

ERTe "Modèles économiques et enjeux organisationnels des campus numériques"

CAMPUS FORSE
FORMATION ET RESSOURCES EN SCIENCES DE L'EDUCATION
Rapport exploratoire

Julien DECEUNINCK, Université Lille 3, Laboratoire GERIICO

Mars 2005

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

INTRODUCTION	4
1. Première partie : description d'un dispositif	5
1.1. Le campus numérique FORSE	5
1.1.1 Les acteurs : un partenariat entre deux universités et le CNED	5
1.1.2 L'offre de formation : un cursus à distance en sciences de l'éducation	6
A. La licence de sciences de l'éducation	6
B. La maîtrise ou Master I de sciences de l'éducation	6
C. Le Master professionnel en ingénierie et conseil en formation	7
D. Le Master de recherche à distance	7
1.1.3 La dimension numérique : l'Internet dans le campus	7
A. Information	7
B. Formation	7
C. Evaluation, certification	8
1.2. Economie du dispositif : l'articulation offre / demande	8
1.2.1 L'anticipation de la demande : les publics visés	8
1.2.2 La politique tarifaire : une double complémentarité FI /FC - licence / mastère	9
1.2.3 La confirmation de l'existence de la demande : un public solvable important	11
1.3. Mode d'engagement et filiation : une ingénierie pragmatique et maîtrisée	11
1.3.1 Les origines de FORSE	11
A. Filiation : un partenariat ancien pour un dispositif préexistant	11
B. L'appel à projet du ministère : une opportunité	12
1.3.2 Ressources pédagogiques : une attitude pragmatique	13
A. Multimédia ou médias multiples ?	13
B. Internet dans le dispositif : instrument de formation ou vecteur de diffusion ?	13
1.3.3 Distance : plate-forme et choix techniques	15
1.3.4 Articulation entre présentiel, distant, travail en ligne...	16
2. Deuxième partie : structures et dynamique	16
2.1. Organisation : structures et mode de management	16
2.1.1 Distinction consortium / campus numérique	16
2.1.2 Structures institutionnelles de pilotage	17
A. Les structures officielles du consortium	17
B. Les articulations floues	18
C. Entre partenaires au sein du consortium : dimension financière	19
2.1.3 Le mode de management : pragmatisme et efficacité	21
2.2. Répartition et division du travail	22
2.2.1 Division du travail entre les partenaires	22
A. Conception des contenus, enseignement et certification	22
B. Administration du dispositif de formation à distance	22
C. Médiatisation des contenus d'enseignement interne / externe	23
2.2.2 Nouvelles tâches, nouveaux métiers et division du travail au sein des universités	24
A. Chef de projet	24
B. Auteur	25
C. Tuteur et animateur	25
D. Médiatisation	27
2.2.3 Une organisation administrative complexe	27
A. Modalités de répartition des effectifs étudiants	27
B. Modalités administratives	27
C. Rémunération des enseignants	28
2.3. La dynamique et l'expérience : les difficultés rencontrées	28
2.3.1 Les difficultés rencontrées : ressources humaines	28
A. Ressources humaines : enseignants	29
B. Personnels administratifs et informatiques	30

2.3.2	Controverse entre partenaires sur le plan financier	30
A.	Point de départ : les frais de structure	30
B.	Au-delà des frais de structure : la répartition des « bénéfiques »	31
C.	Une question plus profonde sur l'engagement de chaque partenaire	31
D.	Une question de philosophie du partenariat	32
2.3.3	Construction d'un discours	33
3.	Troisième partie : Bilan et perspectives	35
3.1.	Bilan financier	35
3.1.1	Refus des acteurs de communiquer des données chiffrées	35
3.2.	Principaux enseignements	36
3.3.	Efficacité pédagogique / rentabilité économique	38
3.3.1	Efficacité pédagogique efficacité, rentabilité	38
A.	Quantitativement	38
B.	Qualitativement	38
C.	De nouvelles compétences liées à l'Internet	39
3.3.2	Le goulot d'étranglement des ressources humaines	39
A.	Dimension quantitative	39
B.	Dimension qualitative	39
3.4.	Avenir du projet : entre innovation pédagogique et rationalité économique	40
3.4.1	La dynamique des universitaires : entre innovation, recherche et enseignement	40
3.4.2	Relations RIO / TV et coût global	40
3.4.3	Travail collaboratif à distance / médiatisation des contenus	41
3.4.4	Complémentarité des partenaires et solidité du partenariat	41
	Conclusion : EQUILIBRE PROVISoire ET INCERTITUDES	43

INTRODUCTION

Le projet de campus numérique FORSE a été déposé en réponse à l'appel d'offre 2001. Porté par les Universités de Rouen et de Lyon 2 et par le CNED, ce campus apparaît aujourd'hui comme une structure qui, selon ses animateurs, a trouvé un équilibre financier, et peut désormais se développer indépendamment des subventions initiales accordées par le ministère. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un succès par rapport aux objectifs de l'opération « Campus numériques ».

FORSE propose des formations de niveau L et M en sciences de l'éducation : licence, maîtrise, DESS qui a évolué en master professionnalisant, et master de recherche à distance, le MARDIF, visant un public francophone ouvert à la rentrée 2004-2005. FORSE touche actuellement un public de plus de 1000 étudiants, relevant à la fois du cadre de la formation initiale et de celui de la formation continue, les effectifs de la première l'emportant cependant très largement.

La réussite du projet et sa viabilité économique et organisationnelle semblent tenir en grande partie au fait que le campus numérique FORSE a pris appui sur un dispositif de formation à distance qui existait préalablement sous la forme d'un partenariat entre l'université de Rouen et le CNED. Outre cette filiation, la réussite du Campus numérique FORSE tient aussi à une spécificité du domaine des sciences de l'éducation. Celui-ci est marqué en effet par une forte demande de formations diplômantes, demande à laquelle l'offre des universités des différentes régions n'apporte pas de réponse ou n'apporte qu'une réponse partielle. Dans ce contexte, l'engagement du projet s'est fait essentiellement en termes de dispositif et de distance. Il faut noter que les contenus d'enseignement existaient déjà sous forme papier pour les niveaux Licence et DESS. Dans ce fait, les financements obtenus ont essentiellement été consacrés à la médiatisation d'un certain nombre de modules complémentaires et à l'ouverture d'une maîtrise, ce qui a permis de proposer un cycle complet de formation.

Sur le plan économique le campus FORSE a trouvé son équilibre dans une complémentarité entre, d'une part, une formation de masse à faible coût au niveau de la licence (entre 800 et 900 étudiants chaque année), et, d'autre part, une formation individualisée, innovante mais beaucoup plus coûteuse, portant sur des effectifs volontairement limités en nombre, au niveau de la maîtrise. Cette dernière formation présente un caractère plus expérimental tant sur le plan pédagogique (notamment en maîtrise avec du travail collaboratif à distance) que sur le plan économique (son déploiement en direction de publics importants ne semble pas actuellement envisageable à la fois pour des raisons de coûts et, ce qui pourrait être un goulot d'étranglement, de nombre de formateurs qualifiés de niveau MCF ou PR).

Sur le plan organisationnel le campus FORSE a adopté une structuration classique dans le domaine de la conduite de projets, comprenant un chef de projet, un comité directeur, un comité de pilotage et un comité scientifique. Il se caractérise de notre point de vue par ce qu'on pourrait qualifier de *management par délégation* pour toutes les questions liées à la médiatisation des cours. Les décisions en ce domaine sont en effet déléguées au niveau de chaque module d'enseignement, le comité de pilotage s'attachant essentiellement aux questions générales et le comité directeur n'intervenant que pour régler en dernier recours les problèmes d'ordre politique.

L'expérience accumulée dans le dispositif de formation à distance préexistant à la réponse à l'appel à projets CAMPUS NUMERIQUES n'a cependant pas évité au campus FORSE de se trouver confronté à des ajustements nécessaires en ce qui concerne les modalités financières du partenariat, tant sur le plan de la prise en compte des recettes et des dépenses que sur celui de la redistribution des *revenus dégagés*¹ entre les partenaires. La complexité des relations entre partenaires et acteurs du campus semble avoir été surmontée à travers une clarification qui s'est traduite récemment dans les avenants à la convention partenariale. La solution adoptée semblerait avoir été (ou du moins pouvoir être) utilisée pour d'autres projets.

En conclusion, le campus FORSE semble avoir trouvé un réel équilibre dans sa forme actuelle. Le succès du campus FORSE tient en grande partie à son caractère très pragmatique et au fait que l'engagement du projet ne s'est fait ni sur une volonté de développement de ressources hypermédias (les supports de cours sont multiples, hybrides et visent avant tout à rencontrer le public), ni sur des projets de développement informatiques de plates-formes (le recours à l'Internet comme vecteur de la formation était déjà partiellement présent). Les partenaires se sont essentiellement attachés à faire vivre un dispositif de formation répondant à une demande sociale. La médiatisation numérique et la communication par Internet constituaient pour eux de ce point de vue des éléments de facilitation de la diffusion et non des éléments structurants *a priori*. Plusieurs points demanderaient cependant à être approfondis, notamment sur les plans de la dynamique entre l'économique et le pédagogique d'une part et du management.

1. PREMIERE PARTIE : DESCRIPTION D'UN DISPOSITIF

1.1. Le campus numérique FORSE

1.1.1 Les acteurs : un partenariat entre deux universités et le CNED

FORSE « Formations et ressources en Sciences de l'Education » est un campus numérique porté par l'Université de Rouen, l'Université Lumière Lyon 2 et le CNED. Ces trois établissements se sont associés pour répondre à l'appel à projet Campus numériques 2001 du Ministère de l'Education nationale. Le projet a été retenu et financé par le ministère et la plate forme s'est ouverte en 2002.

Jacques Wallet, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Rouen (UFR de psychologie, sociologie, sciences de l'éducation) en est le chef de projet. FORSE est animé par des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation appartenant d'une part au Département de sciences de l'éducation de l'UFR de psychologie, sociologie, sciences de l'éducation de l'université de Rouen, également chercheurs au sein du CIVIIC, et de l'Institut

¹ On pourrait employer ici le terme de bénéfices si l'on en croit les déclarations des porteurs du projet. En l'absence de données chiffrées et surtout en l'absence d'une comptabilité analytique, il est impossible de dire de fait si des bénéfices sont réellement dégagés. Ce dont on parle ici est essentiellement le résultat d'exploitation (écart entre les coûts identifiés par les acteurs et les recettes obtenues par les inscriptions des étudiants).

des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF) de l'Université Lumière Lyon 2². En ce qui concerne le CNED c'est l'institut de Poitiers qui a en charge ce campus.

Les trois établissements constituent le consortium au sens strict. D'autres partenaires publics mentionnés au départ du projet, sont concernés à des titres divers par le campus mais n'ont pas de responsabilité dans son pilotage. Il s'agit des Autorités régionales de Nouvelle-Calédonie, de la Délégations du CNED Antilles-Guyane, du CFC Montpellier 2 du Réseau Africain de Formation à Distance (RESAFAD) et du Groupement Rennais pour la formation des Professionnelles de Santé.

1.1.2 L'offre de formation : un cursus à distance en sciences de l'éducation

Comme son nom l'indique, FORSE propose des formations en sciences de l'éducation. Il s'agit de formations diplômantes, créditées et capitalisables (elles prennent en compte les ECTS) en 2^{ème} et 3^{ème} cycle universitaire (licence, maîtrise et DESS).

A. La licence de sciences de l'éducation

Elle est délivrée par chacune des deux universitaires partenaires. Elle comporte quatre dominantes : enseignement/éducation, sanitaire et social, formation des adultes et ingénierie de la formation à distance. Elle prend la forme de quatre unités d'enseignement qui doivent être validées en un ou deux ans dans le cadre traditionnel ou sous forme d'unités capitalisables (ECTS).

Cette licence repose à la fois sur des supports de cours (fascicules, imprimés au départ, puis mis sous forme de documents PDF téléchargeables et/ou de cédérom ensuite), sur diverses ressources en ligne et sur 8 journées de regroupement. Elle propose un tutorat à distance à raison de 1 tuteur pour 20 à 30 étudiants. Le suivi se fait notamment par courrier électronique.

La licence a concerné 350 étudiants en 2000-2001, 750 en 2001-2002 et 900 étudiants en 2002-2003³.

B. La maîtrise ou Master I de sciences de l'éducation

Comme la licence, le Master I ou maîtrise de sciences de l'éducation est délivré par les universités de Lyon 2 et de Rouen. A Lyon, il comprend 9 Unités d'Enseignement à valider sur deux ans, un séminaire de recherche et la réalisation d'un mémoire. Elle se déroule sous la forme de 9 journées de regroupement et a recours à des supports téléchargeables ou en ligne et de travail collaboratif par Internet. L'accompagnement en ligne est réalisé par des animateurs de plate-forme qui prennent en charge 25 étudiants et par des directeurs de recherche qui suivent chacun 6 étudiants.

Le Master I est présenté aussi ⁴ comme une formation entièrement en ligne, sur deux années universitaires. Il comporte trois dominantes : métiers de l'éducation scolaire et périscolaire,

² L'ISPEF est constitué de deux départements : un département des sciences de l'éducation et un département des pratiques éducatives et sociales. Il s'appuie sur une Unité mixte de recherche « Education et politiques » et sur une équipe d'accueil « savoirs, diversité, professionnalisation »

³ Source : site web FORSE Lyon, Hassan Hamar, 20 décembre 2002 (<http://forse.univ-lyon2.fr>)

métiers de l'intervention sanitaire et sociale, métiers de la formation des adultes. Ce diplôme ne concerne qu'un nombre limité d'étudiants. 50 étudiants en 2002-2003 selon le site de Lyon.

C. *Le Master professionnel en ingénierie et conseil en formation*

Enfin, le dispositif comprend également un Master professionnel en ingénierie et conseil en formation, diplôme délivré par la seule université de Rouen. Celui-ci correspond à 500 heures de formation et 300 heures de chantier et de conduite de projet. L'université de Lyon 2 n'est pas associée à cette préparation. Ce Master (ex. DESS) concerne environ 60 à 80 étudiants par promotion⁵.

D. *Le Master de recherche à distance*

Ce diplôme est annoncé comme en projet (le MARDIF). Il s'agit d'un Master de recherche à distance francophone en sciences de l'éducation.

Le campus a pour objectif d'offrir « *un cursus de formation reposant sur une complémentarité entre enseignement à distance, enseignement en présence et tutorat en faisant appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication* ». L'offre de formation du campus numérique FORSE est reconduite chaque année depuis 2002. Elle évolue aujourd'hui en tenant compte de la nouvelle organisation des études dite LMD.

1.1.3 La dimension numérique : l'Internet dans le campus

A. *Information*

Comme sa qualité de campus numérique l'indique, l'offre de formation de FORSE est accessible par Internet à partir du site www.scienceedu.org. On peut y accéder également à partir du site de l'université de Lyon 2 et à partir du site du CNED. Le site de Lyon 2 développe également des informations sur la formation et sur l'équipe pédagogique. Les inscriptions se font en ligne sur le site du CNED.

B. *Formation*

Dans son document de présentation, sous une rubrique intitulée « *les nouvelles technologies de la formation* », FORSE précise que :

Chaque étudiant dispose d'un ensemble intégré d'outils et de services conçus et adaptés à l'apprentissage à distance :

Des outils pédagogiques multi-supports adaptés aux spécificités de l'enseignement à distance

Un accompagnement à distance pour un suivi tout au long de la formation

Des regroupements dans les universités pour favoriser les temps de rencontre entre étudiants et équipes pédagogiques (enseignants, tuteurs...)

⁴ Document de communication en annexe

⁵ Source : site web FORSE ([http :www.scienceedu.org/forseaccueil/index.htm](http://www.scienceedu.org/forseaccueil/index.htm))

Des outils et ressources méthodologiques pour faciliter l'acquisition des connaissances

Des espaces de communication pour créer une véritable communauté d'apprentissage

Des bases documentaires en ligne dédiées entièrement aux sciences de l'éducation.

Une connexion à Internet est exigée à l'inscription en maîtrise dans la mesure où aucun document papier n'est distribué aux étudiants. Des outils de travail collaboratif sont proposés à travers la plate forme FORSE WebCT.

