

La dimension économique de la formation ouverte et à distance : de la question du marché à la question des coûts

Introduction

Les interrogations sur la dimension économique des dispositifs de formation ouverte et à distance ou de e-formation reviennent de façon récurrente dans tous les échanges sur le développement de ces nouvelles modalités de formation. Au-delà des questions les plus fréquemment posées du type : « la FOAD ou le e-learning combien ça coûte ? », « est-ce moins cher que les modalités traditionnelles ? », « quel investissement faut-il consentir ? » ; les termes utilisés s'avèrent révélateurs de l'hétérogénéité des approches. Sont ainsi évoquées pêle-mêle : les notions de marché, de coûts d'un dispositif, de modèle économique, de prix des prestations, d'efficacité, d'investissement, de retour sur investissement, de rentabilité, de valeur-ajoutée... Autant de concepts, dont l'emploi le plus souvent sans beaucoup de précautions techniques et surtout sans définition préalable, conduit à une confusion qui ne facilite pas les échanges et la réflexion. La diversité objective de l'offre de formation, celle des acteurs impliqués, celle des dispositifs de formation ne peuvent qu'accentuer cette confusion. Là comme ailleurs, le problème est d'autant plus difficile à résoudre que la question posée l'est de façon confuse. Aussi allons-nous tenter de clarifier la ou les questions posées, de contribuer au débat en apportant quelques éclairages susceptibles d'ordonner quelque peu ces problématiques difficiles à démêler dans un contexte en mutation.

1. Un intérêt brusque et relativement surprenant pour la question : pour quels enjeux ?

Avant d'aller plus loin, il semble intéressant de s'interroger sur les raisons motivant ce brusque intérêt pour la dimension économique et donc indirectement de s'arrêter sur les enjeux en cause. La formation continue ne date pas d'aujourd'hui, l'usage de la technologie non plus. Elle a suivi les différentes ruptures technologiques avec constance : la formation à distance naît avec l'organisation postale au milieu du XIX^{ème} siècle, l'utilisation de l'image suit la naissance de la photo ; la radio, la télévision, la vidéo, les supports numérisés font naître à chaque fois de nouveaux dispositifs. Par ailleurs la notion d'ouverture coïncide avec le développement de la promotion sociale, voire d'éducation populaire (le savoir accessible à tous), la notion de flexibilité¹ (individualisation, personnalisation) a connu une brève période faste dans le courant des années 80 avec l'accroissement massif de stages à destination de jeunes sortis de l'appareil scolaire sans qualification².

Quels sont les éléments nouveaux qui suscitent cette concentration de préoccupations sur la dimension économique ?

1.1 Trois facteurs nouveaux

La conjugaison de trois facteurs a joué, dans la période récente, un rôle déterminant à cet égard :

- le contexte économique de globalisation des échanges et l'élargissement de la sphère marchande, qui met « sous pression » en quelque sorte les secteurs relevant de la sphère publique, qui ne peuvent plus s'affranchir d'une réflexion économique ;
- l'accroissement des besoins de compétences et de savoirs (liés à l'accélération du changement au sein des organisations, quelles qu'elles soient) ;
- l'avènement d'Internet, premier protocole universel de communication, à l'origine d'une bulle spéculative un temps baptisé nouvelle économie, source d'appétits commerciaux, dont l'effet d'aspiration n'a pas épargné la formation.

A l'intersection de ces trois éléments ressort un faisceau d'hypothèses plus ou moins explicites (plutôt moins du reste) que l'on pourrait résumer un peu brutalement par les deux propositions suivantes : il y a là, à la fois une contrainte et une opportunité de maximiser le rendement ou l'efficacité des systèmes de formation dans une perspective quasi-certaine de stabilisation des ressources (faire mieux et faire plus avec les mêmes moyens) ; il y a là une opportunité de concevoir une nouvelle façon d'offrir la formation en fonction des besoins des personnes (personnalisation du service – se former quand on veut, où l'on veut et pour ce qu'on juge nécessaire).

¹ Jean Kuperholc, Alain Mor, François Piettre, « Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles », Editions Liaisons, 1993

² Voir par exemple l'histoire des Ateliers de pédagogie personnalisée (APP), telle que racontée dans l'ouvrage collectif « l'autoformation en actes » coordonné par Philippe Carré Michel Tétart, éditions l'Harmattan

Autrement dit, le « changement de paradigme³ », fondateur de la FOAD, évoqué essentiellement aux plans organisationnel et pédagogique, vaut également pour la dimension économique.

