

**LES CAHIERS D'ETUDES  
du C.U.E.E.P.**

**n° 28**

**février 95**

**ACTES DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ**  
**Formations ouvertes**  
**multiresources**

**Lille 6-12 Juillet 1994**

**U.S.T.L.**  
**C.U.E.E.P.**

# LES CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP

## **Membres fondateurs**

J. LOSFELD, P. DEMUNTER

## **Comité de Direction**

les Membres fondateurs, le Directeur du CUEEP, le Directeur du Laboratoire de Recherche TRIGONE, le Secrétaire de Rédaction

## **Comité de Lecture**

A.BIOLLUZ, B.BRUNIN, É.CHARLON, D.CLÉMENT, J.CLENET, R.COULON, A.DERYCKE, P.DEMUNTER, B.JOLY, J.HEDOUX, G.LECLERCQ, V.LECLERCQ, M.MEBARKI, D.POISSON, A.TARBY, M.R.VERSPIEREN

## **Secrétaire de Rédaction**

V. LECLERCQ

## **Gestion et Administration**

V. LECLERCQ, N. MIELCAREK et B. RICHARDOT

---

Publication : 2 à 4 numéros par an

Prix du numéro : 75 F. (TVA incluse)

Abonnement : 330 F. (pour six numéros ,TVA incluse)

---

Toute correspondance est à envoyer aux CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP :

9/11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex

Tél.: 20.58.11.53. - Fax : 20.58.11.10.

# **LES CAHIERS D'ETUDES du C.U.E.E.P.**

février 1995 - N° 28

## **ACTES DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ**

**« Formations Ouvertes Multirressources »**

**Lille 6-12 Juillet 1994**

organisée par l'Institut CUEEP-USTL  
Centre Université Economie d'Education Permanente  
Université des Sciences et Technologies de Lille

en collaboration avec la DAFCO (Délégation Académique à la Formation Continue) et  
la DGER (Délégation Générale à l'Enseignement et la Recherche) du Ministère de  
l'Agriculture

**U.S.T.L.**

**C.U.E.E.P.**

Une Université d'été est toujours un lieu de rencontre, d'échange, de débat, de partage et de vie.

Pour celle qui nous concerne, Formations Ouvertes Multirressources, nous avons voulu privilégier les échanges, d'une part en mixant les publics, et d'autre part en prévoyant, dans l'organisation des temps d'échanges, un Centre de Ressources.

En effet notre Université d'été était multipartite dans son organisation comme dans sa composition.

- Pour l'Education nationale, étaient représentés différents secteurs qui n'ont pas toujours l'habitude de travailler ensemble : Formation Continue (Universités, GRETA, MAFPEN) et Formation Initiale (primaire, secondaire général et technique, supérieur).

- Pour l'Agriculture étaient représentées Formation Initiale et Formation Continue.

Les participants étaient tous formateurs avec ou sans fonctions administratives, de décision, d'organisation.

Nous sommes convaincus que ce but a été atteint, en particulier nous avons pu constater osmose et synergie entre les différentes origines et une réelle ouverture des esprits aux autres expériences et terrains.

Que tous les participants soient ici remerciés pour leur contribution, qu'elle figure explicitement ou non dans les actes.

Chantal D'HALLUIN  
Frédéric HAEUW

Les actes de l'Université d'été ont pour but de témoigner de ce qui a été échangé pendant ces journées.

Les conférences ont été retranscrites et retravaillées par les auteurs, l'objectif étant de passer des choses dites à des choses écrites.

Pour les ateliers, nous avons adopté la forme compte-rendu structuré en faisant apparaître les points importants.

Pour les conférences et ateliers, nous avons gardé l'ordre chronologique du déroulement de l'Université d'été.

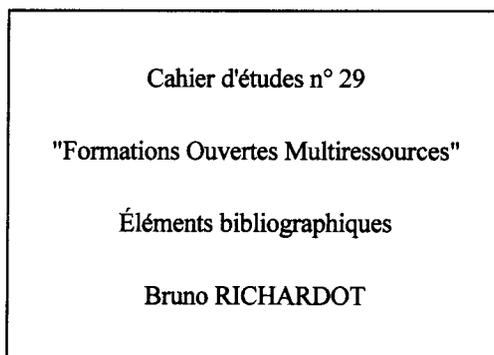
Deux contributions collectives témoignent plus spécifiquement des échanges entre participants.

Deux contributions individuelles (dont l'une représentant un collectif) apportent d'autres éclairages, d'autres points de vue.

Pour situer l'Université d'été Formations Ouvertes Multiresources dans toute sa perspective, nous reprenons pour débiter ce cahier d'études, quelques éléments de la réponse à l'appel d'offres du Ministère de l'Éducation Nationale.

L'Université d'été nous a fourni l'opportunité de réaliser un important travail bibliographique autour du concept de formation ouverte. Ce concept déclinant lui-même les thèmes d'autoformation, apprentissage, individualisation...

Ce travail a donné naissance à un deuxième Cahier d'Études qui s'articule avec celui-ci et le complète :





# LA RÉPONSE À L'APPEL D'OFFRES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

## *Quelques éléments du dossier pédagogique :*

### I. INTITULÉ DU PROJET

Questionnement : « Comment mieux adapter les rythmes et les modes de formation aux aspirations et aux capacités des individus et introduire un maximum de souplesse dans l'organisation pédagogique des dispositifs ? »

#### **- FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES -**

*« Les formations ouvertes sont des dispositifs de formation qui s'appuient en partie sur des apprentissages non présentiels, en autoformation accompagnée avec tutorat méthodologique, guidance matière, qui ont lieu soit à domicile, soit dans l'entreprise, soit dans des lieux ressources. Ce qui caractérise les formations ouvertes, c'est leur plus grande accessibilité grâce à la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique. »*

Extrait d'un document de la  
Délégation à la Formation Professionnelle (1992)

Le concept de « formations ouvertes multiressources » vise à intégrer dans un même dispositif global différents modèles en faisant coopérer des séquences de formation à distance, des séquences de formation individualisée, des séquences de formation collective, et mobilisant des ressources éducatives multiples à la fois humaines et matérielles, organisées localement dans des Centres de Ressources eux-mêmes si possible, connectés en réseau. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication servent autant à la mise à disposition des « savoirs » qu'à la communication entre les différents acteurs. On pourra parler de « serveur de ressources humaines et matérielles ».

### II. OBJECTIFS

L'Université d'été « formations ouvertes multiressources » se propose de :

- transférer les premiers résultats des recherches-actions menées par les équipes à l'origine du projet,

- de capitaliser différentes expériences en cours menées par les participants,
- d'initialiser des dispositifs de formations ouvertes,
- d'élaborer et mettre à disposition des outils et ressources pour l'amélioration des dispositifs ouverts existants et d'aide à la mise en place de nouvelles formations ouvertes.

Les objectifs visent à la fois la formation des personnes-ressources de ces dispositifs et l'amélioration des dispositifs eux-mêmes.

### III. LE PUBLIC

Il s'agit d'accompagner, par une formation de formateurs de type capitalisation/transfert, des recherches-actions-innovations visant l'amélioration du système éducatif, par l'utilisation de dispositifs de formations ouvertes multiressources, en exigeant comme pré-requis :

- soit d'appartenir à une équipe qui anime un dispositif de formation ouverte déjà opérationnelle et qui accepte de partager son expérience ;
- soit d'être chef de projet de formation ouverte en cours d'émergence ayant déjà défini des lignes-forces d'un futur dispositif.

Le public cible est celui des responsables, chefs de projet, formateurs-relais, cadres des dispositifs de formation ouverts existants ou en émergence.

### IV. LES ÉQUIPES A L'ORIGINE DU PROJET

Le projet trouve son origine dans une collaboration DAFCO de Lille / Institut CUEEP de l'Université de Lille I dans le domaine de la formation de formateurs, l'ingénierie pédagogique et la recherche en éducation.

Parce qu'il était impliqué dans le montage de dispositifs ouverts et parce qu'un partenariat avec le CUEEP portant sur le montage de Centre de Ressources multimédia est effectif depuis plusieurs années, le Ministère de l'Agriculture (DGER Sous-Direction Politique de Formation via le Délégué DRAF Nord Pas-de-Calais, M. BOURBIER) a souhaité participer à l'animation de cette Université d'été, en fournissant des intervenants potentiels et en demandant l'octroi de 15 places au niveau national pour l'Agriculture.

▪ *L'équipe du CUEEP et le Laboratoire Trigone (OPEN - Enseignement Ouvert et Nouvelles Technologies Éducatives) mènent des recherches qui se situent dans le domaine de l'ingénierie pédagogique. Elles accompagnent la mise en place de nouvelles pratiques de formation :*

- nouveaux modes de formation (développement de dispositifs de formation basés sur des nouveaux modes d'apprentissage) ;
- nouveaux usages (développement des usages de nouveaux outils de communication ; nouveaux usages des technologies éducatives).

▪ *L'équipe de la DAFCO* participe à des études et à des recherches liées aux domaines tels que :

- histoire de vie et formation,
- autoformation et entraînement mental,
- éducatibilité cognitive,
- production d'outils pédagogiques pour l'individualisation des formations,
- formation des responsables des centres locaux de ressources pédagogiques, en particulier dans le cadre du Groupe de Recherche sur l'Autoformation.

▪ *L'équipe de l'Agriculture* coordonne et participe à des formations de formateurs pour le secteur de l'agriculture.

## V. COMPOSITION DES ÉQUIPES

▪ *Équipe d'animation CUEEP, Laboratoire Trigone, Université des Sciences et Technologies de Lille :*

- Chantal D'HALLUIN : *Maître de Conférences en Mathématiques, Docteur d'État en Sciences de l'Éducation, Chargé de Mission Enseignement à Distance, Responsable scientifique de l'Équipe OPEN (Enseignement Ouvert et Nouvelles Technologies Éducatives) du Laboratoire Trigone*

- Frédéric HAEUW : *Conseiller en Formation Continue, Chargé de la formation des tuteurs méthodologiques des Centres Universitaires de Ressources Éducatives et Formateur à l'APP de Villeneuve d'Ascq, DEA de Sciences de l'Éducation en cours sur "la formation des tuteurs méthodologiques"*

- Daniel POISSON : *Professeur en Sciences de l'Éducation, Directeur du CUEEP de Lille, Responsable de l'option Ingénierie Pédagogique Multimédia du DESS Ingénierie de l'Éducation, Responsable de la formation de formateurs réseau AGRIMEDIA*

▪ *Équipe d'animation DAFCO de Lille*

- Gérard MLEKUZ : *Conseiller en Formation Continue, Formateur de formateurs à la DAFCO de Lille, Chercheur au Groupe de Recherche sur l'Autoformation (GRAF), DEA Sciences de l'Education*

- Jean-Paul ROMAN : *Chargé de mission et Responsable du Centre Académique de Ressources Pédagogiques*

▪ *Équipe du Ministère de l'Agriculture*

- Francis BOURBIER : *Délégué DRAF Nord Pas-de-Calais, coordonne les interventions du Réseau National des Centres de Ressources Agricoles (responsable : Jean BESANÇON), des Instituts de Recherche de l'Enseignement Agricole travaillant dans le domaine des formations ouvertes, et du réseau AGRIMEDIA (Marie-Christine FAUCHEUX et André GARBE)*

# L'AUTOFORMATION : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

*Philippe CARRE* Consultant Groupe Interface, auteur de nombreuses publications sur l'autoformation, actuellement Professeur associé au CUEEP

Avant de commencer, je souhaiterais émettre **deux évidences** : la première c'est que je suis très sensible à l'invitation qui m'a été faite d'ouvrir votre Université d'été sur le thème de l'autoformation, connaissant un peu le poids de l'histoire de la formation des adultes en Région Nord, histoire qui traverse depuis longtemps implicitement ou non la notion d'autoformation. Je suis donc évidemment content d'être parmi vous aujourd'hui et remercie Gérard Mlekuz, le CUEEP et la DAFCO de me l'avoir permis.

La seconde évidence est bien sûr liée au côté **paradoxal** de l'idée de faire une conférence sur l'autoformation. Il est clair que le terme d'autoformation, qu'il soit vu comme le « nouveau paradigme des économies socio-éducatives post-modernes » (G. Pineau, 1993), ou comme l'avatar d'une pensée en Formation Continue essoufflée, n'évoque jamais de prime abord une situation comme celle-ci, archétype d'une transmission unilatérale, « bancaire » comme aurait dit P. Freire. On imaginerait plutôt des ateliers collectifs de réflexion (comme cet après-midi), des parcours individualisés en Centres de ressources, des pratiques autodidactiques, solidaires ou non, des forums, des débats, des formations ouvertes multimédias, multiresources, des programmes de formation à distance, etc.

Il y a a priori paradoxe dans l'idée de faire une conférence sur l'autoformation. Et pourtant... le paradoxe s'effrite quand on analyse la situation qui nous réunit ici : en dépit d'un format très « hétéroformateur » (conférencier-audience), n'y a-t-il pas quelque chose d'authentiquement autoformatif dans la situation présente ? Ma seconde évidence n'est après tout pas si évidente...

H. Wallon disait en son temps qu'il suffisait d'une idée par leçon ou par conférence... S'il est une idée à laquelle je tiens, c'est que **l'autoformation est une réalité pluridimensionnelle**, qui interroge plusieurs niveaux d'acteurs et fait appel à plusieurs niveaux d'analyse. Au moins trois : personnel, pédagogique, social... Il se cache derrière ces trois niveaux de l'autoformation de multiples représentations, parfois contradictoires, mais pour moi qui y vois avant tout la notion d'**apprentissage autodirigé**, je me dégagerai facilement du paradoxe, et donc de la fausse évidence, en invoquant le fait

que vous vous êtes vraisemblablement tous autodirigés jusqu'ici, en ce début de période de vacances... C'est pourquoi la conférence sur l'autoformation, a priori paradoxale, le devient moins si l'on prend en compte, au delà du format pédagogique, les dynamiques individuelles d'une part, sociales de l'autre, qui mènent à la présente situation.

Je terminerai ces prolégomènes en vous situant ma contribution au champ qui nous rassemble par rapport à mon positionnement actuel. Je suis consultant au Groupe Interface, et j'ai dans ce cadre deux activités distinctes (études et recherche d'une part, management et ingénierie pédagogique de l'autre), le tout dans deux milieux : franco-français et anglo-américain. Cette situation m'a toujours amené à travailler aux interfaces, aux frontières, dans la médiation : entre approches culturelles (pragmatisme anglo-saxon/rationalité cartésienne), entre milieux professionnels (Université/entreprises), entre niveaux de recherche (classique/opérationnelle), entre natures d'activité (action et réflexion). Dans l'« entre-deux » qui relie théorie et pratique, mon intérêt est de contribuer à construire une « **théorie qui marche** ». Pour reprendre la formule de R. Debray, « entre une pratique sans tête et une théorie sans jambes, il n'y aura jamais à choisir ». Ma démarche s'inspire du pragmatisme anglo-saxon, « en garde à vue », « sous contrôle », des sciences de l'éducation cartésiennes.

Pour vous donner un aperçu de l'état de la question, je vous propose une démarche en deux temps à trois mouvements chaque, avec une pause-question après chaque temps :

Temps 1 : L'autoformation, foyer fédérateur

- 1.1 - Pourquoi l'autoformation aujourd'hui ?
- 1.2 - Un préconception heuristique et fédérateur, nécessaire mais non suffisant
- 1.3 - La galaxie de l'autoformation : pour une coexistence pacifique

Temps 2 : L'autoformation comme apprentissage autodirigé (Self Directed Learning)

- 2.1 - Micro-niveau personnel : l'autodirection
- 2.2 - Méso-niveau technico-pédagogique : l'individualisation
- 2.3 - Macro-niveau socio-politique : l'organisation autoformatrice

Il s'agira donc dans un premier temps de réfléchir à ce terme d'autoformation, aux raisons de sa popularité actuelle, à ses différentes acceptions, que l'on tentera de classer en courants de pensée à défaut d'une conceptualisation encore inexistante.

Ensuite, je vous proposerai une conception plus personnelle de l'autoformation, bien que largement inspirée du courant nord-américain de

l'« apprentissage autodirigé » ; c'est à travers cette notion que je vous présenterai les trois niveaux d'analyse mentionnés à l'instant. Nous aborderons alors les idées d'autodirection, d'individualisation et d'organisation autoformatrice.

Je concluerai avec une question qui pourra nourrir les travaux de cet après-midi en demandant si, avec l'autoformation, nous sommes en face d'un bouleversement de paradigme, ou d'une vieille tautologie.

## I. L'AUTOFORMATION, FOYER FÉDÉRATEUR

On peut bien sûr faire remonter l'idée d'autoformation à des sources historiques. Chez Platon d'abord (*Ménon*) : avec le dialogue socratique, la maïeutique, on découvre les limites de l'« apprentissage du dehors ». Avec Saint-Augustin ensuite (*De Magistro*), pour qui l'accès à la vérité est vu comme un cheminement du sujet, guidé par lui-même et son « maître intérieur ». Il faut citer aussi Montaigne, bien sûr, pour qui « il n'est désir plus naturel que le désir de connaissance » ; quel plus bel essai d'autoformation que *Les Essais* ? Évidemment, la théorie des trois maîtres de J.J. Rousseau (soi, les autres et les choses) forme le socle théorique de référence des courants de pensée sur l'autoformation (G. Pineau, 1987). Enfin, moins connu dans cet aspect de son oeuvre, Condorcet, plaidant pour « l'art de s'instruire par soi-même », fut le précurseur de l'idée d'auto-éducation permanente dans son rapport de 1792 (*Rapport sur l'organisation de l'Instruction Publique*). Il a été récemment mis à l'honneur dans ce rôle de pionnier de l'autoformation par J. Dumazedier (1994).

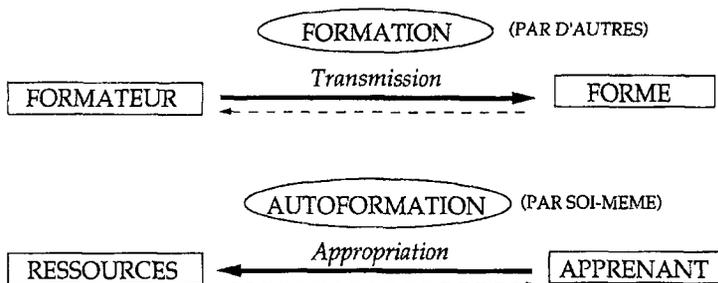
Plus près de nous historiquement, on trouvera les racines de l'autoformation dans les courants d'éducation humaniste en Amérique du Nord (J. Dewey, E. Lindeman, C. Rogers) et bien sûr les courants européens d'éducation nouvelle (Claparede, Decroly, Freinet, Cousinet).

On sent bien l'unité de pensée qui traverse les courants actuels de recherche sur l'autoformation. Pourtant, dès que l'on se penche sur **la question de la définition**, les difficultés commencent comme l'ont prouvé les débats de la commission Eurotecnet sur l'autoformation en 88-89 (B. Nyhan, 1991). La recherche d'une définition unique ressemble à la quête du Graal.

Le Thésaurus de la formation (ADEP, 1988) renvoie « Autoformation » au terme générique de « Méthode pédagogique » et aux termes associés suivants : « Centre ressources pédagogiques », « auto-évaluation », « enseignement individualisé », « outil d'autoformation ». Cette assimilation de l'autoformation à une méthode pédagogique, bien que la plus courante, est loin d'être acceptée de tous. On peut y voir également un processus indi-

viduel (bio-cognitif, selon G. Pineau), un fait social (la « société éducative » de J. Dumazedier), une technologie (« outils », « ressources », « lieux... d'autoformation »). La notion d'autoformation renvoie nécessairement à l'aspect multiréférentiel des faits éducatifs et interroge simultanément plusieurs approches disciplinaires ou positionnements épistémologiques.

Le degré zéro du consensus sur l'autoformation renvoie sans doute à la formule de Condorcet qui devient : **autoformation = formation par soi-même**<sup>1</sup>. On perçoit là le renversement de paradigme, le passage d'une « priorité à l'enseignement » à une « priorité à l'apprenant ».



### 1.1 Pourquoi l'autoformation aujourd'hui ?

Je vois quatre séries de facteurs pour expliquer l'essor actuel de l'autoformation (formation « par soi-même ») et la montée en puissance du paradigme de l'autonomie, du plus au moins visible.

- D'abord des **raisons économiques** ; en période de tensions budgétaires, tous les gestionnaires et responsables éducatifs cherchent à augmenter la **productivité** de leurs interventions, c'est-à-dire à en augmenter les résultats à coût fixe ou en diminuer les coûts à résultat identique. C'est là, qu'on le veuille ou non, la première raison du succès des formules nouvelles basées sur l'idée d'apprendre par soi-même. On sait d'ailleurs à présent que les grandes réformes pédagogiques sont toujours venues du fait de la nécessité économique (J.M. Albertini, 1992).

