

FOAD : économie des dispositifs et calcul des coûts

Par Arnaud Coulon et Michel Ravailhe

Arnaud Coulon est consultant au sein d'Algora formation ouverte et réseaux, association visant à promouvoir le développement de la formation ouverte et à distance et l'usage des technologies multimédias dans les systèmes de formation professionnelle.

Michel Ravailhe est enseignant-chercheur à l'université de Picardie Jules-Verne.

L'apparente "immatérialité" de la FOAD ne doit pas faire oublier qu'elle a un coût, qu'il faut connaître pour la faire progresser. S'appuyant sur une étude réalisée par Algora, Arnaud Coulon et Michel Ravailhe montrent que ces coûts semblent pourtant bien mal connus, aussi bien des entreprises, des universités que des prestataires. Il conseille de s'inspirer d'une méthode, l'*Activity Based Costing*.

Les enjeux économiques liés au développement de l'éducation et de la formation occupent les experts - peu nombreux, du reste - depuis déjà quelques années. L'arrivée des TIC (technologies de l'information et de la communication), leur intégration à des fins pédagogiques et organisationnelles dans les dispositifs de formation, ont fait naître certains espoirs quant à une diminution globale des coûts.

"Etat de l'art" de la FOAD : un cycle d'article dans *Actualité de la formation permanente*

Rendre sensible la réalité des nouvelles modalités de formation, de la formation ouverte et à distance, du e-learning, mettre en évidence les questions posées par leur développement constituent des exercices malaisés. En cherchant à conjuguer les informations issues de son activité d'intervention, d'observation et d'analyse, l'équipe Algora a cherché à synthétiser sa vision de "l'état de l'art" de la FOAD en organisant celle-ci selon différents chapitres thématiques. Quatre d'entre eux font ou feront l'objet d'une publication dans *Actualité de la formation permanente*, respectivement sur le thème des coûts, des supports technologiques, de la qualité, et de la compétence des acteurs. Ultérieurement d'autres thèmes devraient être abordés, tels celui du marché de la FOAD, des PME et de la FOAD, des territoires et de la FOAD... L'article présenté ici sur l'économie des dispositifs et le calcul des coûts constitue donc le premier de cette série. Au fur et à mesure de leur publication, ces articles seront accessibles sur le site d'Algora.

Enjeux et difficultés

Dans cette optique, la modernisation de la formation, suivant en cela le phénomène de modernisation industrielle, générerait une diminution des coûts unitaires (économies d'échelle, gains de productivité). Du côté des entreprises, où les directions des ressources

humaines s'inscrivent de plus en plus dans des logiques de rationalisation des relations avec leurs fournisseurs, une telle hypothèse est évidemment bien reçue. Elle l'est également du côté des prestataires (de "e-learning"), pour lesquels une telle hypothèse, transformée en affirmation, constitue un argument commercial de poids.

Ainsi, la question de **l'économie des dispositifs** de formation, envisagée selon les cas sous l'angle des coûts ou sous celui de la rentabilité de l'investissement, apparaît de manière récurrente dans les médias "spécialisés", dans les salons et autres conférences centrées sur la formation ouverte et à distance, la e-formation ou le "e-learning".

Globalement, les outils de gestion utilisés par les opérateurs de formation sont très marqués par la **logique de gestion administrative**, et ce d'autant plus (et en toute logique) qu'ils relèvent davantage des décideurs publics, les logiques de subventionnement poussant en ce sens. C'est-à-dire que les opérateurs se situent davantage dans une optique de gestion budgétaire (*consommer un budget composé de recettes, fixées pour une période donnée*), que d'une gestion d'entreprise classique (*dégager des produits la marge au-delà des charges*).

Pour ce qui concerne le secteur marchand de la formation, on peut noter que **les prix sont davantage définis par le marché** que par une réflexion sur les coûts.

Il est intéressant de constater que cette question des coûts, posée avec acuité par l'arrivée massive des TIC, coïncide également avec l'intérêt prononcé de "nouveaux entrants" sur le champ de la formation et de l'éducation, s'inscrivant dans des logiques totalement marchandes. On peut voir là une des origines majeures de la récurrence de cette préoccupation : la dimension économique sur la FOAD et le "e-learning".

