

ERTe "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques"

**DU RAPPORT QUÉRÉ
AUX APPELS À PROJETS CAMPUS NUMÉRIQUES :
Quelques orientations économique-institutionnelles¹**

Patrice GREVET, Clerse-Ifrési, Université de Lille 1 et Cnrs

Le 20 septembre 2005

Ce chapitre fait partie d'une publication collective de l'ERTe (Équipe de Recherche Technologique éducation) "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques". L'ensemble de la publication est consultable sur le site de l'IFRÉSI à Lille à http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_Recherche/22_Programmes/ERTe/ERTe.htm ou sur un site dédié de la MSH Paris Nord à <http://erte.mshparisnord.org/>

¹ Références de ce texte à indiquer en cas de citation : GREVET Patrice, 2005, *Du rapport Quéré aux appels à projets campus numériques : quelques orientations économique-institutionnelles*, ERTe "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques", accessible à partir de http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_Recherche/22_Programmes/ERTe/ERTe.htm

Sommaire

Introduction	3
1. Les prises de position du rapport Quéré	4
1.1. Le sur mesure attribué à des ressources pédagogiques industrialisées	5
1.2. Un objectif de baisse des coûts de l'enseignement supérieur	6
1.3. Vers l'éclatement des fonctions "auteur" et "tuteur" dans la division du travail	6
1.4. Les institutions : insertion dans les établissements existants et coordination nationale	7
1.5. Le financement	7
2. Sur les tendances de la deuxième partie des années 90	8
2.1. GEMME et l'hétérogénéité du milieu du numérique de formation	8
2.2. Un décalage profond avec le rôle croissant de "la classe présentielle"	9
3. Une conjoncture 1999-2001 d'attraction par les marchés escomptés	11
3.1. L'influence de tendances sociales générales	11
3.2. Quelques caractéristiques économique-institutionnelles de l'appel 2000	12
Bibliographie	18

Introduction

Le texte qui suit porte sur les orientations économique-institutionnelles qui ont été envisagées ou mises en œuvre dans la période 1994-2001 à propos du numérique dans l'enseignement supérieur. Les indications avancées sont partielles. Elles participent au développement en cours d'une hypothèse selon laquelle l'introduction du numérique relève d'un processus complexe où s'affrontent et se mêlent plus ou moins des orientations contradictoires à caractériser, avec des effets de conjoncture, des essais, des erreurs, des réussites, des échecs, des réorientations, etc.²

La période prise en compte part de la publication du rapport Quéré en 1994 et se termine avec le second appel ministériel à projets Campus numériques en 2001 qui, pour l'essentiel, s'inscrit dans la suite directe de l'appel 2000.

La délimitation de la période est venue d'une interrogation particulière, mais qui a paru ensuite avoir une portée plus large. En nous attachant au cas du campus Canége en économie-gestion, nous avons constaté que le dossier présenté par les initiateurs de celui-ci en 2000 le situait explicitement dans la perspective de "*l'enseignement sur mesure*". Or cette expression avait été mise en avant par le rapport Quéré qui avait pris pour titre "*Vers un enseignement supérieur sur mesure*". À la suite de ce rapport avait été créée l'association GEMME (Groupement pour l'enseignement supérieur sur mesure médiatisée) et la référence au "*sur mesure*" s'était largement diffusée dans le milieu s'intéressant aux technologies numériques pour la formation supérieure. Nous nous sommes demandé ce que signifiait réellement cette référence. La question a semblé avoir un intérêt durable au-delà de la période particulière 1994-2001 en raison d'une hypothèse de diversification de la demande effective ou potentielle d'enseignement supérieur, du brouillage des frontières entre formation initiale et continue, des avancées de la validation des acquis de l'expérience, etc. Elle a conduit à avancer les propositions suivantes.

Depuis le début des années 90, les ministères en charge de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la technologie ont engagé des politiques concernant le numérique appliqué à la formation supérieure. Ils ont ainsi favorisé la réalisation de diverses expériences à portée locale ou nationale. Un milieu national du numérique de formation s'est développé avec des acteurs relevant d'établissements et de disciplines très variés et de services ministériels. Il s'est constitué à la suite du hasard des rencontres de personnes ayant des centres d'intérêt communs, au gré des colloques, des réponses aux incitations ministérielles, etc.

Les liens ainsi établis se traduisent-ils par la constitution d'une culture commune réunissant déjà dans la deuxième partie des années 90 le milieu national s'intéressant activement à la pédagogie et aux technologies d'information et de communication ? S'inscrivent-ils dans une vision commune relativement systématique du développement du numérique dans l'enseignement supérieur, vision commune dont les circonstances favorables du début des années 2000 auraient permis d'engager la mise en œuvre ?

La réponse avancée ici est plus complexe que par oui ou par non. Le milieu évoqué existe bien avec des centres d'intérêt et des références partagés. Il rencontre des obstacles communs

² Sur l'état actuel du développement de cette hypothèse, voir Grevet 2005.

qui, dans la deuxième partie des années 90, bloquent le passage des expériences à une échelle de développement supérieure. Mais, face à ces difficultés des voies de solution contradictoires sont envisagées explicitement ou au moins présentes de façon latente, en particulier à propos des aspects économique-institutionnels qui nous intéressent. Il n'y aurait pas un réseau de routines collectives suffisamment constitué, partagé, et mis à l'épreuve de la pratique pour lever les ambiguïtés. Plutôt qu'une culture commune vraiment constituée, on aurait des thèmes qui parcourent un champ d'action, avec certaines orientations communes au sens de directions dans laquelle on cherche, avec donc des potentialités de convergence, mais aussi des contradictions. Celles-ci n'opposent pas une "base" et un "haut" ministériel, mais traversent le milieu de part en part, voire affectent un même individu. De ce fait, si des références partagées marquent le milieu, d'autres manquent pour définir une culture commune susceptible d'être opérationnelle dans le passage des expériences à un développement sur plus grande échelle. C'est dans ces conditions que surgira au tournant du siècle une perspective d'ouverture par le marché redistribuant les cartes. La forte croissance anticipée de la demande d'enseignement à distance utilisant le numérique masquera provisoirement des difficultés et des contradictions non résolues qui réapparaîtront vite.