C. Evaluation, certification

Seule la formation est accessible en ligne. Les examens terminaux se déroulent de manière traditionnelle au sein de chaque université, en présentiel. Les étudiants sont alors titulaires d'une licence, maîtrise ou DESS de l'université de Rouen ou de l'université de Lyon 2. Pour les départements et territoires d'outre-mer les épreuves sont délocalisées.

1.2. Economie du dispositif : l'articulation offre / demande

1.2.1 L'anticipation de la demande : les publics visés

FORSE s'adresse à la fois aux publics de la formation initiale et continue (qu'il s'agisse d'étudiant s'inscrivant à titre individuel ou de salariés en formation dans le cadre d'un financement émanant de leur entreprise).

Des effectifs prévisionnels étaient annoncés pour chaque Unité de Cours. Ainsi, à titre d'exemple les unités 1 à 7 devaient toucher 510 étudiants en formation initiale, 110 en formation continue à destination d'individus, mais aussi 140 pour le GREFOPS et la Nouvelle Calédonie (formation continue à destination d'entreprises ou d'organismes publics) et 60 aides-éducateurs, soit 820 personnes au total, tandis que les unités 8 à 10 (correspondant à la maîtrise) annonçaient un effectif de 50 étudiants se répartissant entre la formation initiale (30) et la formation continue (20). Le DESS pour sa part était prévu pour 80 étudiants.

Dès le départ la complémentarité des publics et la diversité des échelles étaient donc clairement annoncées. Un tableau récapitulatif des effectifs des apprenants concernés année par année permet de voir cette articulation :

Effectifs prévisionnels année par année⁶

Diplômes	Etat 2001-2002	Objectif 2002-2003	Objectif 2003-2004	Objectif 2004-2005
Licence	780	820	900	1000
Maîtrise		50	100	100
DESS	60	80	80	80
Total	840	950	1080	1180

⁶ Source : Dossier de candidature 2002

Le projet s'appuyait donc sur les effectifs constatés dans le cadre du dispositif de formation à distance préalablement mis en place. Les effectifs du DESS devaient rester stables et ceux de la maîtrise doubler après une première année de mise en oeuvre. Une augmentation importante mais répartie sur trois années était prévue pour la licence. Elle semblait réaliste. Le campus FORSE semble avoir fait une bonne « étude de marché ». Pour la maîtrise la demande est d'ailleurs beaucoup plus forte :

En maîtrise nous avons limité les effectifs à 30 étudiants par université, de façon à tester un modèle dur de démarche collaborative. La question qui se pose aujourd'hui c'est que le gap entre nos effectifs de licence et nos effectifs de maîtrise, va, à mon avis, poser problème à très court terme. C'est un peu dur de dire à quelqu'un qui a eu sa licence, nous ne vous prenons pas en maîtrise, vous êtes bien, vous avez 14 de moyenne mais nous ne vous prenons pas parce que nous testons le travail collaboratif. Il ne comprendra pas, mais en même temps nous n'avons pas les moyens d'encadrement. XA

Nous avons beaucoup plus de demandes que de places. La commission pédagogique reçoit deux fois plus de dossiers que l'on en accepte, enfin du moins pour Lyon puisque je fais partie de la commission pédagogique et que je vois arriver les dossiers. CD

Au niveau du DESS, nous tournons autour d'une centaine d'étudiants, pour 350 dossiers par an ; c'est quelque chose qui marche bien. Ce n'est pas dû au fait que nous sommes bons mais c'est qu'il y a une demande sociale importante. XA

Les ratios entre publics de formation initiale et publics de formation continue varient selon les diplômes :

Le ratio est très clair. C'est-à-dire qu'au niveau du DESS, 90% du public relève de la formation continue ; au niveau de la maîtrise ce doit être de 2 à 4% et au niveau licence entre 5 et 10. XA

1.2.2 La politique tarifaire : une double complémentarité FI /FC - licence / mastère

Les tarifs annoncés dans la réponse à l'appel à projet 2002 indiquaient dès le départ la volonté de marquer une distinction importante entre le DESS (de 2600 à 4600 € de frais d'inscription) et les composantes de la licence et de la maîtrise (de 610 € à 1100 € pour la licence en formation initiale et de 1050 à 1900 € en formation continue).

Tarifs des formations⁷

Intitulé des diplômes ou des unités de cours	Tarifs (en € TTC)
Licence de sciences de l'éducation (4 unités de cours)	
formation individuelle	1100 € *
formation continue	1900 €*
Licence de sciences de l'éducation (2 unités de cours)	
formation individuelle	610 €*
formation continue	1050 €*
Maîtrise de sciences de l'éducation année 1 (unités A et B)	
formation individuelle	900 €*
formation continue	1350 €*
Maîtrise de sciences de l'éducation année 2 (unité C)	
formation individuelle	900 €*
formation continue	1350 €*
DESS ingénierie de la formation	
formation individuelle	2600 €
formation continue	4100 €

Un rapide calcul effectué sur la base des tarifs indiqués et des publics visés permet d'avoir une idée de l'économie globale du dispositif. Celle-ci repose en effet sur l'association entre des effectifs importants en licence, générateurs de financements importants. De même le DESS porte sur des effectifs plus faibles mais qui sont en partie compensés par des tarifs plus élevés. Seule la maîtrise – mais elle a un caractère expérimental – se caractérise par des tarifs et des effectifs peu élevés.

Pour le responsable du CNED il s'agit là d'une volonté assumée dès le départ :

Quand on a monté le projet on avait deux formations qui dégageaient des excédents, en termes de résultat net : la licence qui, je dirais, était excédentaire dès le départ, et le DESS, pour une raison très simple, c'est que le DESS est une formation dont les contenus avaient été relativement amortis et qui dégageaient des bénéfices. Si bien que c'est sur la base de ce résultat net positif qu'il a été envisagé de développer une maîtrise sur des effectifs dont on savait qu'ils ne seraient pas importants et que par conséquent ils dégageraient davantage de déficits que de recettes. Mais ça a été un choix de bâtir le modèle économique du consortium dans une logique de globalité du cursus plutôt que dans une logique de rentabilité diplôme par diplôme. EF

On a donc dans l'esprit des initiateurs du projet une double complémentarité, le dispositif trouvant son équilibre économique dans la double articulation entre d'une part, les publics de la formation initiale et ceux de la formation continue mais aussi ceux de la licence et ceux du mastère professionnel. La maîtrise ne constituant pour sa part qu'un élément expérimental tant sur le plan pédagogique que sur le plan économique.

⁷ Source : Dossier de candidature 2002

1.2.3 La confirmation de l'existence de la demande : un public solvable important

Cette projection, toute rationnelle qu'elle fût, aurait pu rester lettre morte si elle n'avait pas trouvé son public réel, public prêt à s'inscrire aux formations selon les tarifs proposés.

Si l'on se place du point de vue de l'étudiant, il faut noter que le dispositif de formation qu'est FORSE demande en fait une double inscription. D'une part il est nécessaire de s'inscrire dans une des deux universités (pour passer les examens et obtenir les diplômes : rappelons que le CNED n'est pas autorisé à délivrer des titres universitaires) et d'autre part il faut s'inscrire à la formation à distance auprès du CNED.

Pour un étudiant en formation initiale, selon les tarifs indiqués dans la réponse à l'appel d'offre 2002, la licence revient donc à 1710 € et la maîtrise à 2700 €. A cela s'ajoute naturellement le coût annuel d'inscription à l'université, selon les tarifs en vigueur.

Pour les animateurs du campus, il faut considérer ici que c'est le service que l'accès de formation à distance qui justifie un paiement supplémentaire par rapport à l'enseignement universitaire traditionnel. Apparemment pour les étudiants cette situation ne semble pas poser de problème :

On a l'impression que le tarif n'est pas rédhitoire, les étudiants font un calcul, ils ne sont pas fous. Ils se disent : « effectivement je vais payer 1000 €, mais - ils nous le disent après, quand on les rencontre dans les regroupements - ça coûte beaucoup moins cher que de louer un studio, prendre une carte de Transport lyonnais, acheter les bouquins, etc. ». C'est-à-dire qu'en termes d'économie sur l'année, n'importe que étudiant qui fait ce calcul, sait que c'est beaucoup moins cher de s'inscrire sur le campus numérique que de s'inscrire à la fac, de se loger, d'acheter des bouquins et de vivre sa vie d'étudiant... On n'a pas de retours qui nous disent : « c'est cher. » CD

1.3. Mode d'engagement et filiation : une ingénierie pragmatique et maîtrisée

1.3.1 Les origines de FORSE

A. Filiation : un partenariat ancien pour un dispositif préexistant

Le campus numérique FORSE est en fait issu d'un projet beaucoup plus ancien. Dès 1997 en effet un DESS Ingénierie de la formation avait été mis en place en partenariat entre l'Université de Rouen et le CNED. Il s'agissait d'une formation à distance qui associait des cours sur supports papier, des regroupements, des visioconférences et un tutorat par Internet. Ce DESS se retrouve aujourd'hui dans le Master professionnel en ingénierie et conseil en formation auquel n'est pas associée l'université Lyon 2.

La licence a vu le jour en 2000 par signature d'une convention entre l'Université de Rouen, l'Université de Lyon 2 et le CNED. Il s'agissait pour ses concepteurs de développer une formation à distance dans un domaine, les sciences de l'éducation, où la demande était importante, les universités n'assurant pas ce type de formation dans l'ensemble des régions. Dès la première année les effectifs prévisionnels étaient atteints, ce qui a conforté les partenaires dans leur projet.

« La particularité de cette licence est que, lorsque nous l'avons montée, les prévisions d'effectifs que nous avons faites et qui étaient de l'ordre de 500 à l'époque, ont pratiquement

été atteintes dès la première année. Donc ça a été un vrai succès au départ et c'est ce succès qui a conduit les partenaires du projet d'une part à envisager de basculer rapidement sur des solutions innovantes et notamment sur l'Internet. EF

B. L'appel à projet du ministère : une opportunité

Dans ce contexte l'appel à projet du ministère a constitué une opportunité.

L'idée de basculer sur Internet était donc présente dans nos esprits avant même la Direction de Technologie impulse les appels à projets Campus numériques. Ce qui explique pourquoi FORSE ne s'est pas positionné spontanément sur l'appel à projets 2000, parce que concrètement nous venions d'ouvrir, nous n'étions pas mûrs pour répondre dans les délais satisfaisants, dans des conditions satisfaisantes à l'appel à projet Campus numériques 2000

La demande de soutien a porté sur l'élargissement de la formation et sur la mise en ligne. Dans le projet déposé en 2001, les formations étaient présentées de façon normalisée sous forme d'Unités de cours auxquelles étaient associés les ECTS correspondants :

LICENCE
UC1 (12 ECTS), UC2 (16 ECTS), UC3 (8 ECTS), UC4 (16 ECTS), UC5 (16 ECTS), UC6 (16 ECTS), UC7 (16 ECTS),
MAITRISE (MASTER I)
UC8 (20 ECTS), UC9 (10 ECTS), UC10 (non mentionné)
DESS (MASTER II)
UC11, 12, 13, 14 et 15 (non mentionné)

L'offre de formation était présente de manière précise dans la réponse à l'appel à projet. Chaque unité de cours faisait l'objet d'une description standardisée précisant le volume horaire apprenant, le nombre de crédits ECTS correspondant et les publics visés (sur le plan quantitatif mais aussi sur un plan qualitatif : en formation initiale, en formation continue à destination d'entreprises ou d'organismes publics, à l'international ou encore en direction d'autre publics comme les aides-éducateurs par exemple. Un ou plusieurs responsables étaient nommément désignés pour chaque unité de cours. Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage étaient déclinées avec précision indiquant le temps de travail à distance et la présence et la durée de regroupements, la présence et la nature de l'accompagnement à distance (le nombre d'étudiants par enseignant était fixé) ainsi que les modalités d'examen.

Visiblement la décision de ne pas répondre en 2000 mais de présenter un dossier en 2001 s'est révélée payante :

C'est ce qui explique pourquoi nous nous sommes positionnés en 2001 et en 2002, pourquoi en 2001 nous avons été retenus, je veux dire en major, en termes de dotation par la Direction de la Technologie pour le projet FORSE et pourquoi en 2002 nous sommes arrivés pas loin des premiers. EF.

Il n'est pas sûr cependant qu'on se situe ici dans une ingénierie totalement maîtrisée *a priori* en termes d'horaires d'enseignement et de coûts. On peut remarquer en effet que, dans le document remis au ministère en 2002 le volume horaire apprenant annoncé est variable selon les Unités de Cours. Il peut être de 48, 72, 92 ou 100 heures. Une unité va même jusqu'à 144 heures. De même le poids des Unités de Cours en termes d'ECTS est variable et apparemment sans lien direct avec la durée horaire de la formation : ainsi une unité de 72h correspond-elle à

20 ECTS, une autre de 79h à 12 ECTS ou d'autres encore de 92 heures et 100 respectivement à 8 et 16 heures. Mais il est vrai que le document de cadrage ne demandait pas d'estimation chiffrée plus précise.

1.3.2 Ressources pédagogiques : une attitude pragmatique

A. Multimédia ou médias multiples ?

Le projet envisageait la médiatisation de 11 nouveaux cours pour un coût total estimé de 200 000 €. Deux modules devaient être réalisés en interne, par l'université de Lyon d'une part (le module NTIC de licence) et par l'université de Rouen (le module de sociologie de l'éducation). Les sous-traitants qui devaient être sollicités étaient Vidéoscop (Université Nancy 2) pour le module de licence sur l'histoire des idées éducatives et le module de DESS sur la formation des adultes. Compétice (Grenoble) était envisagé pour le module de DESS d'ingénierie de la formation et celui sur l'histoire des institutions scolaire en licence. L'ARDEMI enfin devait prendre en charge le module sur l'apprentissage et la didactique en licence. Le portail lui-même permettant d'accéder à la formation devait être pris en charge par le CNED et l'Université de Rouen.

En fait on peut considérer que la médiatisation des contenus n'était pas la priorité des porteurs du projet FORSE. Tant dans les documents de réponse à l'appel à projet que dans le discours des acteurs, l'accent est mis sur la formation plus que sur les ressources. Dans ce sens, le projet 2002 une période de transition est clairement évoquée, les cours restant transmis sous forme de fichiers PDF. De même, une partie des ressources est annoncée comme pouvant être diffusée sous forme de cédérom, notamment pour être accessible aux étudiants ne disposant pas d'un accès à Internet ou ne disposant pas d'un débit satisfaisant. On n'est donc pas face à un projet de développement multimédia ou hypermédia recourant à de la vidéo ou à des développements informatiques coûteux.

B. Internet dans le dispositif : instrument de formation ou vecteur de diffusion ?

Il ne s'agit donc pas non plus, du moins au départ, de mettre en place une formation « en ligne » suivie en temps réel par les apprenants. L'Internet est conçu davantage comme un instrument de diffusion plus rapide et plus facilement actualisable que la diffusion par courrier traditionnelle.

La licence a été pensée avec une utilisation des réseaux comme outil de diffusion et de communication. On diffuse des cours de type PDF que l'étudiant peut imprimer parce qu'il les aura plus vite que dans un colis postal, et d'autre part parce que ça nous permet l'actualisation parfois pratiquement en temps direct. Par exemple hier nous avons actualisé un cours parce qu'il y avait une erreur ; nous l'avons fait dans les 24 heures ! Donc nous utilisons les fonctionnalités de base. Ceci est vrai pour la licence : le réseau sert à la diffusions. CD

Le dispositif de départ peut être donc qualifié non pas de multimédia mais de « plurimédia » ou de dispositif à médias multiples : il associe des cours sur supports papier et/ou cédéroms, des regroupements, de la visioconférence et du tutorat par Internet. Les ressources objectivées sont multifformes /cours en téléchargement, cours sur cédérom et en ligne, tutorat en ligne et ressources documentaires.

- *Une licence en enseignement à distance relativement traditionnel*

Les examens se font en présentiel dans les 2 universités sous la forme de devoirs en temps limité. Ceci n'est pas sans incidence sur le comportement des étudiants et sur la demande de supports de cours médiatisés. Les composantes du dispositif doivent donc bien être considérées comme des ressources accompagnant la formation (au même titre par exemple que les photocopiés distribués en cours ou encore les documents présents en bibliothèque universitaire ou en centre de documentation d'UFR).

