

## Virtual Campuses in France: What's happening on the Ground? Les campus numériques en France: Quelles réalités de terrain?

Elisabeth FICHEZ  
Laboratoire GERIICO, Université Lille 3  
BP 60149 – 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex  
[fichez.elisabeth@wanadoo.fr](mailto:fichez.elisabeth@wanadoo.fr)

### Abstract

This article suggests some reflections on the methods used in educating, informing, reaching and developing the public participation in improving life conditions. To meet this objective, the authors present a research conducted by the GERIICO laboratory, whose objective was finding the right instruments for interpreting the patrimony, which would enable the evolution of pedagogical undertakings in contrast to the theoretical ones, grounded on the hermeneutical theories from the area of cultural mediation, which admit the process of engaging the inhabitants.

La politique d'intégration des technologies de l'information et de la communication – aujourd'hui on parle plus couramment du "numérique" – dans l'enseignement supérieur français a eu une histoire d'une vingtaine d'années, ce qui ne signifie bien sûr pas qu'il n'y ait eu aucune rencontre au préalable.<sup>1</sup> L'expérience qui, en ce domaine, sert de référence fondatrice est celle du RUCA (Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation), mis sur pied à l'initiative d'acteurs enseignants innovants, prêts à un investissement personnel important dans les formations de premier cycle en sciences, et créé officiellement en 1987 par le Ministère de l'Education nationale.<sup>2</sup> Ce réseau a bénéficié au milieu des années 90 de la diffusion de la notion d' "enseignement sur mesure", lancée par la chargée de mission "Nouvelles technologies" pour l'enseignement supérieur.<sup>3</sup> Par une analogie explicite avec la tragédie classique, il s'agit de rompre avec la règle des trois unités (d'action, de temps et de lieu) qui caractérise l'enseignement dans les universités françaises et de regrouper un ensemble de pratiques qui permettent d'individualiser le cursus de chacun sur place ou à distance, la technologie étant perçue comme une chance de faire avancer ce type de projet. C'est ainsi que, forte de cette conjonction, l'expérience du RUCA a pu servir de creuset pour le premier grand projet d'Université en Ligne française (UeL), apparu dès la fin 1998, dont l'ambition était d'offrir sur le territoire français et à l'international, un ensemble complètement structuré de "premier cycle sur mesure" en sciences. La dénomination "Université en ligne" n'est pas neutre à cette date: en effet l'année 1999 voit les problématiques des campus virtuels se profiler au niveau national jusqu'à aboutir au 1<sup>er</sup> appel à projets "Campus numériques" en juin 2000, avec l'idée qu'il n'y a pas de raison de continuer à privilégier la seule expérience en sciences pour porter l'ensemble de l'Université en ligne française.<sup>4</sup>

Ce très bref rappel historique nous permet d'introduire le propos de cette contribution: en effet, nous appuyant sur les travaux que nous avons menés récemment au sein de collectifs de recherche<sup>5</sup>, nous proposons une réflexion sur les deux réalités de terrain, à la fois distinctes et très imbriquées, qui correspondent à cette appellation "campus numériques".

La première renvoie à la politique publique ministérielle qui se met en place au début des années 2000 et recouvre des "consortiums" regroupant, sur la base d'un partenariat volontaire, des établissements de l'enseignement supérieur français (universités ou écoles), des acteurs privés et/ou des universités de pays étrangers. Ces consortiums, constitués pour répondre aux appels d'offre du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche en 2000, 2001 et 2002, ont été sélectionnés et ont reçu un financement pour les aider à démarrer et à trouver rapidement leur équilibre en terme de fonctionnement autonome. Une bonne soixantaine de tels consortiums ont ainsi proposé des dispositifs de formation à distance, dans des disciplines très variées, utilisant le réseau pour des ressources en ligne et pour l'accompagnement pédagogique. Nous précisons quelles ont été les étapes de ce programme de politique publique ambitieux, et, à partir de l'étude menée sur 5 campus, nous tirerons quelques enseignements en guise de bilan 5 ans plus tard.

La seconde réalité est beaucoup plus diffuse et moins spécifiée: on parle de "campus numérique" (ou "virtuel") pour désigner le fait que les espaces universitaires physiques, traditionnellement dénommés "campus" ont connu un

---

<sup>1</sup> Cf. à ce propos l'ouvrage de V. Glikman, *Des cours par correspondance au e-learning*, PUF, 2002, qui ne traite pas que de l'enseignement supérieur, mais rappelle comment les pratiques intégrant les médias et les technologies se sont construites (voir chapitre 2, "Le contexte historique des FOAD en France").

<sup>2</sup> Pour une histoire du RUCA, voir le chapitre de Françoise Thibault, "Coalitions sociales et innovation pédagogique: le cas du Réseau universitaire des centres d'autoformation", in B. Albéro (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès Science/Lavoisier, Paris, 2003.

<sup>3</sup> Quéré, Maryse (1994): *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (direction générale des enseignements supérieurs).

<sup>4</sup> Sur la genèse et la trajectoire du RUCA jusqu'aux projets les plus récents, on se reportera au chapitre de L. Petit "Université en ligne – Premier cycle sur mesure, retours sur un projet emblématique" in G. Jacquinet, E. Fichez, (dir.): *L'université et les TIC: chronique d'une innovation annoncée*, à paraître.