Dans **les pratiques**, en tout cas pour celles qui ont pu être observées, la structuration et la qualité des outils de gestion de la FOAD mis en œuvre dans les organismes de formation (qu'ils soient privés, publics ou parapublics), les universités ou bien encore certaines entreprises, apparaissent très insuffisantes pour donner des résultats significatifs et servir utilement d'outils de décision. Dans un certain nombre de cas, c'est le système de gestion de la formation tout court (hors toute spécificité FOAD), très marqué par les modes et les pratiques de financement, qui fournit des données insuffisamment fiables pour pouvoir opérer ensuite de réels calculs économiques.

A la lumière des investigations réalisées¹, force est de constater que l'essentiel de la réflexion et des contributions sur l'économie et le calcul des coûts se heurte à plusieurs écueils.

Ces réflexions font l'économie de toute référence à un cadre théorique explicite, ce qui rend au final les **résultats peu fiables** et peu crédibles, et réduit de fait toute tentative de modélisation. Les glissements sémantiques, tout particulièrement celui concernant le retour sur investissement (ou *ROI, return-on-investment*), traduisent la faiblesse du cadre conceptuel auquel se réfèrent certains. Les critères retenus pour le calcul de la rentabilité par exemple doivent être identifiés pour que l'on puisse apprécier, mesurer la pertinence de telle ou telle démarche et des résultats induits et affichés. Or ces critères sont peu lisibles et souvent mal employés, alors que l'on annonce ici et là des chiffres laissant entendre que la FOAD favoriserait les retours sur investissement.

Si l'on considère que **l'investissement social** ne doit pas être exclu de la rationalité de la rentabilité, qu'il absorbe des ressources, il faut alors déterminer comment on peut maximiser l'utilisation de ces ressources. Cela sous-entend, entre autres, que l'on s'intéresse au **"rendement" des dispositifs** et à la **"performance pédagogique"**, et par conséquent à la création de valeur pour les clients usagers. Or que sait-on aujourd'hui de la valeur ajoutée de

¹ Voir l'étude Algora sur les coûts de la FOAD :

<http://ressources.algora.org/reperes/economie/enquetes/couts.asp>

ces dispositifs au niveau pédagogique, si ce n'est des taux d'abandon assez considérables lorsque certaines variables, telles que l'accompagnement, sont peu prises en compte...

Toutefois, l'exercice reste objectivement difficile car la mise à distance des apprentissages et l'ouverture des dispositifs tendent à brouiller les cartes, pour diverses raisons. A un niveau macro par exemple, la mise en œuvre de partenariats plus ou moins soutenus, construits, formalisés et opérationnels rend de plus en plus délicate l'identification des différentes sources de financement. A un niveau plus micro, la traçabilité des actions est parfois très réduite. L'intervention d'acteurs différents (télé-tuteur, animateur coordinateur, coach, homme ressources, encadrement intermédiaire, etc.), l'éclatement des espaces temps sociaux qui tend à abolir les frontières entre temps de travail, temps de formation et temps privé, le recours à de multiples situations d'apprentissages et à plusieurs types de ressources, la faiblesse des outils de suivi et de pilotage, accroissent considérablement les difficultés de mesure des différentes productions et activités réalisées dans le cadre des dispositifs.

Bref état des lieux par secteur...

Pour les entreprises et les universités, et même pour les prestataires, la dépense "FOAD", intégrée souvent sur les crédits de recherche, s'avère ardue à identifier clairement. Le calcul du retour sur investissement, lorsqu'il est estimé, repose sur des bases peu solides.

Du côté de l'entreprise

De manière générale, les préoccupations et exigences des entreprises en matière de coût apparaissent bien plus élevées lorsque l'on aborde la e-formation.

En effet, la mise en œuvre d'un dispositif de FOAD au sein de l'entreprise est de plus en plus l'objet d'une analyse économique. Il s'agit avant tout pour le porteur de projet (DRH, département formation, etc.) de pouvoir **justifier de la dépense** engagée auprès de la direction générale, voire en deçà, au sein même du département formation. A ce stade, deux problèmes surgissent. D'une part, l'expérimentation, passage obligé, relève bien entendu d'une activité de type R&D, et en ce sens on ne peut escompter en tirer un quelconque bénéfice économique immédiat. D'autre part, les logiques d'acteurs et les jeux de rôles au sein des organisations obligent les innovateurs à des contorsions parfois contradictoires avec la finalité affichée : estimation partielle du coût, minorations volontaires, matrices et critères de calcul de la rentabilité qui relèvent de *la priori* et d'un certain "prêt à porter" transposé de l'industrie au service...

