



# LES INITIATIVES PEDAGOGIQUES DES UNIVERSITES ET LE COUT DES FORMATIONS

Christophe Riqueau, Philippe Dumas

► **To cite this version:**

Christophe Riqueau, Philippe Dumas. LES INITIATIVES PEDAGOGIQUES DES UNIVERSITES ET LE COUT DES FORMATIONS. Terminal, L'Harmattan, 2004. <sic\_00001038>

**HAL Id: sic\_00001038**

**[https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00001038](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001038)**

Submitted on 18 Jul 2004

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

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

## ***LES INITIATIVES PEDAGOGIQUES DES UNIVERSITES ET LE COUT DES FORMATIONS***

**Christophe Riqueau**

Université de Toulon-Var

[riqueau@univ-tln.fr](mailto:riqueau@univ-tln.fr)

**Philippe Dumas**

Université de Toulon-Var

[dumas@univ-tln.fr](mailto:dumas@univ-tln.fr)

**Article publié dans la revue scientifique Terminal**

### **Résumé**

L'article traite du problème de la dérive des coûts pédagogiques qui sont perçus par les universités dans les formations les plus novatrices (par exemple l'enseignement à distance) et pour des publics en reprise d'études. Une analyse du fonctionnement du système de prise en charge de l'enseignement supérieur par l'Etat et des différents statuts possibles des étudiants montre que cette dérive a des facteurs économiques (lourdeur des investissements) mais aussi institutionnels et politiques. Des orientations méthodologiques sont fournies pour permettre de décider en connaissance de cause des tarifs de formation et de préserver la notion de service public dans l'enseignement supérieur.

### **Mots clés**

Formation, Ead, Enseignement à distance, reprise d'études, coûts, formation continue, formation permanente

### **Summary**

This article try to solve the University uncontrol cost collect for newest programs (example E-learning) and for the student who want to go back to the university. The System was analysed for the high school fee by the State and the differents students status who show us the uncontrolled economic factor (heavy founds) but also the management, institution and politic problems. Few orientations can help us to decide the cost for the level of degree and preserved the first notion of public service in high school.

### **Keywords**

## Les initiatives pédagogiques des universités et le coût des formations

### INTRODUCTION

Nombreuses sont les universités à inscrire comme étudiants de formation initiale des personnes en reprise d'études non financées par un organisme tiers. Les intéressés, comme les services de scolarité et de formation continue, n'ont que peu conscience des conséquences. On recense ainsi un nombre quasi nul d'inscriptions (De Saboulin, 2001) en formation continue, ce qui a conduit le Ministère de l'Education Nationale (Men) à apporter aux régimes d'inscription des modifications applicables à partir de 2002. Ce faible nombre d'inscriptions ne signifie pas que le public concerné ait déserté les bancs de l'université mais que, souvent par ignorance de statuts et régimes spécifiques, il n'est pas comptabilisé ni repéré. Pourtant les régimes d'inscription sous Apogée<sup>1</sup> différencient les publics entre formation continue, formation permanente et formation initiale, entraînant tant pour les individus que pour les établissements universitaires des incidences financières non négligeables. Ces dernières sont contenues, plus ou moins explicitement, dans le modèle dit « San Rémo<sup>2</sup> ».

Cette méconnaissance du fonctionnement global des mécanismes de financement des formations a entraîné une dérive vers une généralisation de l'offre de formation diplômante payante pour l'utilisateur en reprise d'études, et cela avec l'aval des conseils d'administration des universités. Petit à petit, des formations initiales se sont dupliquées en groupes spécifiques de formation continue, avec paiement de coûts pédagogiques assez élevés, quelle que soit la situation du candidat, sous couvert que l'université apportât une prestation supplémentaire. Avec cette dérive, on constate que la mutation du marché et l'ouverture à la formation tout au long de la vie se traduisent non pas par une évolution interne des universités mais par une facturation à l'utilisateur de toute mission sortant de leurs champs traditionnels. On retrouve une situation similaire avec l'Enseignement à distance (Ead). Sous prétexte d'apporter une réponse individualisée, adaptée à un public ciblé, les universités font couramment payer à l'utilisateur des coûts pédagogiques discrétionnaires pour accéder aux diplômes nationaux en Ead.

Cette pratique est d'autant plus facile à faire entériner que les investissements de départ sont coûteux et les risques inhérents à toute innovation sont présents. L'Ead est dans une phase de démarrage dans laquelle des supports éducatifs sont à fabriquer, des procédures administratives à imaginer, du personnel à former. Cette phase est onéreuse et nous devons trouver des supports financiers exceptionnels, mutualiser les expériences et les contenus, travailler en collaboration, faire preuve de créativité pour ouvrir des formations accessibles au plus grand nombre. Comme le conclut le Rapport Péry (2000), « les modalités de formation sont totalement à repenser. Il convient de chercher à conjuguer la flexibilité de l'offre (individualisation, personnalisation, juste ce qu'il faut - juste à temps...), son ouverture (élargir l'accès au plus grand nombre), l'articulation avec la situation de travail (entreprise apprenante), les contraintes de lieu (formation à distance), en s'appuyant sur les opportunités croissantes proposées par les technologies. » L'Ead répond à une évolution technologique dont le coût devrait rapidement diminuer. Dans ce cadre, on peut s'interroger si c'est bien à l'utilisateur de payer l'évolution du système éducatif ? Nous défendons l'idée que l'enseignement supérieur doit rester gratuit et respecter les principes d'équité entre individus.