- Ensuite des **raisons socio-techniques**, liées aux bouleversements des processus de travail dans les entreprises depuis une dizaine d'années. La conquête du travail par les NTIC et la micro-informatique, les modifications de l'identité et des relations de travail, la poussée des organisations par pro-

<sup>1</sup> La langue allemande est sur ce point éclairante, qui distingue *Selbstbildung* (formation de soi) et *Ausbildung* (formation de l'extérieur).

jet et en groupes autonomes... mènent à une montée de l'idée d'autonomisation qui n'est pas elle-même exempte de critiques (M. Pages, J. Le Goff). Quelqu'avis que l'on porte sur ces évolutions, elles sont difficiles à nier. S'il faut de plus en plus conduire par soi-même son travail, ces pratiques et cette idéologie de l'autonomie auront un impact sur la formation.

- Troisième série de **raisons**, plus directement **pédagogiques** : la remise en cause du paradigme scolaire et de ses variantes en formation d'adultes : la forme canonique du stage est sérieusement contestée en formation d'adultes, parallèlement à la montée de formes pédagogiques innovantes qui font recours à des ressources diverses et remettent le sujet au centre du processus de formation. Cette série de raisons est par ailleurs étayée sur la montée régulière des idées de l'éducation nouvelle en formation initiale (travail en groupes, liberté d'organisation, démocratie dans la classe, méthodes actives, ouverture sur l'extérieur) ; le tout contribuant au développement de la notion d'autonomie en formation et à la résurgence du thème de l'apprentissage (B. Aumont et P.-M. Mesnier, 1992), en lieu et place de celui de l'enseignement.

- Quatrième série de raisons de cet essor, nous baignons désormais dans une **culture de l'autonomie**. Véritable « valeur refuge » à une période de doute, de turbulences et de panne idéologique (certains diraient de dilution des valeurs), l'autonomie c'est ce sur quoi tout le monde ou presque est d'accord, depuis les Conseils municipaux d'enfants jusqu'à la Bosnie, en passant par le maintien des personnes âgées à domicile et les ateliers de fabrication d'automobiles. Le phénomène est sans doute encore plus net aux États-Unis, où la culture de la « Nouvelle frontière » (la « ruée vers l'ouest ») a été la source de l'individualisme libéral que l'on sait. Individualisme et démocratisation se mêlent chez les anglo-saxons pour construire avec l'autoformation la réponse pédagogique à leurs valeurs les plus profondes. En France, la montée actuelle de ces mêmes valeurs libérales et/ou d'émancipation des sujets sociaux en lieu et place de valeurs plus collectives, se traduit fortement dans la montée des thèmes liés à l'autoformation. Un consensus idéologique « mou » autour de l'idée d'autonomie fait ainsi le lit, au plan culturel, de l'idée d'autoformation. On retrouve ici Rousseau, pour qui « l'obéissance à la loi qu'on s'est soi-même fixé est liberté ». L'autonomie devient la conception moderne de la liberté.

## *1.2 Un préconcept heuristique et fédérateur, nécessaire mais non suffisant*

▪ *Préconcept* : Les progrès de la recherche et des pratiques restent embarrassés par le flou conceptuel et la variété des représentations de l'autoformation. Tant au plan européen (B. Nyahn, 1991) que français (G. Pineau,

1983, 1992) et en Amérique du Nord (N. Tremblay, 1986 ; H. Long, 1991), les auteurs qui ont cherché depuis une dizaine d'années à stabiliser le vocabulaire et préciser le concept se sont heurtés à la polysémie du terme « auto-formation », à la variété des liens qu'il entretient avec les notions connexes (auto-apprentissage, individualisation, apprentissage autodirigé, autodidaxie...). Objet multiforme, objet de projections idéologiques, objet de fantasme, l'autoformation n'est pas (encore) un « objet de recherche ». C'est une notion heuristique, « pré-paradigmatique » (G. Pineau, 1992).

Il est en effet impossible en l'état actuel de développement de la réflexion sur l'autoformation de dégager à son sujet ce « groupe d'attributs communs à lui et à lui seulement » par lequel on appréhende un concept. Mais en deçà de cette validité conceptuelle, « un air de famille » entre différentes manifestations du réel donne, dans le cas de l'autoformation, à ce « pré-concept » une légitimité heuristique et empirique (T. Kuhn, 1983).

▪ *Heuristique* : Notant que les objets de recherche dans le domaine de la formation sont « en prise directe sur des pratiques elles-mêmes évolutives », A. Voisin (1990) remarquait l'impression « troublante » d'une « succession accélérée », d'un « déplacement permanent » de ces objets. Toutefois, le regroupement des dits objets en grandes catégories permettait de situer l'autoformation (au sens large de formation de soi) comme l'un des quatre domaines de recherche qui renvoient « aux politiques des principaux acteurs de la formation continue ». Cette analyse assurait la légitimité de l'autoformation comme thématique majeure en formation continue, légitimité confirmée par la suite sur d'autres plans (G. Pineau, 1992). Cette reconnaissance sociale nouvelle de la formation par soi illustre bien le caractère fécond, heuristique de la notion floue, kaléidoscopique d'autoformation. On peut trouver d'autres indicateurs de cette fécondité pour la pensée dans l'augmentation régulière des travaux universitaires menés autour des objets qu'elle rassemble.

▪ *Fédérateur* : Plusieurs indicateurs soulignent le pouvoir de rassemblement et de mise en cohérence de la notion d'autoformation : elle crée un « appel d'air » en formation, qui a entraîné la croissance exponentielle du nombre de publications et la multiplication des réseaux et groupes de travail sur ce thème au cours des 3 dernières années<sup>2</sup>.

En dépit de - ou grâce à - son imprécision et son caractère préconceptuel, la notion d'autoformation dispose donc d'un pouvoir d'attraction et de fédération des innovations et des recherches qui gravitent autour de l'idée d'autonomie en formation.

---

2 Par exemple, en France (1992-1994) : 3 numéros spéciaux de revues, 4 livres, création du GRAF (dont le 1er Symposium aura lieu en novembre 94), création de groupes à Peuple et Culture, dans les entreprises (Bull, Société Générale), sur certains contenus (REAL - Langues), journées de la CEGOS, votre Université d'été... En Amérique du Nord, autour de l'apprentissage auto-dirigé : Symposium Annuel de recherche (9ème en 95), Groupes de recherche (GIRAT - Canada, N. TREMBLAY), entreprises (IBM, Motorola), 173 Thèses et 383 articles ou livres en 1966-91.

▪ *Nécessaire mais non suffisant* : Grâce à son imprécision conceptuelle et à sa charge idéologique, bien en phase avec la montée des valeurs d'autonomisation (libéralisation / démocratie), le terme d'autoformation est nécessaire pour réunir, autour d'un même noyau dur notionnel (l'apprentissage « par soi-même », le renversement de paradigme), différents courants qui s'y rattachent. Cet effet fédérateur, magnétique, du terme d'autoformation permet des avancées significatives en termes de rapprochements et de croisements conceptuels et pratiques. Le caractère pré-conceptuel de l'autoformation lui permet de jouer ce rôle de « foyer flou de l'autonomie » en formation que G. Pineau avait bien noté dès les années 80.

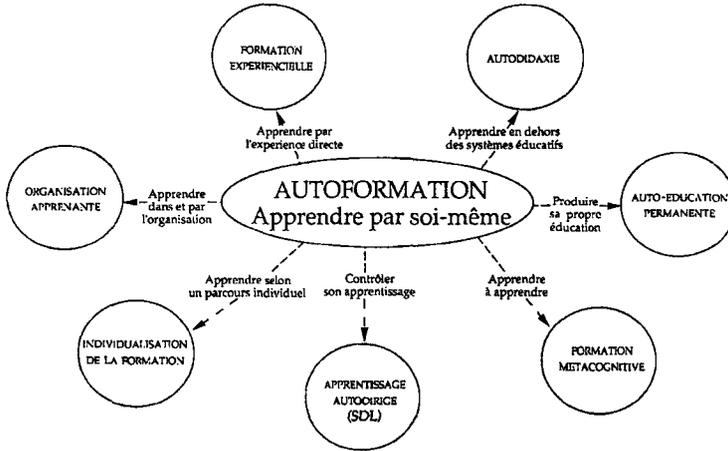
Mais cette force d'attraction est en même temps la faiblesse de l'autoformation, toujours objet de consensus d'abord et de conflits et de désaccords ensuite, dès que l'on cherche à préciser ce que l'on met derrière cette « formation par soi-même » que tous et chacun appellent de leurs vœux. Nécessaire pour fédérer les efforts dans le sens du nouveau paradigme (G. Pineau, 1992), pour inventer des pédagogies « adultes », le terme d'autoformation n'est **pas suffisant**. Il faut aller visiter les planètes et astéroïdes qui gravitent autour de ce foyer flou de l'autonomie en formation.

### *1.3 La galaxie de l'autoformation : pour une coexistence pacifique*

Notre travail, basé sur l'analyse de 135 publications en français ou en anglais, caractéristiques de la production de recherche sur l'autoformation dans la décennie 1980-90, avait pour objectif de dresser un « état de la question » afin de fournir aux chercheurs et praticiens des références internationales actualisées sur ce sujet<sup>3</sup>... Le premier travail a été d'établir un classement empirique des courants de recherche et de formalisation de pratiques dans l'univers global, multiréférencé de la « formation par soi-même ».

---

3 P. CARRE : *L'autoformation dans la formation professionnelle*, La Documentation Française, 1992



LA GALAXIE DE L'AUTOFORMATION

Pour certains, la notion d'autoformation renvoie à l'idée d'**autodidaxie** ; son étude se concentre donc sur les pratiques d'apprentissage indépendantes des institutions et des agents expressément éducatifs, en « milieu naturel » (A. Tough, N. Tremblay, G. Le Meur).

Pour d'autres, autoformation signifie « apprendre selon un parcours conçu pour l'individu », avec ou sans formateur. Le critère distinct est ici d'ordre technologique : sont considérés comme du domaine de l'autoformation les outils et parcours pédagogiques conçus pour un usage individuel. Autoformation et **individualisation** de la formation deviennent alors quasiment synonymes (R. Hiemstra et B. Sisco, A. Mor).

On peut également parler d'autoformation quand il s'agit d'acquérir l'autonomie intellectuelle permettant l'accès ultérieur à des contenus d'apprentissage. La formule « **apprendre à apprendre** » traduit bien l'objectif de ce courant, dont le critère essentiel est d'ordre métacognitif (R. Smith, M. Sorel).

L'autoformation peut aussi être rapprochée de la **formation expérientielle**. On peut en effet considérer que se former par soi-même, c'est avant tout tirer ses propres leçons de l'expérience directe. Plusieurs travaux rapprochent ces courants au point de les assimiler (G. Pineau et B. Courtois).

Un cinquième courant largement développé dans les pays anglo-saxons rapproche de l'autoformation les pratiques d'organisation du travail visant l'apprentissage autonome par et dans l'activité professionnelle. La notion d'« **organisation apprenante ou autoformatrice** » traduit bien ce voisinage conceptuel (A. Moisan, M. Pearn).

Plusieurs auteurs conçoivent l'autoformation comme processus permanent de production par le sujet de ses propres savoirs, d'appropriation de sa formation formelle ou informelle toute sa vie durant. Ce serait alors l'**auto-éducation permanente** qui représenterait la finalité de l'autoformation, ouvrant sur des thématiques bio-cognitives (autobiographie formative, G. Pineau) ou sociologiques (société éducative, J. Dumazedier).

Enfin, pour de nombreux acteurs, nord-américains en particulier, l'autoformation, conçu comme un **apprentissage autodirigé** est caractérisée par la capacité de contrôle ou de maîtrise de l'apprenant sur les différents aspects de sa formation (H. Long, R. Hiemstra, R. Brockett, P. Carre).

C'est à cette conception de l'autoformation vue comme un processus d'apprentissage autodirigé que nous allons consacrer le deuxième temps de ce tour d'horizon.

## II. L'AUTOFORMATION COMME APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ (SDL<sup>4</sup>)

Trois raisons m'ont poussé à privilégier, dans l'autoformation, l'étude de l'autodirection et des apprentissages autodirigés.

- La richesse de productions de recherche du monde anglo-saxon où le terme SDL joue le rôle de celui d'autoformation en France (plus de 600 publications en moins de 15 ans).

- L'ébauche de conceptualisation et la précision notionnelle que permet l'usage de « **directed** » entre « Self » et « Learning ». Le concept d'autodirection précise et affine la notion d'autoformation.

- L'intérêt par rapport à mes travaux antérieurs sur l'investissement individuel, la participation, les projets : c'est la possibilité de creuser les liens entre autodirection et motivation de l'adulte à la formation<sup>5</sup>.

Les études sur l'apprentissage autodirigé ont été marquées dès l'origine par la question des niveaux d'analyse : deux auteurs ont développé, presque parallèlement, des travaux empiriques fondateurs sur le SDL en partant de deux points de vue différents, celui du sujet apprenant et celui du formateur-facilitateur :

. A. Tough (1971) en étudiant les projets de formation de l'adulte en milieu naturel, a mis en évidence la face cachée de l'iceberg des apprentissages adultes : les apprentissages « autoplanifiés ».

---

4 Le terme anglais de **Self-directed learning** (apprentissage autodirigé) sera ci-après noté comme SDL quand il sera fait explicitement référence à ce courant américain.

5 B. RICHARDOT : *CARRE Philippe, éléments bibliographies*, CUEEP, 1994, 48 pages (à paraître dans le prochain Cahier d'études du CUEEP).

. M. Konwles (1975) a conçu le premier des dispositifs d'apprentissage autodirigés en milieu éducatif dans son livre : *Self-directed Learning : A guide for learners and teachers*.

Au delà de ces deux premiers niveaux d'analyse de l'autoformation et des apprentissages autodirigés (individuel et pédagogique), le niveau socio-organisationnel ou socio-politique, représente le champ des interactions sociales, de l'organisation et du pouvoir politique sur la formation.

L'autoformation, en tant qu'apprentissage autodirigé, c'est donc la rencontre entre les apprentissages initiés par l'homme et le jeu des circonstances pédagogiques et sociales<sup>6</sup>. Trois types d'acteurs et trois niveaux d'analyse sont ainsi concernés par les phénomènes d'apprentissage autodirigé : niveau du sujet, du pédagogique, du social. La formule de J. Dumazedier de « **sujet social apprenant** » illustre bien l'objet de cette étude pluridisciplinaire de l'autoformation. Il s'agit d'abord du **sujet**, dimension centrale qui appelle un regard en intériorité (c'est là le renversement de paradigme) ; mais aussi d'un **apprenant** (dimension pédagogique), dont l'apprentissage autodirigé sera pour partie déterminé par la nature des ressources disponibles et de leur configuration, et enfin d'un **être social** (dimension sociologique), placé sous influence des conditions sociales d'émergence, de développement ou de blocage des pratiques d'autoformation. Ces différents niveaux entretiennent entre eux des relations d'imbrication et d'**intégration** : le comportement individuel d'apprentissage s'inscrit dans un champ pédagogique, lui-même intégré au champ social. Chaque niveau fonctionne selon cette hypothèse, comme un « **niveau d'organisation** » au sens des travaux de F. Jacob (1970), pour qui « il n'y a pas une organisation du vivant, mais une série d'organisations emboîtées les une dans les autres comme des poupées russes ».

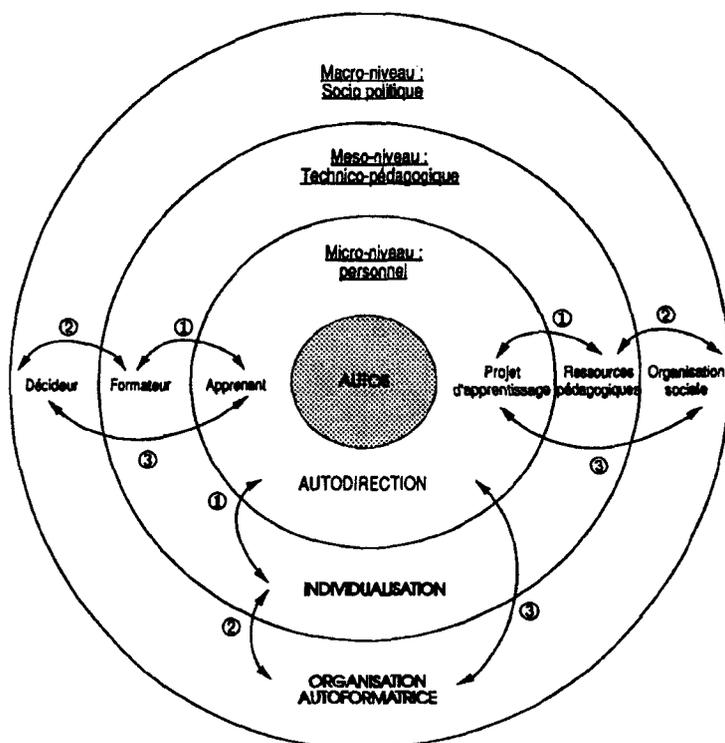
Selon cet auteur, chaque niveau d'organisation doit à la fois être envisagé par référence à ceux qui lui sont juxtaposés, c'est-à-dire ceux qu'il englobe ou celui qui l'englobe, et dans leur spécificité propre. « Bien souvent, l'équipement en concepts et en techniques qui s'applique à un niveau ne fonctionne ni au-dessus, ni au-dessous » (F. Jacob, 1970).

Appliquée à notre objet, cette démarche nous engage à mener notre analyse de l'autodirection à partir de trois niveaux d'organisation liés : niveau **personnel** (comportement d'apprentissage du sujet), niveau **technico-**

---

6 « L'histoire d'une vie est une sorte de compromis issu de la rencontre entre les événements initiés par l'homme en tant qu'agent de l'action et le jeu de circonstances induit par le réseau des relations humaines » (P. RICOEUR, 1983)

**pédagogique** (dispositif pédagogique du formateur), niveau **socio-politique** (système social et organisationnel du décideur)<sup>7</sup>.



### LES NIVEAUX DE L'AUTODIRECTION

Nous avons confirmé cette « mise en niveau » de l'autoformation à travers l'étude des 135 publications sur l'autoformation de la période 1980-1990<sup>8</sup>. A partir des travaux de 13 auteurs, on aboutit ainsi à trois « niveaux » de préoccupations qui peuvent également être conçus comme des niveaux d'organisation, et recourent les **niveaux de l'autonomie en éducation** proposés par R. Legendre : autonomie psychologique, pédagogique, générale (1988).

Examinons tour à tour ces trois niveaux de l'apprentissage autodirigé.

7 On remarquera que dans cette approche, l'Auto est le « trou noir ». C'est, suivant les philosophies que l'on préfère, la « statue intérieure » de F. JACOB ou l'indécidabilité de GÖDEL, l'incapacité d'un système logique à se décrire lui-même. Dans le modèle proposé ici, la « quête de sens » de soi par soi bute sur une limite de la compétence à se comprendre, qui est le trou noir de la connaissance sur l'Auto et l'autonomie, trou noir qui, comme pour l'objet physique du même nom, est en fait gris (G. LERBET, 1992). Sur cette impasse de la pensée, que l'on peut croire consubstantielle au statut du vivant, on invoquera Confucius : la sagesse, c'est savoir ce que l'on sait ce que l'on ne sait pas ce que l'on ne sait pas...

8 P. CARRE, (1992) : *op cit.*

## II.2 Micro-niveau personnel : l'autodirection

Un premier niveau concerne le **sujet apprenant** dans sa **dynamique intentionnelle** : on parlera alors de projet individuel (A. Tough), de contrôle psychologique (H. Long), de pouvoir (R. Garrison), de disposition (readiness, L. Guglielmino). Il s'agira d'une « attitude d'acceptation de sa responsabilité dans l'apprentissage » (L. Dickinson) ; d'une capacité et/ou d'une volonté de « responsabilité personnelle » (F. Brockett et R. Hiemstra) ; de « capacités intellectuelles, d'attitudes et de dispositions requises pour atteindre ses buts » (R. Garrison).

Dans la même veine, H. Long a consacré plusieurs articles au concept de « contrôle psychologique de l'apprentissage », ou d'« autodirectionnalité psychologique », qu'il estime être « une condition nécessaire et suffisante de l'apprentissage autodirigé » (1989). Pour cet auteur, il s'agit d'abord de « traits ou attributs cognitifs », c'est-à-dire d'une indépendance des processus cognitifs par rapport aux influences externes, d'une « prédisposition générale à l'autonomie » (1986), mais aussi d'une « motivation à choisir d'apprendre et à agir sur la base de ce choix » (1992). Dressant un bilan de cette question, H. Long notait que l'autodirection individuelle semblait dépendre de 4 types de facteurs : personnalité, attitudes, capacités cognitives et motivation (1991).