Cependant, on constate de manière assez curieuse que les motifs à l'origine de la mise en œuvre d'un dispositif de e-formation ne sont pas toujours économiques². De toute manière, dans l'hypothèse où ils le seraient, la majorité des entreprises déclarent ne pas disposer de l'appareillage leur permettant soit de **calculer la rentabilité** de l'investissement, soit (plus modestement ?) de **mesurer les coûts**. Comment expliquer cette contradiction apparente ? Effet de mode, impact du e-marketing ou réponse à des contraintes organisationnelles spécifiques : éparpillement de la population salariée, réduction du temps formation, masse à former en un temps record... Dans un certain nombre de cas, ces contraintes justifient à elles seules des investissements consentis sans que l'on s'intéresse à un hypothétique retour sur investissement induisant un suivi qualitatif et une mesure de l'*output*³ supérieurs à ceux pratiqués habituellement.

² Voir l'étude conduite par l'Ofem, en partenariat avec Le Préau, Price Waterhouse Coopers (PWC) et Algora : <http://ressources.algora.org/reperes/economie/enquetes/roi.asp>

³ NDLR - *output* : biens et services directs produits par le biais des activités. En français : extrant.

Force est de constater, comme Bernard Martory⁴, que *“la relative sophistication des moyens de formation utilisés et l'importance des dépenses consenties contrastent de façon tout à fait paradoxale avec les maigres connaissances sur les résultats à attendre : souvent la dépense est engagée sans que l'on ait une information sur les effets envisageables ou les alternatives possibles”*.

Du côté de l'université

Deux constats principaux caractérisent la situation des universités au regard de cette question des coûts. Tout d'abord, le système de valeurs et la logique de financement public dans lesquels s'inscrit l'université, ainsi que les modes d'attribution des moyens à travers le recours à des normes dont la rationalité apparaît essentiellement **administrative**, ne permettent pas d'aborder très facilement la question des coûts, du fait d'une difficulté à mesurer la réalité des dépenses.

Parallèlement, les investigations menées au sein des universités posent des problèmes de collecte de données et d'identification des coûts (réels). On se heurte très souvent à une certaine **opacité**, liée à de nombreux facteurs : faiblesse de l'instrumentation de gestion existante ; pratiques locales parfois “artisanales” ; ventilation de charges qui peut être aléatoire et arbitraire ; imputation sur différentes enveloppes dépendant de services différents, sous-estimation et sous valorisation de la contribution des enseignants-chercheurs, etc.

Ensuite, les différentes tentatives pour tenter de rationaliser, d'apprécier, de mesurer les coûts font l'objet de nombreuses **résistances**. Il faut souligner qu'un travail spécifique porté par l'Observatoire des coûts et relayé par Gemme⁵ en 1995, visant à calculer les coûts des établissements d'enseignement supérieur (dont les centres de téléenseignement) n'a jamais pu aboutir : il semblerait d'une part que la procédure de recueil des données était considérée comme trop “lourde”, et d'autre part que la collecte des données elle-même n'était pas toujours possible (données incomplètes, inexistantes...). Il est intéressant de noter que cet Observatoire des coûts aura connu une durée de vie très courte, ce que d'aucuns regrettent, et qui, selon Jean-Michel Catin de la revue *Vie universitaire*⁶, traduit un certain malaise : *“l'abandon de l'Observatoire des coûts, que présidait Jean Bornarel est en soi un symbole. En un mot, le système marche sur la tête, puisqu'il ne se soucie pas de l'utilisation des moyens et de l'adéquation à des objectifs, mais seulement de leur attribution”*.

Du côté des prestataires de formation

La question se pose sous des angles un peu différents. Bon nombre d'organismes de formation se sont lancés dans des expérimentations, souvent avec l'appui et le soutien de financements publics. Ceux-ci ont permis de faire avancer les structures, à travers, pour tout ou partie l'achat de matériel, l'accompagnement des formateurs, l'ingénierie des dispositifs, etc., investissements amonts permettant d'accompagner le changement au sein des organisations. En première analyse, deux constats s'imposent.

⁴ *Gestion des Ressources Humaines, pilotage social et performances*, Bernard Martory, éditions Dunod.