Aux termes de la loi sur l'enseignement supérieur, l'inscription à l'université donne lieu au paiement de droits fixés par arrêté, qui oscillent dans les filières généralistes entre 150 et 300 euros en fonction des diplômes. Les universités assurent la réalisation des cours et examens grâce à une dotation financière qui doit couvrir la majorité des coûts.

---

<sup>1</sup> Apogée : Application pour l'organisation et la gestion des étudiants initiée dès 1992 par les universités Rhône-Alpes, Bourgogne et Auvergne et généralisée à ce jour.

<sup>2</sup> San Rémo : système de planification financière

L'objet de cet article est de décrire les pratiques qui tendent actuellement à faire payer un surcoût aux publics aux marges (étudiants en formation continue, usagers des enseignements interactifs à distance) et de proposer une réflexion sur les aspects réglementaires et politiques de la fixation de droits d'inscriptions.

## RAPPEL SUR LES PROFILS DES ETUDIANTS ET DES STAGIAIRES DE LA FORMATION CONTINUE

Comprendre le principe de financement des universités dans le modèle San Rémo passe par une bonne connaissance entre autre des mécanismes de comptabilisation des usagers. Sous Apogée, deux rubriques contribuent au calcul des ressources, et définissent le profil de l'individu :

a) le « statut » : *étudiant* ou *formation continue*

b) le « régime d'inscription ». Trois régimes d'inscription que nous souhaitons détailler car souvent méconnus, régissent ainsi les formations délivrant un diplôme national (hors apprentissage que nous écartons volontairement dans notre démonstration).

- *Le régime de formation initiale* : régime d'inscription le plus connu, se combinant le plus souvent avec le statut d'étudiant et qui attribue des moyens financiers dans le modèle San Rémo à hauteur de 100 %

- *Le régime de formation continue* : la Direction de la Programmation et du Développement<sup>3</sup> (Dpd, De Saboulin, 2001), a précisé ce régime comme étant « une reprise d'études financées par un organisme public ou privé ». En pratique, on ne parle plus « d'étudiant » mais de « stagiaire de formation continue » avec un « statut de formation continue ». Le coût de la formation est pris en charge tout ou partie par un organisme tiers. Parmi ces derniers, citons les plus fréquents : les Assedic,<sup>4</sup> la Drtefp<sup>5</sup> et les Fongecif<sup>6</sup> (sous certaines conditions) pour les demandeurs d'emplois, les Fongecif pour les salariés en congés individuels de formation, les Opca<sup>7</sup> et les entreprises pour les salariés financés dans le cadre de leur plan de formation. Dans le modèle San Rémo, ces personnes sont prises en charge à hauteur de 50%. Nous pouvons penser que le Men a souhaité par cette mesure encourager les universités à dispenser de la formation sans pour autant supporter la totalité de la charge financière, celle-ci incombant aux entreprises ou aux organismes paritaires selon la législation sociale.

- *Le régime de formation permanente* : rebaptisée « reprise d'études non financées par un organisme public ou privé. On entend par reprise d'études l'inscription à la préparation d'un diplôme après une interruption des études pendant une durée d'au moins deux ans. » (Dossier technique Dpd, Vanderschelden, & al. 2002, p 18). C'est sans doute le régime le moins connu par les universités et qui entraîne, par sa différence de traitement, des inégalités fortes tant pour le candidat que pour l'établissement. Dans le modèle San Rémo, ce stagiaire, non pris en charge financièrement, donne droit à l'attribution de moyens financiers à hauteur de 100% (en fait comme un étudiant de formation initiale). La Dpd montre ainsi clairement sa volonté que ce public en réinsertion, mais hors du champ des prises en charges financières, puisse poursuivre des études dans les établissements universitaires. Nous retrouvons sous ce régime, les femmes au foyer, les demandeurs d'emploi indemnisés ou non dont le coût de la formation n'est pas pris en charge, les salariés hors Cif<sup>8</sup> ou plan de formation qui souhaitent à titre individuel reprendre des études.

---

<sup>3</sup> Dpd : service du Ministère de l'Education Nationale

<sup>4</sup> Assedic : Association pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce

<sup>5</sup> Drtefp : Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

<sup>6</sup> Fongecif: Fonds de Gestion des Congés Individuels de Formation

<sup>7</sup> Opca: Organisme Paritaire Collecteur Agréé

<sup>8</sup> Cif : Congés Individuels de Formation

## **LE REGIME DE REPRISE D'ETUDES NON FINANCEES PAR UN ORGANISME PUBLIC OU PRIVE : UN ATOUT POUR LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE**

Ce régime ouvre, à titre individuel, de formidables perspectives d'études dans le monde universitaire pour tous les «exclus» des organismes financeurs. Ce régime d'inscription peut prendre en compte également la « situation » du stagiaire sous trois aspects.