C'est chez J. Nuttin (1980) que l'on trouvera les bases sur lesquelles édifier ce premier niveau d'analyse de l'autodirection des apprentissages, en échappant à une théorisation de traits psychologiques ou d'attributs (« être, ou ne pas être... autodirigé »). En effet, pour J. Nuttin, le comportement et la motivation ne se conçoivent que dans un rapport donné de l'individu à son environnement. Selon J. Nuttin, « la relation qui unit l'être humain au monde est double » : elle est à la fois dynamique (il existe en chacun un « besoin fondamental d'autodéveloppement ») et cognitive (par la formation de buts, projets et plans d'action). Le « dynamisme motivationnel » est donc fondamentalement composé d'une **énergie** et d'une **direction**.<sup>9</sup> Pour J. Nuttin, c'est la **directionnalité** qui, en permettant la formation de buts et de projets, représente la spécificité fondamentale de la motivation humaine. Or cette directionnalité peut être **celle de la personne**, de ses projets et de son autonomie et conduire « dans le sens » du sujet, ou bien au contraire être imposée de l'extérieur, conduire « dans le sens de l'autre ». Dans le cas où le **sujet**

9 Psychological self-directedness

10 Il est sans doute intéressant de noter qu'une thèse de Doctorat, réalisée en 1980 aux États-Unis pour faire le point sur les théories américaines de la motivation, fait état d'une convergence sur la nature double de la motivation, composée selon les auteurs consultés d'une force (ou disposition préexistante à l'action) et de la construction de buts (D. ORDOS, *Models of motivation for participation in adult education*, Ph. D. dissertation, University of Minnesota, 1980).

**contrôle la direction de la formation<sup>11</sup>, nous proposons de parler d'autodirection.**

Besoin d'Autodéveloppement  
Dynamisme Fondamental (J. NUTTIN 1980)

		MOTIVATION ↓ →	ENERGIE ⊕ (Rapport I.E.)	ENERGIE ⊖ (Rapport I.E.)
Dimension cognitive  (Buts, plans et projets)  (J. NUTTIN, 1980)	AUTO- DIRECTIONNALITÉ		PROACTIVITÉ	VELLÉITÉ
	DIRECTIONNALITÉ EXTERNE		RÉACTIVITÉ	INACTIVITÉ

AUTODIRECTIONNALITÉ ET MOTIVATION HUMAINE

L'autodirectionnalité représente donc l'orientation, la dimension cognitive, projective de la motivation interne du sujet<sup>12</sup>. Elle recoupe différents aspects cognitifs et conatifs de la personnalité : locus de contrôle interne, indépendance du champ, conception de soi, et correspond au construct empirique de « disposition à l'autoformation » de L. Guglielmino (1977).

On peut même lui trouver un substrat psychophysologique (dans le cortex préfrontal) qui démontre à la fois l'existence de réseaux neuronaux relativement bien localisés, régissant les fonctions d'anticipation, d'initiative, d'orientation, et le handicap impliqué par les lésions anatomiques de cette zone (Tran-Thong, 1979).

Manifestation de la fonction d'orientation, intériorisation de la « norme d'internalité », « facteur de tempérament ou de caractère » (N. Tremblay, 1986), ensemble stable de « dispositions » (L. Guglielmini, 1977), « style d'apprentissage » hérité des expériences scolaires, corrélat de l'image de soi, des mécanismes identificatoires, effet indirect du statut du savoir dans les micro-milieus d'origine... L'autodirectionnalité puise sans doute ses sources à des origines diverses, physiologiques, socio-affectives, sociales ou scolaires. Le simple énoncé des hypothèses actuelles sur la genèse du comportement autodirigé en formation souligne la nécessité de mener dans ce do-

11 On retrouve bien ici le sens que nous accordons au mot contrôle : on contrôle la direction d'un véhicule, on en perd le contrôle...

12 On considère que l'on peut être « motivé » sans autodirectionnalité dans ce cas l'énergie, le dynamisme cognitif sont orientés vers des buts fixés par d'autres. Mais l'autodirectionnalité est inutile sans l'énergie motivationnelle ; la simple construction intellectuelle de buts et de projets, si elle n'est pas étayée sur un dynamisme permettant l'investissement énergétique nécessaire, ne donnera lieu à aucun comportement motivé.

maine des recherches complémentaires, étayées sur une conception opératoire de l'autodirection.

En conclusion de ce rappel des débuts de la conceptualisation sur l'autodirection « personnelle », notons qu'elle recouvre à la fois des dispositions cognitives et conatives<sup>13</sup>. Selon L. Guglielmino (1977) la capacité d'autodirection de l'apprentissage, « présente en chaque personne à un certain degré », recouvrirait à la fois des compétences métacognitives d'auto-organisation (self-management), et une motivation intrinsèque (self-motivation). On retrouve ici le souhait exprimé par J. Dumazedier que se développent à la fois « le désir et la capacité d'apprendre » (1985), indissolublement liés dans l'autoformation. L'autodirection « personnelle » interroge à la fois le dynamisme de la personne et ses dispositions cognitives.

La capacité d'autodirection personnelle, ou **autodirectionnalité** (self-directedness), est donc une caractéristique de la motivation humaine : c'est la capacité de « traitement cognitif des dynamismes du comportement » grâce à laquelle le sujet va concevoir et mettre en oeuvre ses buts, projets et plans personnels d'apprentissage.

## *II.2 Méso-niveau technico-pédagogique : l'individualisation*

A un second niveau, on examinera les conditions auxquelles le **dispositif** ou le **processus pédagogique** autorisent, favorisent, libèrent, le potentiel d'autodirection individuel du niveau précédent. Les conditions pédagogiques propices à l'autodirection seront décrites à travers les thématiques de l'individualisation (R. Hiemstra et R. Sisco), de l'auto-instruction (L. Dickinson), des « auto-apprentissages » (L. PORCHER et al.). On parlera de dispositifs d'autoformation « accompagnée » (P. Carre et M. Pearn), « assistée » (B. Schwartz), « guidée », « tutorée » (P. Portelli), de « systèmes flexibles » (A. Mor), de « formations ouvertes multiressources » (CUEEP), de formations en semi-autonomie (CRAPEL) et bien sûr d'Ateliers Pédagogiques Personnalisés (IOTA+).

Ce second niveau marque une rupture avec la logique du premier : ce n'est plus l'action du sujet qui nous intéresse comme manifestation de l'autodirection, mais la situation de formation comme accélérateur (ou inhibiteur) de l'autodirection. On passe du côté de la **logique pédagogique**, de l'offre de formation. Ce niveau concerne la didactique, la technologie et l'ingénierie pédagogiques, quand elles sont pensées dans l'objectif explicite de favoriser, voire développer l'autodirection des sujets en formation. Il s'agira du **méso-niveau technico-pédagogique** de l'autodirection. Il se rap-

---

13 Au sens de Conatus de SPINOZA, cet appétit d'effort, de persévérance dans son être afin d'atteindre une plénitude qui serait l'essence humaine.

prochera des conceptions actuelles de l'individualisation de la formation, quand le projet d'individualiser les parcours d'apprentissage est axé sur la volonté de faciliter les apprentissages autodirigés, et donc de donner aux apprenants le contrôle des moyens de leurs apprentissages (R. Hiemstra et B. Sisco, 1990).

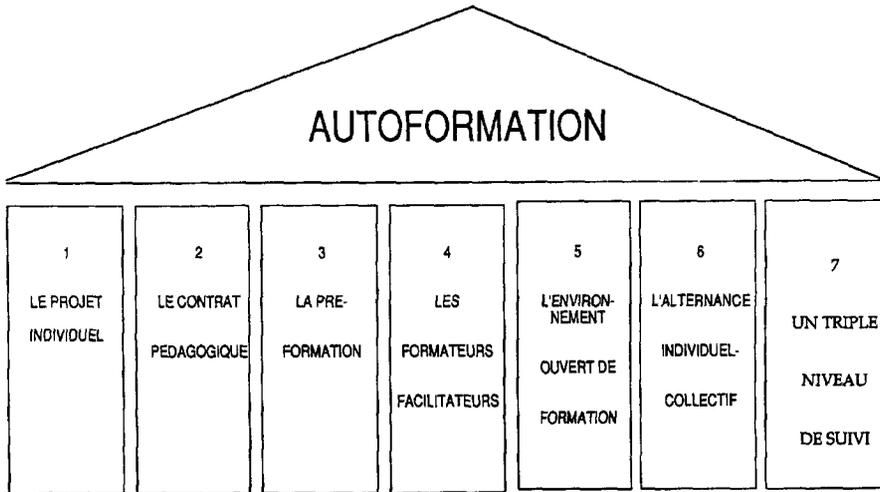
Englobant à la fois les aspects pédagogiques et techniques de la formation, ce niveau se focalise sur le **processus pédagogique lui-même**, en tant que lieu et moment d'articulation des ressources matérielles et humaines d'apprentissages. Sont réunis ici les éléments du processus pédagogique au sens strict : programme, supports, objectifs pédagogiques, outils, tâches, lieux, horaires, rythmes, modalités d'évaluation pédagogique, etc. Le projet d'individualisation autorisera une stricte adéquation aux besoins et caractéristiques des personnes, dans le respect de leur autodirection. En ce sens, l'individualisation sera une technologie au service de l'autoformation<sup>14</sup>. Une individualisation « hétérodirigée », au contraire, ne servirait pas l'autodirection des apprentissages, au delà des possibilités accrues de contrôle par le sujet des temps et rythmes de formation.

Dans cette conception, la tâche fondamentale du formateur est de mener une action d'**ingénierie pédagogique** (entendue comme ensemble des moyens permettant d'articuler les ressources éducatives en fonction d'un projet), qui lui permettra de sélectionner, commander, réaliser, intégrer... les différents outils dont son analyse aura permis de conclure qu'ils permettraient d'élever le niveau de contrôle des apprenants sur leur formation (R. Hiemstra et B. Sisco, 1990).

C'est une ébauche d'ingénierie pédagogique de ce type que nous avons proposée, puis affinée depuis 1987 sous le terme des **sept piliers de l'autoformation**.

---

14 P. CARRE : « L'individualisation de la formation : une technologie au service de l'autoformation », in L. Sauvé et G. PINEAU : *Individualiser la formation*, Chronique Sociale (à paraître)



LES 7 PILIERS DE L'AUTOFORMATION

Facteurs propices ou « circonstances organisatrices » (G. Spear et D. Mocker, 1984), les « sept piliers » représentent des éléments de méthode pour l'accompagnement de l'autoformation : projet individuel, contrat pédagogique, mécanisme de préformation, formateurs-facilitateurs<sup>15</sup>, environnement ouvert de formation, alternance individuel-collectif, triple niveau de suivi.

Ces piliers représentent selon nous les interfaces nécessaires (mais non suffisantes) pour le développement d'une stratégie d'autonomisation des projets éducatifs en entreprise ou Centre de Formation. En tant que vecteurs d'une conception « pédagogique » de l'autoformation, ils doivent permettre d'éviter à la fois le Charybde de l'hétéroformation imposée par l'institution et le Scylla de l'autodidaxie solitaire, effet de l'absence (volontaire ou non) d'appui éducatif. Ils doivent permettre l'accompagnement de formations autodirigées, sorte de voie médiane dans l'impossible choix entre la jungle autodidacte de Robinson Crusoë et le zoo scolaire de l'hétéroformation.

L'individualisation, en tant que technologie de l'autoformation, se mesurera au degré de contrôle confié à l'apprenant sur les ressources pédagogiques. Le caractère plus ou moins autodirectif du dispositif technico-pédagogique se mesurera par la variété, la flexibilité, l'accessibilité des ressources et leur articulation dans un dispositif centré sur l'apprenant, ses buts, projets et plans d'action.

15 « Le professeur n'est ici qu'une marieuse. L'heure est venue qu'il s'esbigne sur la pointe des pieds », D. PENNAC

### *II.3 Macro-niveau socio-politique : l'organisation autoformatrice*

Enfin, le troisième niveau concernera les conditions non explicitement pédagogiques auxquelles **l'environnement** (social, professionnel, éducatif) contribuera à développer le potentiel d'autodirection du sujet, par delà les modalités de la transaction éducative stricto sensu. On parlera alors d'auto-organisation, d'autodétermination, voire d'autogestion du processus éducatif (J. Dumazedier). Ce sera le **macro-niveau socio-politique** de l'autodirection. On y retrouve le « cadre sociologique » présenté par H. Long (1991) comme régissant les interactions entre l'apprenant et « les autres ».

Nous quittons à ce niveau le domaine de l'environnement pédagogique au sens strict pour entrer dans le domaine des rapports sociaux, de la gestion et de l'organisation socio-politique de l'éducation<sup>16</sup>.

On trouvera des exemples illustrant de façon claire le niveau socio-politique de l'autoformation, selon J. Dumazedier (1980) « ... dans le cadre de groupes, d'organisations, d'associations volontaires non régies par une autorité pédagogique extérieure à cette volonté individuelle ou collective ». Les Cercles d'Études en Suède, les Réseaux d'Échange de Savoirs en France et « Learning Networks » en Amérique du Nord, certaines actions d'éducation permanente comme les Universités du 3ème âge fourniront des exemples concrets d'application de la notion d'autodirection au plan de la dynamique sociale, à travers l'autodétermination des groupes et collectifs d'apprenants. Certaines catégories sociales fournissent d'emblée des exemples de pratiques organisationnelles de formation autodirigée : cadres supérieurs, médecins, experts, etc.

Dans le cadre des **entreprises**, l'autonomisation des opérateurs est depuis quelques années un thème central des débats et des innovations dans le domaine de l'organisation du travail. La vie de l'entreprise encourage l'autoformation quand des espaces sociaux sont libérés par l'organisation pour favoriser, volontairement ou non, les apprentissages autodirigés. Le vocabulaire récent de l'organisation et de la formation est riche d'expressions traduisant la percée de l'autoformation dans les modèles novateurs (organisation « qualifiante », « apprenante », « autoformatrice », et leurs équivalents en anglais). Sous certaines conditions, ces organisations autorisent un certain degré d'autodirection socio-politique aux personnes, en leur donnant le « droit de concevoir, d'exprimer et de conduire un projet » (P. Caspar, 1989)

---

16 Étant attendu qu'entre ces deux niveaux, social et pédagogique, des interactions nombreuses existent, autour en particulier de la notion de système éducatif ou de formation. Néanmoins, nos critères de clivages entre les niveaux (rôle, nombre, statut des acteurs et lieux de décision) confirment les constatations empiriques selon lesquelles ces deux niveaux d'analyse sont à différencier, tant en théorie que dans la pratique (H. LONG, 1986).

ou quand leur but est « de faire participer les opérateurs à la gestion de l'évolution de la production » (J.M. Barbier, 1992).

Les modalités d'**organisation du travail** (climat, organigramme, styles de management, équipes autonomes, expression des salariés, communication interne, organisation des temps de production, etc.) détermineront la portée des espaces sociaux d'autoformation dans le quotidien du travail, menant à rapprocher, voire à intégrer activité d'apprentissage et activité de travail. Plusieurs auteurs anglo-saxons se sont penchés sur ces questions, pour proposer des listes d'« accélérateurs » organisationnels de l'autoformation dans le travail (M. Baskett, 1993 ; M. Pearn, 1992 ; P. Senge, 1990). L'entrée par les dysfonctionnements proposée par B. Schwartz dans son dernier livre (1994) se rapproche de la volonté de rendre l'organisation du travail autoformatrice en ouvrant, à travers le traitement collectif des dysfonctionnements, un espace dans lequel les opérateurs pourront diriger leurs interventions dans un sens propice à l'apprentissage collectif.

Différentes autres modalités politiques et organisationnelles de la gestion des ressources et des compétences dans l'entreprise peuvent permettre de dégager des espaces sociaux au sein desquels l'autodirection des sujets pourra se déployer dans des apprentissages (gestion des projets individuels, bilan de compétences, entretien annuel de progrès, validation sociale des apprentissages expérientiels). De multiples réserves techniques et éthiques sont néanmoins ici à formuler si l'on veut qu'organisation autoformatrice ne corresponde pas à auto-aliénation (P. Carre, 1992 ; P. Caspar, 1989).

## CONCLUSION

L'ensemble des auteurs s'accordent à penser que l'autodirection des apprentissages est **un phénomène graduel**, discret.

Selon notre approche de l'autodirection, celle-ci se déploiera donc sur un triple continuum lié aux interrelations entre autodirectionnalité du sujet, individualisation du dispositif pédagogique et organisation autoformatrice. Dans ce cadre, l'autodirection de l'apprentissage apparaît comme « un comportement **relatif** qui peut dépendre de l'**interaction de plusieurs variables** » (H. Long, 1990).

Pour terminer, je tenterai de donner une réponse à la question initiale : le débat sur l'autoformation est-il la pointe d'une révolution paradigmatique en formation ou l'expression d'une vieille tautologie ?

Une ambiguïté fondamentale pèse sur le vocabulaire de la formation : si l'on sous-entend que le verbe former est **pronominal** (se former), il y a

assurément de la tautologie dans l'expression d'autoformation : se former, c'est apprendre par soi-même, toute formation réussie est donc autoformation. Mais malheureusement, former est souvent conçu comme un verbe **transitif** (former... les autres) : on parlera alors des « formés ». Dans ce cas, le renversement de paradigme est sans doute nécessaire si l'on veut que « ça marche », surtout avec des adultes. On perçoit bien à différents niveaux ce passage d'un paradigme ancien (commande-programmation) à un nouvel ensemble de valeurs (autonomie-projet). Sans prendre en compte l'essor de ce nouveau paradigme, ou en le considérant comme la simple expression d'une tautologie, on court le risque de moderniser la misère éducative, en vertu de ce que B. Schwartz avait découvert et que de nombreux courants actuels tendent à remettre au goût du jour : un adulte ne se formera que s'il trouve dans la formation des réponses à SES problèmes, dans SA situation...



# FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES

*Chantal D'HALLUIN*

*Daniel POISSON : Enseignants chercheurs CUEEP, Université de Lille I,  
Équipe Enseignement Ouvert et Nouvelles Technologies  
Éducatives du Laboratoire Trigone*

En ce deuxième jour de l'Université, les deux conférenciers se sont attachés à en expliciter le titre : « Formations Ouvertes Multiresources ». Jusqu'à présent en effet, seule la définition officielle et validée par les pouvoirs publics – et d'ailleurs elle-même reprise dans bon nombre d'écrits antérieurs – en a été fournie : « Les Formations Ouvertes sont des dispositifs de formation qui s'appuient en partie sur des apprentissages non présentsiels, en autoformation accompagnée avec tutorat méthodologique, guidance matière, qui ont lieu soit à domicile, soit dans l'entreprise, soit dans des lieux ressources. Ce qui caractérise les formations ouvertes, c'est leur plus grande accessibilité grâce à la souplesse de leur mode d'organisation pédagogique. »

Il convenait de s'attarder un peu plus longuement sur chacun des termes utilisés.

## I. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES

Si ce terme a eu et a encore parfois des connotations péjoratives du type formation-déformation, (P. Carre y a fait allusion dans sa conférence), le CUEEP y est quant à lui fortement attaché pour toute une série de raisons.

La première de ces raisons est sans doute son enracinement dans le concept de Bertrand Schwartz d'action collective de formation, d'Éducation Permanente, expression que l'on retrouve dans le sigle : CUEEP

CUEEP signifie en effet Centre Université-Economie d'Éducation Permanente. Ce sigle traduit sa vocation à réaliser la connexion entre le monde universitaire et le monde économique - raison pour laquelle le conseil d'administration est tripartite (syndicats patronaux, syndicats ouvriers et éducation) ; mais il traduit également la volonté de ne pas réaliser cette connexion au seul profit de l'économie, mais bien aussi au profit des hommes et des femmes de la Région Nord Pas-de-Calais, dans une vision très « schwarztzienne » d'éducation permanente. Ce terme englobant une réalité très vaste - de la maternelle à la retraite, selon l'expression consacrée - le CUEEP a quant à lui structuré son champ d'activité autour de la formation des adultes, en ne donnant pas à cette appellation le sens qu'on lui donne habituellement

(être légalement majeur), mais en prenant comme référence la sortie du système scolaire. Le mot « formation » a donc le sens très précis « d'éducation des adultes sortis du système scolaire traditionnel ». Notons que cette définition a induit une pratique pédagogique qui s'est affichée comme un contre-modèle de la formation initiale, même si le CUEEP est depuis lors revenu sur cette position. Au départ, il était nécessaire de rompre avec ce modèle pour mettre en oeuvre une autre pratique. Il faut noter qu'au fil du temps la rupture s'est consommée et nous avons eu depuis de nombreuses collaborations fructueuses avec la formation initiale.