⁵ Gemme : Groupement pour l'enseignement supérieur sur mesure médiatisé. Site : <http://gemme.univ-lyon1.fr>
Sur l'étude “Coût de l'EAD” : <http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/nte/gemme/groupestravail.html>

⁶ Jean-Michel Catin est rédacteur en chef de ce mensuel. Site : www.vieuniversitaire.com/

D'abord, nombre d'expérimentations n'ont pas su, ou pu, **trouver les moyens** de passer à une phase de déploiement. Souvent, à l'issue de la convention qui permettait un abondement de financement public, les dispositifs s'arrêtent. Ce premier constat laisse à penser que le modèle économique n'est pas viable, faute probablement d'une demande suffisante et solvable.

Ces aides s'inscrivent dans une perspective de développement et d'expérimentation, qui vise à accompagner les organismes de formation et à les aider à construire de nouvelles modalités de formation, afin de faciliter l'accès des publics à cette dernière. La logique des partenariats territoriaux ainsi construits complexifie **l'identification des coûts** sur un dispositif (le nombre d'interlocuteurs différents est important, le niveau de suivi et de coordination pas toujours très rigoureux, etc.).

Lorsque ces dispositifs continuent à être financés et que l'on tente d'identifier "grossièrement" les coûts, il est très difficile d'en modéliser la structure car ces dispositifs sont singuliers et leurs montages financiers aussi. En outre, certains opérateurs privilégient une logique de coûts "externés", par exemple un maillage territorial s'appuyant sur des centres émetteurs et récepteurs (voir dispositifs AFIH en Nord-Pas-de-Calais, réseau Rhône-Alpes des formations à distance, etc.). Financés par des collectivités locales, ils permettent de réaliser des économies conséquentes sur les coûts de structure, l'accueil des formés, voire certains coûts de maintenance et de communication, qui, en toute logique, devraient être ré-imputés dans le calcul final.

Limites des modèles de calcul les plus courants

Trop souvent, le raisonnement sur les coûts est global et n'opère pas de distinction entre des réalités extrêmement différentes selon que les dispositifs FOAD relèvent du monde de l'entreprise ou de celui des prestataires de formation, s'inscrivent dans une logique privée ou publique, concernent des formations durant quelques minutes ou quelques mois...

Le bref aperçu qui précède montre à tout le moins la nécessité d'un minimum de segmentation dans la réflexion et de **prudence dans les comparaisons**. Faute de quoi, on peut être pris en considération la singularité de la structure des coûts, due non seulement aux dispositifs eux-mêmes mais également aux contextes de mise en œuvre (secteur public, privé, grand compte ou TPE, échelle territoriale ou locale...) où les stratégies, modes d'organisation, attentes, finalités (économiques, sociales...) et modes de calculs relèvent de logiques bien différentes.

De manière générale, les études, les travaux actuels se focalisent essentiellement sur les **coûts de production**, ce qui reste très insuffisant pour rendre compte de la complexité des systèmes étudiés, car les coûts tels que les **coûts cachés**, d'ingénierie de conception, de coordination et de pilotage, de management de projet, les coûts de l'innovation et du changement ne sont quasiment jamais pris en compte. En outre, il existe peu de formalisation du dispositif de formation et donc peu de modélisation des activités et processus existants et par conséquent une connaissance limitée des ressources consommées.

Dans les faits, le calcul des dépenses de FOAD s'articule autour de **deux démarches** : la première (la plus répandue) se caractérise par une analyse distinguant les coûts fixes (de structure) des coûts variables (opérationnels) ; la seconde se traduit par une dissociation des charges directes et indirectes, dans le cadre d'une analyse fonctionnelle.

Ces deux approches montrent des limites, qu'il convient d'examiner rapidement.

Le premier modèle, ou modèle de base, **distingue les coûts fixes des coûts variables**.

Les rédacteurs du *Plan comptable général*⁷ précisent que ces coûts fixes sont : "des charges liées à l'existence de l'entreprise et correspondant, pour chaque période de calcul, à un niveau d'activité déterminé".