1) le salarié en promotion sociale qui souhaite pour des raisons personnelles se perfectionner ou se réorienter, via ou non la validation des acquis de l'expérience,

2) le demandeur d'emploi indemnisé par les Assedic dont la prise en charge du coût de la formation universitaire est fréquemment refusée. Rappelons ici que les Assedic Côte d'Azur dans une décision<sup>9</sup> de juillet 2001 avaient exclu le financement des formations universitaires, décision sur laquelle elles sont revenues en novembre 2001 .

Dans ces deux cas, si les stagiaires relèvent bien du régime de reprise d'études non financées par un organisme public ou privé, leur « statut » est celui de « formation continue » car le stagiaire perçoit un revenu. Si l'intitulé « reprise d'études non financées par un organisme public ou privé » ne précise pas la participation que doit payer le stagiaire, on peut penser que celle-ci ne peut excéder les surcoûts de formation continue<sup>10</sup>. L'équipe animée par Bernard Froment<sup>11</sup> (2000) les avait estimés à 530 euros<sup>12</sup> en sus des droits d'inscription. Dans certains établissements, les stagiaires non pris en charge financièrement sont inscrits comme des étudiants de formation initiale et leurs dossiers ne transitent pas par les services de formation continue. Cette attitude peut avoir des conséquences graves notamment pour les demandeurs d'emploi, qui, considérés comme étudiants et non comme stagiaires de la formation continue, peuvent perdre leur statut de demandeur d'emploi et leurs indemnités.

3) le demandeur d'emploi non indemnisé. Le stagiaire est alors considéré comme sans revenu et relève du statut «étudiant». La notion de revenu reste également à être précisée : le bénéficiaire du RMI, l'allocataire de prestations familiales peuvent-ils être considérés comme percevant un revenu, sous-entendu, suffisant pour participer financièrement au surcoût de formation ? Nous serions favorables d'inclure sous ce régime les personnes à faibles revenus justifiant d'un avis de non-imposition et de les exonérer des surcoûts de formation, seuls les droits d'inscription traditionnels étant dus.

Ainsi en nous appuyant sur les travaux de l'université de Franche-Comté, pouvons-nous présenter un récapitulatif des cas les plus courants combinant régime d'inscription et statut de l'individu, associés aux moyens octroyés par le Men dans le modèle San Rémo et une proposition cohérente de participation des individus. Ce récapitulatif est présenté dans le tableau suivant.

---

<sup>9</sup> Décisions du bureau des Assedic Côte d'Azur des 27 juillet 2001 et 21 novembre 2001

<sup>10</sup> Les surcoûts de formation continue incluent notamment : accueil du stagiaire, accompagnement spécifique du dossier, attestation mensuelle de présence pour les demandeurs d'emploi.

<sup>11</sup> Bernard Froment : directeur de la formation continue de l'université de Franche-Comté

<sup>12</sup> 3500 F, dans le texte

| Régime d'inscription   | Régime d'inscription sous Apogée | Statut sous Apogée | Participation de l'intéressé(e)                                     | % d'attribution du San Remo |
|--|----------------------------------|--------------------|---|-----------------------------|
| <b>Etudiant en formation initiale</b>  | Formation initiale               | étudiant           | Droits d'inscription  | 100 %                       |
| <b>Reprise d'études financées par un organisme (1) public ou privé</b>   | Formation continue               | Formation continue | Droits d'inscription + prix (2) de la formation voté en CA          | 50 %                        |
| <b>Reprise d'études non financées par un organisme public ou privé et le stagiaire perçoit un revenu(3)</b>          | Formation permanente             | Formation continue | Droits d'inscription + surcoût (4) de formation continue voté en CA | 100 %                       |
| <b>Reprise d'études non financées par un organisme public ou privé et le stagiaire ne perçoit pas de revenus (5)</b> | Formation permanente             | étudiant           | Droits d'inscription  | 100 %                       |

**Tableau 1 : Récapitulatif des principaux profils des usagers de l'université avec les rubriques Apogée et les contreparties San Rémo**

*Commentaires :*

1) Par exemple : Assédic, Fongécif, Opcv, entreprises, etc.

2) Si le coût de la formation n'est pris en charge que partiellement, le Conseil d'administration de l'université (CA) peut alors voter un forfait maximum restant à la charge du stagiaire.

3) Salarié, demandeur d'emploi indemnisé, justifiant d'un avis d'imposition

4) Environ 530 euros d'après les estimations de Froment (2000)

5) Demandeur d'emploi non indemnisé et toute personne fournissant un avis de non-imposition.

Si ce statut de reprise d'études offre un intérêt certain pour les bénéficiaires du régime, il renforce selon nous les missions de service public et d'équité que les universités doivent jouer dans le monde de la formation professionnelle. Le groupe de travail dirigé par Laugénie (2001) rappelle les principes qui avaient animé les fondateurs du modèle San Rémo:

« - assurer aux établissements le minimum de moyens nécessaires à l'accomplissement de leurs missions de service public, étant entendu que ces financements sont destinés à être complétés par d'autres ressources d'origines diverses, publiques ou privées. (la dotation San Rémo ne constitue en fait qu'une partie du budget des établissements)

- garantir la diversité et l'égalité de dignité des missions des établissements, quelles que soient les disciplines qui les supportent.