<sup>5</sup> Le premier collectif est une "Equipe de Recherche Technologique éducation" (ERTe) qui a travaillé sur le thème suivant: "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques". Voir la *Publication collective* des études de cas (2005), IFRESI - Lille et MSH Paris-Nord, à l'une ou l'autre adresse suivante [http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2\\_Recherche/22\\_Programmes/ERTe/ERTe.htm](http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_Recherche/22_Programmes/ERTe/ERTe.htm) <http://erte.mshparisnord.org/>

processus d'informatisation accéléré depuis 20 ans, qui a touché d'abord les fonctions de gestion administrative et financière, mais qui, progressivement, et de façon en tout cas plus visible aujourd'hui, concerne l'activité pédagogique. Un des facteurs qui y contribue et qui favorise les initiatives des enseignants en matière d'usage des plates-formes logicielles dites "pédagogiques" est sans doute le fait que celles-ci, souvent développées sur le mode du "libre" (plate-forme *open source*), sont devenues beaucoup plus faciles d'accès pour des non-experts. La recherche-action que nous menons actuellement sur le thème des "Pratiques collaboratives distribuées d'apprentissage avec Internet", ainsi que la connaissance que nous avons d'expériences qui se développent dans notre université à Lille 3 nous permettront de donner un aperçu de la variété de ces initiatives (non pilotées par un programme, comme dans le premier cas), de ce qu'elles ont d'innovant sur le plan technico-pédagogique, mais bien sûr aussi des difficultés et des limites qu'elles rencontrent.

## **I. Les "campus numériques" nés des appels à projets et leur devenir**

Nous n'en avons pas le temps ici, mais, outre le contexte de la situation française que nous venons de rappeler, il faudrait aussi évoquer le contexte d'effervescence qui prévalait à la fin des années 90 en Europe<sup>6</sup> et dans le monde concernant le développement des formations supérieures à distance, liée à l'idée d'un grand marché mondial de l'éducation, dont la tentative avortée de création d'université virtuelle britannique (UkeU), lancée par le gouvernement travailliste en février 2000, reste le témoin marquant.<sup>7</sup> Dans cette conjoncture, le positionnement des responsables politiques ministériels en charge du dossier de développement des TIC dans l'enseignement supérieur français est très clair: "*L'objectif majeur des appels à projets était d'arriver à construire une offre nationale de formation ouverte et à distance (FOAD) de qualité et compétitive sur le marché international. Avec le développement de l'éducation tout au long de la vie, les besoins de l'Enseignement Supérieur se sont extrêmement diversifiés*".<sup>8</sup>

### **1.1. Les grandes étapes de la politique publique ministérielle et les réalisations**

Les 1er et 2ème appels à projets portaient sur des offres de formation partiellement ou entièrement à distance. Le 3ème comprenait un volet spécifique destiné à encourager le développement de nouveaux environnements de travail.

#### **Le premier appel à projets en 2000:**

Les critères pour sélectionner les propositions ont été de deux ordres:

- *un critère organisationnel*: il s'agit de fédérer les ressources et les énergies au sein de "consortiums" regroupant des établissements publics et privés. Nous avons analysé (*cf.* Combès, Fichez, 2002, art. cité) les enjeux de cette forme partenariale originale qui semblait permettre d'aller au delà des frontières institutionnelles (formation initiale, continue ou à distance, université autonome, etc.) et géographiques (locale, régionale, nationale, européenne), sorte de troisième voie entre service public et libre marché concurrentiel basée sur la contractualisation. Nous reviendrons dans les résultats sur le devenir problématique de ces partenariats
- *un critère en termes d'activités*, lesquelles doivent impérativement concerner trois aspects: l'ingénierie pédagogique (il s'agit bien de mettre sur pied des dispositifs de formation); la production et/ou l'introduction de ressources numérisées; la logistique (plates-formes pour les besoins administratifs de gestion des inscrits et les besoins pédagogiques). Cet appel, doté d'un budget de 2,7 M d'euros, a rencontré un vif succès puisque 86 projets ont été déposés et 27 retenus.

#### **Le second appel à projets en 2001:**

De nouveaux financeurs vont entrer en jeu et venir renforcer la dotation budgétaire (7,5 M d'euros), à savoir le Ministère de l'emploi et de la solidarité (au titre de la formation professionnelle), l'Agence Universitaire de la Francophonie qui apporte son soutien au déploiement des "campus numériques" dans les pays du Sud et la DATAR, une agence française chargée du développement du territoire.

Cette fois, 117 projets seront déposés, dont 66 retenus.

#### **Le troisième appel à projets en 2002:**

Il va comporter une nouveauté par rapport aux précédents appels centrés sur l'offre pédagogique de formation en intégrant un appel pour un nouveau type de "campus", les "environnements numériques de travail" (ENT). Il s'agit d'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. Pour le ministère, ces campus numériques spécifiques, qui seront au nombre de 4: ESUP-Portail – ENCOR – EPPUM – Monte-Cristo, devaient constituer un levier pour la transformation de l'université.

---

<sup>6</sup> Voir pour l'Europe la communication présentée en collaboration avec Y. Combès au colloque international "Bogues 2001" en avril 2002 à Montréal: "Les Campus numériques en France et en Europe: émergence, structuration et enjeux" in *Actes du colloque, "2001 Bogues- Globalisme et pluralisme" Tic et éducation, vol.3*, Les Presses de l'Université Laval, 2003, pp. 99-117.