Ces hypothèses restent à vérifier naturellement, mais elles constituent en résumé, nous semble-t-il, les enjeux essentiels de cette réflexion sur l'économie des dispositifs de FOAD, dans la mesure où, derrière ces hypothèses se profilent des questions « évidentes » de coût (technologiques, organisationnels, humains), de rendement des systèmes, de productivité de l'apprentissage, de création de valeur.

2. De la définition à la gestion : trois étapes significatives

Pour clarifier une question, raconter son histoire constitue souvent une solution pratique. A la réflexion, le cheminement de la réflexion sur la dimension économique de la formation ouverte et à distance (ou e-formation ou e-learning, les termes seront ici considérés comme synonymes) montre un souci régulier de clarification qu'il est intéressant de retracer. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur trois événements révélateurs de trois étapes significatives de l'évolution de la réflexion. Le choix de ces trois événements ne doit évidemment rien au hasard puisque nous y avons été mêlés. Mais son caractère subjectif nous semble largement compensé par la signification, en tendance, de ces événements.

2.1 La phase préalable de définition de l'objet

Replaçons-nous dans le contexte des années 98-99. L'usage du multimédia en formation est loin d'être nouveau, mais l'arrivée d'Internet et sa traduction « spontanée », sur le champ qui nous concerne, par la notion de « formation en ligne » posent de multiples questions et brouillent très fortement le paysage. Penser l'économie d'un dispositif supposait en effet qu'on puisse le caractériser et le distinguer des dispositifs ordinaires. Or, on ne sait plus trop de quoi on parle. Les débats apparaissent souvent très confus. Il devient urgent de tenter de définir le ou les objets du débat : de quoi parle-t-on ? Qu'est ce que la formation ouverte et à distance ? Rappelons à cet égard l'instabilité et la polysémie des concepts utilisés alors. On parlait jusqu'alors davantage de formation multimédia⁴ que de « e-learning », terme qui commençait tout juste à franchir l'Atlantique. Bref, il fallait d'abord s'interroger sur la définition de l'objet. Ce fut la première étape qu'il convient de revisiter.

Revenons donc quatre ou cinq années en arrière. Un ensemble de pratiques d'origines très diverses, de dispositifs relevant d'histoires et d'approches différentes, convergent plus ou moins vers cette notion de formation ouverte et à distance : l'autoformation accompagnée en centre de ressource (Ateliers de Pédagogie Personnalisée, Centres de ressources de grandes entreprises), les approches du type campus virtuel (qui commencent à se manifester outre-Atlantique notamment, certaines approches d'acteurs traditionnels de l'enseignement à distance (CNED, enseignement privé à distance, CNPR, AFPA/CNEFAD...), des approches mixant différentes modalités (expériences conduites par le CNAM, par divers prestataires moins connus...), et surtout l'arrivée de nouveaux acteurs surfant sur la vague technologique impulsée par la diffusion de l'Internet.

Cette convergence apparaît suffisante aux yeux de quelques-uns pour justifier un effort de clarification, voire de définition. Différents efforts avaient déjà été entrepris en ce sens : par exemple en 1991 au plan européen par la rédaction d'un mémorandum sur la formation ouverte et à distance⁵, ou bien au plan français à l'occasion d'une étude conduite par la COPACE en 1995.

Mais en 1999, au vu de la confusion ambiante évoquée précédemment, à l'initiative de Philippe Carré⁶, plusieurs organisations s'associent, le Forum français des formations ouvertes et à distance, le ministère de l'Agriculture, l'APRIEF, Algora (qui était encore l'Oravep à l'époque), regroupent une quinzaine d'experts, et à l'issue de quelques mois d'échanges et d'une conférence dite « de consensus », produisent un document de synthèse proposant en introduction la définition suivante :

« Une formation ouverte et à distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tels par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et qui repose sur

³ Bernard Blandin « La formation ouverte et à distance, Etat des lieux », Actualités de la formation Permanente n°160, 1999

⁴ En témoigne par exemple l'ouvrage collectif dirigé par J. Naymark, paru en 1999, dressant un état des lieux : « Guide du multimedia en formation », Retz, 1999

⁵ « Mémorandum sur l'apprentissage ouverte et à distance dans la Communauté européenne », Commission Européenne, 1991

⁶ Collectif de Chasseneuil, « Accompagner les formations ouvertes », l'Harmattan 2000, Conférence de consensus, téléchargeable pour partie sur www.algora.org

des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en terme de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources ».