- permettre un traitement équitable de chaque étudiant, sur l'ensemble du territoire, quel que soit l'établissement d'accueil et, en tout cas, corriger les inégalités éventuelles qui altèrent la qualité du service public. »

Selon nous ce traitement équitable de chaque étudiant passe par une meilleure application du régime de reprise d'études non financées par un organisme public ou privé.

## **DES COÛTS DE FORMATIONS SOUS COUVERT DE PRESTATIONS SPECIFIQUES, UN PHENOMENE AMPLIFIE PAR LE DEVELOPPEMENT DE L'EAD**

Dans plusieurs universités, le coût de formation continue pour l'individu évolue dans une fourchette de 1500 à 4000 euros, non pas en fonction du régime de son inscription, mais simplement parce qu'il ne relève pas de la formation initiale. Ce coût est fixé par le CA de l'université selon des critères que nous allons étudier, mais sous le prétexte général que les nouveaux services offerts doivent être payants. Cette attitude a tendance à se généraliser dans les formations qui sont dupliquées en groupes de formation continue. Le stagiaire qui n'est pas en poursuite d'études est obligé d'intégrer ce groupe de formation et de payer des coûts discrétionnaires. Ainsi peut-on relever dans plusieurs établissements, le cas du demandeur d'emploi indemnisé par les Assédic mais dont le coût de la formation n'est pas pris en charge par cet organisme et à qui l'université réclame des coûts de formations pouvant atteindre fréquemment les 4000 euros pour un troisième cycle. On peut s'interroger pourquoi les universités adoptent une telle attitude, alors que le statut de reprises d'études non financées par un organisme public ou privé ouvre droit à 100% du San Rémo. Or cette pratique est loin des préconisations du Men et de l'esprit San Rémo (Laugénie 2001). La méconnaissance du système tel que nous l'avons exposé ci-dessus (statut, régime d'inscription, fonctionnement du San Rémo) peut apporter une réponse partielle. Une autre réponse, plus politique, nous renvoie au sujet oh ! combien sensible de la répartition des moyens en interne. Bien souvent les groupes de formation continue doivent s'autofinancer sans intégrer tout ou partie de la DGF. Une des solutions à cette situation serait, et nous y reviendrons dans le paragraphe suivant, de différencier les moyens financiers octroyés par le ministère au titre de la formation initiale de ceux octroyés au titre de la formation continue. On peut noter qu'à ce jour, c'est l'usager, en l'occurrence dans le cas cité le demandeur d'emploi, dont le coût de la formation n'est pas pris en charge, qui subit les choix politiques de l'université.

Ainsi voit-on se généraliser des coûts pédagogiques justifiés par une prestation supplémentaire à destination d'un public en reprise d'études et ce, sans tenir compte du régime d'inscription des candidats. Les Conseils d'administration, mal informés du statut complexe et sans cesse en évolution du monde de la formation professionnelle, vote par omission des tarifs relativement élevés. C'est également cet esprit que l'on retrouve aujourd'hui dans un grand nombre de formation en Ead dont les tarifs pédagogiques sont substantiels. Le service supplémentaire, la présence de tutorat, le regroupement ponctuel, l'investissement lourd, sont mis en avant pour justifier le paiement de coûts pédagogiques par le candidat, et bien souvent quel que soit son statut (étudiant, stagiaire de formation continue ou permanente). Dès qu'il y a une innovation pédagogique, une évolution de la prestation, on a le sentiment de sortir des missions traditionnelles des universités et le service a tendance à devenir payant. Nous voulons démontrer que les mutations du marché de l'éducation doivent participer à l'évolution d'un système éducatif dont les missions essentielles – gratuité – laïcité - ouverture sur le monde - restent inchangées.

## **FORMATIONS EN EAD : LA DERIVE VERS LES ENSEIGNEMENTS PAYANTS**

L'Ead est une opportunité pour les universités françaises : il ne doit pas se substituer au présentiel mais compléter et enrichir une offre de formation tout au long de la vie recommandée par le rapport Péry (2000). L'Ead peut permettre aux universités de remplir leur mission de service public, en favorisant l'aménagement du territoire, l'ouverture au monde et aussi l'accueil de publics dit prioritaires comme les handicapés, les femmes isolées, et parallèlement de se positionner sur le marché de la formation continue par une individualisation des parcours et des rythmes.

La création des « Campus numériques »<sup>13</sup>, initiative commune du Ministère de l'Education nationale, du Ministère de la Recherche et des politiques de développement des Technologies de l'Information et

---

<sup>13</sup> Campus numérique : <http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>

de la Communication pour l'Éducation (Tice) par les collectivités territoriales, ont permis aux universités de s'engager dans la voie de l'Ead et de mettre en oeuvre de nouveaux dispositifs de formation ouverte et à distance, utilisant les Nouvelles technologies de l'information et de la communication (Ntic), et s'adressant aussi bien au public de la formation initiale qu'à celui de la formation continue.