<sup>7</sup> *Cf.* C. Chabert, "L'université virtuelle britannique", in *Distances et Savoirs* Vol.4-n°1/2006, pp. 23-41.

<sup>8</sup> <http://tice.education.fr/educnet/Public/superieur/campus>. On se reportera à ce site pour des compléments plus détaillés sur ces projets. On se reportera également à F. Thibault (responsable de la mission au Ministère), "Autour des campus numériques français. Repères dans les initiatives du ministère en charge de l'enseignement supérieur", in *Distances et Savoirs* Vol.4-n°1/2006, pp. 109-112.

### **Bilan de la situation en avril 2003:**

64 campus numériques FOAD au total étaient labellisés auxquels s'ajoutaient les quatre campus concernant les environnements numériques de travail, répartis dans toute la France, comme le montre une carte dressée en 2002.<sup>9</sup> La mobilisation des universités a été forte puisque 82 établissements français sont impliqués. Les partenaires français (les entreprises, les associations et le CNED) sont au nombre de 117 et à l'international, 45 universités étrangères de 27 pays différents (dont 22 universités européennes et 21 universités francophones) se sont impliquées, ce qui tend à montrer l'ampleur de l'ouverture.

On constate par ailleurs que tous les champs disciplinaires sont concernés par cette nouvelle offre de formation: Sciences et Techniques (18%), Tic et ingénierie de formation (8%), Médecine et santé (15%) Droit, Économie, Gestion (8%), Sciences humaines et sociales (9%), Pluridisciplinaires (7%).

Enfin, sur le plan financier, c'est au total une somme de 22,71 M d'euros qui a été investie.

Quels que soient les désillusions et les échecs que la mise en œuvre des projets va susciter, il faut reconnaître que la politique volontariste de l'Etat français a rencontré un écho favorable sur le terrain et qu'elle a indéniablement constitué un levier important dans l'intégration des TICE à l'Université et dans l'évolution des dispositifs pédagogiques de formation.

## **I.2. Les enseignements tirés de l'étude menée sur 5 d'entre eux**

Nous n'allons pas prétendre faire un bilan général de la situation des campus numériques français, après 6 années d'existence officielle, à partir de l'étude – elle-même parcellaire – de 5 d'entre eux. Nous avons, dans une communication récente<sup>10</sup>, présenté en outre les difficultés auxquelles on se heurte en cherchant à établir un bilan en termes de réussite ou d'échec. Beaucoup plus modestement et synthétiquement, nous proposons de tirer quelques enseignements marquants de l'étude menée de 2003 à 2005 par le collectif de chercheurs de l'ERTe (cf la note 5 ci-dessus).

### **I.2.1. Des projets en incubation et en métamorphose**

Le nombre important de projets qui ont été labellisés ne doit pas faire illusion: nous avons à faire à des projets en devenir et le simple exercice d'identification du nombre de campus numériques retenus au cours des appels successifs et toujours existants à la date d'aujourd'hui est assez périlleux. F. Thibault, en mars dernier aux Journées de l'Orme, faisait ainsi remarquer qu'on trouve aujourd'hui encore la trace de 44 d'entre eux sur 77, mais, de la même façon que ces projets avaient en fait pu exister sous une autre forme avant 2000, le fait que tel projet ait disparu sous le nom labellisé ne signifie pas qu'il ne continue pas autrement.

Nous avons en effet pu constater:

- que les campus étudiés existaient tous peu ou prou sous une autre forme avant 2000<sup>11</sup>: ils ont des genèses très différentes, mais aucun ne correspond à une génération spontanée.

- que le moment de la constitution en campus au moment de l'appel d'offres correspond à un bifurcation ou un engagement différent par rapport au projet précédent: exemple du Campus "Cultura" (formation à la conception de projets culturels) pour lequel il s'agissait de transformer la licence existant classiquement depuis 1999 en offre entièrement ligne.

- que des campus qui semblent s'épuiser dans la forme partenariale imposée par la politique publique cherchent à "revivre" en se cadrant dans la nouvelle politique du MEN qui a elle-même changé depuis 2003 (nous y reviendrons en conclusion de cette partie).

- Il s'agit donc d'une période d'incubation de projets pour lesquels l'appel ministériel a joué un rôle d'impulsion, ou plus exactement de nouvel engagement dans une direction donnée. Il y a de la déperdition, des échecs et cela n'est pas en soi étonnant dans une telle période.

### **I.2.2. Des intentions innovantes en matière d'offre et de modalités pédagogiques de formation dans l'ensemble tenues, mais les effectifs étudiants ainsi formés sont restés très limités**

Rappelons ce que nous avons indiqué ci-dessus à propos des critères des appels à projets: il s'agissait de mettre sur pied des dispositifs de formation; de produire et/ou d'introduire des ressources numérisées; d'assurer la logistique pédagogique et administrative par le biais des plates-formes.

- Les campus étudiés ont effectivement mis sur pied des dispositifs de formation qui articulent le plus souvent Formation Initiale /Formation Continue /Formation A Distance, mais ces remaniements des territoires sectoriels ont été la source de grandes difficultés (voir ci-dessus).