Pour développer cette interprétation, nous ne chercherons pas à faire une analyse systématique des diverses orientations qui marquent le milieu du numérique de formation, mais nous analyserons le rapport Quéré de 1994 qui, en regroupant un ensemble d'activités sous un même affichage, "*l'enseignement sur mesure*", a cherché à leur donner un sens commun. La référence au rapport Quéré paraît justifiée par les références à la filiation du "*sur mesure*" dans un dossier comme celui déposé par Canége en réponse à l'appel à projets 2000. Il y a aussi une raison plus générale : les expériences que nous avons évoquées ont été engagées au sein des établissements publics d'enseignement supérieur dans le cadre général de leurs règles et contraintes ; leur développement sur plus grande échelle suppose nécessairement une politique nationale d'impulsion et de soutien. Avant l'appel à projets 2000, le rapport Quéré de 1994 constitua le document ayant formulé une telle politique de la façon la plus systématique. Il fût souvent cité dans le milieu et il s'est avéré une référence, certes partielle, mais très importante pour les responsables des appels à projets 2000 et 2001.

De ce fait, le présent texte revient dans une première partie sur le contenu du rapport Quéré et notamment sur son orientation industrialiste. Il le confronte brièvement dans une seconde partie aux caractéristiques du milieu du numérique de formation et surtout aux politiques publiques de la deuxième partie des années 90. Une troisième partie en vient enfin aux orientations économique-institutionnelles des appels à projets 2000 et 2001 dans une conjoncture particulière d'attraction par des marchés escomptés.

1. LES PRISES DE POSITION DU RAPPORT QUÉRÉ

Maryse Quéré, professeur d'informatique, avait été chargée en septembre 1993 par le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche (alors François Fillon) d'une mission sur l'enseignement à distance et les nouvelles technologies. Elle remit 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

³ Quéré, 1994.

dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français à des fins de concertation. Dans cet opuscule, le rapport de Maryse Quéré est précédé d'une préface du directeur des enseignements supérieurs à la fois laudative et très prudente, puisque donnant au rapport le statut d'une piste de travail dans un champ d'action partiel⁴. Quant au rapport lui-même, nous relèverons cinq traits saillants.

1.1. Le sur mesure attribué à des ressources pédagogiques industrialisées

Une clarification est d'abord nécessaire concernant le "*sur mesure*" mis en avant dans le titre et dans le contenu du rapport Quéré. Dès l'introduction du rapport, l'enseignement sur mesure est identifié avec un enseignement recourant de façon essentielle à des ressources pédagogiques portées par un média et produites sur un mode industrialisé. Si le sur mesure ne se limite pas aux souplesses spatiales et temporelles d'usage de ressources objectivées, s'il concerne globalement les contenus et méthodes d'enseignement, l'identification proposée peut être critiquée radicalement⁵. Mais, ici, essayons d'explicitier le raisonnement du rapport Quéré.

Le rapport part de la diversité des attentes des jeunes ou des adultes déjà engagés dans la vie professionnelle et de la diversité de l'enseignement supérieur et indique : "*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). Il propose de permettre à l'étudiant de choisir les dosages par exemple entre enseignement en "amphi" et enseignement médiatisé⁶, "*étant entendu que l'offre médiatisée sera la plus complète possible*" (p°3). Il suppose donc qu'existe une importante demande potentielle d'enseignement médiatisé, la part de celui-ci pouvant être cependant variable dans les combinaisons pédagogiques en œuvre.

Parti du principe de diversité et de sur mesure, l'essentiel se joue ensuite quand apparaît dans le rapport une thèse que nous résumerons ainsi : des ressources médiatisées dupliquées en l'état en grand nombre ont la capacité de répondre à des attentes très variées. 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 cite dans cet esprit l'appui à l'enseignement interactif enseignants-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), l'utilisation par des publics

⁴ Dans sa préface, J.P. Bardet souhaite qu'à la base la réflexion la plus large possible fasse avancer ce qui n'est pour le moment qu'une piste de travail, que de leur côté l'administration centrale et ses interlocuteurs contribuent à mettre en place concrètement dans un processus de coopération concertée." Il indique aussi qu'il s'agit de "*méthodes et outils de nature à résoudre une partie des problèmes qui se posent à lui (l'enseignement supérieur)*".

⁵ C'est le point de vue de l'auteur de ce texte pour lequel un enseignement supérieur allant effectivement vers un degré plus élevé de sur mesure pour de très grands nombres de personnes n'entre pas dans une perspective industrielle ou pré-industrielle. Un tel enseignement supérieur relève de schémas post-industriels qui utilisent largement des ressources informationnelles objectivées, mais qui façonnent et emploient ces dernières dans un cadre marqué par la prédominance des relations interpersonnelles entre enseignants et apprenants et par des coûts importants effectivement financés.

⁶ Le rapport définit l'enseignement médiatisé par "*une distance temporelle entre l'émetteur et le récepteur*" (p°3), ce qui signifie donner une place centrale à des ressources pédagogiques objectivées sur un support matériel, un média.

dans et hors institutions certifiantes. Le sur mesure ici, c'est donc une capacité générale à la diversité des usages qui est attribuée, en l'état, à des ressources médiatisées dupliquées en nombre, ce qui paraît très contestable.

1.2. Un objectif de baisse des coûts de l'enseignement supérieur

Les ressources médiatisées se prêteraient donc sur grande échelle à l'usage dans une gamme de situations plus large que celle traitée par l'organisation existante de l'enseignement supérieur. Et, point clef, cela pourrait se réaliser avec abaissement des coûts de l'enseignement supérieur. Il est remarquable de constater que le rapport comporte un tableau (p°11) qui associe toujours des objectifs d'abaissement des coûts de l'enseignement supérieur aux divers autres objectifs mentionnés : "*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*". Ainsi grâce aux potentialités attribuées à des ressources médiatisées données se résout le paradoxe du sur mesure à moindre coût.