Avec le recul et dans l'optique de notre sujet, deux points semblent intéressants à souligner quant à cette définition : il s'agissait de la première démarche de définition cherchant, par sa méthode, une légitimité « sociale » auprès des acteurs de fait des organisations et des experts impliqués ; cette définition cherchait à dépasser les a priori plus ou moins déclarés, qu'ils relèvent du tout technologique (« apprendre en ligne par Internet ») ou du tout pédagogique (« placer l'apprenant au centre du dispositif »).

En traçant des frontières (au demeurant fort larges), cette définition a permis au moins de circonscrire un champ et de sortir de l'ambiguïté, notamment en opérant un distinguo entre dispositifs de formation et autodidaxie pure (fut-elle en ligne) et donc de contribuer à une première clarification du paysage.

2.2 L'offre et la demande de formation ouverte et à distance (FOAD)

Cet effort produit, la seconde étape intervient l'année suivante. Il convient alors logiquement de s'interroger sur l'espace économique sur lequel se développent ces dispositifs, c'est-à-dire leur marché, et partant sur l'offre et la demande concernant ces modalités nouvelles. Il s'agit de tenter de discerner la dynamique économique de ce marché, point de rencontre entre l'offre et la demande de formation, quelles sont les forces et les acteurs en présence, quelles sont les perspectives de développement ? Questions cruciales pour les acteurs activement engagés dans des projets, puisqu'il s'agit de savoir ce qu'ils peuvent espérer (économiquement notamment) du développement de ces nouvelles modalités de formation.

Cette question a fourni le thème de bien des manifestations, mais à nos yeux, un second événement caractérise assez bien cette seconde étape, l'atelier organisé lors des Deuxièmes rencontres du FFFOD à Poitiers en 2001⁷ et les échanges auxquels il a donné lieu. Le thème de cet atelier « Marché de la formation, réalité, modèle et structuration » révèle bien l'ambition poursuivie. Le titre de la séquence vidéo qui l'introduisait « la nouvelle économie rattrape la formation » situait bien les préoccupations des acteurs à ce moment. Parmi les points et les idées évoqués, exposés et échangés alors, deux thèmes essentiels au regard de la dimension économique retiennent l'attention : celui du marché et celui de la productivité du service proposé. Rappelons rapidement les quelques points clés évoqués à cette occasion.

La bulle « spéculative » du e-learning

C'est l'époque où le concept de e-learning a franchi l'Atlantique avec une franche efficacité, appuyée, il est vrai, sur des chiffres impressionnants à l'origine de bien des spéculations. Le caractère fantaisiste de ces chiffres et le « bluff » commercial qu'ils recouvrent constitue le premier point souligné alors par plusieurs intervenants. D'autant plus que de chiffres, il en manque cruellement, même si l'on peut se rabattre sur les chiffres traditionnels de la formation calculés annuellement par le CEREQ. Quelques comparaisons et rapprochements permettent toutefois d'affirmer sans trop de risques que la part de marché de la FOAD ou du e-learning reste encore extrêmement modeste et que les espoirs de développement doivent être mesurés à l'aune de la spécificité de ce marché.

D'un point de vue qualitatif, ce marché s'inscrit en intersection avec d'autres marchés, celui plus vaste de la formation continue, voire de la formation tout au long de la vie, voire encore plus largement celui de la connaissance. Autant d'espaces en évolution, lente certes, mais suffisamment perceptible, pour constater par exemple que certaines frontières tendent à s'effacer (voir par exemple la limite souvent floue entre enseignement supérieur, formation initiale et formation continue). Mais faute de grandeurs disponibles, ces mouvements sont difficiles à mesurer et a fortiori à anticiper rationnellement et à traduire en stratégies commerciales.

Pris globalement, le marché de la formation est un marché « mixte » par définition (où interviennent quasiment à parité les initiatives publiques et privées), qui fonctionne, du côté de la demande selon une logique de tiers payant et de prescription (c'est rarement l'apprenant, client final, qui paye la formation, un tiers intervient dans la décision) ; et où, côté offre, interviennent une multitude de prestataires, gros petits, spécialisés, généralistes, proposant des prestations extraordinairement diversifiées (du grain de formation apportant telle ou telle compétence très précise sur le poste de travail à des cursus de formation académiques de plusieurs années). Ces différentes caractéristiques le font ressembler à un autre marché de services, également très diversifié tant pour ce qui concerne les services que les acteurs, celui de la santé.