- La co-production des ressources a été effective mais inégale car certains campus, pour des raisons d'équilibre

---

<sup>9</sup> Cf. site du Ministère, <http://www2.educnet.education.fr/sections/superieur/>

<sup>10</sup> E. Fichez, "Campus numériques français: peut-on parler de réussite ou d'échec?", *colloque Tice Méditerranée*, Gênes, 26-27 mai 2006, Publication en ligne prévue sur <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/>

<sup>11</sup> Une étude globale sur les campus menée en 2003 par un cabinet privé, IPSOS, confirme que c'est le cas pour 80% d'entre eux. Cf. *Résultats de l'évaluation globale des campus numériques* <http://www2.educnet.education.fr/sections/superieur/campus/evaluation/>

financier, ont choisi de ne pas donner la priorité à la production de ressources multimédias coûteuses et ont privilégié l'accompagnement des étudiants par le tutorat. Dans les deux campus numériques où des ressources ont été produites en nombre, les contraintes liées aux normes et aux standards sont restées faibles faisant surtout l'objet de souhaits laissés à l'appréciation et à la responsabilité des enseignants-auteurs.<sup>12</sup>

– Du point de vue du mode de fonctionnement pédagogique, les enseignants impliqués n'ont pas perçu dans l'ensemble de rupture forte concernant l'évolution de leurs tâches par rapport aux dispositifs classiques: chacun en gros est resté maître de son domaine d'expertise dans le cours ou le module dont il avait parfois déjà la responsabilité en présentiel. Par ailleurs, il n'y a pas vraiment d'exemple *de division du travail*: les modalités de collaboration entre spécialistes différents (auteurs des cours, scénaristes multimédias) sont restées diverses et souvent laissées au choix des enseignants. Enfin, il n'y a pas eu non plus de *séparation des tâches entre enseignant et tuteurs*, celle-ci n'intervenant que quand les effectifs étaient importants. Toutefois, un élément est particulièrement ressenti comme pouvant fragiliser les équilibres actuels: la tendance à des modèles pédagogiques collaboratifs basés sur plus d'échanges qui introduit des contradictions fortes. En effet, le collaboratif est moins coûteux que la production de ressources mais à partir d'un seuil, il fait basculer la viabilité économique et pose les problèmes liés au statut de cette fonction et de ceux qui l'assurent. Quant à la fonction de gestion logistique des formations, elle a souvent posé problème car les moyens et les modes de management des universités les rendent très déficientes sur ce point (peu d'attention accordée à la qualité et à la réactivité dans le service administratif aux usagers). L'expertise du CNED, opérateur reconnu de ce point de vue, a parfois permis d'amortir cette déficience.

A présent, si l'on s'interroge sur l'efficacité des formations en termes de nombre d'inscrits dans les formations et de nombre de diplômés, c'est sans doute là que les faiblesses apparaissent le plus. Ainsi, un des campus offre un exemple de disproportion particulièrement forte entre les objectifs ambitieux annoncés en termes d'effectifs et le nombre très faible d'inscrits au bout de 2 ans d'existence. Les effectifs étudiants étaient en effet de l'ordre de 200 en 2003-2004 contre 1820 prévus pour cette même année par le dossier déposé par Canége en réponse à l'appel à projets 2001. En 2004-2005, les effectifs se seraient encore réduits du fait des entrées en première année du DEUG. Un campus offre un exemple contraire en ayant quantitativement et qualitativement atteint et même dépassé les objectifs qu'il s'était fixés.<sup>13</sup> Mais globalement, les montées en charge correspondent rarement aux ambitions de départ: les conditions restent la rencontre avec une demande importante de formation à distance diplômante solvable et la recherche d'une répartition équilibrée des moyens entre ressources et service de tutorat.

### 1.2.3. L'organisation en consortiums: des signes de décomposition

Qu'en a-t-il été dans les faits concernant les dynamiques partenariales? Ont-elles conduit comme nous en avons fait l'hypothèse à l'émergence de nouvelles entités dans le paysage universitaire français?

Sur ce point, les observations présentes ne sont guère encourageantes. Certes, les chefs de projet (le plus souvent des enseignants-chercheurs impliqués de longue date dans le domaine des pratiques innovantes) ont réussi un positionnement fort leur permettant d'obtenir des engagements appréciables de leur propre établissement et de nouer des collaborations inter-établissements. Mais les campus n'existent qu'à travers les filtres classiques qui sectorisent les fonctionnements universitaires: imbrications de cultures (grades, statuts, pratiques) et de structures différentes liées à la cohabitation entre trois secteurs (FI, FC, FAD) qui ont leur mode de financement propres souvent liés à la maîtrise des publics locaux ou nationaux. La conséquence de cet état de fait est la menace présente presque partout de risques de décomposition par velléités de ré-autonomisation des établissements: on constate ainsi soit la réappropriation de certains diplômes par une université seule, ou la mise en place de 3 offres distinctes concernant la même année de formation en concurrence interne (à la rentrée 2005) dans une autre. De fait, dans bien des cas, l'établissement du porteur de projet reste en situation prépondérante.

Nous concluons cette première partie en soulignant un virage important qui s'est produit dans la politique ministérielle à partir de 2003: au modèle du "campus numérique" s'en est substitué un autre, celui de l'Université Numérique Thématique (UNT), imaginé à partir d'un des campus numériques (qui a fait partie de notre étude mais que nous n'avons pas cité jusqu'à présent à cause de son caractère atypique), l'Université Médicale Virtuelle Francophone (UMVF). Ces UNT, dont 5 ont été mises en place en 2005 et 10 sont prévues pour 2007, sont définies par F. Thibault (2006) "*comme des organismes "sans murs" fédérant des grands groupes de disciplines et rassemblant potentiellement tous les établissements supérieurs concernés (disciplines juridiques, technologiques, économie/gestion...) afin de mettre à disposition des ressources pédagogiques numérisées*". Un virage que certains de nos campus sont prêts à prendre ...