Comme dans tout projet des inflexions ont été apportées en cours de route, mais toujours, semble-t-il de façon pragmatique, sans remettre en cause l'aspect général. Lyon 2 notamment à travers le chef de projet de cette université a donné une dimension plus importante à l'hypertexte mais essentiellement pour des raisons d'ordre pédagogique et de recherche :

En ce qui me concerne j'ai été recrutée sur un poste qui était profilé autour de l'enseignement médiatisé, puisque auparavant, avant de travailler dans cet institut, je travaillais sur un DESS de concepteur multimédia . J'ai pris l'histoire en route, avec l'idée de faire autre chose, de faire évoluer, avant même qu'il y ait les appels à projet Campus numériques, et en particulier en termes de production de documents, de production de ressources, d'innovation pédagogique, de travail en ligne, etc. (...) Alors je reconnais que sur ce plan là, puisque mon dada, vous le savez un peu, c'est l'hypertexte, j'ai quand même beaucoup contaminé mes collègues. CD

Le campus FORSE, on l'a dit, conserve des modalités d'examens traditionnels, en présentiel, sous forme de devoirs. De ce fait la question de la médiatisation se pose en des termes particuliers :

C'est une affaire très compliquée parce que quand on fait une enquête auprès des étudiants, ils disent : « on préfère les cours médiatisés, mais pour passer les examens, il faut des cours PDF ». Parce que les évaluations sont très académiques. En gros ce sont des dissertations de 2h par matière, sans documents. Et il est vrai que, en caricaturant, si les étudiants doivent choisir entre un hypermédia sur la didactique, très sympathique, qui permet d'observer des séquences de classe et de répondre à des questions, etc., et un photocopié en PDF portant sur l'histoire et les formes de la didactique, si, le jour de l'examen, ils ont une dissertation sur « qu'est ce que la didactique », leur choix sera vite fait. XA

De ce fait les exigences envers les supports multimédias ou hypermédias sont plus faibles... et les financements que l'on peut y consacrer sont sans doute d'importance moins stratégique.

- *Une maîtrise plus innovante*

On a vu que la licence et le DESS existaient au départ du projet. Par contre la maîtrise devait être mise en place. C'est sans doute pour cela qu'elle a pris un caractère plus expérimental :

Pour la maîtrise nous avons un nombre restreint, volontairement restreint, d'étudiants et nous ne diffusons pas de cours papier. Nous voulons instaurer une culture du contenu hypertextuel, non pas parce que c'est la mode, mais parce que nous estimons qu'un étudiant de maîtrise doit construire sa connaissance des sciences de l'éducation non pas avec un nombre limité d'éléments, de ressources pédagogiques qui lui seraient données par les enseignants, mais avec l'idée qu'il peut toujours aller plus loin, créer des liens, chercher autre chose, approfondir, etc. CD

Je crois qu'il faut bien regarder les contenus comme différents selon qu'ils sont justement dans cette version dite imprimable, c'est à dire avec un contenu quantitativement fini, fermé,

et puis les activités qui visent les étudiants de maîtrise auxquels nous demandons d'avoir une curiosité intellectuelle, une capacité à trouver des liens entre différents éléments et à aller plus loin, à aller chercher plus loin. CD

Cette maîtrise prend en compte dans ses modalités d'évaluation une partie du travail à distance. Pour les animateurs du projet, tant à Lyon qu'à Rouen c'est une innovation importante dans la mesure où ils estiment que les formes de l'évaluation jouent sur les formes des supports de cours.

- *Le Mastère professionnel*

En DESS, il s'agit d'un modèle qui comporte beaucoup plus de journées de regroupement. Je crois qu'il y a douze journées de regroupement. Très objectivement, ceci est lié aussi à des questions de personnes, c'est clair, mais on peut dire que la dynamique du regroupement et des échanges interpersonnels nés de ces regroupements l'emporte sur la dynamique de plate-forme. XA

1.3.3 Distance : plate-forme et choix techniques

Outre la question de la médiatisation des contenus de cours et celle des modalités de communication entre enseignants et étudiants, les porteurs du projet FORSE font preuve de la même attitude pragmatique en ce qui concerne la dimension technique en général :

Une aide éducatrice fait des mini enquêtes sur Rouen pratiquement en permanence là-dessus (sur les retours d'usage). C'est un élément de modération, parce que les retours des étudiants nous disent aussi, par exemple, : « ne nous enlevez pas les cours traditionnels ! ». Donc ceci nous amène à une certaine modération parce que certains de nos informaticiens voudraient bien que l'on fasse de l'alerte maximale, par exemple sur les portables des étudiants qui ont des SMS ou de l'Internet. Ils voudraient qu'on envoie des messages chaque fois qu'ils se connectent sur la plate forme ! Pour ma part, je pense que c'est prématuré. XA

Le projet visait le passage à une plate-forme (WebCT, gérée par le CNED) mais celui-ci était présenté essentiellement en termes de logistique. Pour les porteurs universitaires on serait donc plutôt dans une logique de logistique dans le cadre d'une ingénierie de dispositifs de formation: l'objectif était d'assurer la poursuite des formations en cours (licence, DESS), de développer de nouvelles formations (Maîtrise), et de faire l'étude de faisabilité d'autres diplômes (DEA et DESS cadres). La dimension recherche et formation de formateurs était présente également. La technique n'est bien ici qu'un support, qu'un vecteur sur lequel se positionne le CNED.

Le choix de la plate forme semble s'être fait de manière consensuelle entre le CNED et l'université de Rouen et chacun semble en avoir été satisfait.

A titre d'anecdote, c'est Jacques Guidon, Martial Vivet et moi-même qui avons introduit WebCT en France il y a quelques années. Et nous avons fait pression sur le CNED pour que FORSE soit sur WebCT. XA

Le choix de WebCT n'a pas été un choix solitaire du CNED. C'est un choix qui a été négocié avec nos partenaires en comité de pilotage, validé en comité de direction et dans une logique de rentabilisation d'une licence sur laquelle nous hébergeons aujourd'hui trois campus numériques. EF

De même les évolutions sont abordées de la même manière :

Concernant la mise en oeuvre du MARDIF (mastère de recherche) nos partenaires de Rouen ont souhaité travailler sur un environnement différent. Considérant que la version précédente que nous utilisions - et ils avaient raison – ne permettait pas de développer efficacement une approche de type collaborative via Internet. Ils s'étaient lancés sur un travail d'investigation, de développement, de recherche dans un environnement libre de droits, en open source... Fort heureusement WebCT a sorti sa version 4.1 et cette version dispose de fonctionnalités plus ouvertes vers un travail collaboratif. EF

Tout en reconnaissant, on y reviendra, que le choix technique du CNED pour ce mastère de recherche était aussi dicté par des soucis de rentabilisation tant des logiciels achetés que des ressources humaines formées pour travailler dans l'environnement WebCT

1.3.4 Articulation entre présentiel, distant, travail en ligne

Si l'on examine les formations elles mêmes, il semble se confirmer que FORSE est essentiellement un dispositif de formation à distance traditionnel (au sens de l'EAD du CNED) dans lequel l'Internet est, du moins au départ, essentiellement un moyen de diffusion des supports de cours. FAQ, forum, listes de discussion et chat sont évoqués mais font plus partie de possibilités d'accompagnement que des éléments structurants de la formation. Sur le site de Lyon ces outils sont d'ailleurs cités au même titre que le téléphone ou le courrier traditionnel.

L'équilibre présence / distance annoncé dans le projet est de 80% à distance contre 20% en présence. En fait le travail demandé à l'étudiant est beaucoup plus important. Il faut noter que la répartition entre temps de travail étudiant et temps de travail enseignant n'est pas toujours très claire dans les documents. On peut même considérer, par défaut, que les volumes annoncés correspondent en fait au volume horaire qui serait fait en présence d'un enseignant si le dispositif ne passait pas par l'Internet. On retrouve ici sans doute le système utilisé en formation continue pour laquelle c'est la durée d'encadrement qui est à la base de la rémunération de la formation par l'entreprise. Une réflexion est d'ailleurs en cours à Lyon sur le temps de travail de l'étudiant dans le cadre du dispositif.

2. DEUXIEME PARTIE : STRUCTURES ET DYNAMIQUE

2.1. Organisation : structures et mode de management

Le campus FORSE est né il y a une dizaine d'années d'un partenariat entre le CNED et le Département sciences de l'éducation autour d'un DESS... Le consortium FORSE est né dans le cadre des appels à projet de la DT, en partenariat avec Lyon 2. XA

2.1.1 Distinction consortium / campus numérique

En ce qui concerne l'organisation du projet, dès la candidature de 2002, les responsables du projet indiquent une difficulté pour répondre au formulaire de l'appel à projet dans la mesure où « , il existe en effet, comme cela a été rappelé, deux niveaux possibles d'analyse. Le niveau du consortium FORSE (fonctionnement de la formation + médiatisation du dispositif) et le niveau « campus numérique » consacré avant tout à la médiation du dispositif ».

Le projet 2002 précisait par ailleurs que : « *Aux conventions antérieures (licence / DESS) va se substituer une nouvelle convention cadre entre les trois partenaires. Cette convention distingue de fait : le campus numérique FORSE dont l'action principale est le développement médiatisé du dispositif. Le consortium FORSE qui met en oeuvre les formations* ».

Lors de la rédaction du bilan d'étape 2002, on peut lire à nouveau que : « *Le renseignement de cette rubrique (bilan financier) pose de nombreux problèmes... Il convient en effet de distinguer deux structures. Le campus numérique FORSE dont l'action principale est le développement du dispositif. Le consortium FORSE qui met en œuvre les formations.* »⁸

Dans l'esprit des porteurs du projet, la réponse à l'appel à projet 2002 est donc spécifiquement une réponse destinée à médiatiser une partie des contenus de la formation (par la réalisation de supports et par la mise en place d'une infrastructure de communication à distance de type plate-forme).

Le consortium est établi sur trois ans⁹. Au niveau du dispositif de formation, le CNED assure la gestion du dispositif à distance, tandis que les regroupements (présentiels) sont assurés par les universités. Le CNED rémunère les auteurs, les animateurs de diplôme en ligne et les tuteurs (25 environ pour la licence), et les correcteurs de devoirs (60 environ). Il prend en charge la logistique (« *hier envois des cours, aujourd'hui gestion principale de la plate forme* ») et prendra également en charge « *certain aspects de la médiatisation* » qui ne sont pas précisés dans la réponse 2002.

2.1.2 Structures institutionnelles de pilotage

A. Les structures officielles du consortium

Un comité de pilotage composé de trois personnes de chacune des institutions partenaires se réunit en cas de besoin et une fois par trimestre. Un comité technique de 3 membres se réunit en cas de problème à trancher. Chaque diplôme bénéficie d'un groupe de travail en ligne avec un coordonnateur par université et un responsable de formation CNED. La réunion d'un comité scientifique était prévue en 2002-200 « *en vue lui présenter la formation mise en ligne* »

Le comité de pilotage gère l'activité du campus au quotidien. Il est stable au niveau des universités. Au niveau du CNED il y a eu un certain nombre de changements parmi les responsables de formation mais l'interlocuteur reste le directeur de l'institut de Poitiers.

Au niveau du CNED on est à notre quatrième responsable de formation en cinq ans...Du côté du CNED, il faut comprendre la situation dans le cadre d'une répartition des tâches complexe entre les instituts du CNED. L'institut de Poitiers, proche de la présidence du CNED, est un petit peu le héraut (avec toutes les orthographes du terme) des campus numériques. C'est bien, mais en même temps on voit ici les limites, parce que parfois, on ne sait pas quel est mon interlocuteur, on ne sais pas toujours s'il est au niveau de la direction générale (ou de l'institut). A propos des choix informatiques dont nous parlions tout à l'heure, on a souvent des difficultés à savoir qui est notre interlocuteur et même s'il y en a un. XA

⁸ Document *Bilan d'étape*, juin 2002

⁹ « *La convention précédente était sur quatre* » (EF)

B. Les articulations floues

- *Au sein des universités : université, UFR, campus*

Au quotidien le dispositif est animé par les chefs de projet de chaque institut et notamment par les enseignants chercheurs des deux universités. Ceux-ci sont en contact quasi permanent, par courrier électronique ou par téléphone. La communication ne pose pas de problème au sein de la composante universitaire du comité de pilotage.

Cependant l'articulation entre le dispositif de formation FORSE et les instances dirigeantes de l'université n'est pas vraiment explicite. En fait il n'y a pas d'allocation de moyens spécifiques au projet : « *La présidence ne nous donne pas de moyens spécifiques, c'est-à-dire que régulièrement, je vous dit, moi je prends mon bâton de pèlerin, je vais voir le président et il dit qu'il soutient le projet, mais il dit qu'il n'a pas de moyens...* ». CD

En l'absence de moyens spécifiques dévolus au campus numérique, ce sont les moyens de l'institut (UFR) ou du département qui sont sollicités ce qui grève « *gravement le budget des heures complémentaires de l'Institut* ». CD

Le président soutient très largement le projet. Par exemple il propose une décharge de service d'enseignement... Mais à ce moment là le directeur de l'institut dit d'accord mais si tu as une décharge, qui est-ce qui fait tes cours, on ne trouve personne pour faire les cours que je fais
CD

Il faut noter sur ce point que les formulaires de candidature n'étaient pas très précis sur ce point. De ce fait la réponse du campus FORSE en 2002 est bien signée par le Président de l'Université de Rouen (mais rien n'apparaît au niveau du Département de sciences de l'Education ou de l'UFR de psychologie) et par le directeur de l'Institut des sciences et pratiques de formation de l'Université Lumière Lyon 2, sans référence au Président de l'université.

La question de l'articulation entre le campus et les instances universitaires se pose également pour les questions d'administration de la formation mais aussi pour les questions d'ordre réglementaire et juridique : les campus posent de nombreuses questions pour lesquelles les services administratifs ne sont pas préparés et que ces derniers découvrent lorsqu'ils se posent au quotidien.

Moi je travaille avec le vice-président de l'université chargé des affaires juridiques et financières, c'est lui qui va signer les conventions... Je travaille en toute transparence au sens où dès que j'ai un souci ou même avant d'avoir des soucis, il a accès à tout. Mais eux aussi découvrent, parce que ce système leur échappe. C'est à dire que ça fait partie de choses auxquelles ils n'avaient pas pensé : médiatiser des ressources, payer des vacataires pour développer des besoins informatiques, embaucher des gens pour des métiers qu'on ne connaît pas, tout cela, tout bêtement dans les rubriques de l'université, ça n'existe pas. CD

Chacun se débrouille de son côté. Rouen se débrouille, Lyon se débrouille de son côté. Sur Rouen nous sommes 14 enseignants et il y a le chef de département et deux personnes. Ces trois personnes sont les membres du comité de pilotage qui proposeront au département de façon démocratique les solutions de paiement, les tâches des uns et des autres ...

- *Les structures de la formation continue*

Il faut voir également qu'en visant à la fois un public de formation de formation initiale et de formation continue, le campus numérique FORSE nécessite l'articulation entre des composantes multiples tant au sein des universités qu'entre les partenaires :

Le processus (de décision) est compliqué... parce qu'il n'y a pas trois acteurs qui seraient Lyon, Rouen et le CNED, mais plutôt cinq acteurs. En effet au sein des universités, il y a les services de formation continue, et c'est une guerre de tranchées ouverte chaque année pour savoir qui, en définitive, a le leadership sur les inscriptions. Dans le cadre de la nouvelle convention nous avons laissé ce leadership au CNED et ça s'est avéré être potentiellement une erreur, quand on voit le bilan financier et les écarts d'interprétation qui en sont nés.

