 2002, *Des cours par correspondance au "e-learning"*, Paris, PUF.
- Jeanneney J.-N., 1996, *Une histoire des médias, des origines à nos jours*, Paris, Seuil.
- Miège B., 1997, *La société conquise par la communication 2- La communication entre l'industrie et l'espace public*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Moeglin P., 1994, *Le satellite éducatif. Média et expérimentation*, Paris, CNET, coll. Réseaux.
- Musselin C., 2001, *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF.
- Ologeanu R., 2002, *Visioconférence dans l'enseignement supérieur : le processus d'innovation, des expérimentations aux usages*. Thèse sous la direction de Bernard Miège soutenue le 16 décembre 2002 à l'université de Grenoble III.
- Thibault F., 2003 (a), "Coalitions sociales et innovation pédagogique : le cas du Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation", in B. Albero (coord. par) *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermès Science.
- Thibault F., 2003 (b) "La formation à distance : des finalités en tension" dans I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi, *Les TIC au coeur de l'enseignement à distance*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, coll. Actes Huit.