Selon Françoise Thibault<sup>14</sup>, trois grands objectifs structurent les campus numériques : « la modernisation des pratiques d'enseignement, la construction d'une offre cohérente d'enseignement supérieur à distance qui soit articulée entre les différents acteurs, la proposition d'une offre française compétitive au plan international. » (Morin, 2001). En 2001, les ministères de l'éducation nationale et de la recherche ont ainsi dégagé pour les Campus numériques 50MF complétés par la DATAR (10 MF) et l'AUF (1,5 MF).

Une enquête<sup>15</sup> que nous avons menée en 2003 indique que l'accès à l'Ead par internet coûte entre 1500 et 4000 euros pour préparer un diplôme national, quel que soit le statut de l'individu -exposé précédemment- sous prétexte d'un investissement et d'un tutorat importants. Des exemples réguliers de création de diplômes nationaux en présentiel, demandant des investissements significatifs (tels des laboratoires ou des salles d'informatique) et financés par l'université ne donnent pas lieu à des droits spécifiques censés couvrir les investissements et les heures nécessaires à la formation. Pourquoi un tel comportement ne s'applique-t-il pas aux diplômes créés en Ead ? Nous pensons que la réponse est multiple. Elle inclut trois facteurs : la lourdeur des investissements, la méconnaissance des principes de financement des formations par le San Rémo et des raisons plus politiques, souvent implicites.

### *1) la lourdeur des investissements*

Pour comprendre cette dérive vers un accès payant, on peut différencier le coût d'investissement du coût d'exploitation de la formation. Pour fixer les esprits, nous allons étudier la répartition de ces coûts dans une des approches possibles de l'Ead, l'approche dite « éditoriale de contenu »<sup>16</sup>. Nous avons ainsi comme postes principaux d'investissement :<sup>17</sup>

- « l'achat du contenu » qui englobe les droits d'auteur et la scénarisation
- « le développement technique »
- « le portage du projet »

Cet investissement est lié :

- « au niveau existant de formalisation du contenu (dans la tête de quelques experts, sur support papier mis à jour, sur transparents ou présentation électronique...)
- au niveau médiatique souhaité (texte et images, avec du son, de la vidéo, des objets 3D animés...)
- au niveau interactif souhaité (organisation arborescente, simulateur, activités pédagogiques avec analyse de réponses complexes et remédiation des erreurs détectées, approches respectueuses des différents styles d'apprentissage...). » (Fffod, 2002).

A titre d'exemple, nous pouvons apporter un témoignage sur le Campus Numérique Pégasus<sup>18</sup>, dont l'objectif est une offre de formation sur les Diplômes d'Accès aux Etudes Universitaires (Daeu),

<sup>14</sup> Françoise Thibault Direction de la recherche technologique, Ministère de la Recherche ; elle a initié en 2000 le programme des Campus Numériques.

<sup>15</sup> Enquête réalisée sur le web au mois de mars 2003 sur 12 diplômes nationaux à distance

<sup>16</sup> Par approche « éditoriale de contenus » nous entendons que la formation est fondée sur la création d'un contenu scénarisé spécifique. Nous l'opposons à la « révélation de contenus » déjà existants sur le web, développée entre autres à l'université de Toulon et du Var dans l'IUP Ingémédia (Gasté, 2002).

<sup>17</sup> Les coûts de serveurs et de plate-forme sont soit externalisés, soit amortis et entrent dans les coûts de fonctionnement.

<sup>18</sup> Pégasus : Portail de reprises d'études graduelles et d'accès par un soutien personnalisé à l'université piloté par Annie Guyot, délégation aux Nouvelles Technologies Educatives, Université de Nice Sophia Antipolis.



littéraire (A) et scientifique (B), du français langue seconde (Fls) et français langue étrangère (Fle). Le cœur de cible est donc un public en reprise d'études, avec une visée de diplôme de niveau IV. Six universités<sup>19</sup> se partagent la fabrication du contenu, selon un cahier des charges pédagogique (Auvergne, 2001), et une chartre graphique commune. Le Centre National d'Enseignement à Distance (Cned) est également partenaire ; il développe les modules de pré-Daeu sous le label Pégasus et assure entre autres l'hébergement de la plate-forme éducative. Ainsi se sont 960 heures de cours qui seront développées d'ici 2004. Déjà en 2002, quatorze modules équivalents chacun à 40 heures de cours en présentiel pour le Daeu A ont vu le jour. En 2003, ce sont 7 modules supplémentaires pour le Daeu B, et 3 modules pour le Fle et le Fls. Eu égard au public, l'approche éditoriale a été privilégiée ; la médiatisation et l'interactivité peuvent être considérées comme élevées. Pour chacun des modules c'est-à-dire pour l'équivalent de 40 heures de présentiel, l'achat de contenus englobant les droits d'auteurs et la scénarisation du cours a coûté environ 11.000 euros. Le développement technique a oscillé entre 24 et 35.000 euros ttc en fonction des matières et des prestataires. Par « portage de projet », nous entendons le temps consacré au dossier dans chaque université tant sur le plan administratif que politique. Il est clair que le manque d'expérience de nos établissements dans ce domaine, le flou juridique, l'absence de position du Ministère sur certains sujets, la création de nouveaux outils alourdissent les frais de portage de projet. Que de temps passé pour mettre au point des conventions juridiques complexes, sensibiliser les agents comptables pour le paiement des droits d'auteurs ou des heures de tutorat ! Se greffent également des frais plus traditionnels comme les frais de déplacement dus au travail en équipe, et la formation du personnel<sup>20</sup> pour la plupart novice en la matière. Nous estimons la part de portage de projet de l'université de Toulon Var (Utv) à 100.000 euros pour ses 160 h mis en ligne sur l'ensemble du projet Pégasus (Riqueau & al 2003). L'investissement de l'Utv en portage de projet dans d'autres formations Ead sera bien moindre dans l'avenir grâce aux effets d'expérience ainsi acquis. « Si cette remarque est valide pour toute activité, il n'en reste pas moins qu'elle prend une toute autre dimension compte tenu du caractère « innovant » et expérimental dans lequel s'inscrivent encore aujourd'hui les Dfoad<sup>21</sup> » (Coulon & Ravailhe, 2002).