Si à Lyon il n'y a que peu d'étudiants relevant de la formation continue¹⁰, à Rouen des difficultés se posent dues à la différence d'organisation calendaire :

Ce qui me semble, c'est qu'il y a souvent des télescopages calendaires, c'est-à-dire que pour monter un dossier formation continue, il y a des organismes qui demandent à ce que les dossiers soient enregistrés dès avril pour le déblocage des fonds en septembre. Comme la commission pédagogique n'a lieu qu'en septembre, le dossier est accepté ou pré-accepté financièrement, mais il y a des tensions calendaires assez énormes. Ces dernières années j'ai observé que la formation continue avait tendance du fait d'une vie réglementaire à vouloir pré-recruter des étudiants presque un an à l'avance, mais nous nous ne pouvons pas les suivre dans cette logique. XA

Il y a aussi les questions posées par la VAE et les équivalences de parties du cours, de parties de diplômes, et donc comment se gèrent les parties de diplôme passées à distance. XA

C. Entre partenaires au sein du consortium : dimension financière

Le dispositif de formation à distance préalablement existant pour la licence et le DESS reposait sur des conventions. Le projet FORSE leur substitue une nouvelle convention cadre en distinguant, on l'a vu, le Campus numérique « dont l'action principale est le développement médiatisé du dispositif » et le consortium FORSE « qui met en oeuvre les formations ». La répartition des tâches et les modalités du financement sont annoncées dans le projet 2002 :

Le consortium a un budget de fonctionnement dont les recettes sont alimentées en grande partie par les inscriptions au dispositif... mais aussi secondairement par les inscriptions au titre de la formation continue, les inscriptions à l'université et probablement ¹¹la dotation sanremo. Le développement du campus numérique FORSE a pu avoir lieu grâce à trois types de financements : 1. Les subventions ministérielles (obtenues au second appel d'offres), 2. L'investissement du CNED, 3. Des « coups de pouce » des universités concernées.

L'imprécision sur la dotation Sanremo semble confirmer le flou dans les relations entre la structure qu'est le campus et les instances universitaires. Elle évoque également la complexité des attributions de moyens au sein même des universités en général. Elle se retrouve, comme

¹⁰ Le chef de projet déclare ne pas savoir si des étudiants relèvent de la formation continue en ce qui concerne son université et elle n'a pas de rapports avec les services de formation continue.

¹¹ C'est nous qui soulignons.

on l'évoquera plus loin, au cœur d'une controverse qui a marqué le consortium au cours de l'année 2003-2004 :

Ces étudiants là (ceux qui s'inscrivent en formation initiale à l'université) génèrent du Sanremo et il nous a fallu deux ans de négociations pour faire admettre aux partenaires universitaires qu'ils percevaient du Sanremo. On ne demandait pas l'intégration de 100% du Sanremo parce qu'on sait l'usage qui en est fait dans l'université mais qu'une part de ce Sanremo puisse être comptabilisée dans les recettes de nos partenaires universitaires. EF

Dans ce contexte le projet a démarré sur une répartition que l'on pourrait qualifier de consensuelle, sans précision particulière pour un certain nombre de postes budgétaires :

Au départ, le « deal » était très simple : il y avait les universités qui gardaient les inscriptions universitaires une grande partie des inscriptions de la formation continue, l'intégralité des subventions de la DT et touchaient 12% des recettes du CNED. Et le CNED, je ne vais pas dire payait tout, mais payait l'essentiel des choses... XA

Parmi les postes budgétaires identifiés figuraient la rémunération des auteurs, la correction des copies, le tutorat (sur contrat CNED) mais aussi des dépenses liées à la formation des formateurs. Des séminaires ont ainsi été organisés à Poitiers ou à Vanves dans des locaux du CNED, regroupant auteurs de cours, tuteurs, responsables pédagogiques et responsables administratifs de la formation. L'objectif était de développer une culture de réseau : « *Le CNED on ne va pas dire payait tout, mais il ne barguignait pas quand il s'agissait d'organiser un séminaire de formation des tuteurs* ». XA

D'autres aspects peuvent être relevés à propos des droits relatifs aux cours médiatisés :

Au niveau juridique on est dans une situation complexe... je dois dire qu'on a eu un problème récemment de droit sur un document qui était cité dans un cours de collègue, je ne sais pas si je suis clair mais il n'y a pas de problème. Comme je vous l'ai dit, c'est nous qui avons produit les ressources médiatisées, c'est de l'argent de la Direction de la Technologie qui a servi à cela. Les ressources médiatisées sont donc la propriété des universités plutôt que celles du CNED. XA

On constate donc, au début du campus, l'existence (normale dans une situation d'expérimentation) de zones de flou tant sur le plan des recettes que sur celui des dépenses. L'encaissement des recettes au titre de la préparation à distance pour les publics relevant de la formation initiale est réalisé par le CNED. Celles issues des publics de la formation continue est faite par les universités (du moins par l'université de Rouen, à Lyon il ne semble pas que les structures de la FC participent au projet). L'université reverse ces sommes au CNED en fin d'année universitaire.

C'est à dire que au bout du compte, si on fait un amalgame de tout cela, le CNED perçoit l'intégralité des recettes réalisées au titre de la préparation à distance et l'université perçoit les droits universitaires et une part du Sanremo » EF

Chaque partenaire encaisse une part des recettes, règle une part des dépenses et un bilan financier annuel permet de clarifier et de rééquilibrer les comptes. Un reversement est prévu en fin d'exercice en direction des universités de façon à tenir compte des frais de structures et pour assurer le développement du projet.

2.1.3 Le mode de management : pragmatisme et efficacité

Au quotidien, c'est essentiellement le comité de pilotage qui assure le fonctionnement du campus. Le chef de projet initial, enseignant chercheur à l'université de Rouen en est l'animateur principal et sa collègue de l'université de Lyon, arrivée plus tardivement dans le dispositif de formation à distance, sont en relation permanent entre eux et avec le responsable du dossier à l'institut de Poitiers du CNED (qui, par contre, selon les interviews des universitaires, a changé plusieurs fois depuis le début). Ce comité de pilotage a délégué les questions de médiatisation à des responsables d'unités de cours, comme cela était annoncé dans le projet 2001. Le fait que les universitaires membres du comité de pilotage assurent eux-mêmes des tâches d'enseignement au sein du dispositif leur donne une bonne connaissance des problèmes concrets rencontrés tant sur les questions de médiatisation que de tutorat.

Le comité directeur se réunit beaucoup plus rarement et en fait ne pilote pas le dispositif. Il se réunit pour trancher les problèmes de fond (on l'évoquera plus loin à propos des questions financières), mais il n'a pas d'intervention directe dans la conduite du campus.

On peut donc parler de management par délégation. Le campus est connu et reconnu par les instances dirigeantes des trois établissements associés dans le cadre du partenariat mais le comité de pilotage dispose d'une grande latitude dans la gestion au quotidien. Le comité de direction est plutôt une instance de régulation à grande échelle et d'ordre ponctuel qu'un lieu où l'on décide des formes de l'action. On peut considérer qu'il délègue (pratiquement totalement) la conduite du projet au comité de pilotage. Au niveau suivant, celui laisse, dans un cadre général défini au préalable, les responsables d'unité de cours mettre en oeuvre la médiatisation et conduire les enseignements.

Après l'équipe de premier niveau, il y a des responsables par diplôme ; par exemple dans chaque diplôme il y a un responsable qui a les pleins pouvoirs sur la gestion des tuteurs, le renouvellement des cours, les regroupements, les incidents, qui n'a de compte à rendre qu'a posteriori. XA

Ce management souple apparaît comme un forme de management « circonscrit » : comme on l'a vu, au sein de chaque établissement universitaire, le porteur du projet doit en fait négocier avec les instances immédiatement supérieures : directeur d'UFR ou responsable de Département, président de l'université, instances administratives et comptables... A l'université la répartition des moyens se fait à travers les différents filtres institutionnels classiques : le campus n'a d'existence qu'à travers l'UFR qui l'englobe. L'attribution d'heures complémentaires ou la demande de postes d'enseignants ou d'administratifs doit donc passer par des négociations multiples et les porteurs du projet n'ont pas de poids décisif en ce domaine : le campus n'est pas une structure reconnue officiellement, ce dont se plaignent les chefs de projet :

A mon avis ça ne peut pas fonctionner dans la durée ; si on parle d'économie du dispositif il faut qu'il y ait une reconnaissance du fait que le campus numérique n'est pas une sorte d'excroissance à la mode, mais une autre façon de penser l'université qui est tout aussi légitime et performante. CD

Je pense que c'est un management assez dur mais d'une fragilité extrême parce que lié à une personnalisation extrême, c'est clair. XA

De manière générale le sentiment des universitaires est que les relations sont plus interpersonnelles qu'interinstitutionnelles. Cette situation est pratiquement érigée en véritable stratégie. Ainsi en ce qui concerne la mise en place du mastère recherche :

L'an prochain nous allons ouvrir un mastère à distance et ce mastère recherche à distance concerne une dizaine d'universités ; nous allons commencer de manière très « light » au niveau institutionnel, parce que cela pose de nombreux problèmes et qu'en plus on n'est pas sûr du retour du ministère... Mais globalement on commencera avec un réseau d'une vingtaine de profs répartis dans ces universités qui viendront, on va dire à titre personnel, renforcer le mastère, l'équipe du mastère. Même si dès l'année prochaine nous aurons des conventions avec une université suisse et une université belge, on commencera light au niveau institutionnel. XA

On peut considérer que le bon fonctionnement relève de l'habileté des responsables à maintenir les liens avec les niveaux inférieurs et supérieurs. Du côté des universités, l'ensemble reste donc apparemment fragile, à la merci d'un départ des acteurs principaux. Au contraire, du côté du CNED, on peut considérer qu'on n'est pas face à des porteurs de projet mais face à des responsables d'un dossier et que la pérennisation du projet relève plus fortement de la direction générale de l'établissement.

2.2. Répartition et division du travail

2.2.1 Division du travail entre les partenaires

La répartition des tâches entre les partenaires est claire et correspond à ce qui était indiqué dans la réponse à l'appel à projet 2002.

A. Conception des contenus, enseignement et certification

Les universités conçoivent les formations, les mettent en oeuvre et assurent la certification. Le CNED joue le rôle d'appui logistique et n'intervient pas dans les contenus.

Oui, là-dessus il n'y a pas d'ambiguïté avec le CNED. On est maître sur notre propre terrain. On peut faire une exception mais c'était un cas assez complexe. Le CNED avait demandé à ce qu'il y ait une option ingénierie de la formation à distance dans la licence ; nous étions plutôt opposés. Mais le CNED, l'INFAD de l'époque avait voulu le faire, nous avons accepté. XA

La culture de la formation initiale universitaire est respectée : de par le mode de management choisi chaque enseignant reste responsable à la fois du contenu et de la forme (médiatisée) de ses enseignements.

B. Administration du dispositif de formation à distance

Les universités reconnaissent facilement qu'elles ne peuvent pas assumer le dispositif sur un plan technique :

On sait bien qu'il y a des choses que l'université ne sait pas gérer. Par exemple l'accueil en ligne, la gestion des dossiers, etc. parce que quand on a dit qu'il n'y avait pas de personnels en termes d'enseignants chercheurs, sur le plan administratif c'est encore pire. J'ai demandé un demi poste de secrétariat pour le campus, je l'attends toujours. Donc imaginez ce que cela donnerait si on devait envoyer les dossiers, recevoir les dossiers, inscrire les gens, leur

donner les codes d'accès à la plate-forme, cette logistique du 365 jours sur 365 qui fonctionne en termes d'accès plate-forme et de distribution de cédéroms. CD

Bien sûr nous avons essayé (de gérer en direct à l'université une formation à distance), mais ceux qui nous disent qu'ils peuvent héberger (un tel dispositif) ne sont pas sérieux. Non ils peuvent héberger 50 étudiants, 200 étudiants, mais par plus... XA

Du point de vue des universités, sur le long terme, la question serait donc celle de la place du CNED dans un dispositif stabilisé : opérateur central qui recrute et rémunère auteurs et tuteurs auprès des enseignants chercheurs des universités ou prestataire de service informatique de type société de service. Dans ce deuxième cas se poserait la question celui du volume de la rémunération financière de cette prestation.

C. Médiatisation des contenus d'enseignement interne / externe

Les universités et plus précisément les universitaires ont la responsabilité de la définition des contenus mais aussi de la forme de médiatisation

N'oublions pas qu'on a démarré avant les appels d'offre de la Direction de la Technologie. Nous nous étions déjà engagés sur un processus de médiatisation des contenus. Mais dans ce domaine, la dynamique est du côté des universités, elle n'est pas du côté du CNED en dépit des discours. En fait tout ce qui a été médiatisé un peu sérieusement, l'a été grâce à l'argent de la DT et par les universités ou des sociétés ou des organismes sous-traitants prestataires. C'est-à-dire qu'on n'a pas fait du co-développement. On a des prestataires qui peuvent être du type Vidéoscope ou des sociétés privées, avec une prime pour des sociétés locales qui nous ont développé des choses plus ou moins intéressantes, mais ça n'a jamais été le CNED, en dépit des discours. XA

La médiatisation cependant relève d'une organisation complexe

En ce qui concerne la production, c'est une chose classique, nous sommes obligés de faire des choix, et il est clair que nous ne sommes pas dupes. C'est-à-dire par exemple que les ressources, des cours que l'on médiatise en interne pour 3000 € ont parfois davantage de qualité qu'un cours que l'on fait médiatiser par un prestataire à hauteur de 10 000 ou 12 000 € pour la même chose. Nous ne sommes pas dupes mais, d'une part, nous n'avons pas les moyens de tout développer à l'interne et, d'autre part, l'appel de la DT disait bien qu'il fallait faire travailler des prestataires et des partenariats. Et nous avons joué le jeu. XA.

Il y a un chef de projet par cours médiatisé avec une implication des enseignants rédacteurs et recours à des prestataires.

Le budget qui avait été, je dis bien qui avait été attribué dans le cadre des réponses aux appels à projet, a permis soit de faire appel à des prestataires extérieurs pour médiatiser, soit de payer des informaticiens vacataires, vacataires !!!, qui médiatisent et éventuellement de payer des heures à un enseignant qui s'investit dans la médiatisation de son propre cours. Mais c'est le budget des campus numériques et ça c'est fini. CD

Dans la mesure cependant où la médiatisation n'est pas la principale préoccupation, cette question est reléguée au niveau des différents modules de la formation et déléguée à des

acteurs d'un second niveau qui doivent développer leur enseignement avec les moyens qui leur sont alloués par le niveau supérieur¹².

Ils (le CNED) ont tenté d'intervenir par exemple sur les chartes graphiques de cours... Moi, dès le départ, j'ai dit : « il n'y aura pas de charte graphique la première année ». Chaque cours, chaque prestataire a sa charte graphique. L'ennui naquit un jour de l'uniformité, et puis ensuite on verra quelle est la charte graphique qui fonctionne le mieux. XA

On l'a vu la réalisation de documents multimédias ou hypermédias n'était pas la préoccupation première des porteurs du projet. En ce qui concerne les réalisations à l'interne, au sein des universités et à l'externalisation en direction de partenaires ou d'entreprises les avis divergent et il sera nécessaire de faire une analyse précise des différents supports. Il a été fait appel à des prestataires extérieurs pour la médiatisation de certains modules mais plus pour tenir compte des contraintes de l'appel à projet de la DT que par nécessité. Les universités se disent capables de faire mieux et à moindre coût. La question des coûts réels en heures de travail n'est cependant pas prise en compte : sur ce plan on reste dans le domaine de la créativité individuelle (le responsable de chaque module médiatise selon ses capacités et ses désirs).

Pour la suite « Certains cours seront pris en charge dans le cadre du FRT qui nous reste et d'autres seront pris en charge par le CNED. Le partage s'est fait : le CNED prend la licence, à Rouen nous prenons le DESS. Le CNED ne prend pas toute la licence, les universités prennent deux cours chacun et Rouen se charge de la licence ». XA

2.2.2 Nouvelles tâches, nouveaux métiers et division du travail au sein des universités

La mise en place du campus numérique s'est accompagnée de l'émergence de plusieurs types d'activités et de fonctions qui sortent du cadre traditionnel de l'université : chefs de projet, tuteurs, animateurs de plates-formes...

A. Chef de projet

Comme on l'a vu le campus est sous la responsabilité des membres du comité de pilotage. Au niveau de l'université de Rouen le chef de projet est directement à l'origine du campus. A Lyon ce n'est pas le cas et il a été chargé du dossier de par son profil professionnel (enseignant spécialiste de l'hypertexte). Dans les deux cas la fonction n'est pas clairement définie :

« Il y a des choses qui ne sont pas identifiées, parce que l'université ne les connaît pas. Par exemple si je regarde le travail de XA ou le mien, c'est quoi un chef de projet ? Ça n'existe pas à l'université !'... Responsable scientifique du campus numérique, c'est juste une étiquette, donc on va avoir une prime de responsabilité pédagogique qui est dérisoire par rapport au temps de travail CD

¹² Nous n'avons pas interviewé pour l'instant ces acteurs de second niveau, il n'est pas possible de dire précisément comment se sont faites les répartitions financières.