Le schéma se boucle en considérant le lien qui apparaît clairement dans le rapport entre la baisse des coûts d'un enseignement supérieur donnant une place beaucoup plus importante aux ressources médiatisées et la nécessité affirmée d'une industrialisation de la production de ces ressources. Au début du rapport (p°4) est affirmée la nécessité "(d')un *minimum ... d'industrialisation par recours à des partenaires extérieurs* (à l'université)", minimum sans lequel il ne pourrait y avoir de réussite. La question est reprise p°33-35 en envisageant, "(sans) *rechercher de modèle unique*", différentes modalités de réalisation des produits "*en interne (à un établissement), dans des services "communs" spécialisés publics ou semi-publics, dans le privé ...*"

1.3. Vers l'éclatement des fonctions "auteur" et "tuteur" dans la division du travail

Une objection peut être apportée à la lecture qui vient d'être faite d'un aspect central du rapport Quéré. En effet, celui-ci (pp.31-32) souligne un "*problème, particulièrement aigu dans l'enseignement supérieur ... celui de réaliser des produits que les enseignants⁷ 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)*". Il évoque aussi les conceptions modulaires des produits. Mais, objection à l'objection, le rapport n'en tire pas de conséquences sur les coûts des produits et sur ceux de l'enseignement supérieur. De plus, après la citation précédente, il revient sur sa ligne principale, notamment avec les nécessités affirmées d'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). Enfin, même si c'est de façon très prudente dans les formulations, il esquisse une division du travail cohérente avec une industrialisation de la production des ressources pédagogiques.

Dans le chapitre consacré aux "*acteurs qui concourent à l'enseignement sur mesure*", le rapport Quéré commence par distinguer des fonctions (p°25), en résumé :

- Le système d'administration de la formation et des étudiants (prescription de la formation, suivi des étudiants, éventuelle certification, mise à disposition des ressources, désignation des "*tuteurs*" compétents sur les contenus et "*moniteurs*" pour les lieux ressources...)

⁷ Le texte comporte ici le terme "enseignements" et non "enseignants", mais il nous semble qu'il s'agit d'une coquille de rédaction.

- Les "éditeurs" et "distributeurs"
- Les "auteurs, implanteurs, intégrateurs"
- Les "chercheurs" travaillant sur l'enseignement sur mesure
- Le système de gestion de l'information.

A partir de cet inventaire, il envisage différentes modalités de division du travail entre institutions et catégories professionnelles. Dans les exemples d'organisation, le terme enseignant est utilisé pour l'exercice de telle ou telle fonction ou groupement de fonctions, mais dans l'ensemble de façon floue. L'orientation d'ensemble va cependant clairement dans le sens d'une division du travail comportant un éclatement entre les fonctions "auteur" et "tuteur". Le texte, toujours avec beaucoup de prudence dans la rédaction, indique aussi : "*Il n'est peut-être pas inutile de dire ici, 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).

1.4. Les institutions : insertion dans les établissements existants et coordination nationale

Du point de vue institutionnel, le rapport Quéré prend un parti très clair opposé à celui du rapport Duhamel de 1990⁸. 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. D'où pour l'organisation interne des établissements, la nécessité indiquée de faire travailler ensemble les centres de télé-enseignement, les centres de ressources, les services audio-visuels, 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. Simultanément, le rapport propose une organisation coordinatrice nationale qui pourrait être de type GIP et qui aurait notamment à contribuer à l'élaboration d'une carte des enseignements à distance.

1.5. Le financement

Du point de vue du financement, le rapport Quéré établit une distinction entre les publics éligibles et non éligibles au financement de l'État. Il ne définit pas le contenu de ces deux catégories, il indique simplement la nécessité de les identifier préalablement.

Pour les publics éligibles, il envisage la possibilité que l'enseignement à distance soit complètement assimilé à l'enseignement sur site et il précise : "*... Bien qu'elle soit très partielle, l'étude faite à Dijon par l'observatoire des coûts montre que la mise à disposition des produits pédagogiques est moins coûteuse que l'enseignant dans son amphi. De ce fait, les UFR et / ou les centres spécialisés administrant l'enseignement sur mesure doivent percevoir la part normale d'emplois ou d'heures complémentaires qui leur est nécessaire et la part de budget de fonctionnement qui leur revient, et n'ont aucune raison de demander aux étudiants officiellement à distance une contribution supplémentaire. ... En revanche, les publics non éligibles ou les étudiants ayant fait le*

⁸ Rapport d'Olivier Duhamel établi à la demande de Lionel Jospin ministre de l'éducation nationale (Duhamel 1990).

choix de l'enseignement en présence devraient payer les supports et éventuellement le service de suivi. Pour ces deux raisons, il faut trouver des solutions permettant d'arriver à des coûts de produits assez bas" (p°33).

De ces indications sur le financement, il en ressort deux conclusions. Même si les formulations ont une prudence liée au caractère économiquement et politiquement très sensible de la question, l'intention paraît s'inscrire dans le prolongement de la dichotomie entre inscriptions à l'université quasi-gratuites en formation initiale, sans droits complémentaires importants, et formation continue payante. Nous ne sommes pas dans une logique d'extension de la sphère commerciale. Même si les potentialités de sur mesure attribuées aux ressources dupliquées en nombre peuvent être fortement critiquées, comme indiqué précédemment, le souci du rapport Quéré est bien celui du changement pédagogique et de l'adaptation aux divers besoins des étudiants dans le cadre des principes de la répartition existante entre financement public et financement privé. Seconde conclusion, le schéma de financement se boucle sans élévation des apports publics et même avec des perspectives d'économies grâce à l'hypothèse d'industrialisation et de bas coûts de la production des ressources numérisées.

Évidemment, toute la question est de savoir si les orientations précédentes sont réalistes, si elles ne sont pas contradictoires entre elles, d'autant plus qu'il s'agirait effectivement d'aller vers plus de sur mesure. L'hypothèse que nous avancerons est qu'il y a bien des contradictions qui se retrouvent à l'époque dans l'hétérogénéité du milieu national du numérique et de la distance et qui expliquent que la référence à "*l'enseignement sur mesure*" ait pu prendre dans ses usages sociaux une allure de mots-valises.

2. SUR LES TENDANCES DE LA DEUXIÈME PARTIE DES ANNÉES 90

Le rapport Quéré était très sensible aux obstacles que les transformations qu'il proposait rencontreraient. Il employait à propos de celles-ci l'expression de "*petite révolution culturelle qui nécessitera du temps*" (p°4). Aussi, il suggérait 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.