## II. Les campus numériques des universités

---

<sup>12</sup> Il faut toutefois mettre un peu à part l'un des campus, [Ca@mpusciencepour](http://www.campus-science.org) lequel la problématique des standards a eu beaucoup d'importance.

<sup>13</sup> Le campus Forse (sciences de l'éducation) compte plus de 1000 étudiants au total en 2004-2005, ce qui constitue une performance au regard des résultats de nombreux autres campus. L'effectif en troisième cycle est resté stable depuis le départ et celui de la licence a été en croissance (*source*: page d'accueil du campus à l'adresse <http://www.sciencedu.org/forseaccueil/index.htm?PAGE=Ressources/Partenaires/URouen.htm>)

Nous allons évoquer maintenant une réalité parfois qualifiée de “*bottom up*”, autrement dit de “remontante” pour les projets pédagogiques qui relèvent de l’initiative propre des établissements ou des enseignants-chercheurs, par comparaison avec celle que nous avons décrite et qui a relevé d’un pilotage centralisé par le haut des projets de formation (“*top down*”). Toutefois, si les initiatives proprement pédagogiques (ou pédagogique-administratives) manifestent ce type de caractéristique, il faut reconnaître que les politiques de modernisation des systèmes d’information universitaires et de l’accès à ces systèmes ont constitué depuis 2003 un contexte favorisant même s’il n’est pas à lui seul déterminant. Les projets de modernisation en question ont été impulsés nationalement eux aussi, mais la différence essentielle par rapport aux projets pédagogiques évoqués dans la première partie est qu’ils correspondent à une politique de régionalisation pour leur mise en œuvre. Nous commencerons donc par donner quelques éléments d’information sur ce contexte avant de donner un aperçu des initiatives pédagogiques et des limites qu’elles rencontrent.

## **2.1. Les Universités Numériques en Région (UNR), cadre des Environnements Numériques de Travail (ENT)**

### **2.1.1. Les différents projets logistiques**

L’appel à projets Universités Numériques en Région (UNR), lancé en mai 2003, par le Ministère de l’Education Nationale et la DIACT (Délégation interministérielle à l’aménagement et à la compétitivité des territoires) avait pour objectif de développer à une échelle régionale, sur la base d’un regroupement des établissements d’enseignement supérieur locaux, à la fois les services numériques et l’accès des étudiants à ces services (équipements collectifs et individuels, réseaux, WiFi) sur la base d’un financement partagé. Il s’agit donc de coordonner à l’échelle de la région le choix et le développement des solutions technologiques (un choix entre quatre “portails” est ouvert<sup>14</sup>) dans un double but: offrir aux étudiants et aux enseignants, à travers “les espaces numériques de travail”, la possibilité d’accéder à des informations, à leurs documents de travail ou aux ressources pédagogiques<sup>15</sup> depuis tout poste de travail connecté à Internet dans les campus physiques bien sûr, les résidences étudiantes, le domicile des étudiants, tout en garantissant la sécurité et la pérennité de l’accès.<sup>16</sup> Cela implique d’augmenter dans les établissements les possibilités d’accès libre à des ordinateurs, de relier les résidences au réseau et de les doter de possibilités de connexion (prises réseau dans les chambres, salles communes...), mais aussi de prendre en compte le nomadisme en ouvrant des espaces Wi-Fi sur le domaine universitaire et en autorisant les connexions distantes. Pour aller dans ce sens du “nomadisme”, le Ministère a lancé deux opérations d’accompagnement: l’appel à projets incitatif WiFi, en octobre 2004, qui a soutenu l’équipement de dispositifs sans fil permettant, d’après les sources ministérielles, aux étudiants de la plupart des universités françaises d’accéder gratuitement au réseau depuis leur portable.<sup>17</sup> Par ailleurs, concomitamment, en septembre 2004, a été lancée l’opération micro portable étudiant (MIPE), qui propose à chaque étudiant d’acheter un ordinateur portable WiFi spécifiquement étudié et de bénéficier, le cas échéant, d’offres de prêts dites “1 euro par jour”.<sup>18</sup>

Les bureaux virtuels constituent ainsi en principe un levier essentiel pour que les étudiants puissent s’approprier plus facilement des informations et les enseignements inscrits dans leurs parcours de formation. Mais d’une part, le déploiement des environnements est très progressif dans les différents établissements qui, à partir du socle régional commun, adaptent l’ENT à leur propre cas et l’appropriation reste très inégale selon les initiatives prises. Depuis décembre 2004, dans l’université Lille 3, tous les acteurs bénéficient du service du webmail, d’un espace personnel sur le Web ainsi que de l’accès à une plate-forme modulaire, MOODLE, support de l’expérience développée ci-dessous.

---

<sup>14</sup> Nous les avons cités ci-dessus p. 4.

<sup>15</sup> Ces services couvrent la plupart des activités des usagers. Communication et travail collaboratif (carnet d’adresses, espace de travail et de stockage, agenda, messagerie, forums, chat, publication Web, gestion de signets, outils de bureautique (traitement de texte, tableur, préAO, etc.). Pédagogie: formations en ligne (Enseignement A Distance), cours et ressources pédagogiques en ligne, environnement pédagogique numérique. Administration: scolarité, examens, emploi du temps. Documentation: catalogues et ressources en ligne.