Le mot « formation » fait appel à quatre dialectiques : La dialectique « enseignement-apprentissage », la dialectique « individuel-collectif », la dialectique « offre-demande » et enfin la dialectique « produit-service ».

▪ *La dialectique « enseignement-apprentissage »*

Pour élucider cette première dialectique, on peut repartir des premières actions de formation du CUEEP, qui s'intitulaient « actions collectives de formation ». Ces actions étaient basées sur l'apprenant, avec lequel était passé un contrat. Mais ce contrat devait être collectif : à tout groupe d'au moins douze personnes se réunissant autour d'un projet commun était attribué un formateur. La demande devait donc partir des formés eux-mêmes, terme qui n'avait alors rien de péjoratif, mais qui signifiait que les personnes avaient le désir et la volonté de se former. Derrière le mot formation se profile donc l'idée de service, et même de service public, consistant à offrir une réponse institutionnelle satisfaisant les demandes et les besoins des personnes (même si cette notion de service public n'exclut pas d'aborder parallèlement le marché des entreprises, les financements publics n'étant pas à eux seuls suffisants). Le mot formation est le plus adéquat pour rendre compte de cette situation. Il ne s'agit pas en effet de choisir entre apprentissage, centré sur l'apprenant ou enseignement, centré sur la notion de service, mais bien de réaliser la dialectique, en mettant à disposition un lieu de rencontre entre les deux. Ce lieu est celui de la formation et la bonne formule est donc : Formation = Optimalisation du couple « apprentissage-enseignement ».

▪ *La dialectique « individuel-collectif »*

Comment répondre à des demandes individuelles sans pour autant le faire de façon individualiste ? Si l'on reprend le concept d'action collective de formation, l'objectif poursuivi est bien la montée en qualification collective de l'ensemble d'une population. Il s'agit de construire une politique pédagogique basée sur l'individualisation, la personnalisation, la centration sur

les individus, mais en faisant en sorte que ces individus ne soient pas isolés, et sachent également agir collectivement. L'interprétation de cette politique dans le contexte actuel aboutit au concept d'autonomie coopérative, c'est-à-dire prendre en charge individuellement son contrat de formation avec l'aide et la collaboration de personnes ressources (conseiller, formateur, autres apprenants, ...).

▪ *La dialectique « offre-demande »*

L'exemple le plus proche que l'on peut prendre est sans aucun doute celui du Centre de Ressources de cette Université d'été. Pour réaliser ce Centre de Ressources, il faut faire une offre de produits. Mais comment faire une offre sans savoir ce que les personnes vont demander ? Par ailleurs, comment les apprenants peuvent-ils demander sans savoir ce qui existe ? etc... Pour sortir de ce cercle vicieux, la formation doit donc s'appuyer sur la dialectique offre-demande, et savoir alternativement piloter son action par l'une ou par l'autre, en recherche constante d'un équilibre stable entre les deux.

Un autre exemple illustrera cette dialectique, c'est le cas des formations diplômantes. Le CUEEP organise des formations diplômantes (ESEU, DEUST, ...). Le caractère diplôme institutionnel ne signifie pas que ces formations ne sont pas individualisées, dans ce cas ce sont les modalités de formation ou de validation que l'on va individualiser, et non les référentiels. Mais, le diplôme n'étant pas une fin en soi, la formation doit également pouvoir répondre à des demandes d'autoformation spécifiques sur projet personnel, non directement lié à une qualification diplômante. Là encore, l'équilibre est à trouver entre demandes personnelles et demandes institutionnelles.

▪ *La dialectique « produit-service »*

Jusqu'à une époque récente, l'accent a été mis de façon très insistante sur les produits. A cet égard, on peut se reporter à l'appel d'offre de 1987 sur les produits multimédias émanant de la Délégation à la Formation Professionnelle. Le CUEEP, estimant alors que le rôle d'un organisme de formation n'est pas de proposer des produits mais un service, a donc répondu à cet appel d'offre en biaisant un peu la demande, et en proposant non seulement des outils mais un système de formation (Système Interactif Multimédia pour une Formation Individualisée). SIMFI comprenait des produits multimédias, et également un environnement complet, c'est-à-dire des référentiels de formation, un système d'accueil, d'orientation, de projet, de guidance, des modalités de validation, etc... L'idée essentielle étant que les produits doivent être au service d'un système et ne doivent pas être une fin en soi. Par ailleurs l'interactivité ne doit pas seulement être celle des outils, mais là

encore celle du système. Il ne s'agit pas d'offrir une interactivité sélective, c'est-à-dire donner une palette de choix à l'apprenant sans réellement prendre en compte sa personnalité, mais bien une interactivité réflexive, qui permette de prendre également en compte ses réactions. Le système doit s'adapter à l'individu et non lui pré-exister. D'autre part, il faut tenir compte là aussi de la dialectique « individuel-collectif ». Pour éviter que les individus ne deviennent individualistes, et pour qu'ils puissent au contraire réagir avec d'autres, le système doit offrir une part d'interactivité collective, basée sur la communication et non sur la transmission. Bien sûr le terme multi-média figurait sur la réponse à cet appel d'offre, mais derrière cette appellation figurait les médias déjà anciens auxquels s'ajoutaient les nouveaux outils, et également tout autre moyen, y compris les personnes ressources auxquelles pouvait s'adresser l'apprenant : formateur co-apprenant, membre de la famille...

En résumé, on se rend compte que le mot « formation » englobe tout à la fois des actions, des financements, des publics, des services, des offres, des logistiques, des produits... tout un enchevêtrement de « bulles », interconnectées les unes aux autres. Dans ce contexte, les mots formation, formateur ont alors un sens complexe, multifacette qui fait référence à la multiplicité des rôles d'une formation et des tâches du formateur.

## II. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES

Regardons maintenant du côté du mot « ouverture ». Il ne s'agit pas de « définir » ce concept, tâche qui paraît insurmontable, mais de se poser trois types de questions :

- D'où vient ce mot « formation ouverte », dans quel contexte social s'inscrit-il ? Pour répondre à cette première interrogation, nous ferons un rapide détour historique, notamment du côté des anglo-saxons.

- Qui dit ouvert... dit fermé par ailleurs. Quels sont les critères d'ouverture ? Par rapport à quoi ouvre-t-on ? Qu'est-ce qui reste fermé ? Etc...

- Quelles sont enfin les implications d'un tel système ? Que se passe-t-il en formation ouverte ?

Une remarque préliminaire s'impose. Beaucoup de ce que l'on peut dire et beaucoup des questions que l'on peut se poser sur l'enseignement ouvert partent de la pratique. Nous sommes confrontés à des besoins socio-économiques, ou à des appels d'offres, et nous organisons les réponses institutionnelles, nous AGISSONS en fonction de ces besoins.

C'est le côté de la pratique. Par ailleurs, les pratiques des uns et des autres dans le monde nourrissent débats et réflexions. Des théorisations, de nouveaux paradigmes sont en émergence, c'est le côté de la théorie. Un certain consensus sur cette question de formation ouverte voit le jour. Pour

preuve, les appels d'offres et textes officiels qu'ils soient nationaux, européens ou internationaux utilisent les mêmes mots-clefs.

D'où vient cette notion d'ouverture ? Dans les années 60 apparaissent aux USA le mot et l'idée « d'Open-Learning », sur une impulsion que l'on peut qualifier de « politico-économico-financière ». En fait, on regroupait sous ce terme tout ce qui n'était pas enseignement traditionnel, avec une idée force : démocratiser un enseignement qui était jusqu'alors fort sélectif. On peut schématiser en disant qu'il s'agissait d'une « bannière que l'on portait dans les processions », afin d'obtenir des financements, de même que le multimédia fut à son tour la bannière à brandir en France à la fin des années 80 (Anecdote qui corrobore cette comparaison : c'est par ce terme « multimédia » qu'en 1988 la DFP a traduit le terme « Open-Learning », traduction qui paraît de prime abord hasardeuse mais qui est, en fait, très près de la réalité).

Dans les années 70 et 80, un débat s'ouvre pour décider si l'enseignement à distance peut ou non se ranger sous l'étiquette « Open-Learning », si les deux choses recouvrent ou non la même réalité. Cette question s'explique par le fait que l'on avait eu jusqu'alors deux développements en parallèle et sans interaction. L'Open-Learning d'un côté qui se distinguait nettement de l'enseignement traditionnel en proposant « autre chose », et l'enseignement par correspondance, qui restait très normatif, et utilisait le papier comme support de cours et le courrier comme moyen de communication.

L'interaction et les termes du débat sont posés entre autre par la création des Open Universities. En 1972 est créée l'Open-University anglaise, pour répondre à des besoins de souplesse d'accès, qui se traduisent de deux manières : l'inscription sans diplôme d'une part et la possibilité d'apprendre chez soi d'autre part. D'autres Open-University suivent alors en Europe dans les dix ans qui suivent, en Allemagne, en Hollande et en Espagne (dans ce dernier pays avec une motivation plutôt surprenante, puisqu'il s'agissait pour Franco d'éviter que les étudiants ne se regroupent et ne soient revendicatifs). La dernière en date est celle du Portugal, créée il y a 4 ans. Beaucoup également voient le jour dans les pays en voie de développement, bâties sur le modèle de l'Open-University britannique.

L'enseignement à distance a évolué considérablement ces dernières années. On est passé de la première génération des « cours par correspondance » à une deuxième génération, intitulée « enseignement à distance », marquée par l'utilisation de nouveaux médias (informatique, audio, vidéo, vidéodisque...) et l'utilisation très forte du téléphone. Les apprenants sont cependant toujours isolés, en dehors des périodes de regroupement. Une troisième génération est donc actuellement en voie d'émergence. Elle consiste à utiliser les nouveaux outils de communication afin de créer des col-

lectifs, des groupes de travail coopératifs, tout en valorisant le travail individuel et en considérant la distance comme un fait et non comme un handicap. C'est le cas au Québec notamment, où l'on essaie avec plus ou moins de succès les « téléconférences assistées par ordinateurs ». De nombreuses recherches se développent sur l'utilisation des réseaux, ces perspectives sont prometteuses, et propres à réconcilier les tenants de l'individuel et les tenants du collectif.

Par rapport à l'Open-Learning, il est aujourd'hui encore impossible de définir avec précision ce qui le caractérise, tant il s'agit d'un concept vague : un produit de formation avec guide pour le tuteur en entreprise..., un centre multimédia..., une façon d'apprendre..., le CUEEP..., beaucoup de réalités différentes peuvent s'intituler ainsi.

Ce débat Enseignement à distance / Open learning pose en fait la vraie question, à savoir la question de l'ouverture. Ce n'est pas parce qu'une formation se fait à distance qu'elle est ouverte et ce n'est pas parce qu'une formation se fait en présentiel qu'elle est fermée.

Qu'est-ce qu'une formation ouverte ? Il n'est pas sûr que l'on puisse répondre à cette question. Pour avancer nous allons d'abord donner quelques critères d'ouverture sans s'attacher au caractère institutionnel ou à l'étiquette que peuvent avoir les institutions.

#### ▪ *Les critères d'ouverture*

Avant de les lister, remarquons, que pour beaucoup d'entre eux, le degré d'ouverture est déjà plus élevé en Formation Continue qu'en Formation Initiale.

##### • **L'accessibilité :**

Il est évident que depuis toujours, la Formation Continue est marquée par une accessibilité très grande. On s'adresse principalement aux « exclus » de la Formation Initiale, à des adultes qui ont des contraintes sociales et professionnelles dont il faut tenir compte.

Rendre accessible la formation au public le plus largement possible est une raison d'être de la Formation Continue.

##### • **L'organisation de la formation :**

Bertrand Schwartz dès 1976, en mettant en place un système modulaire avec référentiels d'objectifs et l'organisation en filière de formation par matière, a fait réaliser une avancée capitale dans l'ouverture de la formation.

##### • **Les validations :**

Si l'on parle parfois du contrôle continu comme d'une évidence, c'est loin d'en être une, même en Formation Continue ! Ainsi par exemple, il n'y a

que deux ou trois centres en France qui pratiquent le contrôle continu pour la validation de l'ESEU, diplôme qui est pourtant réservé aux adultes.

- Les lieux, les rythmes, les moyens, les différents types de support (papier, EAO...) tendent à se diversifier.

• **Les personnes ressources :**

Si les formateurs apparaissent toujours en bonne place, ils laissent une part plus grande à d'autres professionnels de la formation : Conseillers en Formation Continue, tuteurs méthodologues, animateurs de Centre de Ressources, concepteurs de documents pédagogiques...

Pour mieux cerner cette notion d'ouverture, prenons deux documents.

Le premier est une comparaison entre deux situations de formation. L'une correspondant à la préparation à l'ESEU, l'autre étant une formation d'entreprise. Pour chaque critère, on a repéré s'il était « ouvert » ou « fermé ». On peut ainsi constater que certains critères sont ouverts d'un côté et pas de l'autre, alors que les deux situations peuvent être considérées comme des formations ouvertes. A la question « Qui » par exemple, la formation type ESEU accueille tout public, alors que pour la formation en entreprise, seuls les salariés désignés par la direction sont autorisés à y participer.

**Degré d'ouverture de l'enseignement**

	Ouvert	Fermé
Qui ?	●	●
Pourquoi ?	●	●
Quoi ?	●	●
Comment ?	●	●
Où ?	●	●
Quand ?	●	●
Contrôlé ?	●	●
Avec qui ?	●	●
Et après ?	●	●

———— Formation d'entreprise

----- Préparation à l'ESEU

Le deuxième document est un moyen pratique d'observer une situation de formation pour l'analyser et mesurer son degré d'ouverture. Ce document prend en compte différents critères ou paramètres. Chaque paramètre prend une valeur possible dans une gamme ouvert-fermé.

PARAMÈTRE		DIFFÉRENTES POSSIBILITÉS
PERSONNES RESSOURCES	Conseiller référent	Présent en début, en fin, en discontinu, en continu, non existant
	Formateur référent	Présent tout le temps, présent par intermittence, non présent, non existant
	Autres	Désigné ou non désigné, ayant une fonction dédiée ou non, non existant
ESPACE TEMPS	Lieu	Lieu unique, plusieurs lieux, pas de lieu
	Horaires	Fixes et obligatoires, fixes non obligatoires, libre, pas d'horaires
	Volume horaire	Défini, contractualisé, pas de volume horaire
	Entrée / Sortie	Fixes, entrée fixe/sortie variable, entrée variable/sortie fixe, entrée variable/sortie variable
	Insertion	Groupe, individu, pas d'insertion
CONTRAT	Contenu	Référencé, contractualisé par groupe, contractualisé par individu, n'existe pas
	Niveau	Un seul niveau (avec prérequis), plusieurs niveaux identifiés avec prérequis, sans niveaux ni prérequis
	Validation	Institution interne ou externe, non institutionnelle interne/externe, n'existe pas

On voit à travers ces deux schémas qu'une situation de formation n'est généralement ni ouverte ni fermée. Sous certains aspects, elle sera ouverte sous d'autres elle sera fermée. On peut encore imaginer une situation totalement fermée, c'est alors un système en voie de disparition, mais on ne peut imaginer une situation totalement ouverte, il n'y a alors plus rien. Qui dit ouverture dit nécessairement fermeture ailleurs. Pour paradoxal que cela puisse paraître, définir ce qui est ouvert ne peut se faire qu'en définissant en même temps ce qui est fermé, le degré d'ouverture et de fermeture.

- *Quelles sont les conséquences, difficultés ou bénéfiques liés à une formation ouverte ?*

Au niveau des conséquences, on peut tout d'abord constater que cela implique un changement de point de vue. En Enseignement Ouvert, on est amené à développer un processus quasi-industriel. L'enseignant n'est plus le

« seul maître à bord » dans sa classe (ou dans sa salle). Il doit développer un travail coopératif avec les autres professionnels de la formation intervenants en amont ou en aval, que ce soient les conseillers en formation qui suivent les dossiers administratifs des apprenants, les services de production pédagogique pour les tâches de reproduction de documents, et d'expédition, le responsable du centre pour l'organisation logistique, etc... . En un mot, disons qu'on ne peut pas se passer des autres, qui eux-mêmes sont amenés à changer leurs points de vue et leurs pratiques professionnelles. Mais la révolution la plus importante est sans aucun doute liée au bouleversement du modèle classique de la formation représenté par l'image du triangle formatif. Ainsi, aux trois pôles classiques (savoir, apprenant, formateur), vient s'en adjoindre un quatrième, les ressources pédagogiques, qui devient en quelque sorte le centre du triangle. En enseignement ouvert, les connaissances sont dans les ressources. Une relecture ainsi orientée des écrits pédagogiques tournant autour du concept de triangle formatif serait sans doute très fructueuse.

Les difficultés quant à elles sont d'une part liées aux ressources, qui n'autorisent pas d'interaction. Les écrits sont pour un temps figé et ne peuvent évoluer rapidement en fonction des réactions des apprenants. En second lieu, on constate des phénomènes de résistance au changement de la part des différents acteurs. Celle des enseignants est très forte, notamment dans le passage à l'écrit. Concevoir et écrire un cours, c'est prendre le risque d'être jugé négativement par ses pairs, surtout si l'on ne fait pas autorité en la matière. Ce risque est pourtant inévitable, un document pédagogique ne pouvant pas être parfait du premier coup. Accepter la critique est formateur, mais cela est souvent très difficile pour un enseignant, et c'est une source de blocage. Les résistances des apprenants existent également, mais dans une moindre mesure. On les rencontre en particulier lorsque ce mode pédagogique leur a été imposé alors qu'ils auraient préféré une forme d'enseignement traditionnel. L'adhésion des apprenants est une clause indispensable de réussite. Les résistances des institutions enfin dues au fait que la nécessité d'un travail coopératif n'est pas toujours entrée dans les moeurs des organismes de formation. C'est d'ailleurs l'un des bénéfices majeurs, de créer pour le dispositif global une « déstabilisation non destructurante », qui permet de faire évoluer les pratiques, y compris celles non directement liées à l'enseignement ouvert. La redécouverte par exemple du rôle spécifique des moyens de communication a été possible grâce à l'enseignement à distance, mais cette redécouverte a été ensuite exploitée en cours traditionnel. En effet, lors d'une séance classique, on réalise un grand nombre d'activités simultanées sans en avoir conscience (exposition des idées, discussion, travail en sous groupe, aparté, questions réponses, utilisation de rétroprojecteurs, etc...). A distance en revanche, toutes ses activités sont décomposées et on mesure ainsi l'impact de chacune d'entre elles. Autre exemple illustrant ce propos, c'est grâce à l'enseignement à distance et en particulier aux permanences

téléphoniques que l'on s'est aperçu de l'importance pour les apprenants de savoir énoncer correctement une formule algébrique, et de l'effet structurant de cette capacité au niveau de la pensée formelle. En enseignement traditionnel, cet effet est masqué par le fait que l'enseignant écrit la formule au tableau, et que les élèves recopient visuellement et sans avoir à verbaliser.

### III. FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES

Le mot multiressources ne correspond pas seulement à l'idée que, dans une formation ouverte, les ressources (au sens média) sont multiples. Le « multi » correspond à plusieurs distinctions.

D'une part, distinction entre ressources humaines et ressources matérielles ; d'autre part distinction entre fonction de communication, socialisation et mise en relation des différents acteurs et fonction de mise à disposition et médiatisation des contenus.

Un des problèmes des formations ouvertes est de gérer la cohérence et les interactions entre les cases du tableau suivant.

		FONCTION	
		Communication entre acteurs	Médiatisation des contenus
R E S S O U R C E S	H U M A I N E S		
	M A T É R I E L L E S		

Les ressources matérielles ne sont pas uniquement destinées à fournir un savoir prêt à consommer dans un audiovisuel, un EAO, un Multimédia, un dossier-papier d'autoformation ou un livre, mais jouent un rôle essentiel dans l'optimisation des communications entre les divers acteurs du système de formation.

Par exemple, dans le réseau agricole (AGRIMEDIA<sup>1</sup>), une première analyse pouvait laisser croire que le serveur ne distribuait que des informations et des logiciels mais en fait une de ses fonctions primordiales est la mise en réseau d'experts. On peut dans ce cas parler de serveur de ressources humaines.

De même, en enseignement à distance, l'aide à la communication entre les acteurs, via le téléphone, le fax, le minitel, les messageries, les téléconférences assistées par ordinateur, les visioconférences, occupe une place aussi importante que les mallettes pédagogiques données aux apprenants.