2.1. GEMME et l'hétérogénéité du milieu du numérique de formation

Le rapport Quéré a eu une suite opérationnelle rapide avec la création en mars 1995 d'une association entre établissements GEMME (Groupement pour l'enseignement supérieur sur mesure médiatisée) fonctionnant depuis juin 1996 sous la forme d'un Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS)⁹ se donnant pour but de mener une réflexion concertée, de mutualiser et de capitaliser des savoir-faire et expériences, de lancer des projets communs aux établissements d'enseignement supérieur public qui le composent.

L'expression "*enseignement sur mesure*" a un aspect attractif et, à un stade expérimental, alors que la mise en œuvre répétée à une échelle importante n'a pas encore forcé à trancher entre interprétations diverses, elle peut constituer une référence commune se conciliant avec l'hétérogénéité des attentes et des pratiques, sans avoir besoin de se caler sur l'interprétation donnée dans le rapport Quéré. C'est d'autant plus vrai qu'à l'époque les porteurs de la suite du

⁹ Voir à : <http://www.gis-gemme.org>

rapport Quéré au sein des services ministériels ont besoin de convaincre et de rassembler des forces.

A l'appui de cette interprétation, nous avançons un constat. Les animateurs de GEMME se recourent pour une part importante avec ceux du RUCA (Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation créé en 1987), avec par exemple Nicole Bernard (Paris 6) et Monique Vindevoghel (Lille 1). Le RUCA a abouti à des réalisations importantes en mathématiques, physique, chimie, biologie, mais sur les sources à venir de financement et sur la perspective de l'industrialisation de la formation ses membres sont profondément divisés ; cette dernière perspective est retenue à Paris 6 alors qu'elle est profondément étrangère aux représentations mobilisatrices à Lille 1.

Au-delà de la création de GEMME et pendant la deuxième partie des années 90, l'application du rapport Quéré ou d'orientations similaires a été très limitée en raison de l'existence de deux politiques autonomes au sein du même ministère, l'une menée par la DISTNB (Direction de l'Information Scientifique, des Technologies Nouvelles et des Bibliothèques) puis par la direction de la technologie (qui ont en charge les TICE), et l'autre par la direction de l'enseignement supérieur¹⁰. Dans l'attente de la confrontation avec d'autres matériaux, nous insisterons déjà pour notre part sur le décalage profond entre le rapport Quéré et le rôle croissant dans la deuxième partie des années 90 du modèle de "la classe présentielle" avec amélioration effective des taux d'encadrement.

2.2. Un décalage profond avec le rôle croissant de "la classe présentielle"

Le rapport Quéré oppose le sur mesure à la situation existante dans l'enseignement supérieur parce que la base de ce dernier est constitué par le cours qui "*n'est réellement interactif que quand l'effectif est très réduit*" et dont l'efficacité suppose une homogénéité du public (sous-entendu : ce qui n'est pas le cas). Il ajoute :

"Les TD devraient être un lieu d'échanges, dans lequel l'enseignant s'appuie sur les efforts de chaque étudiant afin de le faire progresser. Ceci est rarement atteint. Mais le groupe a une valeur sociale qu'il ne faut pas négliger" ... 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).

Cette orientation du rapport Quéré s'est avérée en profond décalage avec les évolutions soutenues par la direction de l'enseignement supérieur de la deuxième partie des années 90, évolutions qui allèrent dans le sens d'un rôle croissant du "modèle de la classe en présentiel" et d'une amélioration des taux d'encadrement.

Tout d'abord, quand on pense à la date du rapport Quéré, 1994, il est remarquable de constater une inflexion se situant entre 1995 et 1996 concernant la part relative de dispositifs qui fonctionnent pleinement en classes présentielles : IUT (Instituts Universitaires de Technologies), STS (Sections de Techniciens Supérieurs), CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles). Alors que jusqu'en 1995 la part relative des bacheliers s'inscrivant en universités a augmenté et donc renforcé sa place majoritaire, elle a diminué à partir de 1996 pour aboutir en 2001-2002 à une égalité des parts des nouveaux bacheliers s'inscrivant respectivement à l'université (hors IUT et ingénieurs) et dans les STS, les IUT, les écoles

¹⁰ Indication reprise d'une recherche en cours de Françoise Thibault.

paramédicales et sociales, les filières grandes écoles, 48 % pour chacun de ces deux ensembles¹¹. Selon des indications partielles données dans un article de presse, le mouvement s'est poursuivi depuis ; en 2003-2004, les inscriptions des nouveaux bacheliers à l'université (hors IUT et ingénieurs) seraient tombées en dessous de 40 %¹².

Concernant l'évolution de l'université (hors IUT) vers un modèle pédagogique donnant plus de place aux groupes de TD (travaux dirigés), de TP (travaux pratiques), conférences de méthode, séminaires, cours-TD, nous n'avons pas d'indicateurs synthétiques aussi clairs. Néanmoins, un rapprochement avec le modèle de la classe joue dans des formations en développement : MST (Maîtrises de Sciences et Techniques), DESS (Diplômes d'Études Supérieures Spécialisées), IUP (Instituts Universitaires Professionnalisés).

Par ailleurs, avec toutes ses limites, il est intéressant de relever l'évolution du taux d'encadrement qui a connu d'amples fluctuations dans le passé. Pour l'ensemble de l'enseignement supérieur, le ratio étudiants / emplois d'enseignants (enseignants-chercheurs et autres enseignants) s'est dégradé en passant de 19,25 en 1987 à 22,67 en 1995. Au cours de la période qui nous intéresse ici, il s'est amélioré puisqu'il est passé à 19,17 à la rentrée 2000, 18,82 à la rentrée 2001. Il s'est à nouveau un peu dégradé ensuite et la prévision pour la rentrée 2004 est de 19,13¹³. Mais en tout cas, pour la deuxième partie des années 90, le mouvement a été dans le sens d'une amélioration du taux d'encadrement.

Ces évolutions dominantes soutenues par la direction de l'enseignement supérieur n'ont pas été contradictoires avec l'introduction de projets d'action pédagogique utilisant les technologies numériques dans les contrats d'établissement et avec leur soutien financier par le ministère. En 1995, il n'y avait aucun projet de ce type dans les contrats d'établissement, alors qu'en 1998, ils étaient présents en nombre. Il est de plus à noter que l'informatisation de la gestion des établissements d'enseignement supérieur et l'utilisation croissante d'Internet par les enseignants-chercheurs avec Renater (Réseau National de Télécommunications pour la Technologie, l'Enseignement et la Recherche) créaient un contexte favorable et apportaient des points d'appui.