B. Auteur

FORSE s'intègre parfaitement à la culture universitaire et ne modifie pas cette dernière dans la mesure où, comme on l'a vu, les enseignants responsables des différents enseignements sont maîtres des contenus et des modalités d'évaluation. On notera au passage qu'il n'y a pas de rémunération pour la conception des cours à l'université mais que dans le cadre du campus il existe une rémunération des auteurs par le CNED (« *Les auteurs ont cédé leurs droits pour quatre ans pour l'exploitation médiatisée* ». HG). Il y a ainsi un distinguo subtil entre conception, rédaction et médiatisation. L'enseignant qui rend un manuscrit est considéré comme un auteur et non comme un simple concepteur. C'est l'inscription du cours sur un support (sous forme de manuscrit ou de fichier informatique) qui est rémunérée en enseignement à distance tandis qu'en enseignement traditionnel c'est son énonciation orale.¹³

C. Tuteur et animateur

Fonction totalement nouvelle par rapport à l'enseignement traditionnel, le tutorat à distance fait partie des nouveaux métiers en cours d'émergence. Apparemment une distinction entre trois niveaux de tutorat est apparue au cours du fonctionnement du dispositif, sans qu'elle ait été envisagée a priori. On peut distinguer ainsi tutorat, encadrement et animation de plateforme.

Les tuteurs au sens strict assurent le suivi à distance d'un groupe d'étudiants mais ils animent également les journées de regroupement à l'université :

L'équivalent de deux jours les étudiants sont avec leur tuteur pendant le premier regroupement, ils font connaissance, le tuteur lance une dynamique de groupe, etc. Et puis pendant le deuxième regroupement, les tuteurs ont un rôle plus de préparation à l'examen, en fonction du profil des étudiants, leur donner un conseil plus personnalisé. XA

Au niveau de la maîtrise on est plus proche de l'encadrement de mémoire que de ce type de tutorat. Les choix pédagogiques faits posent d'ailleurs problème en terme de charge de travail et de régulation :

Le problème que nous avons, c'est que le bilan, l'épreuve donne beaucoup trop de travail aux étudiants ; on a des cas délirants, du style travail de groupe de cinq étudiants. Sur trois mois on a plus de 300 messages ... donc du coup les étudiants nous disent on n'a jamais autant travaillé

La régulation a été approximative : Le tutorat se fait sur la base de 30 étudiants, en sachant que – nous venons de faire une étude là-dessus, il y a 23% d'étudiants dormants, c'est-à-dire qui ne se manifestent jamais, qui ne passeront jamais les examens etc. ; donc un tuteur qui a

¹³ On a ainsi des formes différentes d'enregistrement social d'un acte culturel : d'un côté la matérialisation se traduit par une reconnaissance des droits dans le temps (ici trois ans) ; de l'autre l'enseignant, par la non inscription sur un support, garde personnellement la maîtrise de son cours à travers la possibilité de répétition de sa prestation face aux étudiants (en théorie illimitée dans le temps et seulement soumise aux changements de maquette des formations). Ainsi à la différence du monde de la musique où deux modes de reconnaissance du droit d'auteur coexistent (dépôt d'un dossier à la SACEM ou prestation en public sous forme de concert), dans l'université la prestation publique n'est qu'un état de fait – on n'est pas dans le domaine de la création - et ne se traduit pas par la reconnaissance d'un droit d'auteur particulier.

30 étudiants en principe, en fait cela ne lui en fait que 24 et sur les 24 en moyenne bien sûr, il y en a un certain nombre qui vont se manifester rarement ; donc 30 étudiants ça fait une vingtaine dans les faits, sauf pour les tuteurs qui ont des groupes homogènes en formation continue... et eux se plaignent de ça.

Cette année... il y a une explosion spontanée de la communication ou sur les forums généraux ou sur les forums de tutorat, et cette explosion spontanée crée une revendication des tuteurs, c'est-à-dire que pour la première fois des tuteurs nous disent : « on n'est pas assez payé », parce que la communication a explosé. XA

Les tuteurs ont entre 35 et 40 étudiants chacun. A Lyon il y en a même qui en ont 45. C'est vrai qu'il y a des étudiants qui ne se manifestent pas mais comme ils doivent rendre leur dossier méthodologique, leur travail d'étude, de toute façon le tuteur a un très gros travail de suivi. CD

Enfin, différentes de celles du tuteur généraliste et du directeur de mémoire, ont émergé des fonctions spécifiques liées au travail à distance :

On a introduit dans notre dispositif la figure de l'animateur de plate-forme. L'animateur de plate-forme vient entre les tuteurs et les administrateurs informatique et il a un rôle d'interface, de dynamisation des choses. C'est un super tuteur, un tuteur de tuteurs. Ce n'est pas un enseignant.

Une division du travail entre enseignants auteurs et tuteurs existe et est assumée : les tuteurs apparaissent nettement comme les opérateurs du dispositif, tandis que les universitaires y jouent le rôle de créateurs et assurent la validation des examens.

On a adopté le principe des tuteurs généralistes. Ces tuteurs généralistes sont d'anciens étudiants de DEA, d'anciens étudiants de DESS, des thésards, voire des thésés, qui sont payés par le CNED au nombre d'étudiants et qui sont payés par l'université puisqu'ils assurent 50% de cours lors des regroupements en licence. Cela leur donne le statut de chargé de cours ; ça explique pourquoi il y a des thésés qui sont contents d'être tuteur. XA

Les tuteurs sembleraient pouvoir être qualifiés de « précaires qualifiés » : qu'il s'agisse de doctorants, voire de docteurs, pour l'encadrement des mémoires de maîtrise ils sont rémunérés à la tâche :

Quelqu'un qui suit un mémoire à distance sera payé six heures si l'étudiant soutient. Il sera payé trois heures si l'étudiant l'a sollicité même seulement un peu et zéro euro si l'étudiant ne l'a jamais sollicité. La plupart des collègues n'ont jamais déclaré zéro. Ils vont déclarer trois heures mais ce n'est pas un étudiant en plus ou en moins qui joue. XA

Pour la licence chaque tuteur suit un groupe mais la charge de travail ne fait pas l'objet d'une définition quantitative :

On ne fait pas de tracking systématique. C'est-à-dire que quand on a un doute vraiment très grand et qu'on a des plaintes d'étudiants, on va regarder, mais comme ce sont des gens de nos réseaux, on leur dit écoute, il faudrait que tu t'y remettes. XA.

De fait on reste plus dans un cadre universitaire traditionnel de relations personnelles que dans le cadre d'une ingénierie rationalisée, « positiviste ». Les coûts en tutorat pourraient cependant désormais être identifiés en tenant compte de ces différentes catégories d'acteurs, de la nature de leur activité et de leur statut. La question, posée par l'université de Lyon, de la

nature de la formation en licence et de ses implications économiques sur le plan du tutorat n'est cependant pas encore évoquée pour l'instant au niveau du consortium.

D. Médiatisation

Cette fonction ne fait pas l'objet de déclarations particulières dans les interviews. La médiatisation n'est évoquée qu'à propos de son externalisation en direction d'organismes spécialisés ou de sa réalisation (sans problème apparemment) par les enseignants eux-mêmes. Il sera nécessaire de poursuivre l'enquête auprès des responsables d'unités d'enseignement eux-mêmes et d'obtenir des renseignements plus précis sur les cahiers des charges proposés aux prestataires extérieurs.

Il y a des cours qui ont un auteur unique, et dans ce que vous me montrez, par exemple, il y a un cours de maîtrise qui a huit auteurs, qui est très spécifique et chaque auteur fait un chapitre... Sur la médiatisation, on va dire qu'il y a un chef de projet par cours médiatisé avec une implication des enseignants rédacteurs et puis il y a des prestataires. XA

2.2.3 Une organisation administrative complexe

A. Modalités de répartition des effectifs étudiants

Chaque université a un public particulier réparti sur une base géographique. Ce se sont les étudiants eux-mêmes qui choisissent l'université à laquelle ils souhaitent être rattachés :

Le public est national, voire international... Nous ne sommes pas du tout dans une logique qui consisterait pour Rouen ou pour Lyon à élargir leur public régional. Rouen et Lyon 2 couvrent un territoire national et la répartition des inscriptions se fait par le choix de l'étudiant qui peut être plus attiré par Lyon 2 ou par Rouen, soit par des arrangements tacites entre les deux universités notamment pour certaines destinations d'outre-mer. Lyon 2 s'est adjugé par exemple la Nouvelle Calédonie, Rouen s'occupe plutôt des Antilles... Le choix peut aussi porter sur l'intérêt que peuvent avoir les étudiants à participer, dans une logique de proximité cette fois, pour des regroupements à Lyon ou à Rouen, c'est-à-dire que les étudiants d'outre-mer qui pour un regroupement ou pour un examen vont arriver à Paris, ont plus intérêt à aller sur Rouen qu'à Lyon 2 quoique aujourd'hui avec le TGV... En tout cas, en général, c'est une répartition qui se fait de façon tacite entre les uns et les autres. EF

Le consortium laisse donc entière liberté à chaque université. Apparemment il n'y a pas de concurrence entre les deux partenaires qui sont relativement éloignés sur le plan géographique. On peut penser cependant que l'introduction dans le campus d'autres partenaires dans le cadre d'une extension du partenariat et de l'offre nécessiterait rapidement la définition de critères de rattachement des étudiants à tel ou tel établissement.

B. Modalités administratives

Comme on l'a vu, les inscriptions se font à un double niveau (en université et au CNED) mais aussi, au sein d'une même université, entre différents services (pour la formation continue). La répartition des frais d'inscription et celle des financements dégagés en fin d'exercice doivent donc donner lieu à des jeux d'écriture postérieurs. Le campus ne dispose pas d'outil informatique de gestion des inscriptions qui pourrait automatiser ce type de traitement. Les variations dans les effectifs annoncés par chaque partenaire sont révélatrices des difficultés de

traitement des informations administratives liées à la complexité organisationnelle du dispositif.

C. Rémunération des enseignants

La rémunération des enseignants est également complexe : une part du travail est rémunérée par les universités, l'autre par le CNED... Si le CNED identifie clairement ce qu'il rémunère, il apparaît, même si l'on ne dispose pas d'informations précises sur ce plan, que du côté des enseignants, les choses sont complexes :

On a obtenu aussi d'avoir jusqu'à 40 heures dans nos services consacrés à l'enseignement à distance et cela on le gère en termes collégial, mais les collègues qui déclarent de l'enseignement à distance, il faut vraiment qu'ils le justifient, et notre chef de département sur ce plan regarde attentivement les choses de façon à éviter les déclarations qui nous mettraient en porte à faux par rapport aux structures de contrôle de l'université ... On estime que c'est un acquis. XA

Question : C'est une forme de forfait de type PRP ? C'est distinct de la fabrication des ressources ? Oui, il y a des gens qui par exemple sont en sous service. Dans ce cas ils ne sont pas payés par le CNED pour faire leur cours mais ils auront un forfait horaire dans leur service pour rédiger...

De fait le suivi des services et des prestations entre l'université et le CNED reste complexe.

Dans le même ordre d'idées, le CNED fait remarquer que contrairement à d'autres campus, dans le cas de FORSE il ne dispose pas de la possibilité de recruter des tuteurs supplémentaires (ce qui lui serait sans doute possible, au plan national, le vivier des tuteurs potentiels étant beaucoup plus important que ce qu'il peut être au niveau de chaque université).

Le campus fonctionne donc dans une imbrication de structures mais aussi de cultures tout à fait particulière, ce dont les membres du comité de pilotage se font l'écho :

On a des administrations du côté du CNED, du côté des universités qui sont de cultures différentes, qui sont de pratiques professionnelles différentes, qui sont de grades et de statuts différents ; il y a des vacataires, il y a des profs d'université, il y a des secrétaires, il y a des CASU. J'avais essayé de lister combien de gens rentraient dans le processus décisionnel des diplômes, il y avait une cinquantaine de personnes, et c'est difficile parce que chaque administration a sa logique, ses habitudes... XA

2.3. La dynamique et l'expérience : les difficultés rencontrées

Le campus est une zone de confrontation à travers laquelle se forgent progressivement une expérience (selon une dynamique d'assimilation / accommodation pourrait-on dire) et un discours commun.

2.3.1 Les difficultés rencontrées : ressources humaines

CD fonctionne avec des vacataires en informatique, moi avec un demi poste d'élève ingénieur. Nous avons un emploi jeune qui assure des enquêtes auprès des étudiants. Il n'y a pratiquement pas d'emploi statutaire et ça c'est une situation qui à terme est intenable... XA

Il était annoncé que « dans les universités, des moyens humains (secrétariat, informaticiens) sont en cours d'affectation ».

A. Ressources humaines : enseignants

On peut estimer que le développement du campus repose sur les heures supplémentaires :

Ce qu'il faut dire, c'est que, à Rouen et à Lyon, on a quand même doublé le nombre de nos étudiants et qu'on n'a pas eu une seule création de poste. XA

Dans sa dynamique le campus se trouve confronté à un manque de personnel enseignant qualifié. Le recrutement de tuteurs pour la licence ne pose pas de problème mais les activités pédagogiques de maîtrise (ou le module de recherche de la licence de Lyon 2) ne peuvent se développer par manque d'enseignants chercheurs, soit que les enseignants en poste ne souhaitent pas participer pas au dispositif (et/ou que l'université ne considère pas qu'il s'agisse d'une tâche entrant naturellement dans le statut d'enseignant chercheur), soit parce qu'il n'est pas possible de créer de nouveaux postes spécifiquement pour l'enseignement à distance.

Il est clair que passer de 600 à 800 étudiants, ça ne pose pas trop de problème, parce que les cours sont faits. Il suffit d'embaucher des tuteurs et compte tenu du fait que la formation est viable économiquement, ça ne pose pas de problème. En revanche c'est au niveau des formations où il y a un mémoire, de DESS ou de maîtrise, où là ce sont des enseignants statutaires ou des enseignants assimilés statutaires qui sont directeurs de mémoire... là on ne peut pas suivre l'expansion du nombre d'étudiants. En plus jusqu'à maintenant les DESS étaient à numerus clausus. Avec la réforme des mastères, je ne sais pas où on va » XA

Encadrer un mémoire de maîtrise à distance, ça veut dire que c'est un travail d'échanges de documents, de constitution d'un espace pour déposer les documents. Il faut faire travailler plusieurs étudiants ensemble, etc. et effectivement on passe beaucoup de temps à écrire, parce qu'il faut écrire en fait. C'est plus long que de parler et puis les étudiants sont plus exigeants, ils osent demander des choses. Alors qu'un étudiant présentiel, dans un séminaire, il sait qu'il a son séminaire une fois par semaine, c'est bon. Tandis que là ça peut être tous les jours ; et donc on manque d'enseignants, non pas qu'ils n'aient pas envie, mais c'est pas dans leur service, ils ont déjà des horaires sursaturés, ils ont tous, enfin du moins chez nous, des horaires vraiment excessifs, et donc quand on leur dit est-ce que tu veux travailler sur le campus numérique, est-ce que tu veux suivre six mémoires de maîtrise à distance, ils ne sont pas obligés et donc comme ce n'est pas dans leur statut, c'est en plus, ce n'est pas dans leur service, c'est en plus, et ils refusent. CD

Outre la prise en charge des tâches d'enseignement à distance dans le plan de charge des enseignants, la difficulté vient aussi de la nouveauté des activités, qui se révèlent, selon les enseignants beaucoup plus prenantes que l'enseignement traditionnel :

On est obligé de pleurer pour récupérer six heures TD pour payer un enseignant qui a fait 60 heures de travail en ligne avec ses étudiants ? C'est-à-dire qu'il y a toute une série d'activités : il y a le chat, c'est vraiment très prenant. Tout ce travail là n'est pas reconnu et ce n'est pas dans les services etc. C'est dommage, c'est un frein à des modes de travail qui nous semblent pertinents CD

B. Personnels administratifs et informatiques

Sur le plan des ressources humaines, le formulaire d'appel à projet demandait une estimation de la mobilisation des ressources humaines exprimées en jours x hommes. Rien n'était indiqué en ce qui concerne l'enseignement mais des coûts étaient cependant évoqués à différents niveaux : en ce qui concerne les charges de conduite du projet proprement dites, un chef de projet à mi-temps était demandé pour la dimension technique, ainsi qu'un chef de projet à mi-temps et des charges de secrétariat pour l'administration du dispositif. Ces charges et les moyens nécessaires devaient être assignées au CNED, mais rien n'est annoncé sur ce plan concernant les universités. De fait, comme on l'a évoqué, les universités semblent se heurter à un manque de personnels administratifs :

Dans un premier temps on s'est heurté du côté des universités presque à un procès : « vous nous donnez du travail en plus », du moins pendant les premières années... et puis il y a eu un renversement de tendance lorsque ces mêmes personnes se sont aperçues qu'on donnait surtout des étudiants en plus à l'université et qu'on créait du travail. Le problème étant que cela n'a été accompagné au jour d'aujourd'hui d'aucun emploi statutaire dans aucune des administrations concernées. XA

Sur le plan technique (informatique) deux ingénieurs à mi-temps étaient annoncés, l'un pour l'université de Rouen et l'autre également pour l'université Lyon 2, payés grâce au fonds Campus numérique 2001. En ce qui concerne l'administration du dispositif, les universités annonçaient respectivement un emploi jeune et ½ poste d'ATER prévus en septembre 2002 à Rouen et un poste d'ATER à Lyon.