<sup>16</sup> Il s’agit là de garanties importantes, car certes des solutions avec les “Yahoo groupes”, les sites personnels... par exemple, existent hors de l’institution et sont utilisés à des fins pédagogiques par les acteurs universitaires, mais l’opérateur privé ne peut pas s’engager sur la durée et la pérennité de l’archivage et toutes les données d’un groupe peuvent disparaître sans que les intéressés en aient été avertis.

<sup>17</sup> Les avancées, d’après ces sources seraient spectaculaires: en 18 mois, 5 000 bornes WiFi ont été déployées dans les universités: le nomadisme a été multiplié par un facteur 8 entre le 1er octobre 2004 et le 1er octobre 2005. L’opération aurait mobilisé 111 établissements d’enseignement supérieur, dont 84 universités sur 88, et l’ensemble des établissements membres des projets UNR (source: Educnet). Mais les réalités de terrain correspondent pas sur le plan pratique. Ainsi, Lille 3, qui fait partie d’une UNR, est certes “mobilisée” mais n’envisage en fait d’ouvrir cette possibilité, de manière progressive, qu’au cours de son prochain contrat quadriennal, soit la période 2006-2009).

<sup>18</sup> L’opération a, toujours d’après les sources ministérielles, rencontré un large succès. 353 000 portables ont été achetés la première année. L’opération MIPE a été relancée à la rentrée universitaire 2005 et d’août à décembre 2005, 228 000 configurations MIPE ont été achetées. MIPE sera relancé pour la rentrée 2006, accompagné d’un plan d’accès aux ressources.

### 2.1.2. Un exemple d'initiative intéressante sur le plan pédagogique-administratif à Lille3

L'une d'elles, bien que pour le moment isolée, est particulièrement intéressante dans le département de psychologie de Lille 3. L'initiative en revient à la rentrée 2005-2006 à quelques jeunes enseignants dont l'un assure la responsabilité pédagogique de la première année (1500 étudiants inscrits) et à des agents administratifs du secrétariat qui y ont perçu l'opportunité d'une valorisation de leurs savoir-faire informatiques. Ce petit groupe a donc construit dans l'ENT de Lille 3, équipé de la plate-forme Moodle, un espace d'information et de communication avec les étudiants de première année leur permettant d'avoir accès, de tous points de connexion, à l'ensemble des informations administratives ou pédagogiques que le secrétariat leur délivrait sur place par voie orale ou par panneau d'affichage, ou encore à distance, par le téléphone ou le mail, avec une mise à jour de ces informations très suivie. L'enseignant responsable d'année a de son côté en quelque sorte remplacé ses permanences hebdomadaires par un système de communication (forum) sur lequel les étudiants peuvent poser toutes les questions qu'ils souhaitent et recevoir une réponse rapide. Le succès d'une telle initiative non prévue par les informaticiens du service central informatique de l'université (et pas très apprécié en tant que détournement d'une plate-forme dont ils n'avaient pas ainsi défini l'usage) est étonnant: en un an 900 des 1500 étudiants de 1<sup>ère</sup> année en psychologie (soit quasiment la totalité de ceux qui suivent effectivement les cours) se sont progressivement inscrits et se sont appropriés ce service à distance, s'investissant tout particulièrement dans le forum, très fréquenté, dont ils ont fait un espace de discussion non seulement avec l'enseignant mais entre eux. Quant à l'enseignant responsable, maintenant que le service est mis en place et rôdé, il considère que lui-même et ses collègues qui jouent le rôle de modérateur du forum, n'ont plus à passer que 10 à 15 mn par jour pour gérer les réponses.

### 2.1.3. Des conclusions prudentes

Certes, de telles expériences sont très encourageantes et montrent que des capacités d'innovation latentes chez les acteurs universitaires peuvent maintenant se révéler et se concrétiser dans un environnement qui les a rendu possibles, ce qui n'était pas encore le cas au début des années 2000 dans la même université. Pour l'instant aussi, nous observons que l'initiative naît dans une unité périphérique (un département) et associe deux corps de métiers (des administratifs et des enseignants-chercheurs) sur la base de compétences partagées et d'une volonté de "prendre la main" sur le système (nous y reviendrons ci-dessous) Mais, l'analyse que nous proposons K. Jopp et T. Trebbi sur la situation dans l'enseignement supérieur en Norvège<sup>19</sup> nous amène à rester très prudente quant à l'avenir: ils montrent en effet comment, dans un contexte de généralisation complète des systèmes LMS (Learning Management Systems, des portails informatiques semblables à ceux que nous venons de décrire) les institutions les ont développés beaucoup plus pour leurs besoins administratifs que pédagogiques. Plus grave selon eux, "*Les LMS contribuent de manière concrète à déplacer l'autorité des instituts académiques vers l'administration*" (p. 19), renforçant le pouvoir de contrôle de celle-ci. Mais, comme dans les campus français, de timides innovations pédagogiques voient malgré tout le jour.

## 2.2. Les campus numériques universitaires: des espaces d'innovation pédagogiques?

Nous nous contenterons d'indiquer ci-dessous quelques unes des directions dans lesquelles des enseignants de Lille 3 commencent à intégrer l'usage de la plate-forme dans leurs pratiques pédagogiques<sup>20</sup> et nous développerons surtout l'initiative autour des usages collaboratifs pour l'apprentissage que nous connaissons mieux en tant que participante.