Par rapport aux ressources humaines, on retrouve aussi les deux fonctions. Les formations ouvertes n'excluent pas la transmission directe de contenu par les enseignants en tutorat à distance ou en séance de regroupement pour ce qui est de l'EAD ou en cours magistral pour ce qui est du présentiel quand cette forme est la plus pertinente.

Mais les enseignants ont aussi une autre fonction (outre le rôle d'assembleur ou de concepteur de ressources), ils ont un rôle important dans le domaine de la communication et de la socialisation.

Par exemple, l'animateur ou tuteur méthodologue d'un Centre Ressources intervient sur l'aspect appropriation des contenus et aide également l'apprenant à mieux communiquer avec les autres personnes ressources : préparer un entretien téléphonique avec son formateur à distance en l'aidant à formuler les bonnes questions ; préparer ses contacts avec le tuteur de stage dans le cas d'une formation en alternance ; mobiliser les bons experts pour l'aider dans la production d'un mémoire...

L'aspect socialisation est particulièrement important pour certains publics (RMI, DELD...), l'animateur doit favoriser le travail coopératif entre apprenants, l'émergence de situations d'enseignement mutuel et la mobilisation des personnes ressources dans l'entourage de l'apprenant.

#### ▪ *Le développement des ressources humaines*

Dans la mise en place des formations ouvertes, on consacre souvent beaucoup d'énergie et de moyens financiers dans l'élaboration et la mise à disposition des ressources matérielles. On néglige trop souvent les ressources humaines. Or la qualité d'une formation en dépend fortement. Derrière la plupart des dysfonctionnements matériels, il y a un problème de ressources humaines.

Prendre en compte ce problème nécessite une bonne politique de recrutement de ressources humaines nouvelles et une action volontariste pour

---

<sup>1</sup> Cf Atelier de M.C. Faucheux, S. Pouts-Lajus, M. Ronsain : Protocole d'évaluation d'un système complexe de formation : étude de cas

faire évoluer les acteurs en place, sans négliger la résistance au changement des acteurs en place.

On retrouve des phénomènes analogues à l'informatisation des entreprises. Il est nécessaire alors d'associer les acteurs à l'évolution et à la définition de leurs nouveaux postes de travail. Des formations/actions et des recherches/actions participatives peuvent s'avérer indispensables.

La formation de formateurs sera donc une formation à et par la production de ressources et une formation à et par la recherche.

Tout ceci est capital dans les formations ouvertes multiresources, car elles introduisent un changement radical dans la gestion des ressources humaines par rapport à un enseignement traditionnel.

Un des facteurs de changement radical de point de vue est la permutation de l'individuel et du collectif dans une formation ouverte. Dans un enseignement traditionnel, les apprenants sont traités collectivement par un enseignant qui agit individuellement. L'enseignant est seul maître à bord une fois la porte de sa classe refermée. Dans une formation ouverte, les apprenants sont traités individuellement ou de façon différenciée ce qui implique un travail collectif des enseignants. Chaque enseignant ne peut pas créer la totalité des ressources dont il a besoin, ni gérer les parcours et les contrats de formation seul. L'ouverture de l'espace et du temps implique un renforcement du partenariat entre les différents ressources humaines.

Une réelle coopération entre formateur, tuteur méthodologue, expert dans une discipline, tuteur de stage, conseiller en formation est nécessaire pour assurer le succès du dispositif.

▪ *La mise en oeuvre des ressources matérielles*

Pour analyser la mise en oeuvre des ressources nécessaires aux formations ouvertes, nous proposons d'utiliser le tableau suivant :

	Lieu	Laboratoires recherches amonts	Actions pilotes subventionnées (prototypes)	Action banalisées aux conditions du marché
Nature				
Tuyaux				
Produits				
Services				

Pour un organisme de Formation Continue, la case la plus importante de ce tableau est celle des services banalisés aux conditions du marché. Les ressources utilisées ne sont pas forcément les plus récentes ni les plus sophistiquées, mais l'important est que ça fonctionne régulièrement sur des populations importantes.

A l'opposé, la case Recherche amont en laboratoire sur les tuyaux est absolument nécessaire pour préparer le futur, même si apparemment elle ne s'intéresse qu'aux coquilles technologiques.

Si cette recherche n'est pas dictée par une volonté de rendre disponibles les tuyaux dans des actions banalisées aux conditions du marché, les coquilles technologiques peuvent rester vides. C'est une déviance que l'on observe quand des laboratoires ne s'intéressent qu'aux médias pour les médias et pas à la formation.

Le passage du laboratoire au secteur banalisé se fait souvent grâce à des actions pilotes appuyées sur des recherches-actions.

Notons que la France est généralement très forte pour conduire des actions pilotes et proposer localement des innovations pédagogiques très pertinentes. Malheureusement ces actions fortement subventionnées et encadrées pendant la phase expérimentale sont rarement pérennisées et généralisées.

Par exemple au CUEEP l'action Canal 6, bien que couronnée de succès sous de nombreux points, n'a pas survécu à la phase expérimentale. De même le challenge dans AGRIMEDIA n'est pas de réussir la phase expérimentale mais bien de pérenniser l'action.

La liaison laboratoire, prototype, secteur banalisé n'est pas à sens unique. Ce sont souvent les actions pilotes (voire le secteur banalisé) qui interpellent le laboratoire pour résoudre des problèmes de formation. Une réelle interaction est nécessaire pour un bon fonctionnement recherche-prototype-action.

Ce que nous venons de développer concernant les tuyaux aurait pu l'être pour les produits et les services.

En effet, on a vu d'excellents produits dits de formation tourner uniquement en laboratoire, quelquefois en prototype, en étant utilisés uniquement par le concepteur.

Dans le sens vertical, on retrouve là plusieurs logiques en fonction des préoccupations. Prenons par exemple la dernière colonne : les formateurs sont surtout préoccupés par la dernière case, celle des services ; les auteurs (et éditeurs) sont fortement intéressés par les produits diffusables ; les aménageurs pensent surtout tuyaux, infrastructures, coquilles technologiques.

Les pouvoirs publics, les politiques ont surtout agi dans le sens tuyaux → produits → services. Par exemple, on a créé l'Eurotéléport de Roubaix ou l'Espace Connexion à Lille puis on essaie de remplir les tuyaux avec des produits et enfin on cherche des usages.

Actuellement (est-ce par manque de moyens financiers ?), les discours évoluent, mais de façon encore très contrastée.

Pour ne pas être négatif, il est nécessaire de rapporter également des expériences où les interactions entre toutes les cases du tableau fonctionnent. Dans ces expériences, les recherches sont soutenues par une conception globale philosophique et politique du développement des actions de formation. Les tuyaux ne sont que des moyens, indispensables, pour mettre

en oeuvre cette conception. La recherche, voire le prototypage est une étape obligée et incontournable pour le développement futur.

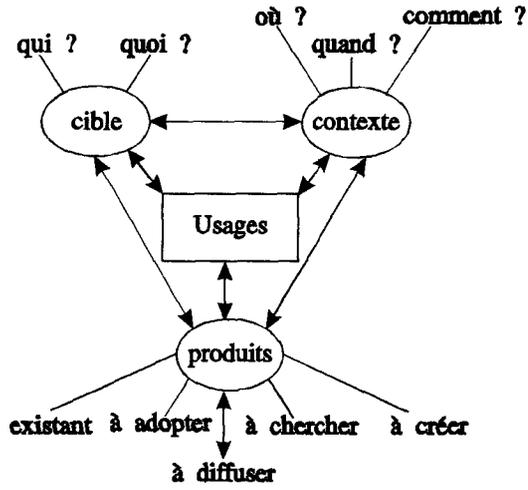
Donnons comme exemple le projet Co-Learn, apprentissage coopératif à distance. Ce projet a comme base les théories de l'apprentissage de Piaget, Vygotski, Bruner et un modèle de la formation à distance, issu des pratiques pédagogiques du CUEEP, et basé sur la nécessité de coopérer pour apprendre. Un projet de recherche développant de nouveaux outils de communication éducative a vu le jour. Aujourd'hui nous en sommes aux actions pilotes subventionnées fonctionnant en tant que service puisque ces actions se déroulent avec de vrais stagiaires dans le cadre d'actions de formation existantes. Il est important de signaler dans cette action que les choix technologiques ont été faits de façon à ce que le dispositif puisse fonctionner dans des actions banalisées (c'est déjà le cas) aux conditions du marché (les coûts de communication RNIS s'effondrant, ce sera bientôt possible).

L'objectif étant de créer un service, il faut résolument créer des interactions entre toutes les cases du tableau et ainsi revenir aux fondamentaux de toute ingénierie pédagogique.

D'abord se fixer une cible en définissant le public visé (qui) et les savoirs, savoir-faire, capacités à faire acquérir (quoi). Puis analyser le contexte possible (où, quand, comment), c'est-à-dire l'environnement de l'action, la gestion du temps, de l'espace, des personnes ressources et les contraintes matérielles.

Ce n'est qu'à ce moment que l'on s'intéresse aux produits (avec quoi) adaptés à la cible et compatibles avec le contexte en faisant d'abord l'inventaire des produits existants, puis des produits adaptables disponibles dans l'institution. En cas d'absence de produits adéquats, avant d'envisager une création maison, il faut élargir la recherche à l'extérieur pour éventuellement en acheter de nouveaux. On assiste souvent au syndrome du « pas fait maison », celui qui conduit des formateurs à recréer localement des produits disponibles sur le marché ; dans la même veine, il ne faut cependant pas hésiter à pousser les produits « maison » jusqu'à une qualité qui permette leur mise sur le marché sans se faire d'illusion sur le retour sur investissement.

Cette méthodologie Cible-Contexte-Produit peut s'illustrer par le schéma ci-dessous.





# L'INDIVIDUEL, LE COLLECTIF, LE COOPÉRATIF DANS LES DIFFÉRENTS MODES DE FORMATION

*Chantal D'HALLUIN : Enseignant chercheur CUEEP, Université de Lille I, Équipe  
Enseignement Ouvert et Nouvelles Technologies Éducatives  
du Laboratoire Trigone*

*Maïe DEBACK : Formatrice au CUEEP*

L'objectif de l'atelier a été d'approcher ces notions, de les découvrir sur le terrain, de percevoir leur articulation dans une action de formation.

Les échanges ont été construits à partir de trois expériences de formation en expression écrite et orale au CUEEP. Deux sont des « Formations Ouvertes » dans des entreprises, la troisième est une Formation Matière Individualisée dans un centre CUEEP. Elles ont toutes fait apparaître une situation évolutive des pratiques pédagogiques.

Pour se donner des points de repère et parler de la même chose, nous avons au départ clarifié quelques notions.

## ▪ *Individuel*

La Formation Matière Individualisée est caractérisée par l'établissement d'un contrat individuel entre l'apprenant et le formateur portant sur les objectifs, le rythme, la durée pour une matière donnée. La FMI nécessite des ressources adaptées à ce type de travail.

## ▪ *Collectif*

Le collectif fait référence à une formation de groupe, à une dynamique de groupe avec le risque de masquer les différences de comportement à l'intérieur d'un groupe.

## ▪ *Coopératif*

Des personnes travaillent ensemble, à égalité, autour d'une problématique de production d'idées, de résolution de problèmes, d'études de cas, de façon à produire un travail qui n'aurait pas pu être construit indépendamment des uns et des autres.

Cet aspect du travail est particulièrement intéressant en enseignement à distance, où il est nécessaire de compléter le travail individuel de l'apprenant et où l'expertise est apportée par le formateur.

La mise en place de ce type de travail nécessite des situations pédagogiques adaptées et des outils adaptés (notamment par l'EAD).

## I. LES EXPÉRIENCES

### I.1 Formation dans l'entreprise a

- 15 personnes de niveau VI, V, IV
- 100 heures de formation
- démarrage en septembre, entrée/sortie possible en février

#### ▪ *Évolution du dispositif*

Dans un premier temps, l'action a été construite à partir d'un objectif de groupe défini et une pédagogie de type classique avec la possibilité d'utiliser un Centre Ressources. Celui-ci n'a pas été utilisé.

Dans un deuxième temps, la dimension multi-niveaux a été prise en compte. Cela a conduit à repenser les modalités de travail :

- Après évaluation, un contrat individuel est établi par rapport à un référentiel. Une information est donnée sur le fonctionnement du dispositif (Cf. pilier préformation de P. Carré).

- Chaque séance de travail est organisée en trois moments. En fonction des besoins, les durées sont variables mais l'ordre est le même.

<i>Temps collectif</i>	<i>Atelier</i>	<i>Temps individuel</i>
dénominateur commun :	élaboration du contrat d'objectifs savoir-faire méthodologique et linguistique choisi dans le référentiel	application approfondissement
enrichissement lexical expression orale étude de documents	reformulation et entraînement échange entre stagiaires	gestion de la fiche de suivi mesure individuelle
dynamique de groupe	1 responsable d'atelier (corrigé-synthèse)	

- Le travail est organisé dans deux lieux différents : 1 espace collectif, 1 salle Centre Ressources pour l'individuel et l'atelier

La formatrice est amenée à jouer un rôle complexe : définition d'objectifs pédagogiques, animation, régulation, mise à disposition d'outils, évaluation. La responsabilisation du déroulement du travail est à la charge du stagiaire selon un mode tournant.

## 1.2 La Formation Matière Individualisée en centre

Ce mode de formation est proposé aux apprenants par le conseiller en formation et par le formateur alternativement au groupe modulaire et à l'EAD pour des raisons pédagogiques et/ou d'adéquation avec le mode de formation. Il peut aussi être demandé par l'apprenant.

L'établissement d'un contrat formateur-apprenant est capital. Ce contrat permet la définition d'un plan de travail, son suivi, son évaluation (formative).

Au démarrage du dispositif, la pratique pédagogique était principalement axée sur l'individualisation. Très vite, il est apparu des manques, par exemple pour l'entraînement à la technique d'exposé. Par ailleurs certains blocages persistaient. Ces situations-problèmes ne pouvaient être traitées sur le modèle de la reproduction (induit par le mode individuel). Leurs résolutions nécessitaient la mise en place d'un processus social de création, de production par le regroupement de plusieurs autour d'un même objet de travail.

Ce travail coopératif suscité par le travail individuel en amont représente un espace de liberté qui permet de confronter des méthodes de fait : brassage des approches, conflit socio-cognitif...

Temps collectif	Apprentissage coopératif	Temps individuel
<b>en atelier :</b> la technique de l'exposé la transmission de la consigne selon le type de FMI	selon une <b>organisation informelle</b> regroupement de stagiaires autour d'un même objectif Les équipes changent en fonction des objectifs individuels en cours.	<b>contrat d'objectifs négocié individuellement</b> évaluation contrat définissant objectifs et itinéraire de formation formation individuelle avec accompagnement pédagogique

## 1.3 Formation dans l'entreprise b

- 12 personnes de niveau VI et V
- 80 heures de formation sur un semestre
- adaptation au poste de travail pour des opératrices de saisie

Le dispositif de formation construit par les formateurs résulte de l'analyse des postes de travail et du référentiel des capacités attendues pour le poste. La formation comprend de la formation générale et de la formation pratique.

Au départ, la formation a été pensée comme une construction collective de réponses face aux problèmes. Mais les personnes avaient une pratique professionnelle individualiste. Le travail collectif s'en est trouvé perturbé. Il a été nécessaire d'introduire d'autres modes d'apprentissage, l'individuel mais aussi le coopératif comme régulation.

<i>Collectif</i>	<i>Individuel</i>	<i>Coopératif</i>
objectif de stage : - lire, comprendre les termes d'une information, les mémoriser - traduire et transposer une information - créer un message court	rythme individuel à prendre en compte, étant donné les écarts de niveau	Par l'intermédiaire du traitement de texte

# RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCE D'UN ANIMATEUR DE CENTRE DE RESSOURCES

*Marie-Christine FAUCHEUX*

*Frédéric HAEUW : Conseiller en formation continue, chargé de formation des tuteurs méthodologues, formateur à l'APP de Villeneuve d'Ascq*

Comme on a pu le constater par ailleurs, le concept de Centre de Ressources est une notion élastique, qui peut prendre selon les lieux et les équipes, des aspects pour le moins différents les uns des autres : De la « simple armoire regroupant des ressources » au « centre de formation entièrement bâti autour d'un pôle multimédia », le champ des possibles est multiple et complexe.

Dans un tel cadre, bâtir le « référentiel de compétences d'un animateur de Centre de Ressources » qui serait un modèle unique et universel est un objectif qui paraît irréaliste, et c'est la raison pour laquelle nous ne nous sommes pas lancés sur cette voie. L'ambition de l'atelier était plus modeste, puisqu'il s'agissait de proposer une méthode d'analyse des tâches, qui permette à chacun de réaliser le (ou les) référentiel(s) adapté(s) à sa structure et à son mode de fonctionnement.

Tout d'abord, un repérage de la structure où intervient chacun des participants, ainsi que son questionnement à propos des CDR paraissait s'imposer. Comme nous le supposions, quatre structures se sont dégagées : Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés (APP), les Centres de Ressources de la Délégation Académique de la Formation Continue, les Centres de Ressources du ministère de l'Agriculture et les Comités de Liaison Éducation et Société (CLES). Quant aux questions, certaines concernaient le rôle du formateur dans sa pratique :

- Jusqu'où est-on formateur et où commence le rôle d'animateur ?
- Comment valoriser les ressources ?
- Comment prendre en compte les savoirs des stagiaires ?
- Comment s'auto-documenter ?
- Comment développer une pédagogie dans un CDR ?

D'autres étaient d'ordre plus organisationnel :

- Comment faire le maillage de tous les CDR pour en assurer une plus grande efficacité ?
- Comment réaliser un CDR itinérant à l'intention de tous les formateurs ?

- Comment rendre opérationnel un CDR à l'échelle APP ?
- Comment l'organisation des locaux peut-elle rendre le stagiaire plus autonome ?

Pour l'organisation de la réflexion, un choix était possible. Soit les participants se regroupaient par famille pour proposer ensuite à l'ensemble leur ébauche de référentiel, courant alors le risque de s'enfermer et de ne pas profiter de l'expérience des autres, soit ils travaillaient collectivement, mais le consensus serait alors difficile à établir et de toute façon très réducteur. La première solution avait la préférence des animateurs, mais le collectif a opté pour la seconde, en proposant de travailler collectivement sur l'expérience des Ateliers Pédagogiques Personnalisés. Une remarque s'impose cependant : le groupe est tombé dans l'écueil que nous souhaitions lui éviter, à savoir que seuls ont activement participé à la discussion les formateurs ou responsables APP, et les autres « familles », notamment celle du monde agricole ont regretté, à la fin de la discussion, de ne pas avoir pu élaborer leur référentiel. Fallait-il être plus directif au risque de bloquer une situation ou faut-il penser, comme nous sommes enclins à le faire, que dans une situation d'apprentissage - même à l'Université d'été - la démarche tâtonnements-erreurs fait partie du processus de formation ? La question reste ouverte.

Pour faciliter la construction de ce référentiel, nous avons utilisé deux tableaux pré-établis :

Dans le premier tableau, il s'agit de décrire, poste par poste (en utilisant donc autant de grilles qu'il y a de postes distincts), les différentes tâches affectées à ce poste, en les regroupant par fonctions. Nous avons ainsi distingué quatre fonctions qui semblent être les plus significatives : une fonction « pédagogique », une fonction « technique », une fonction « gestion » et une fonction « communication » (rien n'empêche évidemment d'en ajouter ou d'en supprimer si besoin est). Une fois ces tâches décrites, on peut y associer selon la nature des fonctions les compétences qu'elles requièrent. On classera ces dernières en trois types : les compétences « spécifiques » (de l'ordre du savoir), des compétences « techniques » (de l'ordre du savoir faire) et enfin des compétences « relationnelles » (de l'ordre du savoir être).

Le deuxième tableau permet d'offrir une vue synthétique de la répartition des fonctions au sein de l'équipe. Après avoir recopié en ligne les intitulés de poste, on s'aidera des tableaux 1 pour repérer par poste le poids de chaque fonction, selon le nombre et l'importance des tâches repérées précédemment. On quantifiera ce poids respectif en mettant dans chaque case un nombre de croix compris entre zéro et trois. On verra ainsi pour chaque poste ce qui en constitue la nature principale, les fonctions secondaires et les fonctions de moindre importance.

Ce tableau pourra également être lu dans l'autre sens. En le lisant verticalement, on pourra en effet caractériser chaque fonction selon trois critères.