Une demande nébuleuse

Bien que difficile à quantifier, l'information sur l'offre permet un minimum d'analyse. Par contre du côté de la demande, c'est beaucoup plus confus, en particulier en ce qui concerne le consommateur ou le bénéficiaire final

⁷ documents téléchargeables sur www.fffod.org ou bien www.algora.org

de la formation, c'est à dire l'apprenant. Nous disposons de très peu d'éléments sur les représentations, les attentes, les besoins de ces derniers, et encore moins sur la dimension économique de cette demande, c'est-à-dire sur le potentiel de financement qu'ils représentent. Les quelques chiffres disponibles⁸ montrent que l'acheteur individuel de formation représente aujourd'hui environ 5 à 6% de l'ensemble des achats. Quelques études permettent d'imaginer les représentations des apprenants potentiels sur les modalités nouvelles de formation⁹, mais notre connaissance, de ce volet du marché, en principe indispensable, reste extrêmement modeste.

La formation est un marché de services

Autre thème abordé lors de cet évènement, celui du service. La formation est un marché de services, et dans ce marché, le bénéficiaire a une position de co-producteur de ce service. Par conséquent, la valeur ajoutée procède de l'implication de l'apprenant, et son accroissement de l'accroissement de l'implication de ce même apprenant : plus l'apprenant travaille, plus il apprend. L'un des intervenants, Eric Barcheath, souligne que ce service est l'objet d'un phénomène identique à un phénomène observable plus largement dans le commerce électronique, celui d'une inversion de la chaîne de la valeur : on tend à passer d'une logique partant des produits que l'on pousse ou distribue vers le consommateur, vers une logique partant du consommateur et de ses besoins ; la valeur ajoutée réside alors dans la personnalisation croissante du produit ou du service. Ainsi, dans la formation, le besoin de l'apprenant tend à déterminer la nature du service à lui rendre, ce qui conduit inévitablement à individualiser, voire à personnaliser davantage ce dernier.

La productivité de l'apprentissage

Enfin, dernier point, souligné lors de cet échange, celui de la productivité de l'apprentissage et de son accroissement possible en lien avec le changement technologique. Trois paramètres interviennent dans le calcul de la productivité : le temps, le coût et le résultat (qui, dans le processus de formation représente la « valeur » de l'apprentissage). Deux possibilités peuvent être envisagées : on apprend plus dans le même temps ; on apprend autant, mais en y passant moins de temps (et donc dans les deux cas proportionnellement à un coût moindre). L'essentiel est donc d'augmenter les résultats (les connaissances ou les compétences acquises) de l'apprentissage. Nous reviendrons plus loin sur ce dernier point.

Cette seconde étape, en mettant en évidence quelques faits, en produisant quelques analyses, a permis d'accroître sensiblement la visibilité des acteurs, et a remis notamment quelques ordres de grandeur à leur place. Mais ces éléments restent encore très insuffisants, d'ordre encore trop macro-économique, pour répondre significativement à notre questionnement initial.

2.3 La gestion des dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD)

Troisième étape, face aux affirmations, constats, hypothèses, interrogations sur les coûts et l'investissement, il fallait bien tenter de s'attaquer à la gestion des dispositifs FOAD. C'est ce qui nous a conduit, en relation avec quelques acteurs, à engager un travail d'étude¹⁰, conçu comme une première exploration du problème, en s'appuyant sur des pratiques observables : il s'agissait de faire un pas de plus, et de regarder d'un peu plus près comment les acteurs calculaient leurs coûts, de quels outils de gestion ils se dotaient, voire d'examiner avec eux de quels outils il convenait de se doter. Il devenait, en effet, urgent de tenter de sortir des affirmations contradictoires circulant sur la dimension économique de la FOAD ou du "e-learning", tantôt considéré comme source d'économies importantes, tantôt sources de surcoûts tout aussi importants, en objectivant les questions autant que faire se pouvait. Cela supposait de s'appuyer sur un travail d'analyse et donc d'engager progressivement des investigations à une échelle à notre mesure. La complexité du champ, la difficulté à trouver des terrains d'analyse, l'impact du regard porté sur les dispositifs a conduit à faire évoluer le plan de travail initial.

Au final, trois terrains d'investigation, correspondant à des dispositifs de FOAD mis en place ont été retenus. Ils représentaient trois types d'acteurs différents : une grande entreprise, une université (sur son activité de formation continue) et un centre de formation prestataire.