### 2.2.1. Un aperçu des usages de la plate-forme à Lille 3

– Les usages par lesquels démarrent le plus souvent les enseignants sont la simple mise en ligne de leurs cours au format PDF. La récente grève longue des étudiants contre le Contrat Première Embauche a été de ce point de vue un événement incitateur: elle a été en effet l'occasion de proposer une demi-journée de formation aux enseignants qui souhaitaient faire bénéficier leurs étudiants de plans de cours ou de notes de travail.

– Au-delà de cette forme basique, les enseignants peuvent choisir un certain nombre de paramètres comme la diffusion de documents texte (PDF ou autre), image, son et vidéo, la

création de documents au format HTML à partir de la plate-forme, la création d'un forum et d'un "chat", le dépôt d'un sujet de devoir et la diffusion des notes

– Ils peuvent aussi s'initier à des fonctions dites avancées comme la création de questionnaires et l'intégration de questionnaires existants, la création d'une leçon sous forme de document hypertexte avec arborescence, l'utilisation des outils d'écriture collaborative comme les glossaires ou le wiki

Dans le cadre d'une journée de sensibilisation organisée par les responsables de l'informatique pédagogique, ont été ainsi récemment présentés une utilisation de Moodle pour l'expression écrite en anglais (UFR de langues) et l'intégration dans le cadre d'un cours en formation continue de devoirs et questionnaires en ligne à l'UFR de psychologie.

Un rapide coup d'œil sur la page d'accueil du site Moodle montre qu'en cette année 2005-2006, la plupart des

---

<sup>19</sup> K. Jopp et T. Trebbi, "Campus numériques: quel impact sur l'enseignement supérieur en Norvège?" in *Distances et Savoirs* Vol.4-n°1/2006, pp. 13-22.

<sup>20</sup> Si un intérêt particulier se manifeste de la part de l'université d'IASI pour ces initiatives, un contact peut facilement être établi avec Dominique Perrin, responsable de l'accompagnement des projets pédagogiques sur la plate-forme à Lille3.

secteurs disciplinaires de l'université sont concernés, bien qu'ils le soient de manière inégale<sup>21</sup>: 29 cours ouverts pour les langues (qui bénéficient depuis 2001 d'un centre de ressources très fréquenté par les étudiants pour des activités complémentaires ou associées aux cours),<sup>17</sup> en psychologie qui s'avère un secteur très dynamique dans ce domaine, 15 en sciences de l'information et de la communication (mais un certain nombre d'utilisations concernent les informations administratives), puis de façon beaucoup plus ponctuelle, les sciences économiques (9) les sciences humaines (9: histoire, philo) et les lettres et arts (4). Un rapide décompte nous permet de chiffrer à une bonne trentaine le nombre d'enseignants différents travaillant sur cette plate-forme (certains gèrent plusieurs cours): sur environ 800 enseignants à Lille 3, ce n'est pas encore très significatif, mais certains enseignants utilisent des solutions de débrouillardise, sur d'autres plates-formes extérieures à Lille 3, voire utilisent leur site personnel. L'évolution et la nature de ces usages sont sans doute appelés à se diversifier dans les prochaines années, même si pour l'instant des journées de sensibilisation et de formation comme celles organisées en juin et juillet ne mobilisent que peu de nouveaux venus (une quinzaine environ).

### 2.2.2. L'expérimentation autour des pratiques collaboratives

Depuis deux ans, nous participons en tant qu'enseignante et chercheur à un projet pédagogique visant à expérimenter l'usage des TICE pour une démarche collaborative dans les apprentissages, ce qui reste encore un type de pratique peu présent dans l'enseignement supérieur français. Nous avons conçu cette initiative avec des collègues de l'université voisine, ce qui nous a permis d'être hébergé sur l'un de ses serveurs et de concevoir de manière plus souple nos outils, l'un des buts poursuivis dans cette recherche-action étant de "co-concevoir" des configurations numériques modulaires liées aux différentes activités de formation qu'elles peuvent "outiller". Certains de nos collègues se servaient déjà d'une plate-forme collaborative simple *Accel* (Apprentissage Collaboratif et Communauté En Ligne), sorte de "forum étendu" parce qu'enrichi de diverses fonctionnalités (classement des contributions selon une architecture groupe > ateliers > listes > contributions > commentaires, dépôt de documents attaché aux contributions, possibilité de commenter contributions et documents...).<sup>22</sup> Nous avons gardé cette plate-forme pour certaines des activités pédagogiques (écriture de mémoires), mais elle a été enrichi d'un WIKI pour permettre le travail d'écriture collaborative structuré. Par ailleurs, pour d'autres activités (suivi de stages à distance, organisation d'événements, travail lié à un système de formation en alternance), nous avons co-construit des environnements sur une autre plate-forme "Postnuke", qui se présente comme une boîte à outils électroniques<sup>23</sup> malléable et propre à supporter la co-évolution: en effet, on peut sélectionner et ajouter des outils au fur et à mesure du déploiement du dispositif ou du développement des activités, adapter l'interface homme – machine, personnaliser les outils disponibles.