Le financement de ce projet sur 3 ans a été assuré différemment selon les universités. Dans le cas de l'Utv, outre la participation du Men, et de la Drt<sup>22</sup>, dans le cadre de l'appel d'offre campus numérique et de la Datar<sup>23</sup>, le Conseil Régional Paca<sup>24</sup>, le Conseil général du Var et la Communauté d'agglomération de Toulon Provence Méditerranée ont participé au financement du projet laissant une part marginale à la charge de l'établissement universitaire.

Fort de cette expérience, l'Utv travaille actuellement sur un projet de Dea partiellement à distance avec une université tunisienne et son école d'ingénieur, l'Isity,<sup>25</sup> a intégré la campus numérique Eden 3<sup>26</sup>.

## 2) la méconnaissance des principes de financement par le modèle San Rémo

Concernant les coûts d'exploitation du produit collaboratif en Ead, les formations donnent droit aux moyens financiers du modèle San Rémo comme nous l'avons étudié précédemment sur la base de la maquette horaire présentée au ministère et dont la référence est celle en présentiel. L'université perçoit donc de la part du Men une dotation financière pour assurer le fonctionnement du diplôme national. Il faut également ajouter en ressources de fonctionnement la « *dotation contractuelle*, négociée tous les quatre ans dans le cadre du contrat de développement passé avec le Ministère chargé de

<sup>19</sup> Universités des Antilles Guyane, du Havre, de Haute Alsace, de Nice Sophia Antipolis, de Paris 13 et de Toulon et du Var.

<sup>20</sup> Personnels : enseignant, administratif et technique.

<sup>21</sup> Dfoad : diplôme de formation ouverte et à distance

<sup>22</sup> Drt : direction de la recherche technologique

<sup>23</sup> Datar : Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale

<sup>24</sup> Paca : Provence Alpes Côte d'Azur

<sup>25</sup> Isity : Institut des sciences de l'ingénieur de Toulon et du Var

<sup>26</sup> Campus numérique Eden 3 : Enseignement à distance en études d'ingénieur 3<sup>ème</sup> année

*l'enseignement supérieur, est allouée en considération des opérations retenues* » (Amu, Cpu 2002), et les aides ponctuelles des collectivités locales.

Selon nous, l'investissement dans l'Ead se justifie si le nombre d'heures de tutorat consacré à chaque étudiant à distance est inférieur au nombre d'heures en présentiel (le H/E). Comme la base du cours, comprise dans les coûts d'investissement, est fournie via un support multimédia à l'étudiant, la nouvelle charge de l'enseignant concernant le tutorat ne doit raisonnablement pas excéder les heures en présentiel, au contraire. Cet allègement horaire permettrait ainsi de financer par le modèle San Rémo, les droits d'utilisation de la plate-forme voire le coût d'actualisation des cours.

Nous ne pouvons pour l'instant que constater une évolution de l'organisation administrative et pédagogique, et l'apparition de nouveaux métiers. Ainsi certaines charges incluses dans le San Rémo disparaissent comme l'entretien des locaux, ou s'amenuisent comme le secrétariat au profit de nouvelles tâches spécifiques comme la maintenance des plates-formes pédagogiques ou le traitement de données. Avec Coulon & Ravailhe, (2002), nous pensons que « porter un regard critique sur la structure des coûts, c'est d'abord s'interroger sur des modèles organisationnels, des pratiques professionnelles, des modes de management ..., et ensuite, implicitement parfois les remettre en cause. »

### *3) des raisons politiques souvent implicites*

Outre la méconnaissance du régime d'inscription des publics et des mécanismes de financement du modèle San Remo, des facteurs plus politiques et culturels peuvent expliquer la dérive vers un accès payant des diplômes nationaux en Ead. Tout d'abord, le développement des Tice se heurte à une résistance au changement, courante dans les organisations. « Les principaux arguments [des opposants] ressortent d'un discours, souvent élaboré, sur la technique et ses limites. Les Nte<sup>27</sup>, et les technologies en général, nous éloigneraient du sens. Il n'y aurait pas de technique efficace en soi. Les outils seraient des gadgets qui ne changeraient rien à l'affaire » (Rose 2000). Ainsi les instances de décision hésitent parfois à attribuer les moyens financiers à une poignée de novateurs, qui doivent alors se débrouiller avec de faibles moyens et donc engranger des ressources financières (les fameux droits « pédagogiques » ou « spécifiques ») pour poursuivre leur expérience.