Les fonctions que nous avons arbitrairement nommées « exclusives » (confiées à un seul type d'acteur); « attribuées »(partagées par plusieurs types d'acteurs mais essentiellement portées par un seul) ou « collectives » (partagées entre plusieurs acteurs, sans qu'elles soient portées spécifiquement par l'un ou l'autre).

Dans le cas où une personne unique occupe le poste d'animateur (ou plusieurs ayant exactement les mêmes fonctions), seul le premier tableau sera utilisé, puisqu'il ne peut y avoir de répartition des tâches, la même personne devant en assumer l'ensemble. Notons au passage que le cas n'est pas rare, mais qu'il conduit parfois à des aberrations. Certaines tentatives antérieures d'élaboration de référentiels ont en effet conduit à la description d'un véritable « homme orchestre », sachant jouer sur tous les registres, ayant des compétences multiples, et devant même parfois les mettre en oeuvre simultanément et dans le cadre étroit d'un mi-temps.

Une situation intermédiaire existe cependant, lorsqu'une seule personne occupe le poste, mais que certaines fonctions sont tenues par des services périphériques au Centre de Ressources. C'est le cas notamment lorsque l'établissement où est situé le CDR dispose d'un service technique qui intervient en cas de problèmes liés par exemple à l'informatique. Dans ce cas, les tâches et compétences techniques requises chez l'animateur se limitent au « minimum de survie informatique », qui consiste à repérer la nature du problème, à le poser correctement aux interlocuteurs concernés, et éventuellement à procéder aux quelques manipulations rudimentaires nécessaires au déblocage de la difficulté. Autre exemple, la fonction pédagogique de l'animateur peut consister à mettre en ligne des produits multimédias et non à participer à leur élaboration, réalisée par d'autres services. Les compétences pédagogiques requises sont alors plutôt le repérage des besoins, la rédaction d'un cahier des charges et la mise en oeuvre d'évaluations des outils, plutôt que la maîtrise d'un savoir spécifique. Le cas le plus fréquent étant cependant celui où une équipe existe, et le deuxième tableau joue alors le rôle de synthèse.

Le groupe ayant choisi de travailler sur les « Ateliers Pédagogiques Personnalisés », c'est l'ensemble de cette structure que nous avons considérée comme « Centre de Ressources », donnant à ce terme un sens très large. De même, sous le terme « animateur » nous avons considéré l'ensemble de l'équipe pédagogique, structurée selon des postes diversifiés. Nous avons identifié quatre postes bien distincts : Coordinateur, secrétaire, formateur, tuteur, et nous avons rempli les tableaux de façon collective, en nous basant sur les expériences des personnes présentes intervenant dans les APP de la Région.

TYPE DE CENTRE :Atelier de Pédagogie Personnalisée					
INTITULE DU POSTE		FONCTIONS			
Coordinateur		Pédagogique	Technique	Gestion	Communication
DÉFINITION DES TÂCHES		- Accueil positionnement - Rédaction contrat pédagogique - Animation pédagogique de l'équipe - Formalisation	- Gestion de la logistique	- Gestion financière - Gestion des conventions - Gestion des ressources humaines	- Cohérence de l'équipe - Communication externe : comité de pilotage, partenaires... - Formalisation
c o m p é t e n c e s	Spécifiques (de l'ordre du SAVOIR)	- Connaissances psycho-pédagogiques	- Connaissance en ergonomie	- Notion de management	
	Techniques (de l'ordre du SAVOIR FAIRE)		- Sens de l'organisation	- Connaissance des outils de gestion et des outils statistiques	- Sens de la synthèse - Savoir rédiger - Savoir s'exprimer
	Relationnelles (de l'ordre du SAVOIR ÊTRE)	- Empathie - Savoir gérer un entretien			- Savoir communiquer

TYPE DE CENTRE :Atelier de Pédagogie Personnalisée					
INTITULE DU POSTE		FONCTIONS			
Formateur		Pédagogique	Technique	Gestion	Communication
DÉFINITION DES TÂCHES		- Évaluations - Construction plan de formation - Animation des séquences - Production des outils (intégration ou création) - Suivi pédagogique	- Maîtrise des outils - Veille technologique	- Gestion parcours - Gestion ressources	- Conseil - Médiatisation - Participation à un collectif
c o m p é t e n c e s	Spécifiques (de l'ordre du SAVOIR)	- Maîtrise d'un savoir spécifique (didactique) - Psycho-pédagogique	- Connaissance des médias (EAO, vidéo...)		
	Techniques (de l'ordre du SAVOIR FAIRE)			- Technique documentaire	
	Relationnelles (de l'ordre du SAVOIR ÊTRE)	- Sens de la relation pédagogique			

## RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCE D'UN ANIMATEUR DE CENTRE RESSOURCES

TYPE DE CENTRE : Atelier de Pédagogie Personnalisée					
INTITULE DU POSTE		FONCTIONS			
Secrétaire		Pédagogique	Technique	Gestion	Communication
DÉFINITION DES TÂCHES		- Renseignements sur la pédagogie de l'APP - Participation aux réunions d'équipe	- Saisie des dossiers stagiaires - Saisie des bilans - Courrier - Frappe de documents pédagogiques	- Gestion administrative - Gestion des dossiers stagiaires - Gestion de l'espace	- Accueil téléphonique - Renseignements - Mémoire du dispositif - Participation à un collectif
c o m p é t e n c e s	Spécifiques (de l'ordre du SAVOIR)	- Connaissance d'un « minimum pédagogique »	- Connaissance en informatique		
	Techniques (de l'ordre du SAVOIR FAIRE)		- Connaissances bureautiques (TDT, Tableur...)	- Connaissance d'un outil de gestion	- Sens de l'organisation
	Relationnelles (de l'ordre du SAVOIR ÊTRE)				- Être accueillant - Être coopératif

TYPE DE CENTRE : Atelier de Pédagogie Personnalisée					
INTITULE DU POSTE		FONCTIONS			
Tuteur		Pédagogique	Technique	Gestion	Communication
DÉFINITION DES TÂCHES		- Accompagnement des apprenants - Repérage des difficultés - Proposition de méthodes	- Aide à l'utilisation des outils	- Gestion des ressources - Gestion de l'espace et des temps de travail	- Accueil au quotidien - Ambiance de travail - Rôle d'interface
c o m p é t e n c e s	Spécifiques (de l'ordre du SAVOIR)	- Connaissance d'outils de remédiation - Culture générale	- Connaissance des médias (EAO, vidéo...)		
	Techniques (de l'ordre du SAVOIR FAIRE)		- Maîtrise d'un « minimum de suivie informatique »		- Communication écrite (lien formateur-apprenant)
	Relationnelles (de l'ordre du SAVOIR ÊTRE)	- Être un pédagogue averti			- Être à l'écoute - Dynamisme

TYPE DE CENTRE : Atelier de Pédagogie Personnalisée					
	Fonctions	Pédagogique	Technique	Gestion	Communication
Poste					
Coordinateur		XX	X	XXX	XX
Formateur		XXX	X	X	XX
Secrétaire		X	X	XX	XX
Tuteur		XX	X	X	XX

*Consigne* : Pour chaque poste, indiquez par une, deux ou trois croix selon l'importance des fonctions remplies.

Nous pouvons conclure ce travail de la façon suivante. Même si ces premiers résultats n'ont pas de « valeur scientifique », on peut noter cependant que les réalités décrites sont très proches de l'esprit du nouveau cahier des charges. Nous n'avons pas repéré de fonctions du premier type (exclusives), ce qui tend à montrer que cette structure fonctionne de manière fondamentalement collective, sans que personne n'ait à lui seul la charge d'une fonction particulière. Cela répond bien à l'exigence du cahier des charges qui précise que « le personnel intervenant dans l'APP est organisé autour d'une petite équipe permanente de formateurs polyvalents (...) et animé par un coordinateur ». Deux fonctions en revanche sont « attribuées » : la fonction gestion et la fonction pédagogique. La fonction « gestion » est en effet partagée par tous, mais elle dépend principalement du coordinateur pédagogique : c'est lui, par exemple, qui établit les prévisions et qui tient les comptes des heures effectuées; pour autant, il ne pourrait pas le faire si les formateurs ne lui renvoyaient aucun compte sur leurs activités, ou si la secrétaire ne saisissait pas les heures des apprenants. De même, la fonction pédagogique est prioritairement portée par les formateurs, qui réalisent la majeure partie de l'acte pédagogique, mais ils ne pourraient le faire correctement sans les renseignements collectés par le coordinateur au cours des entretiens d'accueil, sans la régulation apportée par le tuteur, ou même sans la secrétaire qui reproduit ou réalise les documents pédagogiques dont ils ont besoin. Enfin, deux fonctions sont « partagées ». La fonction « technique » et la fonction « communication ». Le partage « à part égale » de cette dernière est particulièrement significatif, car outre la communication avec les apprenants, la communication entre professionnels devant nécessairement travailler collectivement est, on le sait, la condition indispensable de réussite de tout dispositif de formation ouverte.

# QUELLES RESSOURCES ÉDUCATIVES POUR QUELS USAGES DANS LES CENTRES DE RESSOURCES OU EN FORMATIONS OUVERTES ?

*Madeleine ASDRUBAL : Chef de projet Cible*

*Anne PEIFFER : Animatrice nationale du réseau des Centres de Ressources, ENESAD (Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon), Ministère de l'Agriculture*

Au cours de cet atelier, ont été abordés deux thèmes : les Centres de Ressources et les ressources éducatives. La discussion et les échanges se sont appuyés sur les expériences du Ministère de l'Agriculture concernant les Centres de Ressources des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles et la collection de ressources éducatives Cible.

## I. LES CENTRES DE RESSOURCES

Les premiers Centres de Ressources des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles ont été créés en 1988. Depuis 1989, la DGER (Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche) incite à la création de Centres de Ressources en apportant une aide financière à un certain nombre de projets chaque année. A ce jour existe une cinquantaine de Centre de Ressources.

### ▪ *Le contexte de création des Centres de Ressources*

Les créations de Centres de Ressources sont presque uniquement le fait d'établissements de formation continue (CFPPA) ou de quelques CFA (Centre de Formation d'Apprentis). En effet, la nécessité économique et pédagogique d'adaptation de la formation est la principale raison poussant les établissements de formation continue à créer un Centre de Ressources : le public habituellement accueilli au Centre de Formation (agriculteurs et futurs agriculteurs) diminuant et les systèmes de production agricole se diversifiant, le centre doit former des effectifs réduits dont les projets sont de plus en plus diversifiés et qui ont des contraintes spécifiques (agricultrices ne pouvant suivre une formation à temps plein au Centre de Formation par exemple). Les centres de formations sont amenés à diversifier leur public en

accueillant les « exclus » même si ce public n'est pas « agricole ». Pour un petit nombre d'établissements, la volonté de renforcer les liens avec la profession agricole est la raison principale de création d'un Centre de Ressources. Enfin l'opportunité de financements spécifiques a été à l'origine ou a accéléré la réflexion sur la mise en place de certains Centres de Ressources (comme par exemple le réseau de 14 Centres de Ressources AGRIMEDIA impulsé par le Conseil Régional Nord-Pas de Calais).

▪ *Le fonctionnement des Centres de Ressources*

Le Centre de Ressources est d'abord un outil pour l'individualisation de la formation et la diversification des activités de formation. Sur douze centres enquêtés au printemps 94, tous assurent l'accueil, l'information et l'orientation de leur public en formation. Selon l'établissement, cela va de l'aide à la recherche documentaire et l'orientation vers un formateur compétent jusqu'au bilan de compétences. Dix centres de formation introduisent des séances d'autoformation prescrites par les formateurs et tutorées.

Le Centre de Ressources comporte toujours un espace de documentation. Certains ont un CDI complet, d'autres ont développé un point documentation complémentaire au CDI du lycée agricole lorsque les deux établissements sont voisins. On peut aussi citer le cas du réseau de Centres de Ressources du Nord-Pas de Calais AGRIMEDIA : une base de données documentaires interrogeable par le réseau NUMERIS réunit les documentations spécialisées de chaque réseau.

La participation de l'établissement au développement économique et à l'animation locale, qui est une des missions des établissements d'enseignement agricole, est souvent un des objectifs du Centre de Ressources. Les établissements spécialisés adoptent plutôt une logique « filière » : l'ENIL (École Nationale de l'Industrie Laitière) de Mamirolle (25) accueille dans ses locaux l'Institut Technique du Gruyère, le CFA de Fauville en Caux (76) met à la disposition des conseillères de deux associations professionnelles des bureaux et de la documentation. Pour ces établissements, il s'agit de mettre à la disposition de la profession la documentation spécialisée du Centre de Ressources, mais aussi le matériel (informatique, vidéo...) et les laboratoires. Les autres établissements ont plutôt une logique « territoire » : l'ouverture sur l'extérieur dépend alors de leur localisation et de l'histoire de leur ancrage dans le développement local. On peut citer le cas du Centre de Ressources d'Yssingeaux qui se trouve dans une petite région de montagne assez enclavée. Les acteurs locaux se tournent naturellement vers le centre de formation pour appui ou conseil : appui aux agriculteurs se diversifiant suite à la mise en place des quotas laitiers, appui aux élus locaux pour le

montage de dossiers de financement, accueil et information des candidats à la création d'une entreprise.

La création d'un Centre de Ressources avec l'introduction de l'individualisation dans la formation entraîne la réorganisation des moyens de formation. Généralement une personne a en charge l'accueil et la gestion documentaire du Centre de Ressources. Quant à la gestion de l'individualisation, soit un formateur du centre en est chargé (il coordonne l'utilisation du Centre de Ressources et la création d'outils d'autoformation), soit il existe une bonne coordination entre le/la documentaliste et l'équipe de formateurs. Dans tous les cas le projet ne prend forme que si toute l'équipe du centre de formation s'implique. Généralement une forte motivation et plusieurs années sont nécessaires car cette nouvelle organisation correspond à une évolution importante du métier de formateur.

## II. LES RESSOURCES ÉDUCATIVES

Cible est une collection de ressources éducatives multi-supports (documents imprimés, vidéos, logiciels éducatifs, photos CD) conçue plus particulièrement pour les parcours de formation préparant au BP REA, diplôme de formation professionnelle destiné aux futurs agriculteurs. Cette collection est développée par un établissement public d'enseignement supérieur agronomique situé à Dijon (l'ENESAD) mais qui intervient au niveau national. Elle bénéficie d'un cofinancement de la délégation à la formation professionnelle et du Ministère de l'Agriculture.

Il y a eu une volonté politique pour créer des ressources sur fonds publics afin de développer des formations ouvertes, incluant des phases d'autoformation, pour les agriculteurs. Sans ces financements, de telles ressources éducatives n'auraient pas pu voir le jour car le « marché » de la formation agricole est trop petit pour intéresser les éditeurs privés.

Il semble que des établissements de l'éducation nationale intervenant dans des secteurs spécialisés de la formation professionnelle (Ex. : GRETA du bâtiment) soient dans une situation comparable en matière d'édition. Ainsi, le développement de formations ouvertes dans ces secteurs se conçoit difficilement sans un financement public spécifique et préalable pour la conception de ressources.

### ▪ *Quels types de ressource pour les formations ouvertes ?*

Il faut pouvoir disposer de produits utilisables en autoformation pour compléter ou remplacer le « cours ». Bien entendu, des produits de ce type peuvent être utilisés aussi en présentiel dans le cadre d'une pédagogie active

et différenciée. L'autoformation peut s'envisager à domicile ou en Centre de Ressources.

Dans le cas de Cible, c'est plutôt l'usage en Centre de Ressources qui est envisagé pour trois raisons :

- public d'assez bas niveau, peu autonome, ayant besoin d'un accompagnement pédagogique et méthodologique,
- possibilité d'accès à des équipements collectifs (Ex. : magnétoscope, micro-ordinateur) pour utiliser les ressources,
- possibilité de travail en petits groupes (coopération entre apprenants).

#### ■ *Comment concevoir les ressources ?*

Pour que les ressources puissent être intégrées dans les parcours de formation, il paraît indispensable de les concevoir par rapport à des usages dans un environnement donné.

Les « beaux produits technologiques » dont il faut, a posteriori, inventer les usages ne marchent pas. A l'inverse, des produits « clefs en main », totalement bouclés quant aux usages ont aussi du mal à percer. Il faut donc trouver un juste milieu qui laisse une marge d'appropriation et d'intégration aux formateurs.

Pour concevoir des produits par rapport à des usages, une phase préalable d'analyse pédagogique est nécessaire. Elle doit permettre de faire se rencontrer les trois grandes logiques de la conception de ressources : la logique du contenu (celle des experts du sujet concerné), la logique pédagogique (celle des formateurs qui connaissent le public de la formation), la logique technologique (celle du média-support). Pour cela, les trois types de partenaires concernés doivent être associés. C'est ce qui a été tenté dans le cadre de Cible où cette phase a abouti, d'une part, à un compte rendu d'analyse pédagogique avec notamment un découpage de la formation en séquences articulées et, d'autre part, à des cahiers des charges pour la réalisation des ressources<sup>1</sup>. Cette phase doit aussi servir à repérer des ressources existantes car il faut bien sûr éviter de refaire ce qui existe déjà !

#### ■ *Quels médias utiliser ?*

Dans le cadre de la collection Cible, les documents imprimés, appelés dossiers d'autoformation, ont été privilégiés pour les acquisitions de connaissances. Ces dossiers sont en quelque sorte des manuels qui s'adressent non pas aux enseignants mais réellement aux apprenants. Ils comportent des apports informatifs, des exercices, des auto-évaluations avec corrigés et

---

<sup>1</sup> Les modèles de compte rendu d'analyse pédagogique et de cahier des charges, élaborés et utilisés dans le cadre de Cible, peuvent être obtenus auprès de M. Asdrubal (Fax : 80 67 23 43).

apports informatifs, des exercices, des auto-évaluations avec corrigés et peuvent donc être utilisés à la place du « cours ». On pourrait aussi envisager des formules « plus légères » qui viendraient en complément de « cours » ou de manuels existants et qui ne comporteraient que des exercices et des tests d'auto-évaluation avec corrigés. A l'avenir, il est prévu de faire évoluer certains dossiers vers un support numérique pour en faire des « livres électroniques ». Les photos CD thématiques sont prévus pour proposer des illustrations en complément des dossiers d'autoformation. En effet, le souci étant de mettre à disposition les dossiers d'autoformation à un prix abordable couvrant les frais de duplication et de diffusion, c'est le noir et blanc qui a été retenu, aussi les illustrations sont-elles relativement limitées.

En ce qui concerne les logiciels éducatifs, ont été privilégiées les utilisations pour l'auto-évaluation et pour les simulations et études de cas.

Pour les vidéos, deux grands types de fonctions sont prévues : l'illustration (vidéo de type documentaire utilisable en complément d'un « cours », d'un manuel ou d'un dossier d'autoformation) et l'introduction d'une problématique ou d'une méthodologie (vidéo plutôt utilisée par le formateur en tant qu'auxiliaire pédagogique).

#### ■ *Comment informer sur les ressources ?*

Dans le cadre des formations ouvertes, les ressources sont généralement prescrites aux apprenants par les formateurs. Encore faut-il qu'ils sachent qu'elles existent ! On peut, bien sûr, constituer des bases de données ou effectuer des mailings. En général, cela ne suffit pas ! D'abord, les formateurs veulent « voir » les ressources, ensuite, au-delà des ressources, ce sont des usages qu'il faut diffuser. Dans cette perspective, il paraît souhaitable de constituer des réseaux de « médiateurs » qui sont des formateurs utilisant les ressources et se situant à l'interface entre les concepteurs et les utilisateurs.

La question des ressources éducatives est centrale pour les formations ouvertes. On peut difficilement envisager leur développement sans celui de l'offre des ressources. L'investissement en temps et en financement pour leur conception est important et peut difficilement être supporté par un seul établissement. Aussi, l'effort financier des pouvoirs publics doit être poursuivi voire amplifié.



## AUTONOMIE, CONSTRUCTION, APPROPRIATION DES SAVOIRS

*Georges LERBET : Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université François Rabelais de Tours, Laboratoire des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Équipe d'accueil Éducation et Alternance*

*G. Lerbet* - Lorsque nous avons mis au point cette intervention, elle a été ciblée sous une triple rubrique : autonomie, construction et appropriation des savoirs. Je vous demande de dire comment cela raisonne en vous, comment cela se raccroche à votre esprit, en essayant de partir de votre représentation de ces concepts.