Tout en observant comment les étudiants s'approprièrent ou non les dispositifs conçus et commençaient à développer des pratiques plus horizontales entre eux, nous réfléchissions en parallèle à cette question de la co-conception et de la co-évolution: jusqu'où et à quelles conditions les systèmes permettent-ils aux "usagers", qu'il s'agisse de l'enseignant prescripteur de tâches ou de l'étudiant, de "prendre la main" eux-mêmes pour le faire évoluer en lien bien sûr avec le professionnel informaticien?

Nous avons au bout de deux ans un certain nombre de résultats portant sur les deux objectifs de recherche qui ont déjà fait l'objet de diverses publications et dont la synthèse sera publiée en ligne à l'automne.

En ce qui concerne les aspects pédagogiques, le constat est que les étudiants, après un temps d'adaptation et de prise en mains de la plate-forme (l'interface Postnuke s'est révélée assez compliquée), ont globalement réagi positivement et se sont progressivement appropriés les outils, la condition étant un fort investissement des enseignants responsables pour l'animation de la plate-forme.<sup>24</sup> En ce qui concerne l'autre aspect, nous avons pu constater que certains enseignants et un étudiant avaient "pris effectivement la main" et usé de la marge de manœuvre qui leur étaient laissée dans la construction de l'architecture pédagogique et administrative. Mais il ne s'agit que de débuts encore balbutiants...

### Conclusions

Au terme de cet état des lieux brossés à très grands traits et de manière inégalement documentée, nous pouvons répondre "oui" à notre question "les campus universitaires sont-ils des espaces d'innovation pédagogiques?" mais, immédiatement, nous attirons l'attention sur les limites et contraintes qui freinent aujourd'hui assez fortement le processus enclenché.

– Il faut tout d'abord rappeler que la priorité des enseignants-chercheurs n'est pas d'abord centrée à l'université

---

<sup>21</sup> Cette page d'accueil et les pages correspondant aux intitulés dans les différents secteurs peuvent être consultées à l'adresse suivante: <https://plateforme.univ-lille3.fr/moodle/>

<sup>22</sup> Pour une présentation plus détaillée, <http://trg45.univ-lille1.fr/site/pres-accel>

<sup>23</sup> Postnuke est un portail Web pour la gestion collaborative de contenus et d'une communauté en ligne. C'est un C3MS: Community Collaborative Content Management System (Schneider, 2003). Il est constitué de briques configurées en fonctions des usages, par exemple calendrier, agenda, News, boîte à crier, wiki, documents, forum, glossaire, blog (journal), planning d'activités, etc...

<sup>24</sup> Rappelons que ce projet concernait des formations diplômantes en cours dont les enseignants participant au projet étaient responsables pédagogiquement. Il ne s'agissait pas d'une expérience "en laboratoire" et la priorité était bien la réussite du parcours de formation des étudiants par rapport à la réussite du projet de recherche.

sur les changements pédagogiques liés aux TICE. En

France comme dans d'autres pays d'Europe, le contexte institutionnel est mouvementé tant du point de vue de la recherche (nouveaux modes de financement) que des formations (mise en place de la réforme L.M.D), avec tous les remous que cela suscite et le temps de travail énorme requis des enseignants pour la mise en place de ces réformes. Or les projets de campus nationaux, comme les initiatives locales, supposent des acteurs (praticiens et chercheurs) relativement libres de leurs investissements. Par ailleurs, la question de ce que l'on gagne pédagogiquement en s'investissant dans de tels systèmes n'est pas du tout simple à évaluer, d'autant qu'il faut du temps pour que les pratiques étudiantes se stabilisent et deviennent significatives. Pour l'instant, tant du côté des campus ministériels que des campus universitaires, nous avons surtout constaté une bonne réactivité chez les étudiants, liée sans doute (autant qu'aux outils eux-mêmes) à la forte implication pédagogique des enseignants dans les dispositifs, un comportement pas toujours très répandu dans les universités françaises où l'activité "recherche" prime sur les activités pédagogiques.

– Il faut ensuite rappeler la nécessité des changements culturels dans les établissements, ce qui est toujours bien plus long que les changements technologiques. Nous avons pu expérimenter à travers la démarche de co-conception des plates-formes à quel point la logique de la malléabilité du système a été un élément très favorisant dans la constitution du référent commun indispensable à ce travail de co-construction. En effet, si peu de collègues ont "pris" la main sur le système, la préoccupation commune autour de l'objet à construire a fait que tous ont bougé dans leurs représentations et ont fait un réel pas dans la compréhension de celles de l'autre. Et sans doute y-a-t-il là la préfiguration d'un vrai travail d'interfaçage entre les acteurs (enseignants-chercheurs, informaticiens, étudiants, administratifs...) indispensable à divers niveaux dans nos institutions pour que l'innovation y trouve sa place.

– La question de l'organisation d'un accès facile et peu coûteux des étudiants aux connexions nécessaires reste un point encore problématique aussi malgré les efforts ministériels auxquels nous avons fait écho ci-dessus. Les installations WI-FI sont loin d'être opérationnelles partout et le nomadisme des outils pas encore une réalité.

– Enfin – et pour cela nous renvoyons aux résultats des travaux menés dans l'Erte sur la question de la pérennisation du modèle des campus numériques – les systèmes ainsi mis en place n'engendrent aucune économie liée à une quelconque substitution des machines au travail vivant de l'enseignant et les points d'équilibre financiers, une fois les aides publiques initiales disparues, sont bien difficiles à trouver.