Mais, si des expériences d'introduction du numérique ont été engagées dans les processus pédagogiques, leur emprise a été marginale ; la connexion prévue par le rapport Quéré avec l'enseignement à distance demeura au point mort ; les acteurs de l'enseignement à distance universitaire présents dans les CTU (Centres de télé-enseignement universitaire) restèrent à l'écart des réflexions et expériences relatives au numérique de formation ; par ailleurs, le CNED et les universités s'opposaient frontalement sur leurs rôles respectifs à venir. La donne change à la jointure des années 1990 et 2000 dans le contexte de la bulle Internet.

¹¹ Cf. Theulière 2004, notamment tableau 2 p°9 et tableau 3 p°10.

¹² D'après un article paru sous le titre "Après le bac, étudiants et parents plébiscitent les filières sélectives", *Le Monde*, 19 juin 2004.

¹³ Cf. Lachenaud, 2003. Rappelons par ailleurs que les pays développés ont en général des taux d'encadrement plus favorables. Dans la méthodologie utilisée par l'OCDE, en 2001, la France est à 18,1, la moyenne OCDE à 16,5, la Suède à 9,3, le Japon à 11,3, les États-Unis à 13,7, etc. d'après OCDE, 2003.

3. UNE CONJONCTURE 1999-2001 D'ATTRACTION PAR LES MARCHÉS ESCOMPTÉS

La conjoncture des années 1999-2001 fait apparaître la perspective d'une ouverture par le marché pour dépasser les blocages qui ont affecté jusqu'alors le développement sur plus grande échelle des expériences engagées de divers côtés. Des porteurs des technologies numériques au sein des services ministériels et des établissements saisissent la bulle Internet et la forte croissance anticipée de la demande de formation sur le marché comme une opportunité, comme un moyen donc, sans trop s'inquiéter des inversions possibles à venir entre moyen et finalité. D'autres acteurs y voient la possibilité de traduire dans les faits leurs convictions sur l'intérêt d'un poids plus grand du marché dans l'enseignement supérieur. A contrario, d'autres encore poursuivent imperturbablement dans ce contexte des actions relevant d'une logique d'économie publique. Et chez certains, des mélanges instables s'opèrent. Mais plus ou moins provisoirement joue dans la conjoncture une attraction par le marché sous l'influence de tendances sociales générales et de leur reprise spécifique dans l'affichage des appels à projets CNF 2000 et 2001.

3.1. L'influence de tendances sociales générales

La conjoncture qui nous intéresse est d'abord caractérisée par l'influence d'un mouvement social général. Ce mouvement mêle transformations effectives de l'économie et de la société et représentations sociales à propos de la société de l'information ou de la connaissance, de la grande vague dite "néo-libérale", de la formation tout au long de la vie en contrepartie de la mobilité de l'emploi, des technologies du numérique, etc. Il affecte sensiblement les représentations du rôle de l'université comme de nombreuses organisations relevant du secteur public.

Notre objet ici n'est pas d'évoquer, même de façon allusive, les débats complexes sur les rapports entre transformations effectives de la société dans son ensemble et représentations sociales. Il est simplement de souligner que ces transformations et les représentations afférentes ont déjà une longue histoire, mais qu'elles sont fortement portées à l'avant-scène dans la deuxième partie des années 90, avec une exaspération politique, médiatique, financière, lors de la bulle Internet allant de 1998 à son apogée au début 2000, avant le retournement boursier de mars 2000 sur l'ensemble des valeurs dites technologiques et Internet, retournement suivi d'une période noire en 2001 et 2002, et ensuite d'une reprise plus tranquille de la marche en avant de la numérisation et d'Internet.

Dans le contexte général évoqué, la fin des années 90 est aussi l'époque où, en provenance d'Outre-Atlantique, éclosent les contes - et comptes - fantastiques sur la croissance des effectifs et des chiffres d'affaire de la formation à distance. Cette époque s'est prolongée plus longtemps que la bulle boursière.

Elle s'est traduite par de multiples initiatives concrètes dont le WEM (World Education Market) fournit une illustration emblématique. Cette foire mondiale était destinée à l'engagement de transactions commerciales sur les produits, droits, services et systèmes destinés à la formation ; elle avait aussi pour objet la recherche de partenaires, de modèles institutionnels et d'expertise. Elle mettait à son affiche "*les ressources éducationnelles de pointe*" destinées aux apprenants de tous les niveaux et de tous les âges, en salle de classe et en milieu de travail en faisant appel à toute la gamme des technologies, depuis les satellites jusqu'aux livres en passant par la télévision et Internet. La foire WEM a connu quatre éditions

de 2000 à 2003 inclus, les deux premières à Vancouver et les deux dernières à Lisbonne. Ses organisateurs ont décidé ensuite d'y mettre fin. Ajoutons seulement que plusieurs institutions publiques françaises ont participé avec attention (et engagement des frais correspondant) au WEM.

Les acteurs ministériels des projets de campus numériques français ont considéré les éléments précédents avec des points de vue variés, plus ou moins distanciés et critiques. Deux périodes se différencient assez nettement : la première, qui correspond aux deux premières années du WEM, est l'occasion pour le chef de bureau des TIC dans l'enseignement supérieur d'animer une journée consacrée aux initiatives françaises et de présenter les TIC comme un moyen de modernisation du service public. En mars 2001¹⁴, ce responsable demande à ne pas participer au WEM qui "*fait beaucoup de bruit pour peu de choses*" et qui "*rassemble plus d'exposants et de journalistes que de visiteurs*". En 2002 et 2003, la participation au WEM reprend à la faveur d'un changement de pilote à la tête du bureau. Elle est construite sur l'idée qu'il faut donner de la visibilité à l'offre française de formation à distance générée par le programme campus numérique. Malgré ces différences de point de vue, nous avancerons l'hypothèse que, de façon dominante au moins du point de vue de la prise de décision, trois idées ont prévalu. L'idée générale d'une très forte croissance, déjà engagée, de la demande et de l'offre marchandes de formation à distance s'appuyant sur les technologies numériques. Et aussi l'idée que la formation diplômante, impliquant le cœur de l'activité des établissements publics d'enseignement supérieur, était directement concernée par les marchés mondiaux de l'éducation numérisée, qu'elle avait à se placer sur ce terrain-là. Et enfin l'idée que les établissements concernés pouvaient en regroupant leurs forces constituer une offre compétitive qui se passerait assez vite d'un financement public particulier.