*Les participants*- « Il y a quelque chose de commun aux trois termes pour moi : la dynamique. Les trois sont des actions donc une évolution. Il me semble qu'appropriation et construction ont du mal à être distingués. Je ne vois pas d'appropriation sans construction. »

- « Je vais essayer de raisonner en disant qu'appropriation commence par APP. »

- « Il me semble que l'autonomie du sujet peut exister grâce au savoir qui permet, à la fois, au sujet de se construire et au savoir de se construire, par une appropriation qu'en fait le sujet : une sorte de rapport qu'il établit avec ce savoir et qui est tout un ensemble d'allers-retours entre la culture, l'enseignement des savoirs et le sujet lui-même. »

- « ... par opposition à transmission... »

- « Le pôle étant celui de l'apprenant plus que celui de l'enseignant. Autrement dit, comment passer d'un statut d'objet d'enseignement à un statut de sujet d'apprentissage. »

*G. Lerbet* - « Cela peut être posé comment ? Le mot autonomie semble être un mot passe-partout ; on en entend beaucoup parler. Qu'est-ce que c'est pour vous ? »

*Un participant* - « Une définition ; c'est à la fois un pré-requis et un but à atteindre... »

## AUTONOMIE

*G. L.* - « ...ce qui nous paraît paradoxalement intéressant. Est-ce que vous croyez qu'on atteint l'autonomie ? Est-ce que l'on peut trouver un exemple illustrant l'autonomie d'un sujet ? Il me semble que « oui ». ... Il y en a de vieux ; le plus bel exemple que je connaisse de l'autonomie existe depuis 2 000 ans. C'est quand un monsieur qui vivait à Cnossos, Cnossos c'est la capitale de la Crète, un monsieur qui s'appelait Epiménide et qui était crétois, a dit que « tous les crétois sont menteurs ».

Quand lui, crétois, dit : « Tous les crétois sont menteurs » dit-il la vérité ? Si vous vous placez du point de vue extérieur à Epiménide et vous savez par ailleurs qu'il est crétois, vous vous dites : « Epiménide dit la vérité ». « Mais il est crétois, donc il ne dit pas la vérité ». Vous avez une chaîne infinie de réponses. Ainsi l'assertion dite par Epiménide va apparaître comme vraie, fausse, vraie, fausse... Comme disait Robert Desnos, à propos du pélican de Jonathan, « on peut continuer pendant très longtemps si on ne fait pas d'omelette avant » : il y aura toujours un pélican qui donnera un autre pélican. La grande difficulté au regard de l'autonomie c'est que, de l'extérieur fondamentalement, elle se traduit par un indice indécidable.

Je crois que la base du problème du rapport à l'autonomie, c'est que c'est « quelque chose » qui se boucle à l'intérieur du sujet pris au sens large, et qui nous échappe. De l'extérieur, quelqu'un « qui n'est pas dans le coup » ne trouve pas de niveau suffisant pour pouvoir décider de la qualité ou de la fausseté de la proposition.

Je dois dire qu'un des problèmes majeurs qui va se poser à nous, et en particulier par rapport au savoir, c'est que cette situation majeure d'indécidabilité est propre à l'activité de chacun d'entre nous, à notre « for intérieur » ; si bien qu'on ne sait jamais pleinement ce qui s'y passe.

D'une certaine façon et en termes de communication, dans le for intérieur de chacun d'entre nous, il y a cette indécidabilité, vue par l'autre. Il apparaît alors que, pour qu'on arrive à s'entendre, on va être obligé, quelque part, soit de refuser l'autonomie et de mettre l'individu dans une situation où on va bien le cadrer, soit, si l'on ne refuse pas l'autonomie, d'accepter du flou, des bords qui ne sont pas forcément lissés dans le rapport à l'autre, dans le savoir, dans les échanges, etc. Pratiquement, cela va signifier qu'on va multiplier les échanges, pour essayer de s'ajuster, pour arriver à échanger.

Ce paradoxe de la communication se retrouve en formation et pose le problème de l'éducation. En effet, vu l'autonomie, il y a de l'indécidabilité qui me semble complètement opposée au concept d'évaluation, puisque, par nature, l'évaluation veut donner un regard externe et complet sur le sujet. Que les évaluations soient formatives, sommatives, diagnostiques, etc., il est clair que celui qui évalue les travaux d'autrui cherche à se les approprier complètement. D'où il ressort l'intéressante distinction opérée par Jacques Ardoino et Guy Berger entre évaluation et contrôle. A mon avis, la société fait des contrôles. Si elle doit évaluer, je ne sais pas trop en fait ce qu'elle

réalise. En effet, en évaluant on est pris dans une sorte de double contrainte ! Face à l'autonomie, d'une part l'évaluateur veut que les gens deviennent autonomes et, en même temps, il a tout le poids de son regard sur eux.

Sommes-nous prêts à assumer cela ? Parce qu'évaluer et former renvoient un peu, à ce que, dans un autre langage, Freud appelait les métiers impossibles. Je crois que notre rapport de formateur au sujet se formant renvoie ce point de vue là à quelque chose qui rend notre métier essentiellement impossible ; sauf à trouver des stratégies pour le rendre viable. Pratiquement, cela ne veut pas dire que, parce que c'est essentiellement comme ça, nous n'avons plus rien à faire. Il me paraît même que c'est tout le contraire. Au lieu de dire qu'il n'y a pas de paradoxe dans la formation, il faut le prendre en compte et tenter d'assumer l'incomplétude qui en résulte dans notre pratique. Il faut même, me semble-t-il, la poser dedans. Ainsi, d'une certaine façon, plus l'individu sera autonome (se construira de l'autonomie), plus il s'échappera, du rapport au formateur dans une situation de dépendance théorique. Et paradoxalement aussi, c'est à partir de ce moment là, qu'il pourra davantage communiquer avec lui et avec d'autres.

Et dans le même temps - et c'est là où cela devient extrêmement intéressant - il faut souligner que l'autonomie est sans fin ; c'est-à-dire qu'essentiellement, à la limite, le sujet ne se sait pas être pleinement autonome : il n'arrive pas à une autonomie absolue. Pire même, s'il se croyait autonome absolu, il serait quelque part... dans des hôpitaux psychiatriques. Autonomie n'est donc pas assimilable à absolu. L'incomplétude est l'essence même du vivant.

Pour donner un volet littéraire autour de cela, on peut penser aux travaux de René Girard : « des choses cachées depuis la fondation du monde », « le bouc émissaire »... Pour dire vite, après cet auteur, la difficulté est de se fonder en sortant du binaire. Dans la tradition des mythes et des sociétés, ce serait d'abord en tuant le semblable qu'on peut fonder une cité. Romulus tue Rémus et, sur la mort de Rémus, Rome se crée. Caïn tue Abel et l'humanité advient. Autrement dit, nous assistons à une espèce de refus du double. Comme si l'autonomie était « une » et que, pour être, elle devait tuer l'autre. Parce que, quelque part, l'indécidabilité qui la caractérise étant insupportable, nous confrontant à une espèce de montée en puissance qui, au fond des choses, laisse un doute ou une vacuité : quelque chose qu'on n'arrive pas à combler, qui nous occupe pour l'essentiel.

Plus concrètement, quand on ne sait pas du tout si cette vacuité essentielle est dirigée, quand elle n'est pas finalisée, elle devient de l'angoisse. Mais dès qu'on commence à lui trouver une sortie de tunnel, la vacuité peut devenir source de curiosité.

*Question* - Mais la vacuité naît quand on pense l'autonomie, c'est-à-dire que le sujet ne se sait pas autonome, mais il s'éprouvera autonome.

*G. Lerbet* - Tout à fait.

*Question* - Donc dans l'action, il n'y a pas de vacuité de l'autonomie.

*G. L.* - D'une certaine façon, en « lissant les bords » de l'action, il y a éjection de tout ce qui gêne. Cela est fructueux, sauf si ce qui gêne ou si ce qui manque est dénié, si l'on croit que les bords sont lisses, au point de capter la totalité du monde. On produit alors une forme de totalitarisme ou d'utopie qu'on veut pratiquer. On sort du champ des représentations floues pour se laisser abuser dans la totalité des actions, et répondre, aussi partiellement, à l'angoisse : « je n'ai pas le temps de penser, je fais ». Ainsi peut-on essayer de refouler l'angoisse, mais on ne peut pas la tuer.

Je répète que j'emploie le terme de « vacuité » ; je ne parle pas de « néant ». Pour reprendre la formule des physiciens quanticiens, en anglais on dit : « vacuum is not empty » ; « ce qui est vacuitaire n'est pas du vide (néant) ». Autrement dit, vous voyez comment l'autonomie me semble être un potentiel une « masse » de possibles, une « masse » de virtuels qui ne sont pas forcément actualisés (au sens d'« actuel » en anglais). Ceci veut dire que l'actualisation réduit la réalisation. Effectivement, il y a un écart énorme entre les possibles et ce qui est actuel.

*Question* - Comment définissez-vous, l'un par rapport à l'autre, l'autonomie et l'indépendance ?

*G.L.* - Autonomie, veut dire étymologiquement : qui s'organise par rapport à une règle. La nomie en règle, c'est la loi.

En fait, je suis en train de poser le problème du rapport du sujet à du « vrai » et du « faux » qui sont essentiellement liés à l'idée de règle. La difficulté de ce que je veux dire, c'est qu'à l'essence même de l'autonomie, on rencontre la non-règle, ou plutôt que la règle est vacuitaire.

Si je voulais donner une image de l'autonomie, métaphoriquement, je dirais que l'autonomie est un peu ce qui se passerait si je mettais deux miroirs face à face. Qu'est ce qu'il y a entre les deux ? Une espèce de fuite des images, l'une par rapport à l'autre. C'est un peu comme ça que je traduirais l'autonomie : une différenciation des parcours vers la limite et cette limite ne s'en va pas vers un néant, elle s'en va vers de la vacuité ; ce qui me semble caractériser le vivant.

Je vais revenir au problème qui est majeur et je vais le modéliser à partir d'une approche systémique. La caractéristique est que l'indépendance se pose largement dans un discours binaire, l'autonomie me semble être de l'ordre d'une logique ternaire. Cela me conduit à faire une distinction essentielle entre ce qu'on appelle le « milieu » et l'« environnement ».

Pour le comprendre, je vais me situer dans le domaine pédagogique et de façon un peu provocatrice. Je pense que la connaissance est de l'ordre de la personne et que ce que nous faisons fonctionner à l'école n'est pas de l'ordre de cette connaissance. Ainsi, on n'a jamais contrôlé des connaissances

mais on va contrôler un système complexe de rapports à l'information et au savoir.

Chez le professeur, il y a une certaine connaissance  $C_1$  (mettons des mathématiques) et en face il y a un élève qui a aussi une certaine connaissance des mathématiques  $C_2$ .

Le professeur va essayer de construire cette relation  $C_1 \rightarrow C_2$ .

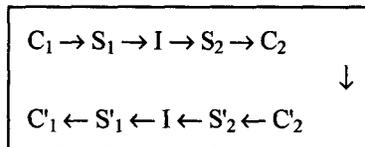
Dans la relation de communication  $C_1 \rightarrow C_2$ , le professeur va produire un certain savoir ( $S_1$ ) : c'est ce qui « émane » du professeur.

Ce savoir, on peut le traiter en termes quantitatifs : en termes d'information (I).

L'information, par essence, n'a pas de sens. Vous voulez que je vous en donne une preuve ?

Si je vous donne le petit livre rouge de Mao, c'est plein d'informations, mais ça ne donne aucun savoir sauf si vous parlez le chinois, ou ça vous donne du savoir sur la personne qui apporte le livre. Pourtant, les idéogrammes sont pleins d'informations. Plus généralement, les rayons des bibliothèques sont pleins d'informations qui commencent à devenir du savoir quand il y a un acteur qui fonctionne avec. L'élève va décrypter des informations qui circulent pour en faire un certain savoir ( $S_2$ ) : il va s'approprier un certain nombre de choses de ce qui a été émis et qui va « fonctionner en partie comme connaissances ».

Dans un deuxième temps, imaginons que le professeur dise : « contrôle des connaissances ». Si nous avons affaire à un système totalement isolé, compte-tenu de la circulation de l'information, par rapport à ce qu'il a émis, il y a aurait de la déperdition, au point que le professeur recevrait en retour un niveau de connaissance qui serait moindre que ce qu'il a émis. ( $C'_1 < C_1$ )



*Une voix* - Sauf si l'élève dépasse le maître.

*G.L.* - Si l'élève apporte quelque chose de plus, bien sûr, ça ne se passe pas comme ça. Je rappelle toutefois que j'ai mis la condition d'un système « isolé » et que les individus ne fonctionnent pas comme des intégrateurs, ce qui est cognitivement aberrant. Globalement cependant, si le professeur « s'isole », ce qu'il recevra ne sera pas ce qu'il a émis ni ce qu'il attend et il sera déçu.

Si je me fie à ma perception cognitive, en m'isolant pour évaluer, je risque fort d'être pris à ce piège. Heureusement, ça ne fonctionne pas comme ça, parce que les personnes sont des systèmes « ouverts » et qu'elles vivent toute une série d'échanges en dehors de ce système isolé. Arbitrairement, le

savoir apparaît ainsi comme une zone interface entre l'information et la connaissance.

Quand on a une communication, on a deux zones interfaces. Pour que cela marche pédagogiquement, il faut que les zones se confondent ou, au moins, se rencontrent et que l'on puisse échanger. Cependant, je tiens à rappeler que l'on n'échange pas de l'information ; on essaie d'échanger sur des accords que l'on opère, sur du savoir, parce que le savoir contient du *sens*, ce qui n'est pas le cas de l'information.

J'insiste donc sur le fait que produire du savoir, en consommer, permet à des gens d'apprendre ; j'insiste aussi sur le point que tout savoir me semble être un produit original, datable, provisoire qui est de l'ordre de ce qu'un sujet intègre. Ainsi « on ne peut pas ne pas apprendre », comme « on ne peut pas ne pas avoir des rapports au savoir » et « on ne peut pas ne pas communiquer ». A mon avis, ces processus majeurs bouclés et contraignants sont coextensibles du vivant.

C'est pour cela que ceux qui ont tendance, comme Piaget, à mettre la connaissance dans un aval génétique ou historique de la vie, et ne pas mettre le bio-cognitif en un même processus, vont trop vite en besogne. Il n'y a pas de vie sans connaissance. Aujourd'hui un chercheur comme Francisco Varela insiste beaucoup là-dessus avec juste raison (Cf. *Autonomie et connaissance, Connaître les sciences cognitives, L'inscription corporelle de l'esprit*), au point de faire émerger des théories de l'autonomie dont les sources sont l'idée d'incomplétude et d'idée d'impossibilité de rendre consistant le vivant. (Consistant voulant dire « qui n'enferme pas de contradictions ».)

## CONSTRUCTION ET APPROPRIATION

*G.L.* - Cela pose fondamentalement le deuxième terme de l'exposé qui était « construction ». Ce terme fait le lien avec les discours de type positiviste qui avaient l'ambition justement de la consistance de l'objet (l'objet est hors du sujet). J'aime présenter, un peu vite certes, le modèle positiviste avec l'allégorie de la vérité qui sort du puits : une vérité qui se décrète pour venir à bout de l'ignorance un peu comme Auguste Comte et de façon très idéologique. La connaissance de cet objet est la vérité et quand on aura épuisé tous les objets, on aura épuisé l'ignorance et la vérité sortira du puits ! La science sera **une** ; c'est le modèle scientifique du XIX<sup>e</sup> siècle.

Or, depuis près d'un siècle, on sait très bien que quand on produit du savoir, on produit corrélativement du non-savoir et que **le non-savoir n'est pas l'ignorance**. En effet, l'actualisation du savoir met en évidence corrélativement, et sans doute dans une corrélation qui n'est pas linéaire, du non-savoir qui est un potentiel, une virtualité de choses à connaître mais qu'on ne sait pas. Mais que l'on sait qu'on ne sait pas.

Cela implique - et c'est là où je veux en venir - que le modèle positiviste est essentiellement binaire, en ce sens que le sujet est indépendant de

l'objet et que l'objet est indépendant du sujet. Si le sujet constitue un système, l'objet appartient à l'environnement. Cet objet est aussi un système. Il est ouvert et plongé dans l'environnement. Cela signifie que, pour le connaître, il suffit que le sujet fasse ce qu'il faut, en comparant ce qui est entré (input) avec ce qui sorti (output) du système -objet.

Ainsi posé, cela me paraît trop simple, comme l'est la première cybernétique. Je crois qu'il faut plutôt dire (en conformité avec la seconde cybernétique) que l'objet est une construction du sujet. Ainsi le sujet et l'objet appartiennent à un **même** système. En conséquence, **l'objet n'est pas dans l'environnement mais il est le produit d'échanges** avec l'environnement.

C'est là que je distingue fondamentalement le concept de **milieu** du concept d'environnement. Je pense que le concept de milieu est ce que nous construisons en nous appropriant ce qui nous convient. **Le propre d'un être vivant est de produire du milieu**. Plus le milieu produit est riche, c'est-à-dire plus il « gère » d'interactions, plus les échanges avec l'environnement sont possibles et plus le sujet lui-même est autonome dans la mesure où il peut, « se mouvoir » dans son environnement, et moins il en est dépendant.

Cette idée de **milieu** est capitale. Plus un système va se fermer, moins il va être dépendant de l'environnement. Ainsi plus le milieu va intégrer de choses, plus le sujet va pouvoir « se mouvoir » dans son environnement. De même, plus le système se ferme, plus la capacité du sujet de se décentrer dans son milieu est grande, et moins le système est globalement dépendant de ce qui lui échappe.

Un exemple pris dans la phylogénèse est éclairant. Le poisson est un système très ouvert ; il n'y a pas pour lui de grande différence entre le milieu aquatique et l'environnement. De même, un poisson est froid dedans, s'il fait froid dehors. Il n'y a pas chez lui de processus homéothermiques ; les processus de régulation sont faibles.

En revanche, un chien ou, principalement, un mammifère, sont des systèmes plus fermés. S'il fait froid dehors, il continue à faire chaud dedans, jusqu'à une certaine limite. Les processus de l'homéothermie ont permis à l'animal de constituer un système plus autonome et, corrélativement, la capacité de tirer profit de l'environnement varié est plus grande ici. L'homme va encore plus loin. Il a la capacité de formaliser du cognitif. L'encéphale s'est beaucoup développé chez lui ; des structures mentales ont pris du « poids », le réseau de neurones y est plus dense, le néocortex s'est développé, l'organisme s'est beaucoup différencié. L'homme est alors capable de développer des processus de représentations, de produire du « monde trois », c'est-à-dire un monde des objets et un monde artificiel, qui, lui-même, développe sa propre autonomie.

Ainsi, aujourd'hui est-on capable d'aller dans des environnements hostiles qui sont devenus des éléments de notre milieu : Armstrong est allé sur la lune. Plus généralement, on a été capable d'étendre notre milieu aux

confins de l'univers. Mais, ne nous trompons pas : ce que nous connaissons est de l'ordre du milieu. L'environnement n'est pas de l'ordre du milieu. Cognitivement, il n'a pas de sens, il ne constitue pas un élément du milieu.

Pour vous en convaincre, je rappellerai paradoxalement qu'un système très fermé a une moindre dépendance vis-à-vis de l'environnement, et qu'il « gère » beaucoup d'interactivité. L'exemple pris chez Bergson est, à cet égard, transparent. Cet auteur distingue la morale close de la morale ouverte. La morale close est la morale qui consiste à appliquer des normes extrêmement strictes. Ici, l'individu n'a pas de capacités d'autonomie sociale. Cela correspond à un système plus « ouvert » que le système social qui a une morale ouverte. Celui-ci est plus fermé puisqu'il est capable de laisser un individu se mouvoir dans un milieu plus riche.

La morale close est donc fondée sur l'incapacité finale de gérer des environnements variés. Cela traduit un défaut de décentration. Or celle-ci correspond à cette capacité d'accepter les points de vue différents et qui correspondent fondamentalement au pouvoir de se mouvoir dans son milieu, parce que l'on intègre plus de choses.

En termes plus théoriques, la question posée ici concerne la capacité de maîtrise, c'est-à-dire de se décentrer, de recadrer les points de vue à partir d'un niveau hiérarchique supérieur. Cette vision des choses est recevable parce qu'il y a toujours hiérarchisation des niveaux. Ainsi le cerveau d'un poisson est moins compliqué que le cerveau d'un chien, qui est lui-même moins compliqué que le cerveau d'un homme.

*Question* - Pourquoi un système très « ouvert » sur l'environnement est appelé « fermé » ?

*G.L.* - Parce qu'il est moins dépendant intrinsèquement de l'environnement, et que cela donne de l'autonomie. Un système se construit par des interactions, des capacités d'échanges qui réduisent sa dépendance à l'égard de ce avec quoi il échange.

Pour un système **isolé**, l'environnement est l'ensemble vide.