2.3.2 Controverse entre partenaires sur le plan financier

Le campus a été marqué en 2003-2004 par une situation de controverse financière entre les deux universités et le CNED. Le chef de projet en faisait état lors d'un entretien en mars. Le directeur de l'institut de Poitiers du CNED estimait la question réglée en juillet lorsque nous l'avons rencontré. Faute d'avoir pu consulter les documents chiffrés il est difficile de dire quelle est sa portée financière réelle. Il est important cependant d'évoquer la question car elle est au cœur même de la pérennisation du campus.

A. Point de départ : les frais de structure

La discussion porte sur les modalités d'appréciation et d'évaluation des frais de structures.

Un des problèmes qu'on a à l'heure actuelle ce sont les frais de structure, c'est-à-dire que les différentes institutions ne sont pas d'accord. Le CNED nous reproche de gonfler nos frais de structures alors qu'on leur dit qu'une grande partie de l'inscription pédagogique reste dans les services centraux ; et nous on reproche au CNED de gonfler ses frais de structures quand il nous facture par exemple une prestation d'informaticien plein pot alors qu'on n'a pas vu la compétence derrière. XA

Il s'agit en fait de se mettre d'accord entre partenaires sur ce qui est considéré comme coûteux et sur ce qui ne l'est pas :

Les frais de formation des personnels, nous les universitaires on ne les met jamais dans nos coûts ; il semble que le CNED ait tendance à les mettre dans ses coûts ; je donne un exemple : un informaticien dans une université qui travaille pour FORSE, on ne va pas mettre qu'il a

passé tant d'heures à apprendre le langage Python par exemple ; au niveau du CNED quand je vois ce qu'ils facturent, j'ai l'impression que de leur côté ils le font. XA

Du côté du CNED, la représentation de l'origine du conflit est différente (et pratiquement opposée à celle des universitaires)

Si on fait une analyse fine des frais de structure qui étaient proposées, on arrivait à 60% des dépenses engagées par les partenaires universitaires et mises comme frais de structure, pour la licence, on arrivait à 35%, pour la maîtrise, on arrivait à 12% pour le DESS, c'est-à-dire aucune cohérence... On arrivait de ce fait à gonfler la part des dépenses que l'université pouvait faire valoir, ce qui, vous l'imaginez, impactait sur les parts de reversement que le CNED pouvait possiblement diriger vers les universités partenaires. Donc on s'est simplement ému que les modes de calcul n'étaient pas bons. Donc le contentieux est parti essentiellement de là. EF

Les universitaires s'estimaient plus à l'aise dans l'ancien système :

Nous étions dans plus heureux dans le modèle de comptabilité molle qui existait, c'est-à-dire de répartition au forfait. Par exemple, on a des groupes d'étudiants aux Antilles qu'il faut aller voir de temps en temps pour vérifier que les tuteurs font bien leur boulot ou pour les passages d'examens. Et bien c'est le CNED qui payait ce genre de chose et donc ça se passait globalement bien Maintenant tout est facturé et c'est regrettable parce que, par exemple, moi qui vous parle, c'est ma deuxième journée de la semaine sur le campus FORSE et je ne facture pas ça dans la comptabilité analytique XA

B. Au-delà des frais de structure : la répartition des « bénéfices »

Mais la querelle sur la définition et les montants des frais de structure a des conséquences directes sur le bilan global et sur les reversements des frais d'inscription entre les partenaires. Ce n'est pas le principe d'une comptabilité analytique qui permettrait une analyse fine des coûts qui est contesté mais les modalités de calcul et, à travers cela, la part que chacun doit recevoir. C'est la question de la rentabilité du dispositif pour chaque partenaire.

Pour le CNED c'est très rentable, pour les universités, avec ce modèle de comptabilité analytique, c'est déficitaire. Donc le CNED va reverser une partie de ces bénéfices aux universités et ensuite il restera de l'argent et cet argent sera réinvesti dans le dispositif. XA

Nous ne voulons pas que l'intégralité de l'argent rentré au CNED reste forcément au CNED, même s'il y a promesse que celui-ci sera réinvesti dans le dispositif. Nous disons que globalement l'argent des inscriptions CNED et l'argent des inscriptions à l'université doivent être fusionnés pour arriver à des tableaux récapitulatifs généraux. En clair il ne peut y avoir un partenaire qui soit bénéficiaire qui soit le CNED et des partenaires qui soient déficitaires et qui soient les universités. XA

C. Une question plus profonde sur l'engagement de chaque partenaire

De fait la répartition des dépenses entre les universités et le CNED n'a visiblement pas fait l'objet d'une définition rigoureuse aux débuts du fonctionnement du dispositif de formation à distance et c'est ce non-dit qui s'actualise :

Dans le premier travail que nous avons conduit avec la rédaction du consortium, les charges de structures étaient indiquées je dirais à l'extrême fin des annexes financières et, pour le CNED, je dis ça tout à fait honnêtement, nous les avons indiquées pour mémoire, pour qu'on

les ait en tête. Elles ne devaient pas forcément apparaître dans le bilan financier et les bases de calcul n'étaient pas homogènes d'une université à l'autre d'une part et d'autre part d'un diplôme à l'autre. Pour cette raison, nous avons mis, je dirais nous avons dégagé un résultat net et un résultat brut et le résultat net était vraiment en fin d'annexe, pour mémoire. Nous n'avions pas du tout l'intention d'intégrer ces charges de structure notamment dans la perspective, qui était inscrite noir sur blanc dans le contrat de consortium, d'un calcul des bilans financiers à partir duquel chaque année on détermine qui a dépensé quoi, qui a recetté quoi, quelle répartition (on en fait)... Et on reventile les sommes concernées avec mandat fait au comité de direction et au comité de direction seul de déterminer les modalités de répartition et les excédents, si tant est que des excédents aient été dégagés. EF

Le conflit a donc été réglé par le comité directeur, après un appel aux instances supérieures (les présidents d'université et directeur général du CNED). De manière générale une clarification était nécessaire au niveau des textes de convention :

Le contentieux est parti essentiellement de là. Parce que, quelque part, si nous rentrions dans cette logique là, cela signifiait que l'on procédait à une réécriture d'un contrat qui avait été rédigé un an auparavant... Donc Olivier de Grippe en tant que Directeur général du CNED s'est inquiété de cet aspect juridique. Il refusait qu'un texte de convention qui avait été signé moins d'un an avant puisse être réécrit pour s'aligner sur un bilan financier qui, de toute évidence, avantageait l'université et désavantageait le CNED. EF

Cependant il semblerait que cette décision ait été mal perçue par les services financiers des universités qui considèrent qu'ils « n'ont pas leur compte dans cette affaire là » EF.

D. Une question de philosophie du partenariat

La solution concrète a consisté à déterminer un pourcentage forfaitaire à partir des dépenses engagées, homogène pour l'ensemble des formations :

« Cette solution, a été trouvée au CNED... il s'agissait tout simplement de cantonner les frais de structure, donc proposer une même base de calcul pour le CNED comme pour les universités, sans distinction aucune, quelque soit le diplôme. Cette base de calcul que j'ai proposée et qui a été validée était de calculer les charges de structure à hauteur de 15% des dépenses engagées par chacun des partenaires. EF

Comme on le voit à travers le discours des acteurs la controverse s'est traduite par une solution pratique : les frais de structure seront calculés de manière forfaitaire et homogène et estimés à une hauteur de 15%. Mais si cette solution est acceptée par chacun, on peut voir se dessiner un problème qui porte davantage sur la nature des relations entre les partenaires :

Pendant très longtemps le CNED a été le seul à engager des fonds dans le fonctionnement d'un dispositif partenarial avec les universités. Désormais nous demandons à nos partenaires de s'investir dans, ne serait-ce que pour assumer des responsabilités qui sont inscrites dans leur propre habilitation. Il y a encore quelques années le CNED rémunérait la correction de copies d'examens, la surveillance et les locations de salles pour l'organisation de ces épreuves. Concrètement le CNED se substituait aux universités dans des responsabilités qui étaient les leurs. EF

Au-delà de la redéfinition des engagements de chaque acteur, le CNED avance désormais une notion de risque et de partage de risque :

On ne peut pas bâtir un consortium comme celui de FORSE qui va couvrir quatre diplômes sans arrêter, je dirais, une logique de partenariat dans le modèle économique. Et la logique

partenariale désormais pour un établissement comme le nôtre part du principe d'un partage des responsabilités donc d'un partage des risques. Pendant très longtemps le CNED a été le seul à engager des fonds dans le fonctionnement d'un dispositif partenarial avec les universités. Désormais nous demandons à nos partenaires de s'investir... ne serait-ce que pour assumer des responsabilités qui sont inscrites dans leur propre habilitation EF

La question de fond revient cependant à celle de l'évaluation de la part de chacun dans les dépenses.

Il est évident que le CNED encaisse un montant de recettes très largement supérieur à celui qu'encaisse l'université. Et de là vous avez l'interprétation du CNED qui dit oui certes, on encaisse les recettes mais si on les encaisse, c'est parce qu'on est capable de mettre en place une logistique qui vous permet de disséminer et de faire de l'information, de glaner du public, que vous, l'université, seule dans votre bassin de région vous ne pourriez pas obtenir. Et toute cette logistique là a aussi un coût que le CNED assume... Derrière l'université, et elle a aussi raison, dit oui mais ces recettes vous ne les réaliseriez par sans nous, si nous n'avions pas cette préparation et si les étudiants n'étaient pas intéressés par les diplômes que nous servons. EF

Derrière ce constat se profile la question d'une redéfinition des rôles de chacun. La nécessaire complémentarité des partenaires est reconnue cependant le CNED semble de fait avoir une position stratégique : comme la plate-forme permet non seulement la diffusion des supports de formation et l'accompagnement en ligne, mais aussi que l'inscription et l'administration de la formation se font par son intermédiaire, on peut considérer que sans le CNED FORSE serait effectivement incapable d'atteindre d'emblée une dimension nationale en terme d'offre (comme on l'a vu, les universités ne disposent ni de l'infrastructure technique, ni des ressources humaines nécessaires sur le plan informatique). Mais inversement sans les universitaires le CNED ne dispose pas de la capacité à délivrer les diplômes et perdrait sans doute la plus grande partie du public. La controverse s'achève donc sur la reconnaissance de la légitimité de chacun mais elle pourrait éventuellement resurgir et évoluer en terme de prééminence d'un partenaire aux dépens de l'autre.

2.3.3 Construction d'un discours

A travers les réponses aux appels d'offre, les documents de communication et les réponses à nos questions, les acteurs du campus s'attachent à la construction d'un discours commun. Ce discours public se veut naturellement fédérateur : « *Trois partenaires pour une ambition commune... créer le premier campus numérique francophone dédié aux sciences de l'éducation* »¹⁴

Comme on l'a vu, les porteurs du projet avancent la réponse à une demande sociale de formation comme principe de justification principal. Le campus répond à « une forte attente » :

Plus de 1000 inscrits entre les deux universités, des aspirations partagées : qu'ils soient étudiants en poursuite d'études, professionnels en formation permanente : enseignants, travailleurs sociaux, responsables de formation, cadres de santé, salariés ou demandeurs d'emploi en reprise d'études ou en changement d'orientation professionnelles, femmes ou hommes dans l'impossibilité de suivre une formation en présence pour des raisons

¹⁴ Source : Document de communication Campus Numérique FORSE.

*personnelles ou professionnelles... ils souhaitent acquérir une formation diplômante en sciences de l'éducation, valider une expérience par un diplôme reconnu, compléter des connaissances dans le domaine éducatif.*¹⁵

Les enseignants chercheurs membres du comité de pilotage insistent sur le fait que le dispositif de formation à distance s'est mis en place avec des ressources médiatisées de manière classique (polycopiés) et que dès le début les effectifs ont été atteints, voire dépassés (le DESS était en place depuis 6 ans et la licence à distance en était à sa deuxième promotion au moment du dépôt de dossier). C'est l'expérience acquise qui est ainsi avancée comme argument majeur

De manière générale, en ce qui concerne le rapport entre moyens techniques et contenus, la dimension technique n'est pas mise en avant. Dans le document de 2002 elle est évoquée de fait sous le terme de « services périphériques aux formations (portail, inscriptions et accès à WebCT) » Il est donc attendu que la plate-forme se plie aux exigences de la pratique pédagogique et non l'inverse. Les solutions techniques liées à la mise en place du mastère recherche, on l'a vu, ont été trouvées dans le même esprit pragmatique.

La technique n'est donc qu'un support, qu'un vecteur. L'insistance est mise sur le dispositif de formation et non sur l'Internet. De fait la réponse à l'appel Campus numérique est présentée comme une opportunité et bien spécifiée comme essentiellement liée à la médiatisation. Le dispositif de formation FORSE n'est pas issu de l'engouement pour les nouvelles technologies ni de la « bulle internet ».

Les acteurs du projet entendent rester des enseignants ayant la responsabilité d'une formation. Ainsi la médiatisation des contenus de formation ne les amène pas à envisager une éditorialisation et à rechercher des financements dans la vente de supports :

Pour le cours d'ingénierie de la formation, nous avons été approché un jour par les Caisses d'épargne qui nous ont dit : « est-ce qu'on peut acheter ce cours ? ». Nous avons dit non mais ils ont insisté et nous avons vendu ce cours parce qu'il y avait un étudiant qui a suivi le DESS et qu'il trouvait qu'en lui-même le cours sur cédérom était un bon outil de formation ». XA

Je fais des formations sur le e-learning, je vais parler de l'accompagnement, du tutorat, du campus numérique et on me dit toujours « mais ce module là, il nous le faudrait, ça serait bien si on pouvait avoir accès à ce cours là » et très vite on passe au langage suivant, c'est à dire : « on achèterait bien ce cours là ». La semaine dernière je travaillais dans un centre de formation de formateurs inter cantonal à Genève, on me dit « mais est-ce qu'on peut acheter ce module, c'est tout à fait ce dont on a besoin pour nos formateurs... Quelque part cette logique marchande elle est loin, très loin de l'état d'esprit de l'université. CD

On ne voit donc ici ni dimension éditoriale, ni dimension marchande. En ce qui concerne la référence industrielle, comme on le verra plus loin, la position des différents partenaires est quelque peu différente et l'on ne peut pas parler à son propos de discours commun. Dans les documents en réponse à l'appel à projet, les partenaires rappelaient que « la question de l'économie de ces dispositifs de e-learning est également implicitement posée. Dans ce domaine, la spécificité française de « gratuité » des études présentielle à l'université conditionne cependant les représentations, les discours, voire les décisions des partenaires » sans plus d'explicitation. FORSE s'affiche donc dans la double tradition de l'enseignement

¹⁵ *Idem.*

universitaire et de l'enseignement à distance du CNED et non dans un discours moderniste de type *e-learning* devant révolutionner les pratiques.