3.2. Quelques caractéristiques économique-institutionnelles de l'appel 2000

Le premier appel de juin 2000 "*pour la constitution de campus numériques français*" est venu à la suite de réunions de travail organisées tout au long de l'année 1999¹⁵ et d'un ensemble de concertations au premier semestre 2000 ayant débouché sur la décision ministérielle de lancer les campus numériques.

Les textes des appels 2000 et 2001 bannissent les fleurs de rhétorique, "*... même si ce genre de discours (discours administratif à vocation programmatique) n'est pas propice à l'enchaînement des formules, il faut remarquer que ces deux textes en sont particulièrement dépourvus. Pas « d'université sans mur », « de société de la connaissance », de « nouvelle révolution socio-technique », « de société apprenante », etc.*"¹⁶. Ils sont relativement brefs, le premier cinq pages et le second huit pages (hors fiche technique dans les deux cas). Ils sont centrés sur les aspects opérationnels, tout en étant basés sur des représentations globales très lisibles à propos des transformations de la formation supérieure à distance. Précisons en distinguant les appels 2000 et 2001.

¹⁴ Note datée du 15 mars 2001 adressée au directeur de la technologie, cf. recherche en cours de F.Thibault.

¹⁵ A l'époque l'expression "campus numériques" n'était pas employée, cf. Thibault 2002, p°7.

¹⁶ Ibid., p°8.

A. Une nouvelle situation présumée de la formation à distance initiale et continue

Dans les représentations en œuvre dans l'appel 2000 et dans les conséquences opérationnelles qui en sont tirées, le premier élément concerne la nouvelle situation de l'enseignement à distance en général. Les deux premiers paragraphes de l'appel à projets 2000 sont les suivants :

"Dans le contexte international actuel d'évolution accélérée de l'enseignement supérieur à distance, le développement de ce secteur d'activité constitue un enjeu fort pour l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur français comme pour le Centre National d'Enseignement à Distance. Initialement pensé pour répondre aux besoins de publics spécifiques, l'enseignement à distance, lié dorénavant aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, peut apporter une réponse aux besoins sociaux actuels en éducation et en formation.

Facteur important de la modernisation des systèmes éducatifs et de la promotion des pratiques pédagogiques innovantes, les nouvelles technologies de l'information et de la communication permettent tout à la fois de diversifier les services offerts aux publics résidant en France inscrits en formation initiale ou en formation professionnelle continuée et d'élargir l'offre vers des publics étrangers."

L'appel s'attache ensuite aux mesures ministérielles dans lesquelles il s'insère :

"Afin de favoriser la création de véritables campus numériques mettant en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance, le Ministère de la Recherche et le Ministère de l'Éducation nationale ont pris un ensemble de mesures complémentaires :

- *le soutien des politiques pédagogiques innovantes au sein des établissements au travers de la politique contractuelle,*
- *la participation aux projets régionaux d'universités virtuelles au travers des Contrats de Plan État/Région,*
- *l'aide à la structuration d'une offre nationale en formation ouverte et à distance (FOAD) compétitive sur les marchés internationaux de la formation."*

B. Une charnière essentielle dans l'appel à projets

Le dernier point qui vient d'être cité constitue une charnière essentielle liant les considérants d'abord énoncés au dispositif opérationnel précis de l'appel d'offre. En effet, le texte continue en rebondissant sur l'offre "*compétitive sur les marchés internationaux de la formation*". Il se poursuit ainsi :

"En effet, cette offre dépasse les possibilités d'un seul établissement. Elle nécessite des collaborations et des financements importants, non seulement pour la réalisation des contenus de formation mais aussi pour la qualité et la pertinence de leur mode de diffusion, pour la mise en place des services d'accueil et de tutorat à distance et pour les facilités nécessaires au regroupement des publics en mode présentiel pendant de courtes périodes.

Le présent appel à projets, doté d'un budget global de 18 MF pour l'année 2000, marque la volonté de donner aux établissements d'enseignement supérieur la possibilité de constituer des consortiums avec les partenaires appropriés autour d'une offre de formation de qualité. Les réponses devront concerner un secteur de formation donné pour un ensemble de publics identifiés."

Le texte revient un peu plus loin sur les objectifs de l'appel à projets :

- *Élaborer une offre de formation post-baccalauréat, diplômante ou créditrice, ouverte et à distance, utilisant les TIC dans des domaines et pour des publics clairement identifiés,*
- *Porter cette offre de formation aux niveaux national et international, ce qui devrait impliquer de proposer une offre multilingue."*

Il précise aussi les principes institutionnels des consortiums et partenariats :

"Les consortiums pourront être composés d'établissements publics d'enseignement supérieur et d'autres établissements publics en coopération éventuelle avec des établissements ou entreprises privés.

La présence d'un partenaire étranger ou d'un partenaire ayant des activités à l'étranger, capable de développer une stratégie internationale constituera un élément important de l'évaluation du projet.

Une attention particulière sera portée aux projets de consortiums élaborés en partenariat avec le CNED ..."

L'intention de l'appel est manifestement d'obtenir des réponses qui ne se contentent de considérations générales sur le développement de l'enseignement à distance, d'où sa demande réitérée dans les paragraphes cités ci-dessus de réponses qui *"devront concerner un secteur de formation donné pour un ensemble de publics identifiés"*, d'élaboration *"(d')une offre ... dans des domaines et pour des publics clairement identifiés"*.

Le sens de cette demande d'identification précise des secteurs de formation et des publics s'éclaire en le mettant en rapport

- avec les objectifs que les réponses doivent poursuivre : une offre d'enseignement supérieur diplômante¹⁷ aux niveaux national et international
- et avec le cadre institutionnel dans lequel les projets doivent en principe entrer : les consortiums et les partenariats.