Le regard porté avait pour fil conducteur la question des coûts, en la situant à trois niveaux : en amont du dispositif (pour l'entreprise) lorsque la question de l'investissement se pose ; en phase de production (pour l'université) lorsqu'il est intéressant de connaître les coûts pour mieux les maîtriser ; en aval du dispositif (pour le

⁸ voir chiffres clés de la formation publiés par Centre Inffo : www.centre-inffo.fr

⁹ Notamment une étude produite par le CEREQ « Enquête formation 2000 » téléchargeable sur www.cereq.fr

¹⁰ Aranud Coulon, Michel Ravailhe, « Les coûts de la FOAD, première analys », 2002, téléchargeable sur www.algora.fr

prestataire) lorsque le dispositif est déployé et quasiment stabilisé permettant ainsi de dresser un bilan des opérations.

Il est très vite apparu qu'il convenait de définir un certain nombre de termes, notamment autour de la notion d'investissement, ce qui a entraîné quelques développements théoriques. Parallèlement, le travail d'analyse des dispositifs a permis de mettre en évidence quelques points significatifs.

Dans les pratiques observées, la structuration et la qualité des outils de gestion apparaissent insuffisantes pour produire des informations fiables et servir utilement la décision, d'autant plus que dans certains cas le système de gestion de la formation tout court s'avère complètement insuffisant, formaté qu'il a été dans une logique administrative. Le phénomène est vrai, tant pour le monde sous tutelle publique que pour celui de l'entreprise, qui déclare finalement¹¹ ne disposer, ni des instruments permettant de calculer de la rentabilité de l'investissement formation, ni de calculer les coûts.

Les pratiques observées font l'économie de toute référence à une base ou un cadre théorique explicite, autorisant entre autres une gestion analytique raisonnée, ce qui rend les résultats peu fiables parce que très parcellaires, et faute de cohérence, rend impossible tout effort de modélisation. C'est ce qui a conduit les auteurs de l'étude à rechercher une approche théorique adaptée et à suggérer l'adoption de la méthode ABC (Activity Based Costing), qui au lieu de rattacher directement les coûts des ressources consommées aux produits, les rattache à des activités, celles-ci étant ensuite rattachées aux produits qui les concernent. Elle part du principe que ce ne sont pas les produits qui consomment des ressources, mais les activités, et que ce sont les produits qui consomment des activités. L'intérêt de cette approche tient au fait qu'elle contraint à décortiquer les ressources consommées activité par activité, à s'interroger systématiquement sur leur volume et leur affectation, et donc à limiter au maximum les charges indirectes. L'agrégation finale des charges permet normalement de dresser un compte de résultat du dispositif, et ensuite s'il y a lieu de calculer et de comparer des prix de revient.

La superficie exacte des dispositifs (leurs limites) est le plus souvent très peu perçue par les acteurs. Or, recenser les activités au sein d'un dispositif suppose d'en tracer les frontières. Dans le cas présent, cela a conduit, avant toute chose, à dresser la géométrie de ces dispositifs. Parallèlement, la rigueur nécessaire à la définition des activités, au calcul des temps passés, etc., n'est naturellement pas sans poser des questions sur des coûts négligés (mais par forcément négligeables), voire sur des dérives plus ou moins perçues (surinvestissement des acteurs hors temps de travail par exemple).

La préoccupation de travailler sur des coûts complets n'est pas systématiquement partagée, loin de là, du fait de contraintes organisationnelles, des difficultés à calculer certains frais généraux, à prendre en compte des effets de subventionnement où des coûts externes.

Dans cette réflexion, la recherche de l'équilibre ou du compromis optimal entre le niveau de détail des calculs (garant de leur pertinence), la capacité des acteurs à recueillir les informations fiables (ce qui suppose qu'elles aient un sens pour eux), celle du management à faire fonctionner et à utiliser ces outils, qui sont des outils de suivi et donc de décision, constitue un point déterminant. A la logique purement comptable doivent nécessairement s'associer des logiques d'action relevant de l'organisation et du management. Pour être efficace, l'implantation de tels outils de gestion doit être accompagnée et articulée à l'activité de travail quotidienne des acteurs.

Ces éléments, bien qu'incomplets, ont été depuis confortés par d'autres investigations. Ils demandent cependant à être validés précisés enrichis par d'autres travaux, nous y reviendrons.

3. La gestion de la formation s'inscrit traditionnellement dans une logique de dépense

A ce stade de la réflexion, quelques remarques générales sur la spécificité de la relation entre formation et l'économie ou gestion méritent d'être mentionnées. Trois facteurs principaux contribuent à la spécificité de cette relation.