⁷ Voir www.finances.gouv.fr/reglementation/avis/avisCNCompta/pcg/sommairepcg.htm

Ces charges restent en fait relativement fixes lorsque le niveau d'activité au sein du dispositif évolue peu en raison de matériel et d'opérateurs en nombre constant. A l'inverse, une évolution importante du niveau d'activité (augmentation du nombre d'inscrits sur une plateforme et hausse conséquente de l'activité d'accompagnement induisant de mobiliser davantage de lieux ressources et de tuteurs pour l'accueil des formés dans le cadre d'une médiation...) conduit, en général, à un changement de structure, induisant une évolution "discontinue", c'est-à-dire une variation par paliers de ces charges. Une étude économique des coûts menée sur un horizon supérieur à deux ou trois ans ne peut pratiquement considérer **aucune charge comme fixe**. C'est le cas pour les dispositifs de FOAD qui relèvent de l'expérimentation et qui s'inscrivent donc dans la durée.

Par delà les problèmes de coûts, on voit combien le dimensionnement du dispositif, de sa flexibilité, c'est-à-dire de sa capacité à vivre (à s'adapter aux flux, en plus et/ou en moins) sont des éléments importants. Philippe Zarifian⁸ insiste sur le fait que la distinction entre coûts fixes et coûts variables "*pose au moins deux problèmes. D'une part, elle ne retient, comme critère de variabilité des coûts, que l'effet volume. Or une part croissante de la variation réelle des coûts dépend non pas de l'effet volume mais de l'effet complexité. Or le concept de coûts variables ne permet pas de saisir et de piloter la variation des coûts associés à des montées en complexité, question qui pourtant devient de plus en plus décisive*".

Le second modèle proposé relève de la distinction **coût direct - coût indirect** dans le cadre d'une analyse fonctionnelle. Ce modèle tente de classer, de ventiler des charges directes et indirectes en différents postes représentatifs des fonctions d'une organisation (approvisionnement, production, distribution). Ce modèle atteint aussi assez rapidement ses limites notamment par la difficulté à déterminer les clés de répartition des charges indirectes. Celles-ci sont nécessairement prédéterminées et sont très **subjectives** alors qu'elles vont faire varier les résultats (vers le bas ou vers le haut). Par exemple, comment ventile-t-on objectivement le coût d'un service administratif, le salaire du PDG, etc. ? En outre, les pratiques actuelles en matière de e-formation sont encore expérimentales et embryonnaires. Par conséquent, le choix de clé de répartition risque non seulement d'apparaître comme arbitraire mais en tout état de cause difficile à réaliser. Les conséquences sont accrues par l'inversion (en faveur des charges indirectes), constatées aujourd'hui, du poids relatif des charges indirectes par rapport aux charges directes.

Pour une approche pragmatique

Dans le souci de dépasser les limites des modèles évoqués précédemment, il apparaît urgent de chercher à modéliser une démarche qui soit à la fois un outil pour calculer les coûts réels du dispositif et donc d'établir le compte de résultat, mais également qui permette de manager de façon dynamique le dispositif.

Pour cela, nous suggérons la méthode *ABC : Activity Based Costing*. Elle autorise un progrès dans la connaissance et le calcul des coûts, mais aussi une représentation plus réaliste du fonctionnement de l'organisation du dispositif de FOAD. Son utilisation pourrait conduire à une allocation des ressources plus judicieuse et à des changements organisationnels. Ce qui induit une évolution du calcul des coûts (méthode ABC) vers le management par la performance (méthode *Activity Based Management : ABM*).

L'observation de la formation des coûts montre que **ce ne sont pas les produits qui consomment des ressources, mais les activités**. Par exemple, l'activité "Accompagnement des apprenants" consomme des ressources humaines (un animateur et des télé-tuteurs) et matérielles (ordinateurs, plateforme de télé-enseignement). Ensuite, ce sont les produits qui

⁸ *Travail et communication*, Philippe Zarifian, Puf, 1996.

consommement des activités. Si l'on considère que l'objet de coût est l'étudiant formé et diplômé (précisons que cet objet est à qualifier, il pourrait s'agir du coût du dispositif lui-même), cet extrant⁹ consomme l'activité "Accompagnement des apprenants".

Donc, la méthode ABC diffère de la méthode usuelle de comptabilité analytique en ne rattachant pas directement les coûts des ressources consommées aux produits, mais aux activités. Celles-ci sont ensuite reliées aux produits qui les consomment.

Cette approche a été testée sur une offre de formation continue proposée par une université¹⁰.