Cette dérive trouve également une explication liée à une absence de la culture du risque dans nos universités. Le manque de recul ou de résultats concrets font adopter une attitude d'attentisme soulignant « le fait que le comportement universitaire est souvent générateur d'une certaine frilosité à l'égard de toute nouveauté » (Rose 2000). Cette frilosité est encore plus forte quand elle aborde une innovation pédagogique qui modifie le métier d'enseignant, la relation apprenant-enseignant et également le rapport enseignant-personnel Iatoss. Nous entrons dans un processus d'évolution organisationnelle, qui sans doute effraie et influence les choix financiers vers plus de conservatisme. Les réticences ne sont pas seulement techniques ; elles relèvent aussi d'un « savoir être » (Haeuw, 2002). La modification du métier d'enseignant impliquée par les nouvelles technologies met aussi en cause des statuts et des formes de rémunération, deux domaines hautement sensibles.

La question de la répartition des moyens en interne est également un réel problème. Si l'institution universitaire reçoit bien des moyens supplémentaires lorsque le nombre d'inscrits augmente, les formations concernées n'ont pas pour autant une attribution de moyens supplémentaires. Ainsi, les groupes spécifiques formation continue, et demain peut-être les groupes en Ead, doivent pour « survivre » économiquement exiger des coûts pédagogiques élevés. Or c'est bien la répartition en interne des moyens qui détermine les conditions financières d'accès au diplôme pour les personnes en reprises études et maintenant pour les étudiants en formation initiale.

## **CONCLUSION**

L'objet de cette réflexion n'est pas d'accuser les universités, qui se lancent courageusement dans des formations en Ead mais de relever les dérives qui conditionnent l'accès aux diplômes nationaux

---

<sup>27</sup> Nte : Nouvelles technologies éducatives

universitaires pour certains publics. Cette tendance du « tout payant » qui se généralise sous prétexte d'innovation pédagogique et services supplémentaires n'est pas inéluctable, nous venons de le démontrer.

En cette phase de démarrage de l'Ead, du passage de l'état artisanal à l'industrialisation de contenu, les universités doivent chercher des supports financiers dans les programmes européens, nationaux et le soutien des collectivités territoriales. Les appels d'offre *Campus numériques* en sont un exemple et apportent une démarche de gestion de projet<sup>28</sup>, de mutualisation du travail et des ressources indispensables au développement rationnel de l'Ead. Ce travail de collaboration et de pluralité des sources de financement sont nécessaires si nous ne voulons pas tarir les sources d'investissement à court terme. Des perspectives de partenariats avec des entreprises privées, des OPCA, les Assedic, le Ministère de l'Emploi et de la formation professionnelle, les Ministères de la francophonie, des Affaires Etrangères sont autant de pistes pour les universités. Cette solution à l'avantage de rapprocher des organisations, des entreprises avec des assises financières propres à chacune et sans doute si elle est appuyée voire pilotée par une instance nationale, d'en diminuer le coût. « Les organismes de formation doivent s'appuyer à la fois sur des produits industriels existants pour éviter de “ réinventer la roue ” et sur des capacités d'ingénierie, pour produire des services personnalisés adaptés à la demande » (Collectif de Chasseneuil, 2000). Cette nouvelle donne pédagogique réclame également des pouvoirs publics une politique de recentrage des missions autour de l'Ead et doit redonner notamment aux services de formation continue universitaires la place qu'ils méritent sur le marché de la formation professionnelle.

Ensuite une étude approfondie sur les coûts de fonctionnement serait nécessaire, voire la création d'un San Rémo spécifique et fléché, si l'on ne veut pas voir les universités, se pensant lésées, réclamer systématiquement des coûts pédagogiques élevés pour la préparation de diplômes nationaux à distance. Il est clair que la mutation du système éducatif que représente l'Ead, comme la formation tout au long de la vie, modifie les habitudes comportementales, engendre des réticences, « voire interroge en profondeur le métier universitaire et le fonctionnement des universités » (Rose, 2000). Nos universités sont des établissements publics qui doivent faciliter l'accès au monde de la formation c'est pourquoi nous croyons fortement que ce n'est pas à l'usager de financer cette mutation.

## BIBLIOGRAPHIE

Nota : sites web consultés en mars 2003

Amu (2002) : Rapport du groupe de travail de la Conférence des Présidents d'Université, « Budget global des universités », 2002, Agence de Modernisation des Universités site [www.cpu.fr/Publications/Publication.asp?Id=256](http://www.cpu.fr/Publications/Publication.asp?Id=256)

Auvergne, J-f. (2001), « Cahier des charges pédagogiques ». Note de travail, *Campus numérique Pégasus*.