Dans le discours des acteurs on peut noter un écart très net entre le refus d'un caractère « marchand » que pourrait prendre le dispositif du fait des coûts des supports médiatisés et de la possibilité de vendre ces derniers pour rentabiliser le dispositif¹⁶ et le rejet du terme industriel à propos des activités de tutorat¹⁷ chez les universitaires, qui évoquent « nos références épistémologiques » à ce propos, et un certain engouement pour le terme industriel du côté du responsable du CNED pour qui la formation en licence a un caractère nettement industriel (au sens de formation d'un public de masse à partir de ressources numériques). Le discours du CNED est de ce point de vue très « économiste » (résultats nets, prise de risque...) alors que celui des universitaires est très « pédagogue ».¹⁸

3. TROISIEME PARTIE : BILAN ET PERSPECTIVES

3.1. Bilan financier

3.1.1 Refus des acteurs de communiquer des données chiffrées

Il est impossible de présenter un bilan financier du Campus numérique FORSE dans la mesure où les acteurs consultés se sont refusés à communiquer tout document chiffré à ce propos. Les documents existent, ils ont même été au centre du débat qui a agité le consortium pendant tout un temps en 2004. Selon le chef de projet, le CNED a même mis au point un document sinon une procédure permettant d'évaluer les affectations budgétaires dans la perspective d'une comptabilité analytique de gestion de projet. La controverse qui a opposé les acteurs universitaires et le CNED, a porté, non pas sur les rubriques évaluées, mais sur les modalités de calcul des coûts qui leur étaient affectés. Dans un premier temps les acteurs du comité de pilotage ont semblé prêts à communiquer ces informations qui leur semblaient étayer le bien-fondé de leur position. Une fois le conflit arbitré par le comité directeur cependant le refus toute communication de données chiffrées s'est maintenu et a été justifié par une opposition du comité directeur lui-même. Cette partie de l'analyse du campus doit donc être poursuivie (et pourra l'être si nous pouvons avoir accès aux données).

On retiendra de cette situation le fait que la dimension économique est bien perçue comme un enjeu de taille par les acteurs et que les données financières revêtent un caractère stratégique, non seulement à l'interne mais aussi à l'externe.

Faute de pouvoir aller plus loin sur ce plan nous nous limiterons donc à une approche plus modeste mais qui n'est pas cependant sans apporter d'enseignements.

¹⁶ Selon les propos de CD

¹⁷ Selon les propos de XA.

¹⁸ En reprenant la terminologie de Luc Boltanski et Laurent Thévenot, on pourrait le qualifier d'industriel, tandis que celui des universitaires serait plutôt de l'ordre de l'inspiration. Cf. L. Boltanski, L. Thévenot, *De la justification, Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

3.2. Principaux enseignements

Ce qui est à relever en premier lieu, c'est bien la réalité d'une demande solvable (dont on a vu que les acteurs devaient la limiter). C'est une particularité qui mérite d'être soulignée par rapport à de nombreux autres cas de l'opération Campus Numériques.

Il faut noter, en second lieu que, tout au long du projet, on reste dans un financement au coup par coup. L'appel à projet a été une opportunité mais la totalité des financements n'est, semble-t-il pas encore arrivée. Ceci tend sans doute à renforcer la culture des acteurs en la matière : on reste dans une perspective de recherche aléatoire de financements pour monter des innovations, sans être jamais sûr de pouvoir en assurer la pérennisation. On reste très loin des espoirs ou des craintes qu'avait suscités la « bulle Internet ».

Le document de réponse à l'appel à projet 2002 fait état de trois types de financements : « les subventions ministérielles (obtenues au second appel d'offres)¹⁹, l'investissement du CNED et des « coups de pouce » des universités concernées ». En l'état actuel, il est difficile de déterminer à quelle hauteur s'élèvent ces derniers. On peut penser que, dans l'esprit des rédacteurs du projet, ils portent sur des financements destinés à la médiatisation des supports de cours et non des salaires des enseignants et animateurs du dispositif (mais cela reste à vérifier et à évaluer quantitativement).

Lors du bilan d'étape demandé par le ministère en juillet 2002 il est fait état de difficultés particulières à propos de l'estimation de l'investissement du CNED car celui-ci consiste essentiellement en la mise à disposition de personnels, notamment celle d'un ingénieur informaticien travaillant sur plusieurs campus. Le problème vient de la difficulté à estimer le temps de travail réel portant sur le campus FORSE lui-même. Comme on l'a vu les partenaires du campus n'ont pas actuellement de comptabilité analytique commune.

Le bilan d'étape note que « *pour conclure, les subventions du ministère sont indispensables pour le développement du dispositif, mais elles jouent également un rôle d'amorçage au sein des universités. Cependant, le temps de réaction de celles-ci pour un investissement (dans tous les sens du terme) plus important est freiné par la structure même des universités, mais surtout par l'absence de textes réglementaires de référence* ». Un budget prévisionnel est proposé pour l'année universitaire 2002-2003 :

Budget prévisionnel : Coûts (libellés en milliers d'€ TTC)

Partenaires	Personnels	Sous-traitance	Autres frais de fonctionnement	Investissements	Frais généraux	TOTAL des coûts	%
1 Rouen	115	244	36	0	18	412	42
2 Lyon	90	152	24	0	12	278	29
3 CNED	100	91	19	64	10	284	29

19 Selon les documents remis dans le cadre de l'appel à projet 2002, les financements attribués en 2001 dans le cadre de l'appel à projets se sont élevés à 267 548 € pour l'université de Rouen et 179 400 € pour l'université de Lyon 2. En outre RESAFAD aurait apporté 8000 €.

TOTAL	305	487	79	64	40	974	100
%	31	50	8	7	4	100	

Budget prévisionnel : Financements (en milliers d'€ TTC)

Partenaire	Contribution des partenaires	Autres financements	Financement demandé dans le cadre de l'appel à projet campus numérique 2002	TOTAL des financements
1 Rouen			412	412
2 Lyon			278	278
3 CNED	284			284
TOTAL	284		690	974
%	29		71	100

3.3. Efficacité pédagogique / rentabilité économique

3.3.1 Efficacité pédagogique efficience, rentabilité

A. *Quantitativement*

Le campus FORSE répond de toute évidence et ceci depuis plusieurs années à une réelle demande. Quantitativement les effectifs de licence sont importants. On a vu que le public potentiel de maîtrise était plus large que les effectifs effectivement acceptés par le campus. L'écart entre les dossiers déposés en DESS et l'effectif retenu est caractéristique de nombreux DESS et témoigne là aussi de l'existence d'une demande importante.

B. *Qualitativement*

Qualitativement le campus peut être considéré comme une réussite. Selon le chef de projet

En licence, sur Rouen, nous avons fait une enquête récente ; le passage en ligne a augmenté à peu près de 20 points le taux de réussite des étudiants... Sur Rouen un étudiant qui passe sa licence en un an a 7 chances sur 10 de l'avoir. Ceux qui se présentent en deux ans ont 9 chances sur 10. Ce qui est en amélioration et qui donne des taux qui sont meilleurs que les taux en présentiel. XA

Comme dans la plupart des dispositifs de formation à distance il y a une part des étudiants qui ne se présente pas aux examens.

Il y a des étudiants qui ne se manifestent jamais. Ils s'inscrivent, ils paient mais on ne sait pas s'ils sont attirés par les cours qu'ils consultent ou qu'ils reçoivent, s'ils se sont inscrits pour avoir le niveau licence... ou s'ils ont changé d'adresse. XA

Estimé à 23%. Mais le dispositif permet de continuer la formation au-delà des dates d'examen de l'université. Des enseignants ont ainsi demandé de prolonger les mots de passe de leurs étudiants pour que ceux-ci puissent terminer leur mémoire et valider leur formation au-delà des délais normalement impartis.

L'équilibre financier affiché tient compte des abandons qui semblent jugés « normaux » : ils apparaissent également comme un élément régulateur de la charge de travail demandée aux tuteurs (la taille des groupes en licence à Rouen tient compte du fait qu'une partie des étudiants ne feront pas appel au tuteur).

C. De nouvelles compétences liées à l'Internet

Si la licence n'est sans doute pas très différente de ce qu'elle était auparavant, la maîtrise à travers le travail collaboratif est génératrice de nouvelles compétences pour lesquelles la comparaison avec les dispositifs est différente. Le travail collaboratif par Internet ne peut se faire que par Internet ! Au-delà de la question de l'efficacité se pose celle de l'efficience du dispositif : les investissements sont-ils justifiés par ces nouveaux apprentissages et par les nouvelles compétences ainsi acquises ? Aucun des acteurs ne dispose pour l'instant de critères permettant de statuer sur ce point.

3.3.2 Le goulot d'étranglement des ressources humaines

Tant que l'on reste dans les effectifs actuels aux différents niveaux, le campus numérique FORSE doit pouvoir se maintenir. On a déjà relevé les problèmes au niveau du tutorat qui recouvre en fait plusieurs types d'activités : tutorat / encadrement / animation et les différents aspects du problème. Ceux-ci sont d'ordres différents : augmentation quantitative des prestations dues au tutorat ; augmentation quantitative due au développement de la communication par Internet ; question qualitative des compétences ; question de la rémunération des tuteurs et des coûts que cela représente.

A. Dimension quantitative

Une augmentation du nombre d'étudiants en maîtrise demanderait davantage de tuteurs. Ceux-ci peuvent être soit des vacataires payés à l'acte, soit des enseignants en poste. Dans les deux cas le coût n'est pas le même. Les universitaires souhaiteraient le recrutement d'enseignants chercheurs dans la mesure où à ce niveau selon eux il s'agit plus d'encadrement pédagogique que de tutorat à distance.

Le CNED ne veut pas prendre de position sur cette question, dans la mesure où il considère que dans le cadre de la convention et du partenariat actuels, la question des tuteurs relève exclusivement des universités.

B. Dimension qualitative

Au-delà des questions quantitatives, la première phase de mise en oeuvre du campus a fait apparaître des évolutions dans le comportement des étudiants. Si une partie d'entre eux ne se manifeste pas et rend de ce fait la charge de tuteur moins lourde que ce qu'elle pourrait être, des évolutions se dessinent cependant qui peuvent entraîner une remise en cause de l'équilibre initial.

Cette année... nous constatons une explosion spontanée de la communication ou sur les forums généraux ou sur les forums de tutorat, et cette explosion spontanée crée une revendication des tuteurs, c'est-à-dire que pour la première fois nous voyons des gens qui nous disent « on n'est pas assez payé » parce que la communication a explosé. XA

Sur le plan des métiers et des identités professionnelles cette question n'est pas négligeable. Le campus pourrait toucher un public plus important et bénéficier de financements supplémentaires mais les ressources humaines ne suivent pas (du moins au niveau des universités : le CNED pourrait recruter des tuteurs comme il recrute des correcteurs de devoirs mais cela n'est pas envisagé apparemment).

3.4. Avenir du projet : entre innovation pédagogique et rationalité économique

3.4.1 La dynamique des universitaires : entre innovation, recherche et enseignement

Les universitaires semblent engagés dans une dynamique que l'on pourrait qualifier de dynamique d'innovation pédagogique. La licence est perçue comme le niveau du nombre et de la standardisation tandis que la maîtrise repose sur un accompagnement individualisé qui demande par conséquent à la fois des ressources humaines et des supports techniques différents. La volonté de développer à ce niveau le travail collaboratif pose des questions qui n'apparaissent pas dans le projet initial et dont en tout cas la dimension économique n'était pas perçue. La nécessité de disposer de tuteurs plus qualifiés est abordée par les universitaires en termes de création de postes, alors que l'augmentation du nombre des tuteurs l'est en termes d'heures complémentaires, sans que les différences de coûts entre les deux solutions ne soient évoquées.

Il semble que pour les enseignants le dispositif se situe davantage dans une perspective d'innovation pédagogique, voire de recherche, que dans une perspective d'ingénierie rationalisée. Standardisation et public de masse en licence / individualisation et *numerus clausus* en maîtrise et DESS : cette situation semble convenir aux enseignants et semble correspondre à une situation où la licence est considérée comme un niveau de transmission de connaissances alors que années suivantes plus acquisition de compétences en matière professionnelle ou de recherche (mais la maquette de la licence de Lyon pose cependant un problème dans la mesure où elle est génératrice de coûts en encadrement pédagogique).

3.4.2 Relations RIO / TV²⁰ et coût global

Dans FORSE les questions de coûts de médiatisation et de médiation ne sont pas abordées de façon centrale par les partenaires universitaires. Le CNED de son côté semble par contre se poser davantage la question. Le Directeur du Centre de Poitiers du CNED parle ainsi de modèle économique à propos de l'ensemble du dispositif dans la mesure où l'équilibre (et même des bénéfices peut-être) est atteint par la complémentarité entre licence d'une part et maîtrise – DESS d'autre part.

Dans ce dispositif les coûts de fonctionnement en enseignants sont-ils réduits, constants ou augmentés ? Il est difficile de le dire. L'hypothèse selon laquelle la formation gagne en qualité mais s'accompagne d'une augmentation globale du coût (tant sur le plan des ressources humaines que sur celui des ressources médiatisées) semble se vérifier (mais ce n'est pas sûr dans la mesure où le coût des photocopies n'est pas pris en compte dans les cours en présentiel et que les coûts d'impression externalisés auprès des étudiants ne sont pas estimés non plus). Ce qui est sûr c'est que les coûts liés à la plate forme de formation à

²⁰ Ressources Informationnelles Objectivées / Travail Vivant selon la formule de Patrice Grevet.

distance (techniques, humains) n'existaient pas dans le dispositif papier (mais pour l'instant nous ne disposons à ce jour d'aucune donnée financière sur ce point).

3.4.3 Travail collaboratif à distance / médiatisation des contenus

Ce qui apparaît (et qui n'était pas envisagé par les acteurs du projet au départ) est que les coûts liés à la médiation à distance sont peut-être plus importants que les coûts de médiatisation. Ceci est lié au fait que le mode d'engagement du projet n'était pas celui de l'hypermédia et de la production de documents pédagogiques coûteux. Les compétences liées à l'encadrement de certains types d'activité pédagogique sont apparus en cours de route, d'ailleurs plus, semble-t-il, en termes de manque de main d'œuvre que d'incapacité à rémunérer celle-ci. Dans la mesure où pour l'instant les effectifs de maîtrise (Master 1) sont limités la question ne se pose pas concrètement. Elle se profile à l'horizon pour un développement du dispositif.

Dans une autre perspective, le choix (pédagogique) du travail collaboratif à distance présente cependant un avantage qui est de ne pas demander de médiatisation forte (elle n'est pas exclue mais on peut s'en passer (par recours aux bibliothèques, recherches sur l'Internet... l'enseignant pourrait se contenter de donner une bibliographie aux étudiants). On peut se demander ainsi si, face aux difficultés que rencontre la médiatisation de supports de cours (en termes de coûts, en termes de droits, en terme aussi de vivier d'auteurs...) et à l'engouement récent pour le travail collaboratif rendu possible par les nouvelles applications logicielles disponibles pour l'Internet, les acteurs ne seront pas poussés (pour des raisons d'ordre technique et économique à la fois) à éluder la question de la médiatisation en se lançant dans des dispositifs ne reposant que sur une médiation à distance. L'étape ultime en terme de diminution des coûts pour l'institution serait alors, dans la mesure où l'encadrement de mémoire à distance est lui aussi coûteux, à proposer aux étudiants du travail collaboratif avec un encadrement le plus limité possible.

3.4.4 Complémentarité des partenaires et solidité du partenariat

Le dispositif de formation FORSE tient donc depuis plusieurs années. Les tensions existent mais elles sont surmontées jusqu'à présent. Le CNED apporte la possibilité d'une dimension nationale et internationale notamment de par l'infrastructure technique qu'il assure. Cette part d'activité a aussi une incidence secondaire qui est loin d'être négligeable et qui est de permettre d'appliquer les tarifs d'inscription CNED (qui sont très différents des tarifs des CTEU des universités) et que c'est sur ces tarifs que repose la « rentabilité » du dispositif.