Au sein de ce dispositif, une fois dressées les frontières et repérées les enchaînements entre activités et acteurs, un inventaire de 28 activités a été dressé, à titre d'exemples : accueillir les apprenants, instruire les dossiers, accompagner les apprenants, créer des contenus et les faire valider, réaliser des prototypes et les tester, promouvoir le dispositif, préparer et animer les regroupements, etc. Cet **inventaire d'activités**, une fois validé par les acteurs du dispositif, a constitué la base de travail d'imputation des charges directes et indirectes. L'objectif étant de "directiser" au maximum l'ensemble des charges.

Chacun des **couples activité-acteur** a été valorisé en **temps de travail**. A partir des temps passés sur chacune des activités et des salaires des acteurs respectifs du dispositif, les charges directes ont été rattachées aux activités.

L'étape suivante a consisté à identifier l'ensemble des **ressources consommées** par chacun des acteurs (matériel, logiciels, fournitures de bureau, photocopies, coûts de communications...). Ces charges peuvent être soit communes soit spécifiques au dispositif. Il s'agit donc ensuite de déterminer en concertation avec les acteurs du dispositif, la part à imputer globalement au dispositif lui-même.

Un second traitement a permis de rattacher une part de ces charges aux activités.

L'étape finale a consisté d'une part à agréger **charges** directes et indirectes et d'autre part à calculer les **produits générés** par le dispositif.

Pour finir, il a fallu établir le **compte de résultat** du dispositif, soit global, soit par activité.

La maîtrise des coûts, une priorité

Les dispositifs de FOAD s'inscrivent encore et toujours dans une logique d'innovation, de construction "chemin faisant", sur un secteur d'activité où la matière première ne se transforme pas aussi facilement que dans d'autres secteurs productifs, et où la mesure du produit de sortie, et donc de la performance des dispositifs est rendue de fait bien délicate voire parfois hypothétique (sachant que nous nous inscrivons dans une logique de co-production de service). Innovation et co-production de service constituent deux points fondamentaux qui nécessitent peut-être de réinterroger les outils "classiques" et de définir de nouvelles règles de calculs.

S'il semble acquis que l'on assiste à un phénomène de remontée des **coûts en amont** des dispositifs (étude de faisabilité, prototypage, réalisation de contenus, programmation du dispositif, etc.), il n'en demeure pas moins que l'**exploitation** elle-même a un coût, qui peut se révéler parfois bien supérieur aux dispositifs dits "traditionnels". Cela peut amener certains opérateurs à **réaliser des coupes** sombres dans certains postes, tels que l'accompagnement pédagogique, qui constitue un poste de coût non négligeable, mais qui en même temps garantit la qualité du service rendu et réduit les risques de rupture prématurée comme on en connaît dans l'enseignement à distance classique.

⁹ NDLR - extrant : bien ou service direct produit par le biais des activités. En anglais : *output*.

¹⁰ L'université Picardie Jules-Verne (voir étude sur les coûts évoquée précédemment) : <http://ressources.algora.org/reperes/economie/enquetes/coutstel.asp>

Les deux logiques qualité et réduction des coûts ne semblent pas nécessairement en adéquation. Sauf si l'on considère que ces dispositifs relèvent d'une qualité de prestation supérieure, que la création de valeur est bien plus importante pour le client-usager, alors il est possible de faire l'hypothèse que tout cela aura un prix qu'il nous appartient en tant que client, commanditaire, etc., d'accepter de payer ou non.

Lors du colloque intitulé e-Education, qui s'est déroulé à Paris le 22 novembre 2000, Diana Laurillard, vice-chancelier de l'*Open University* chargée des technologies éducatives au Royaume-Uni, terminait son intervention en soulignant : *“ne laissez personne vous dire que les TICE vont faire baisser les coûts, parce que ce n'est pas possible. Ce que les TCE peuvent faire, c'est élargir la palette des possibilités. Elles peuvent améliorer l'éducation et la rendre plus accessible”*.

Si l'on admet que mesurer la rentabilité des investissements consentis dans les dispositifs de e-formation n'est pas une question à l'ordre du jour, il n'en demeure pas moins, *a minima*, que la connaissance et la **relative maîtrise des coûts** devient une priorité. Cela induit de ré-interroger l'existant non seulement en terme d'instruments de gestion mais aussi et surtout de faire évoluer les pratiques professionnelles et les **compétences des acteurs** de la formation en matière de gestion, de pilotage et de management. C'est, dans certains cas, tout un système de représentations et de valeurs qu'il s'agit de remettre en cause.

Arnaud Coulon et Michel Ravaille