Collectif de Chasseneuil, (2000). Benailly M., Blandin B., Burriel Ch., Carré Ph., Choplin H., Coulon A., Jezegou A., Landry P., Langouet Th., Lebatteux B., Lepineux C., Morin Ph., Paquelin D., Tétard M., Weidenfeld G., Lange J-C., Waldes D., Degaillaix C., Galvani P., Conférence de consensus « Formation ouverte et à distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel ». <http://ressources.algora.org/reperes/comprendre/chasseneuil/index.asp>

Coulon, A. & Ravailhe, M. (2002) « Les coûts de la FOAD : première analyse ». [http://ressources.algora.org/reperes/economie/tel/couts\\_foad.pdf](http://ressources.algora.org/reperes/economie/tel/couts_foad.pdf)

De Saboulin, M. (2001), « Compte rendu des réunions préparatoires aux remontées d'information SISE 2001-2002 ». Référence : avis de réunion DPD C2/ n°232 et BSIAC / N° 197 du 18/04/2001, Direction de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Education Nationale.

<sup>28</sup> on dénombre 178 partenariats regroupant des acteurs du secteur privé, et 35 associant des établissements supérieurs étrangers (Morin, 2001).

- Even, N.& Gonon, I. (2000). « deux diplômes préparés à distance à l'université de Limoges ». Etude de cas. Site [http://www.formasup.education.fr/fichier\\_statique/etude/ULimoges-VF.pdf](http://www.formasup.education.fr/fichier_statique/etude/ULimoges-VF.pdf)
- Ferro, A.(2001) actualisé et complété par Vanderspelden, J. (2002), « Les enjeux de la FOAD : du cours à la formation par internet », N°174 revue *Actualité de la formation permanente*, mis en ligne sur le site <http://ressources.algora.org/ressources/enligne/internet.asp>
- Fffod (2002) : Le B.A.B.A de la Foad, conclusion du groupe de travail « conduire un projet de FOAD », forum français pour la formation ouverte et à distance. [http://www.fffod.org/Upload/Texte/Fichier\\_9\\_F.doc](http://www.fffod.org/Upload/Texte/Fichier_9_F.doc)
- Froment, B. (2000) « Coûts et tarification » – Groupe de travail animé par Bernard Froment – Conférence des Directeurs de formation continue universitaire
- Gaste, D. (2002), «Cahier des charges pédagogiques ». Note de travail IUP Ingémédia.
- Haeuw, F.(2002). « Analyse des besoins de formation des personnels de l'enseignement supérieur à l'usage des TICE dans le processus enseigner-apprendre ». <http://www.cpu.fr/Publications/Publication.asp?Id=235>
- Hellouin, V. « Internet : nouveau horizons pour la formation ». Étude - analyse ADAPT BIS - NAT/97/259 A - 1998/2001. rapport de synthèse. Site [http://www.centre-inffo.fr/maq100901/pdf/adapt/adapt2001\\_integral.pdf](http://www.centre-inffo.fr/maq100901/pdf/adapt/adapt2001_integral.pdf)
- Laugénie, C. (2001), « Evolution du système d'analyse et de répartition des moyens aux établissements supérieurs (San Remo), rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale. <http://www.cpu.fr/Publications/Publication.asp?Id=187>
- Moeglin, P, (1998 ) (sous la direction de), « L'industrialisation de la formation . Etat de la question. » Centre national de documentation pédagogique,
- Montenot-André, A. (2001). «Principaux statuts du « Forme » et financement de la formation ». Note de travail, Université de Franche-Comté
- Morin, P.(2001), « la modernisation des pratiques d'enseignement supérieur : les campus numériques et la formation ouverte et à distance », N°174 revue *Actualité de la formation permanente*, sommaire en ligne sur le site [http://www.centre-inffo.fr/maq100901/produits/ouvrages/afp\\_sommaire\\_174.htm](http://www.centre-inffo.fr/maq100901/produits/ouvrages/afp_sommaire_174.htm)
- Pery (2000). Rapport final de la table ronde organisée par le secrétariat d'Etat aux droits de la femme et de la formation professionnelle. « la professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organisme », sous la responsabilité de Masingue B., Gauron A., Tijou R., Le Douaron P.. <http://www.algora.org/kiosque/actu/reforme/rapfin.htm>
- Riqueau, C.& Dumas, Ph. & Oueslati, L. (2003). « Retour d'expérience d'ead médiatisé : la structuration du campus numérique Pégasus ». Revue ISDM n°8, mai 2003. Article en ligne sur le site [http://lepont.univ-tln.fr/isdm/PDF/isdm8/isdm8a71\\_riqueau.pdf](http://lepont.univ-tln.fr/isdm/PDF/isdm8/isdm8a71_riqueau.pdf)
- Rose, J.(2000). « L'appropriation problématique des nouvelles technologies éducatives à l'université ». Communication au Congrès international francophone *Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur* , Université Paris X Nanterre, <http://www.cpu.fr/Publications/Publication.asp?Id=120>
- Vanderschelden, M. & Teissier, C. « SISE 2002-2003, dossier technique remontée individuelle des inscriptions, universités et instituts catholiques ». Direction de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Education Nationale.