3.1 Une affaire de pédagogue

Par tradition, la formation est davantage l'affaire des pédagogues que celle des comptables ou des contrôleurs de gestion. Par tradition également, la séparation au sein des organisations (quel que soit leur statut) de la fonction de gestion et de celle de production de la formation, ajoutée au faible dialogue qu'elles entretiennent ne facilitent

¹¹ voir étude conduite par l'OFEM, conduite en partenariat avec Le Préau, PriceWaterhouseCoopers et Algora, téléchargeable sur www.preau.ccip.fr

pas les échanges, l'intersection des cultures et donc la construction, nécessairement conjointe, d'outils de mesure.

3.2 Un formatage réglementaire

Les lois de 1971, constitutives en France de la formation professionnelle continue ont façonné et institué la conception même de la formation continue et partant, sa dimension économique. Dans un article de 2002 rédigé dans la perspective de la nouvelle réforme de la formation professionnelle, Alain Meignant soulignait le rôle de ce formatage réglementaire et l'inertie qu'elle induisait, dès qu'étaient envisagées de nouvelles façons de se former, notamment « en enfermant la notion de formation professionnelle dans des catégories administratives permettant de justifier de son imputabilité au titre de « dépense libératoire »¹².

3.3 Une logique de la dépense

Ces deux facteurs, conjugués à l'influence de la puissance publique dans le domaine de la formation d'adulte (et a fortiori plus largement dans celui de l'éducation), ont institué une approche très particulière de la dimension économique. Celle-ci se traduit par une logique de la dépense s'appuyant sur une comptabilité budgétaire et non sur une logique d'analyse de coûts appuyée sur une comptabilité de gestion. Autrement dit, dans le premier cas, on dépense un budget arrêté pour une période donnée en début d'exercice à l'échelle d'une organisation ou d'un segment de celle-ci ; dans le second, on cherche à maximiser la marge opérée sur un produit ou un service déterminé. Cette confusion entre la dépense supportée par l'organisation et les coûts « réels » a souvent été observée lors de nos investigations. Or, comme on l'a vu à propos des enjeux, le rôle croissant du marché conduit nécessairement à la transition nécessaire d'une comptabilité budgétaire inscrite dans une logique administrative vers une comptabilité de gestion, cherchant notamment à mesurer les coûts, et ce quelque soit la dimension publique ou privée, commerciale ou non, de l'activité de formation. De toute façon, faut-il le rappeler, la formation continue, telle qu'instituée en France par les lois de 1971, avec le cadre réglementaire fort qui les caractérisent, s'inscrit, à la différence de la formation initiale, dans une logique de marché.

4. Que faire maintenant ?

Comment aller plus loin, quelles pourraient être les prochaines étapes de cette réflexion, partant de l'idée qu'il s'agit avant tout de faire avancer celle-ci sur le terrain des pratiques. Trois pistes de travail s'imposent aujourd'hui assez logiquement, nous semble-t-il : accroître les compétences internes de gestion et poursuivre la construction d'instruments ; penser stratégie et organisation ; développer les aspects théoriques.

4.1 Accroître les compétences internes de gestion

La pression externe de la concurrence, de la stabilisation des financements contraint certes à davantage de rigueur de gestion, mais ne suffira pas à transformer automatiquement les cultures existantes. Cette transformation suppose des pratiques volontaristes. Construire des outils de gestion, les mettre en oeuvre, les suivre, les faire évoluer suppose une vraie compétence de gestion. Si elle n'existe pas à l'interne, il convient inévitablement de l'acquérir. Tout dépend naturellement de l'échelle du dispositif et du contexte de l'organisation et de sa culture : la situation et le volontarisme qu'elle requiert varient évidemment selon que l'on se trouve dans une grande entreprise ou dans un établissement d'enseignement supérieur, selon que le dispositif concerne une centaine d'apprenants par an ou plusieurs milliers. Mais la tendance est là, la stabilisation des moyens disponibles et le sens de l'intérêt commun poussent vers un effort de rigueur de gestion, tant au plan microéconomique que macroéconomique¹³.

Au sein des organisations s'occupant de formation, cette acquisition de compétences n'est pas toujours évidente, du fait du hiatus, propre au monde de la formation déjà évoqué, entre compétence pédagogique et compétence économique, de la distance entre formateurs et gestionnaires, de la « culture de la dépense » encore prédominante.