C. Une hypothèse implicite forte

S'il y a un public à identifier avec ces objectifs et ce cadre institutionnel, c'est, nous semble-t-il, parce que joue une hypothèse certes implicite, mais très forte pour les décideurs ministériels. Cette hypothèse comporte deux volets. Premier volet, il existe une nouvelle demande solvable de formation diplômante à distance, sinon toujours de masse, au moins en nombre à l'échelle nationale et internationale. Second volet, face à cette importante demande solvable présumée, les établissements publics peuvent présenter une offre compétitive qui se passera assez rapidement d'un financement public particulier. Deux points sont à souligner. D'une part, sans véracité du premier volet, la question du second ne se pose pas. D'autre part, à la différence de ce que suggérait le rapport Quéré, il n'est pas fait de distinction en termes de financement entre la formation initiale et la formation continue.

Si nous avançons que joue pour les décideurs ministériels l'hypothèse indiquée, c'est parce que, sans elle, le dispositif institutionnel préconisé serait difficilement compréhensible, d'autant plus qu'il est justifié, dans l'appel 2000, par l'importance des collaborations et financements dépassant *"les possibilités d'un seul établissement"*.

Si l'on admet le premier volet de l'hypothèse portant sur la demande, on peut concevoir différents modes institutionnels pour y répondre ; par exemple, le ministre Claude Allègre avait envisagé en 1999, avant d'écarter cette hypothèse, de faire naître du mariage du CNED et du CNAM le grand opérateur public français de l'enseignement à distance supérieur ; on peut à l'inverse concevoir des stratégies beaucoup plus décentralisées que celles que semble indiquer l'appel 2000 dont les termes suggèrent des grands regroupements par *"secteur de*

¹⁷ Le texte dit "ou créditante", mais le créditant est une modalité étalée dans le temps du diplômant et non pas autre chose.

formation". Mais si l'on se place du point de vue réciproque, nous ne voyons pas à quelle autre hypothèse que celle indiquée sur la demande solvable en nombre important pourrait renvoyer le dispositif institutionnel prévu.

D. Une interprétation confortée par les plans de financement demandés dans l'appel 2000

L'interprétation précédente paraît confortée par les plans de financement que l'appel 2000 demande aux consortiums constitués (niveau 2) :

"Dans le cas d'un consortium constitué, celui-ci devra produire un plan de financement qui s'appuiera sur une étude de faisabilité (domaines couverts et publics ciblés) portant sur les 3 prochaines années, précisant l'apport des différents partenaires publics et privés ainsi qu'un compte d'exploitation prévisionnel permettant d'estimer le point mort et le retour sur investissement pour chacun des partenaires."

La notion de point mort repose sur la distinction entre coûts fixes et coûts variables. Elle considère la marge sur coût variable (chiffres d'affaires moins coûts variables) afin de déterminer le niveau minimum d'activité nécessaire pour que l'exploitation soit équilibrée, c'est-à-dire pour que la marge sur coût variable couvre les coûts fixes. Le point mort correspond à ce niveau minimum, il est exprimé dans une unité de mesure de l'activité qui peut être le chiffre d'affaires, un nombre de produits ou de prestations vendues, un nombre d'étudiants inscrits et ayant payé pour l'année, etc.¹⁸

Cet outil très simple à présenter suppose pour être utilisé avec pertinence dans la gestion d'une activité qu'un ensemble en fait très exigeant de conditions soit rempli. Précisons dans le cas de la formation. En ce qui concerne l'offre, il faut pouvoir distinguer clairement des coûts fixes et des coûts variables affectables à une activité déterminée pour une plage donnée d'échelle d'activité et pour une période définie, connaître le niveau des coûts fixes et la relation fonctionnelle entre niveau de l'activité et coûts variables pour la plage d'échelle et la période considérées. En ce qui concerne la demande, il faut connaître avec suffisamment de précisions la courbe retraçant l'évolution du nombre des étudiants en fonction du montant des frais d'inscription.

Ainsi, demander aux porteurs des campus numériques une estimation du point mort suppose que, tant du côté de la demande que du côté de l'offre, on ne soit pas dans le domaine des expériences qui se construisent dans l'incertitude et le tâtonnement. Il nous est quand même difficile d'imaginer que les rédacteurs de la partie de l'appel à projets sur le plan de financement aient pu supposer cela ! Aussi nous avancerons deux interprétations qui, dans l'état actuel de notre information, nous semblent plausibles et complémentaires.

Première interprétation, la demande d'un plan de financement avec détermination du point mort joue le rôle d'un *marqueur idéologique et pratique* pour signifier qu'on est bien dans le domaine du lancement d'une activité qui doit assez vite trouver son équilibre sur le marché, couvrir les coûts fixes des ressources numérisées par la marge sur coût variable, c'est-à-dire par les recettes tirées des frais d'inscription après déduction des coûts variables, et non pas en escomptant durablement un financement public destiné spécifiquement à la production et au renouvellement des ressources numérisées.

¹⁸ Cette notion très répandue est expliquée dans de nombreux manuels. Une bonne présentation est donnée par exemple dans Burlaud et Simon 2003, pp 79-81.

Seconde interprétation, en fait on ne se préoccupe pas réellement de la relation fonctionnelle entre nombre d'étudiants s'inscrivant et frais d'inscription, par contre la demande de formation diplômante à distance est supposée suffisamment forte pour qu'une certaine capacité d'offre trouve preneur sans problèmes à un prix (frais d'inscription) fixé "au doigt mouillé", de telle sorte qu'on se situe au-dessus du point mort.

Quant à la demande d'estimation du retour sur investissement pour chacun des partenaires, elle est techniquement tout à fait étonnante dans l'état des comptabilités publiques. Mais il nous semble qu'elle joue aussi un rôle de *marqueur idéologique et pratique*. L'appel 2000 précise que pour les projets qui ne sont pas au stade de l'étude de faisabilité, mais à celui de la mise en œuvre, "*la part du soutien accordé ne pourra excéder 50 % des dépenses faites par les établissements*". La référence au retour sur investissement souligne qu'on sort bien d'une logique du financement public renouvelé, d'année en année, par les impôts prélevés sur la richesse créée par les personnes formées et actives. Elle ajoute aussi qu'il y a un retour à chercher et à attendre effectivement dans l'état supposé de la demande solvable. Et il est remarquable qu'il ne soit pas fait de distinction entre formation initiale et formation continue.