Le CNED rend des services que les universités ne peuvent pas faire et donc pour nous l'intérêt du partenariat avec le CNED reste entier. Si jamais on divorçait avec le CNED et qu'on applique le tarif du téléenseignement aux étudiants de notre campus, qu'on leur fasse payer, je ne sais pas, 300 € leur inscription, il est clair qu'on n'aurait pas du tout un dispositif faisant preuve d'une quelconque rentabilité, ou alors il faudrait être irresponsable et offrir un service de mauvaise qualité. XA

Si les acteurs directement impliqués sont conscients de l'importance stratégique de la dimension nationale du dispositif, ils se font aussi l'écho de tentations de recentrage en région, notamment dans une des universités partenaires :

Il y a une logique de l'université en région et il y a une logique du campus numérique Lyon 2 avec une équipe informatique Lyon 2, etc. Donc ce qui semblerait intéresser le président,

mais j'emploie le conditionnel et je suis très prudente parce que je n'en suis pas sûre, ce qui intéresserait le président de Lyon 2, c'est que l'ensemble du campus ne soit plus externalisé en consortium, ce qui relève d'une logique d'ordre disons nationale, interuniversitaire, et qu'on se situe davantage dans une logique locale. On pourrait très bien tout rapatrier sur Lyon et peut-être qu'à ce moment nous aurions des moyens. EC

Les acteurs universitaires sont donc à la recherche de modèles.

Le fait qu'aient existé ces projets de Campus numérique et qu'il y ait eu cette dynamique de projet, a été une bonne chose, un aiguillon, un lieu de rencontre. Mais dès le début j'avais dit...que ça me semblait d'une très grande fragilité sur de multiples niveaux, ne serait-ce qu'au niveau des responsabilités des uns et des autres. Je le pense aujourd'hui encore. Cela dit comment pérenniser ? Faut-il créer des structures ? Moi je dirais que le modèle de GIE par exemple de l'université médicale virtuelle – c'est comme cela que ça s'appelle non ? – c'est un modèle qui ne nous conviendrait pas, mais en même temps c'est un modèle intéressant, un modèle qui autonomise un certain nombre de choses XA

... pour ma part je pense qu'il faudrait qu'on arrive à concilier une logique de politique, je dirais intra université, c'est-à-dire que l'université support comprenne que le campus numérique n'est pas une sorte de réserve d'indiens, et qu'on parvienne à concilier cela avec la logique interdisciplinaire, parce qu'il y a aussi une logique de la discipline, c'est-à-dire que nous avons fait un consortium parce que nous nous sommes dit que nous formions un réseau de sciences de l'éducation... Donc l'entrée disciplinaire est justifiée et en même temps l'entrée universitaire, l'entrée par l'université est justifiée elle aussi parce qu'il y a des moyens qui sont attribués à chaque université, et quand on dit « université en région » ça redonne des moyen supplémentaires... EC

Une articulation entre problématiques régionales et réseau scientifique national de ce type serait sans doute idéale mais semble difficilement réalisable. De son côté le CNED souhaiterait évoluer vers une gestion rigoureuse dans une perspective concurrentielle :

Le CNED se positionne souvent dans un champ concurrentiel et la précédente politique tarifaire de l'établissement... a vécu. Ce qui veut dire que la subvention (du ministère) a vocation demain à ne plus couvrir que les besoins d'un public placé sous le régime de l'obligation scolaire et tout ce qui rentre dans le champ concurrentiel... devra être proposé au coût réel, ne serait-ce que pour éviter les attaques dont le CNED peut être victime puisque nous sommes taxés de concurrence déloyale... EF

Nous nous inspirons très fortement du modèle économique que l'on a bâti avec nos partenaires de FORSE pour développer d'autres partenariats aujourd'hui... Nos partenaires universitaires... acceptent progressivement l'idée d'un partage des risques, donc un partage des dépenses, donc un partage des recettes, donc un partage des résultats globaux auxquels nous parvenons ? EF

Parallèlement, enfin, on pressent toujours des risques de décomposition possible par autonomisation d'une des universités :

J'ai senti venir les difficultés... il est clair que seuls nous ne pourrions pas continuer la licence. En revanche, (pour) le master on pourrait. Et c'est pour cela que Rouen réalise (une partie des cours) sur ses propres forces, pour avoir les droits exclusifs et la propriété intellectuelle exclusive sur les cours de DESS. XA

CONCLUSION : EQUILIBRE PROVISOIRE ET INCERTITUDES

Un succès par rapport aux objectifs initiaux

Plusieurs cycles de formation se sont succédés et le campus numérique FORSE se maintient. Si l'on n'est pas dans un cas d'ingénierie « positiviste-réaliste » où tout est anticipé, calculé et réparti de manière rationnelle par rapport à un initial clairement défini, on peut estimer que l'ingénierie « constructiviste » dont il est issu est relativement stabilisée²¹. Le campus FORSE est susceptible de se maintenir dans la durée, avec des ajustements certes, tant que la demande de formation en sciences de l'éducation restera élevée.

Le mode d'incitation-validation est clair : chaque année les étudiants sortent du dispositif avec leur diplôme (même si l'on compte environ 20% d'abandon, le taux de réussite est jugé satisfaisant par les acteurs et par les institutions partenaires), le mode de financement est reconduit (avec des adaptations). L'organisation de la production est rodée et la structure des coûts est jugée acceptable et est acceptée par l'ensemble des partenaires. Dans sa trajectoire, FORSE apparaît donc comme un succès : il constitue un objet capable de se reproduire dans l'environnement actuel, réussissant à résoudre à la fois les questions d'ordre économique d'ensemble et les tensions entre partenaires sur la répartition des financements et des bénéfices.

L'équilibre financier repose, nous l'avons vu, sur le fait de proposer un cursus complet sur un public important. Cependant le modèle économique mis en place semble avoir tendance à contraindre les formations de niveau licence à rester dans un cadre pédagogique transmissif traditionnel. Ce sont ces formations qui génèrent les excédents financiers, mais elles le font dans la mesure où les coûts fixes des ressources pédagogiques sont déjà amortis et où les coûts en ressources humaines pour le tutorat sont limités au minimum. A contrario, les modules d'initiation à la recherche mis en place à Lyon 2 dès la licence soulèvent-ils un problème économique. La nécessité de recourir à des formateurs qualifiés en quantité plus importante est une source de tensions potentielle. On ne peut présumer dans les circonstances actuelles qui de la logique pédagogique ou de la logique économique l'emportera.

Des approfondissements nécessaires

Cette question amène à une remarque qui porte sur l'échelle d'observation du dispositif et sur la nécessité de poursuivre les investigations non plus au niveau du dispositif dans sa globalité mais à celui des modules qui le composent. En effet, de par le mode de management (que nous avons qualifié de *délégué*), les questions liées à la médiatisation et à la médiation sont reportées au niveau de chaque module d'enseignement. Cette solution semble convenir à la culture universitaire traditionnelle où chaque enseignant ou équipe d'enseignants est responsable du contenu et de la forme de ses enseignements. On se trouve face à une réelle cohérence entre le mode de management, la forme organisationnelle (institutionnelle) et la

²¹ Sur la distinction entre ingénierie « positiviste » et « ingénierie constructiviste », cf. Julien Deceuninck, Michel Laisne, Vers une ingénierie des dispositifs innovants dans la formation des enseignants, in *Innover en formation des maîtres et des formateurs d'adultes*, Les Cahiers d'Etude du CUEEP, USTL-CUEEP, n° 54, juin 2004, pp. 11-17.

culture pédagogique universitaire. Il faudrait cependant analyser ce qui se passe au niveau de chaque module (comment se font les choix, quels sont les éléments financiers liés aux choix de médiation et de médiatisation...) et voir comment se sont faits et comment se feront les arbitrages collectifs liés aux dynamiques de ce niveau second. Dans l'état de nos observations on ne peut pas prédire comment le dispositif est susceptible d'évoluer à moyen terme lorsqu'il faudra actualiser les modules ou en élaborer de nouveaux.

Il faudrait également pouvoir observer comment va évoluer dans les prochaines années l'articulation entre les « ressources informationnelles objectivées »²² et les ressources humaines mobilisées dans le dispositif et dans ses différentes composantes. L'évolution vers des formes de travail collaboratif qu'on peut constater dans FORSE, tend non seulement à augmenter les coûts en ressource humaine qualifiée mais aussi à modifier la nature de la prestation des enseignants. Si un tutorat simple, pouvant être assuré par des étudiants, suffit au niveau de la licence, les pratiques qui portent sur les niveaux du DESS et du DEA relèvent d'un encadrement par des enseignants beaucoup plus qualifiés (Maîtres de conférences et Professeurs d'université). Le suivi des nouvelles activités de travail collaboratif n'a pas encore trouvé de cadrage réellement précis alors que des nouvelles fonctions d'animateur de plate-forme sont apparues. Si le campus FORSE peut se poursuivre sous sa forme actuelle, son développement sous des formes pédagogiques nouvelles demanderait une redéfinition de la répartition des ressources entre ressources humaines et « ressources informationnelles objectivées » d'une part, et au sein même des ressources humaines entre différents types de qualification d'autre part.

En ce qui concerne la division du travail, les configurations restent très proches des schémas universitaires traditionnels. La fonction de chef de projet est à peine reconnue. Il n'y a pas de catégories nouvelles pour la médiatisation des contenus. L'externalisation est très faible et la production des ressources est essentiellement l'œuvre soit au sein des universités (Centres audiovisuels, Centres de Ressources Informatiques...) soit auprès de partenaires extérieurs ou du CNED. Les enseignants continuent à déterminer le contenu scientifique et pédagogique des ressources. Ils continuent à définir le contrôle des connaissances et mais ils n'assurent plus une part importantes des moments en face à face qui sont de fait très réduits.

Enfin, la caractéristique de dispositif à « management circonscrit » rend incertain l'avenir du campus. Celui-ci repose sur un réseau d'acteurs dont on peut estimer qu'ils ont trouvé un équilibre relatif, mais celui-ci les empêche de passer à un stade supérieur de développement : rien dans le mode de management actuel ne permet de dépasser le goulot d'étranglement que représente le manque de tuteurs qualifiés pour le niveau des Masters. Aucune institutionnalisation n'est venue conforter la situation initiale de l'équipe projet et le campus reste soumis au risque d'une décomposition du réseau qui le sous-tend, que celle-ci vienne

²² A l'expression de Ressource Informationnelle Objectivée (RIO) / Travail Vivant (TV) proposée par Patrice Grevet nous avons tendance à préférer celle de ressources intellectuelles qui se décline en ressources réifiées et ressources humaines. Elle évite l'ambiguïté des termes « objectif » et « objectivation » : il s'agit bien ici de transformer en « objets » des savoirs sociaux et/ou des connaissances implicites. En insistant sur la réification on évite aussi les ambiguïtés du terme « médiatisation » : il s'agit bien de ressources intellectuelles (qui relèvent tout autant de la communication que de l'information) qui sont inscrites sur des supports (et qui donc deviennent des « documents », quelque soit la nature de leur support) et non de celles qui sont mobilisées dans des échanges à distance via machines et réseaux mais qui restent de l'ordre de la communication interpersonnelle.

des instances de direction des établissements partenaires (Universités, CNED) ou d'un désengagement d'un ou de plusieurs de ses chefs de projet initiaux. Malgré sa relative durée, FORSE reste encore aujourd'hui un dispositif que l'on peut qualifier de « dépendant de ses porteurs » par opposition aux dispositifs institutionnels.

Quelles perspectives de modélisation économique-institutionnelle ?

En conclusion, qu'apporte l'analyse du cas de FORSE à la recherche d'une modélisation économique-institutionnelle des campus numériques ? Le campus FORSE se situe hors marché et ne relève pas d'une ingénierie qui reposerait ou au moins prendrait en compte une comptabilité analytique rigoureuse. On ne peut donc parler à son propos d'une logique économique qui s'imposerait aux acteurs. Les acteurs restent, de leur point de vue, dans une sorte d'artisanat instrumenté, dans une « petite production non-marchande » en secteur public : les tarifs d'inscription demandés aux étudiants pour la formation à distance sont certes plus élevés que les tarifs universitaires classiques (auxquels ils viennent d'ailleurs s'ajouter) mais le dispositif de formation reste hors marché, et, en l'absence de documents chiffrés, il est impossible de dire quelle est la part prise en charge par les usagers du dispositif et quelle est celle qui est assurée par le financement public. En l'absence d'une offre privée concurrente soumise aux nécessités de retours sur investissements qui donnerait des éléments de comparaison, il est impossible de dire quel est le degré de rentabilité du campus.

Le recours à l'économique est ici indissociable de la dynamique organisationnelle et des accords et des compromis qui l'accompagnent. Lorsque les acteurs se décident à porter la controverse sur le terrain économique, ce n'est pas, du moins pour l'instant, directement pour des questions d'ordre économique même mais essentiellement, semble-t-il, pour des questions qui relèvent de l'organisationnel (au sens où l'entend de la sociologie de l'action organisée, de luttes d'influence ou de pouvoir).

Le succès de FORSE tient à une conjonction de facteurs. Tout d'abord une filiation reposant sur l'expérience d'un partenariat préexistant au projet lui-même et sur l'existence de contenus de formation déjà fixés. Un mode d'engagement par la distance, ensuite, et reposant sur une production de supports de formation à coûts fixes faibles destinés à un public quantitativement important. Enfin un mode de management à la fois circonscrit et délégué s'intégrant parfaitement dans la culture universitaire traditionnelle. Il n'y a pas un facteur unique mais une conjonction de facteurs et une dynamique d'acteurs : la filiation et le mode d'engagement orientent la dynamique de développement du projet. Les acteurs porteurs du projet se saisissent des opportunités offertes par l'appel à projet du Ministère et constituent à travers un réseau d'enrôlements réciproques une véritable « niche » acceptable et acceptée par l'ensemble des établissements partenaires. On n'est donc pas dans une logique de type capitaliste²³, ni dans une logique de planification étatique rationnelle, ni encore dans ce qui relèverait d'un « tiers secteur » reposant sur des échanges de type don – contre don. Il semble, de notre point de vue, qu'on se situe dans une situation d'innovation²⁴ socio-pédagogique au sens où l'économisation du dispositif se construit en même temps que le dispositif lui-même à travers le réseau d'acteurs qui le sous-tend.

²³ Au sens d'exigence d'accumulation de capital comme la définissent L. Boltanski et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

²⁴ On pense ici aux situations d'innovation socio-techniques étudiées notamment par Madeleine Akrich dans le cadre du Centre de Sociologie de l'Innovation de l'École des Mines de Paris. Le qualificatif de socio-pédagogique intègre la dimension technique des situations communicationnelles que constituent les dispositifs d'enseignement et de formation.

Dans ce contexte différentes perspectives, différents scénarios d'évolution sont envisageables : soit le dispositif se maintient dans sa configuration actuelle, c'est-à-dire en limitant les effectifs au niveau Master pour éviter une augmentation des coûts en tutorat qualifié ; soit l'organisation pédagogique des Master est revue pour diminuer les coûts en tutorat permettant ainsi un élargissement du public ; soit les effectifs du Master augmentent, en étant financés par de nouvelles ressources. Celles-ci peuvent être affectées par les établissements partenaires (avec augmentation globale de l'enveloppe financière allouée au dispositif) ou être atteintes par une augmentation des tarifs d'inscription. D'autres perspectives sont possibles avec notamment le recours à des formes de travail collaboratif entre étudiants qui limiteraient à la fois les coûts de production des supports d'enseignement et les coûts de tutorat...

Notre conclusion sera que le cas du campus numérique FORSE montre que sur des dispositifs diplômants, là où l'offre d'enseignement présentiel reste insuffisante par rapport à la demande des étudiants, la principale tension se situe entre les choix pédagogiques et la répartition qu'ils induisent entre coûts de médiatisation des supports d'enseignement d'une part et coûts de tutorat d'autre part. Sur ce point la question semble être moins de nature financière que de nature administrative (comment les universités prennent-elles en charge les activités de tutorat à distance en termes de niveau de rémunération et surtout comment attribuent-elles ces activités aux enseignants dans le service des enseignants).

BIBLIOGRAPHIE

AKRICH M. (1987), « Comment décrire les objets techniques », *Techniques et culture*, n°9, 1987, pp.49-63.

BOLTANSKI L. et CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

BOLTANSKI L. et THEVENOT L. (1991), *De la justification, Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

DECEUNINCK J. (2004), « Complexités et ambiguïtés du marché du manuel », in DELAMOTTE E. (dir), *Du partage au marché, Regards croisés sur la circulation des savoirs*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 197-209.

DECEUNINCK J. et LAISNE M. (2004), « Vers une ingénierie des dispositifs innovants dans la formation des enseignants », *Les Cahiers d'Etude du CUEEP*, n° 54, juin 2004, pp. 11-17.