Cela dit, là comme ailleurs, il n'y a pas de recette miracle, une fois arrêtés les principes généraux, la meilleure solution consiste à faire, à s'engager en cherchant à construire des outils simples et circonscrits, en les testant, en les adaptant progressivement. Parallèlement, la veille sur les outils la communication et l'échange entre praticien, l'impulsion de telles pratiques au sein des grands réseaux ne peuvent que faciliter les choses. Sur le

¹² Alain Meignant La formation autrement : une nouvelle ambition ? - Article paru dans la revue Personnel de l'ANDCP n° 430 juin 2002

¹³ voir les travaux de François Orivel et de l'IREDU sur l'économie de l'éducation, notamment la conférence qu'il a prononcée le 30 août 2002 au CNAM dans le cadre de l'Université de tous les savoirs.

fond la démarche et les outils n'ont rien d'originaux, ils sont mis en œuvre dans d'autres domaines d'activité depuis longtemps, il n'y a donc aucune raison qu'ils ne se banalisent à terme pour nos dispositifs.

4.2 Penser stratégie et organisation

Disposer d'une compétence de gestion est une chose, la mettre en œuvre au sein d'une organisation en est une autre. Les quelques investigations de terrain conduites l'ont montré, l'impact de la réflexion économique sur l'organisation est immédiat et parfois douloureux. Ainsi, apparaissent souvent dans les dispositifs innovants : des pratiques « hors cadre » (surinvestissement de certains acteurs par exemple) difficiles à gérer dans la durée ; l'existence de coûts « cachés » (ingénierie de conception, pilotage...) ; l'instabilité des procédures ou de l'organisation, etc. La mise au point d'instruments de gestion ne consiste pas en une action strictement technique, mais relève aussi de l'organisation et de la gestion des relations en son sein. Rien ne sert par exemple de concevoir des outils de relevé de temps passés techniquement impeccables s'ils ne sont pas renseignés correctement par les acteurs parce que ceux-ci n'en ont pas compris le sens, ou bien le perçoivent comme un « flicage » de leur activité, par exemple.

Mais là encore, cette difficulté n'est nullement spécifique à la formation et à la FOAD, elle est tout à fait surmontable sous certaines conditions. La difficulté spécifique est ailleurs, c'est celle de la non stabilisation du modèle économique et partant du modèle technico-pédagogique. Dans certain cas, en dépit d'excellentes intentions, l'observation des tableaux de bord de gestion montre la non viabilité du « modèle » imaginé par les promoteurs au-delà d'une période expérimentale fortement subventionnée. Ailleurs, cette analyse pointe des dysfonctionnements organisationnels parfois rédhibitoires. Et on en revient aux considérations développées au début cet article : l'irruption des technologies dans le champ de la formation, les transformations du contexte socio-économique, etc., font que les expériences et pratiques engagées ces dernières années relèvent de l'expérimentation souvent par essais et erreurs, et qu'à l'échelle (vaste) des systèmes de formation et de leur évolution (lente), nous nous trouvons encore au stade du balbutiement de pratiques nouvelles.

Tout se tient : compétence de gestion, capacité à opérationnaliser l'instrumentation, à élaborer un modèle technico-économique et à inscrire le tout dans une réflexion stratégique. Autrement dit, la réflexion économique ne peut être sérieusement envisagée que dans le cadre d'une réflexion stratégique de l'organisation par ceux qui la pilote.

4.3 Construire des outils conceptuels et méthodologiques

La troisième piste de réflexion touche davantage la méthode. La confusion des objectifs poursuivis dans la réflexion risque encore trop souvent de créer la confusion. S'il est vrai que la réflexion économique sur la formation ouverte et à distance et plus largement sur la formation en général ne peut évidemment se réduire à la gestion et au calcul des coûts, elle ne peut en faire abstraction et il faut inévitablement en passer par là. Cependant, ce calcul n'épuise évidemment pas la question du rapport entre les moyens financiers consentis et les résultats multiples de la formation, autrement dit de la productivité ou du rendement d'un système ou d'un dispositif de formation¹⁴.

Pour aller plus loin, il convient selon nous de hiérarchiser les interrogations et donc d'opérer au moins un distinguo entre trois couches problématiques. Elles ne sont pas naturellement sans lien, mais elles relèvent de registres différents et doivent donc être traitées selon des approches et des méthodes différentes.