E. Continuité et évolutions dans l'appel à projets 2001

L'appel 2001 s'inscrit dans la continuité et le développement sur des points essentiels de l'appel 2000 en passant à une échelle nettement supérieure, puisque l'enveloppe globale du financement annoncée saute de 18 MF à 62 MF¹⁹. Nous ne disposons pas d'un bilan précis du financement effectivement versé à la suite de l'appel 2001, mais il semble que la totalité de l'enveloppe annoncée n'ait pas été attribuée²⁰. Néanmoins le changement d'échelle est très net.

En même temps, l'appel 2001 comporte des inflexions importantes tenant au souci concret de prendre en compte l'expérience des résultats de l'appel 2000, à la poursuite de la réflexion et des échanges entre les acteurs des décisions ministérielles, et vraisemblablement à une certaine évolution du contexte politique²¹. Par exemple, la mobilisation beaucoup plus large

¹⁹ Les 62 MF de l'annonce initiale 2001 se répartissent ainsi : 30,3 MF sur l'article 10 du chapitre 36-11 du budget de l'Éducation nationale, 17,4 MF sur le FRT (Fonds de Recherche Technologique) du budget du ministère de la Recherche, 7,8 MF de la DATAR pour "*assurer la couverture territoriale la plus complète possible des formations proposées ... (et) la mise en réseau des établissements partenaires*", 5 MF du Ministère de l'Emploi (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle) en incluant des crédits du FSE (Fonds Social Européen) au titre du soutien "*par une participation financière accordée aux entreprises et aux branches professionnelles, des projets de consortiums ouverts à des partenaires du monde économique*", 1,5 MF de l'Agence Universitaire de la Francophonie pour financer "*une extension des dispositifs vers les pays francophones du Sud*".

²⁰ Un document ministériel de janvier 2002 (<http://www.educnet.education.fr/chrgt/EtatCampus02.pdf>) indique que le financement disponible à la suite de l'appel 2001 est de 61,5 MF, avec une répartition par origine différant partiellement de celle donnée dans la note précédente. Mais à partir de ce montant pratiquement équivalent aux 62 MF annoncés initialement, tout n'a pas été attribué. Par exemple, en raison des caractéristiques du financement par le FRT, d'une mise en œuvre des campus en deçà des projets, de faiblesses de gestion dans certaines universités et campus (dossier spécifique à refaire pour le FRT après celui déposé en réponse à l'appel à projets une fois retenu au titre de celui-ci, versements des fonds sur présentation des factures acquittées pour les dépenses du campus), les droits ouverts au titre du FRT n'entraînent pas toujours l'obtention des fonds correspondants.

²¹ Fin mars 2000, après une crise sociale et politique aiguë avec les enseignants, Claude Allègre a été remplacé par Jack Lang comme Ministre de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Roger-Gérard Schwartzberg gardant la fonction de Ministre de la Recherche. L'arrivée de Jack Lang et de son

d'acteurs publics dans la constitution de l'enveloppe globale du financement susceptible d'être obtenu pourrait en partie refléter un tout début de dépassement d'un élément central dans l'appel 2000 : donner par un financement public spécifique une incitation et un appui de départ pour que, très vite ensuite, les campus numériques se financent sur les marchés nationaux et internationaux de la formation.

Dans les réponses à l'appel d'offre 2000, les renseignements demandés sur le compte d'exploitation prévisionnel permettant d'estimer le point mort et le retour sur investissement pour chacun des partenaires n'ont pas été fournis de façon générale, Canége ayant fait exception. Dans l'appel 2001, cette demande disparaît. Mais elle est remplacée par une indication très claire sur le fait que les appels à projets campus numériques ne sauraient être considérés comme un mode de financement récurrent, tout en indiquant, mais sans autres précisions, que "*des financements publics classiques pourront, le cas échéant, être sollicités.*"

En guise de conclusion

Dans l'interaction avec l'ensemble formé par les projets déposés, les décisions de soutien prises par le ministère ont laissé place à des marges de jeu importantes. Notamment, alors que l'appel à projets 2000 demandait clairement un positionnement en termes de dispositifs de formation et de marché, des propositions relevant de logiques opposées ont été soumises et financées. Des forces contradictoires ont été à l'action dans les établissements et au ministère, mais sur ces points et sur le devenir des campus numériques lancés à partir de 2000, nous renvoyons à d'autres travaux.

cabinet est donc antérieure au premier appel à projets, mais certaines évolutions prennent du temps. Par ailleurs, le développement du mouvement social de critique de la "*marchandisation*" de l'éducation a dû aussi peser. Dans l'appel à projets 2000, l'expression "*service public*" n'apparaît pas une seule fois, alors que dans l'appel 2001, il est utilisé trois fois, et pas de façon anecdotique, puisque dans le point 1 de cet appel portant sur les "*Finalités de l'opération « Campus numériques français »*", les objectifs mentionnés sont au nombre de trois, le premier indiqué, titre du point 1.1., est "*Moderniser le service public d'enseignement supérieur*".

Bibliographie

BURLAUD Alain, SIMON Claude, 2003, *Comptabilité de gestion, coûts / contrôle*, Paris, Vuibert.

DUHAMEL Olivier, 1990, *Pour une université ouverte*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 26 p.

GREVET Patrice, 2005, *Socio-économie de l'information et des services interpersonnels. Une approche de l'enseignement supérieur utilisant le numérique*, Note de recherche, Contrat de Plan Cnrs - Région Nord - Pas de Calais 2005-2006, accessible à partir de http://www.univ-lille1.fr/clerse/site_clerse/pages/accueil/fiches/Grevet.htm.

LACHENAUD J.P, 2003, *Rapport*, Sénat, Loi de finances pour 2004, accessible à <http://www.senat.fr/rap/103-073-325/103-073-32512.html#toc45>

Le Monde, 19 juin 2004, "Après le bac, étudiants et parents plébiscitent les filières sélectives".

OCDE, *Regards sur l'éducation*, édition 2003.

QUÉRÉ Maryse, 1994, *Vers un enseignement supérieur sur mesure*, Direction générale des enseignements supérieurs, Paris, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 43 p.

THEULIÈRE Maël, 2004, "L'évolution des effectifs de l'enseignement supérieur [1990 – 2001]", *Éducation&formations*, n°67, mars 2004, pp.7-19.

THIBAUT Françoise, 2002, *De l'université virtuelle au campus numérique : simple effet de traduction ou changement de paradigme*, Premier colloque franco-mexicain de sciences de la communication", Mexico 08/04/2002, consultable à : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000052>