- Le premier niveau concerne la question du calcul du coût de revient d'un dispositif et la construction des outils de suivi de gestion. C'est celui qui a été développé plus haut sur la base de quelques expériences. Ces travaux sont naturellement loin d'avoir épuisé le sujet. Il est difficile d'aller plus loin dans le cadre du présent article, mais on peut imaginer par exemple que la question nécessite d'être réfléchi différemment selon les situations : au stade du projet lors de la conception d'un dispositif ; au stade du lancement et du développement d'un dispositif ; au stade du suivi du fonctionnement d'un dispositif arrivé au rythme « de croisière ».
- Le second niveau d'investigation concerne la démarche comparative entre dispositifs « ordinaires » de formation et dispositifs ouverts et à distance. Beaucoup de choses ont été dites à ce sujet, mais très peu de travaux sérieux réalisés.¹⁵ Du point de vue économique, il s'agirait alors de tenter de comparer les

¹⁴ Voir par exemple l'article de Pascale de Rozario et Pierre Rieben « Economie de la FOAD : sujet à controverses » Actualités de la Formation Permanente

¹⁵ Voir pour le domaine de l'éducation l'ouvrage de Jacques Crinon

coûts d'un dispositif nouveau, relevant de la FOAD à ceux d'un dispositif traditionnel. Opération intéressante et a priori nécessaire, mais difficile. Elle est souvent évoquée, mais très rarement appuyée sur des arguments rigoureux. Si le différentiel de coûts liés aux frais de séjour et de déplacement est relativement facile à calculer, pour le reste il s'agit de comparer des choses comparables. Lapalissade certes, mais suffisamment d'affirmations ont été formulées ces dernières années sur ce point pour permettre de le rappeler, d'autant plus que ce travail est loin d'être toujours possible : à quoi pourra-t-on par exemple comparer un dispositif franchement nouveau (au plan du public et des objectifs, par exemple) ?

- Pour le troisième niveau d'investigation, cela se complique encore. Paradoxalement, il s'agit de la question essentielle, mais finalement on en parle peu. Il semble pourtant impossible de la laisser de côté. C'est la question de la mesure de l'efficacité d'un dispositif de formation, de sa productivité, de son efficacité, de sa valeur-ajoutée que nous avons déjà évoquée. La formation, ce n'est évidemment pas que des flux strictement financiers, ce sont aussi d'autres flux qu'il faut injecter dans la « boîte noire » de l'apprentissage, pour faire en sorte que la personne sorte plus savante ou plus compétente à sa sortie du dispositif qu'elle ne l'était à son entrée. Peut-on mesurer ces flux de façon pertinente et les ramener à des flux financiers ? Est-il souhaitable de le faire ? Comment mesurer ce rapport entre les intrants et les extrants au sein d'un dispositif ? Quelles étapes imaginer dans cette réflexion, quelles complémentarités disciplinaires faut-il associer ? Autant d'interrogations qui exigeraient des travaux de recherche plus que conséquents, d'autant, qu'ils rejoignent d'autres travaux cherchant à caractériser la transformation de la formation en comparaison avec le monde industriel par exemple¹⁶, ou touchent des débats sociaux qui commencent à s'imposer autour des notions de « marchandisation » de l'éducation, de bien public, etc.

Pour conclure cette tentative de clarification du débat, deux idées méritent, nous semble-t-il, d'être soulignées. Dans une perspective opérationnelle, il importe tout d'abord de sortir de cette sorte de cercle vicieux de la réflexion économique versus les coûts : pour calculer des coûts il faut modéliser un dispositif, mais la viabilité de ce dispositif dépend évidemment des résultats de l'analyse de ces coûts. Quelques pistes ont été suggérées précédemment. Après quelques années d'expérience, on peut espérer la stabilisation prochaine de modèles (pluriels très probablement), y compris de modèles économiques, sources de références et d'appui pour des travaux ultérieurs.

Mais, on l'a vu, cette démarche n'épuise ni le sujet, ni la recherche de clarification des questions connexes esquissés ici. Elle ne peut être complètement détachée d'une interrogation plus vaste sur la productivité des dispositifs. Mais là, l'ambition change d'échelle et requiert des réflexions d'une autre ampleur. Elle rejoint en ce sens la réflexion macroéconomique sur les systèmes de formation¹⁷, rendue nécessaire par les mutations en cours. A ce stade, les mutations et les questions qu'elles posent, au plan national, mais aussi européen et planétaire, n'interrogent plus seulement les experts, mais aussi les citoyens (voir les débats actuels concernant les discussions au sein de l'Organisation Mondiale du Commerce). Ces questions constituent en quelque sorte l'horizon lointain de tous nos travaux. Osons les résumer quelque peu brutalement autour des deux propositions ou plutôt des deux interrogations suivantes : comment former mieux et davantage de gens à moyens sensiblement constants ; quel partage opérer entre initiatives, et donc systèmes d'intérêts, publics et privés ?

Philippe Morin

Directeur d'Algora

¹⁶ « L'industrialisation de la formation, état de la question » sous la direction de Pierre Moeglin, CNDP, 1998

¹⁷ Voir les travaux de François Orivel déjà évoqués et de son équipe à l'IREDU