A l'opposé, dans un système complètement **ouvert** où les entrées sont comme les sorties, il ne se passe rien dedans. Alors, il n'y a plus de système et on n'a donc plus besoin de le définir.

Mais en général, les systèmes se caractérisent entre ces deux extrêmes par le fait qu'il y a à l'« **intérieur** », un certain nombre de processus qui opèrent pour « faire » que l'entrée et la sortie ne sont pas identiques. Il se passe donc des choses là, et plus il se passe de choses, moins le système dépend de l'environnement, plus il impose sa marque à l'environnement. Mais dans le même temps, ce système a tendance à élargir son emprise sur l'environnement. Cette emprise n'est pas la confusion du milieu avec l'environnement, elle est tout le contraire. Ainsi, quand je communique avec quelqu'un (si je

considère une personne comme un système) de ce point de vue là, je vais avoir ici un autre sujet avec qui je vais communiquer, je vais m'approprier le sujet, d'une certaine façon, dans mon milieu.

L'échange relationnel est une reconstruction partielle et partielle, et même nécessairement les deux. Partielle, parce qu'elle correspond à un angle d'attaque, et partielle parce qu'elle correspond à mon système de représentation du savoir, en fonction de mes besoins, de mes finalités (pas forcément lucides).

Ainsi, quand Molière met dans la bouche du misanthrope Alceste, que, pour l'amoureux, la « noire à faire peur » est une « brune admirable », c'est que l'amoureux a reconstruit de la dame en question quelqu'un qui convient dans son milieu propre.

Concrètement, vous l'avez senti, toute la difficulté c'est que nous allons vers la conjonction de deux processus corrélatifs qui nous aident à grandir. Si je les reprends à Piaget, je définis un processus d'**intérieurisation** qui veut dire que la personne accroît son appropriation de l'environnement en **élargissant son milieu**, et corrélativement un processus de **décentration** qui fait qu'elle peut de plus en plus « se mouvoir » dans son milieu.

J'ai essayé de montrer qu'il existait ailleurs des processus qui viseraient à détruire systématiquement et corrélativement ces processus constructifs. Ainsi, dans le même temps qu'une personne développe de l'intériorisation, il y a un processus qui tend à l'**extérioriser**, à lui faire perdre son pouvoir sur l'environnement, sur son milieu. De même, un processus peut faire qu'elle « se rétrécisse ». C'est la **centration** qui fait qu'on a tendance à se réduire soi-même.

En complément ces quatre processus constituent une structure de groupement.

Dans le titre de ce débat *Ouvertures épistémologiques*, j'ai essayé de m'en tenir à trois concepts : autonomie, construction et appropriation, je veux dire maintenant que les deux derniers termes ne me plaisent pas et m'en expliquer.

Pour moi, « appropriation » et « construction » peuvent se dire conjointement dans la **perspective constructiviste** qui se distingue de la pensée positiviste.

Selon moi, ce que nous vivons, comme une énorme difficulté en 1994, consiste à faire sortir les sciences humaines des modèles de type positiviste, pour les inscrire dans les modèles de type constructiviste.

## MILIEU ET SAVOIR

Si l'on reste pris par cette difficulté, c'est, me semble-t-il, parce que l'on fait l'économie des processus d'abstraction des sujets et de la construction conceptuelle d'un milieu, lequel implique des choses qui procèdent de l'intérieur de la personne. Je vais vous donner un exemple que j'emprunte à des travaux que j'ai fait sur l'enseignement des mathématiques. Si j'écris  $\Delta = b^2 - 4ac$  et que je pose la question sur ce qu'est **moins** ? Une vérification statistique, sur une population assez vaste, montre que les gens pour qui « moins » est très proche de leur connaissance interne disent que « moins » est un symbole ; mais pour ceux qui balbutient les mathématiques « moins » est un signe.

Cela m'a conduit à faire une distinction entre deux sortes de rapport au savoir. Pour ce faire, je suis parti de la distinction d'Antoine Faivre, entre la « gnosis » (mot tenu du sanscrit et qui veut dire qui émerge de, comme dans genèse, connaissance). C'est le savoir qui procède de l'« experiencing », c'est-à-dire de l'« expérimentation du sujet » (vieux mot français expérimenter qu'on utilise plus du tout dans ce sens là).

Ce savoir pour un mathématicien, c'est évident, fournit un symbole.

En revanche, le sujet qui n'a qu'un savoir qu'il reçoit, construit surtout un savoir « épistémique ». Il le reçoit comme on reçoit une convention (un signe) qu'on ne s'est pas appropriée. Globalement, il me semble que le sens émergent est de l'ordre du symbolique, ou plutôt que du sémiotico-symbolique... Or la pauvreté du savoir « gnosis » symbolique constitue une grosse difficulté pour qu'un élève soit à l'aise dans les mathématiques, donc dans l'abstraction pour qu'il forme un langage abstrait, riche d'opérations qui fonctionne sur le régime symbolico-sémiotico-sémantique.

La difficulté des enfants est que, pour eux, les mathématiques constituent seulement du savoir épistémique qui est de l'information que l'on transforme en savoir, sans se l'être approprié. Pour qu'une telle appropriation s'opère, il importe en effet que se joue un jeu subtil d'intériorisations et de décentrations riche de productions de savoir dans l'ordre du symbolique.

Nous avons affaire ici, évidemment, à un problème de familiarité avec les pratiques mathématiques, mais pas seulement. En effet, on peut être dans la familiarité et ne pas s'être approprié les objets symboliques à des niveaux suffisants d'abstraction, c'est-à-dire ne pas avoir construit les structures internes de pilotage de mathématicité symbolique. En voici un exemple : j'ai fait aussi une autre petite expérience. J'ai demandé le sens de  $y = f(x)$  en disant : c'est quoi une fonction ? J'ai constaté que, souvent, il faut attendre « maths sup » pour que soit entendu qu'il s'agit d'une relation de dépendance : il ne peut pas y avoir de « y », sans « x ».

Avant, les élèves s'en servent et ils n'en ont qu'une familiarité utilitaire, un sens pratique. Cela est de la « fonction » somme toute très banal que de se suffire de niveaux d'appropriation peu abstraits.

Je raconte aussi souvent cette petite histoire qui m'est arrivée. Lorsque j'étais élève du CM1, j'avais un vieil instituteur près de la retraite. Je me souviens qu'il nous a donné un jour à étudier le « complément d'objet direct ». L'exemple qu'il avait pris était : « Je vois papa » ; « papa » est complément d'objet direct, avait-il dit. Je me suis levé de mon banc et lui avait dit « je vous interdit de traiter mon père d'objet. Pourquoi est-ce un objet ? ». Il m'a répondu : « parce que ça répond à la question qui ?, ou quoi ? » J'ai toujours été bon en analyse grammaticale parce que j'ai toujours su poser les questions. J'avais une familiarité d'usage, mais j'étais loin d'avoir une familiarité conceptuelle de l'objet. La première m'a suffi pour réussir à l'école !

### CONFUSIONS PÉDAGOGIQUES

On a de bonnes raisons de penser que l'oubli du sens est fréquent à l'école ou, plutôt, que le sens que nous mettons en enseignant va de soi ; comme s'il était isomorphe dans la tête du gamin, qu'il irait de soi.

Eh bien non ! C'est une erreur que d'oublier que le savoir est une reconstruction.

Ce n'est pas de l'esprit-seau qui fonctionne ici : j'ouvre, je verse et je ferme.

C'est, au contraire, un jeu subtil de reconstruction, reconstruction où chacun « gère » de l'hypercomplexe. Voilà qui nous ramène au problème du statut de l'objet des sciences humaines et à celui de l'ingénierie de nos pratiques ; nous sommes ici au cœur même de ces interrogations dans les pratiques.

Il me semble que le modèle d'ingénierie qui est développé à l'école est un modèle d'ingénierie positiviste : on essaie de donner aux maîtres (et aux élèves) des choses simples en décomposant de plus en plus le savoir qui devient par là de plus en plus strictement épistémique. Or, le problème est que l'on gère des modèles de plus en plus complexes qui ne sont pas le contraire du simple, lequel est compliqué. Pour être pratiqués (et pratiques), ces modèles complexes doivent être réduits pour devenir implexes, selon l'expression de Le Moigne.

Que peut-on faire pour faire, pour construire, des implexions ?

Pour tenter de répondre à cette question je vais commencer par vous rappeler que le « genius » de ingénierie a la même étymologie que « gn », Kn, de « gnosis ». Cela renvoie au « dedans » du sujet. Sur cette base, il faut se souvenir qu'ont été développés des modèles ingénieriques. Un des grands spécialistes était Léonard de Vinci. Ce n'est que sous l'influence des décompositions (analyses) et, en particulier, après Descartes que l'on a pensé que l'ingénierie était décomposante, strictement décomposante.

Avec un arbre, on fait de la sciure, mais avec de la sciure on ne fait pas un arbre, laissait entendre Bergson. Vous voyez l'enjeu : nous travaillons dans les domaines de savoirs à gérer, de savoirs à transmettre. Dans ces derniers, il faut se demander si les travaux d'analyse de l'ingénierie pédagogique classique procèdent de modèles propices à la construction d'un milieu personnel significatif chez chaque élève. Faute de quoi, il n'est pas du tout sûr que l'utilisateur (l'élève) entre dans le domaine savoir visé, et que cela ait du sens dans son milieu.

*Intervenant* - A notre avis, il y a un milieu commun. Est-ce que votre discours s'inscrit plutôt dans un paradigme individualiste, social ? interactionnisme ?

*G.L.* - Social, fondamentalement social. Ça dépend de quel point de vue systémique on se place. Dans un système culturel, on a effectivement un milieu culturel, qui ne renvoie pas à la totalité de l'environnement. Savoir, après Castoriadis, que les cultures sont de l'ordre du milieu pose, du même coup, leur relativité. Quant à la richesse d'un milieu personnel, elle est la capacité d'intégrer des rapports à autrui dans ses systèmes de représentations.

*Intervenant* - Est-ce que votre fait social est un fait social durkheimien ?

*G.L.* - Sûrement pas. Je me sentirais beaucoup plus wéberien. Quand Durkheim parle de « fait social », au fond, il est bien embêté. La question que se pose fondamentalement Durkheim est : comment se fait-il que des individus isolés font qu'ensemble ils sont capables de « faire prendre une mayonnaise » sociale ? pourrais-je dire trivialement.

En fait, l'individu se rend compte qu'il n'est pas seul et il développe un certain nombre de pratiques. Or, ce que Durkheim ne dit pas, c'est qu'on assiste à la construction de l'aspect des représentations sociales et du milieu singulier dans un ensemble pluriel.

Durkheim veut faire de la physique sociale dans la continuité d'Auguste Comte. Quand il va aborder un objet social tel que l'école, il va se dire : la seule chose que l'on peut faire alors dans les sciences sociales, c'est de l'histoire, même s'il voulait bien faire autre chose.

En effet, il se rendait bien compte des paradoxes qu'il gérait, mais il était pris dans le paradigme positiviste qui envahissait presque tout l'espace « scientifique ». C'est si évident que, quand on essaya de construire la psychologie dans le système de Comte, Broussais aboutit à la phrénologie ! Comme si ce genre de pratiques qui consistait à mesurer la forme du crâne avait pu saisir l'esprit. Je vous rappelle cependant que pendant longtemps on a continué à « sévir » de cette manière « experte » pour aider les tribunaux. C'est un scandale que l'on ait pu aboutir à des choses comme ça et il n'y a pas si longtemps que ce genre de pratiques a été supprimé.

C'est que, ici, on joue au mythe de l'objectivité absolue.

Pour répondre à la question posée tout à l'heure, je situerai beaucoup plus volontiers dans une sociologie relativiste. Si je m'intéresse parfois à des macro-systèmes, je les pose comme tels dans leur relativité et rien ne m'interdit alors de parler de milieu social puisque je suis sur un autre plan.

Cependant le paradigme que, plus généralement, j'essaie de développer avec d'autres est récent. Il repose ainsi sur les théories de l'autonomie, par rapport aux théories de la commande ; ce qui implique le passage à la seconde cybernétique.

Il y a à peu près 20 ans que cela commence à se développer. Les travaux les plus anciens sur l'autonomie que l'on connaisse sont ceux de Vendryes. Ce médecin s'est posé le problème de l'autonomie de l'organisme. Les modèles que je reprends souvent en éducation sont redevables de ceux qui se développent de plus en plus en biologie pour essayer de comprendre les processus immunitaires. Je pense en particulier aux travaux de Varela qui est lui-même biologiste, son approche de l'organisme vivant est fondée sur l'idée qu'un organisme « tient » tant qu'il reste dans les limites de son milieu. A l'occasion il peut grandir, de toute façon il passe son temps à lutter contre le risque de sa destruction.

#### POUR UNE INGÉNIERIE DE LA COMPLEXITÉ

Je dis cela autrement, en l'illustrant de façon métaphorique : un match de football « tient » tant qu'on a le milieu du match. Pour cela, il faut deux équipes. Si une équipe sort du terrain, il n'y a plus de milieu et c'est la létalité du match. Plus théoriquement et logiquement aussi, il s'agit bien ici d'un système sous tensions dans lequel on ne confond pas les négations (les inversions-négations) avec les réciproques.

J'en viens par là au modèle que j'applique au vivant.

Si demain soir, il y a Italie/Espagne, la viabilité du match est que les deux équipes entrent sur le terrain. Il y aura aussi quelqu'un qui va avoir une certaine structure pilotante : le régulateur, l'institué du système (l'instituteur devrais-je dire) : c'est l'arbitre. Ainsi sont posées clairement les limites (du terrain et des actions) et la discussion majeure est liée à la réalisation des objets : le ballon sera-t-il complètement ou non entré dans le but.

Si demain, les Espagnols marquent un but, ils auront créé une situation dans laquelle le milieu aura changé, il aura pris une certaine coloration. Deux cas de figure se poseront alors : quelle est la première personne que l'on regarde quand on marque un but ? C'est l'arbitre.

S'il fait signe que l'on va au centre du terrain, c'est que le changement d'état du système aura été accepté.

S'il dit « non », il y aura « négativé » de l'opération but. Admettons qu'il accepte le but ! L'Espagne mènera 1 à 0. Pour retrouver l'égalité on pourrait supprimer le but. (C'est bien ça la négation.)

Il y a aussi une autre façon de revenir à l'état initial d'égalité : c'est que l'autre équipe égalise. L'égalisation, qui est un processus de compensation, correspond précisément à ce qu'on appelle une réciproque, qui est l'annulation d'un écart.

Dans les systèmes complexes autonomes, le problème est que l'on n'est pas capable de différencier exactement la proposition directe de la réciproque. Ainsi, quand on fait de la psychologie respectueuse de l'autonomie des personnes, cela se passe de la façon suivante : c'est comme si nous étions dans un stade mais que nous ne verrions pas le match, que nous serions sous les tribunes et que nous entendrions « ouah ! ». Si nous n'entendons pas « oh ! », ça veut dire que le but a été accepté. Si nous réentendons une autre fois « ouah », à ce moment là, il y a un deuxième but marqué et nous ne savons pas si le but en question, c'est 2 à 0 ou 1 à 1.

J'ai envie de dire que quand un élève fait quelque chose, une action, je ne suis pas en mesure -en raison de son autonomie- de décider tout de suite s'il affirme un progrès ou s'il a compensé quelque chose qui le gênait. Je ne suis pas capable de discriminer s'il y a eu une proposition de « progrès » ou si c'est une réciproque qui s'affirme. En logique, on appelle cette situation une biconditionnelle (et on ne peut pas discriminer une proposition de sa réciproque), comme A implique B et que B implique A.

Faute de prendre en compte ces réserves, dans le travail d'observateur en sciences humaines, si l'on ne prend pas en compte une part d'indécidabilité, on risque de se laisser aller à des affirmations qui seront seulement ce que l'observateur en pense et cette observation sera prise abusivement pour une vérité.

Je suis bien souvent sous les tribunes quand je fais des sciences humaines, mais que puis-je faire malgré tout pour faire avancer la science et/ou les individus ? d'autant plus que d'autres, sur le terrain, font un effort antagonique certes, mais un effort pour aussi essayer d'émerger.

C'est assez prodigieux de voir un enfant faire un effort pour vivre, et en même temps, passer son temps à compenser des risques de destruction. « Il ne faut pas trop frôler les bords » comme dit Varela. Si votre enfant frôle trop les bords, il peut disparaître, comme il y peut y avoir une bagarre générale et qu'une équipe sorte du terrain : il n'y aura alors plus de match. Si c'est un homme, il n'y a plus d'homme. Si c'est une société, il n'y a pas plus de société.

Il me semble que l'on peut construire une nouvelle ingénierie en tenant en compte de ces modèles.

*Intervenant* - J'ai souvent l'impression que vous parlez de choses qui se passent à plat, donc sur un terrain de football. Il y a des dessins à plat, un professeur avec des connaissances, un enseigné, des échanges entre eux. La comparaison biologique ne m'étonne pas du tout. Elle est tissée sans arrêt. Mais le professeur n'est pas à plat, il a une structure. Du côté de l'enseigné, c'est pareil. Du côté du monde social, c'est pareil, il y a des gens plus haut que les autres. Dans ce que vous dites, on a du mal à distinguer, lorsqu'on est dans la pratique, ce qu'il va se passer avec les désirs des enseignants, avec les désirs des sujets qui sont très différents, qui réfèrent à leur histoire. On a du mal à comprendre dans ce modèle comment on peut avoir quelque chose en volume.

*G.L.* - C'est sans cesse en volume. Si l'on pousse la métaphore, le football n'est pas en deux dimensions. Il ne faut pas prendre notre image pour l'objet. Je n'ai pas dit que le processus que je décris est simple et à plat. En fait, dans la pratique, ce qui m'intéresse ce sont les processus, pas les étapes. Ce qui ne m'intéresse pas : c'est la cohérence. Ce qui m'intéresse : ce sont les cohésions et les décohésions. Je pense que vous pensez en processus. Je ne dis pas du tout que les processus ont tous la même valeur. J'ai juste dit deux mots des hiérarchies en partant de pilotage et implicitement de la loi d'Ashby. Je pense que les choses fonctionnent dans des entremêlements de hiérarchies. Dès que des hiérarchies entremêlées cohabitent, il apparaît de l'incomplétude.

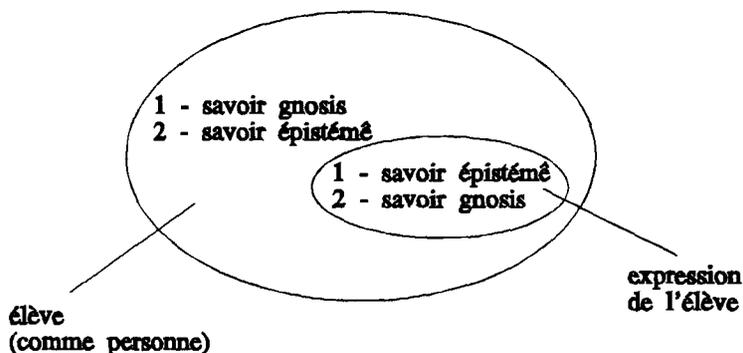
L'autonomie se traduit ainsi par de l'incomplétude. Si le propre de cela est qu'il y a des entremêlements de hiérarchies, la difficulté est que, quand les hiérarchies sont entremêlées, elles apparaissent extérieurement à plat. Ce sont deux niveaux qu'on écrase et l'on ne voit plus que des points d'impact.

Quand on dépasse cela, les paradoxes nous apparaissent aussi ; ils sont fondateurs de la pensée humaine.

En voici une illustration pédagogique (et ingénierique !). Dans une classe, pour que ce qu'il vit ait du sens, l'élève s'appuie sur son savoir (gnosis) ; c'est l'expérience de ce qu'il sait, cela vient de lui.

Le savoir épistémê -ce qu'il ressent du dehors- est moindre. Il n'est pas sans importance mais, en ressources pour apprendre, moindre malgré tout. Vous admettez que l'expression de l'élève est un sous-ensemble de cet ensemble élève. Dans la classe, l'élève s'exprime. Dans l'exprimé, ce qui est premier est le savoir épistémê, le second c'est le gnosis nécessairement.

Comme le montre ce schéma :



Vous avez là un entremêlement de hiérarchies ; cet entremêlement est aussi bien celui du professeur que celui du bon élève, celui dont on dit qu'il a des ressources, et que, même s'il ne travaille pas beaucoup, il réussit. En revanche, l'élève « paumé », lui, est contraint de vivre cela, sans savoir ce qui, chez lui, est premier dans chaque domaine. Il dira alors « Monsieur donnez-moi des exemples ». Concrètement, il va recevoir des algorithmes de résolutions en mathématiques, mais il sera incapable de faire des exercices, là où il y a des astuces. Il saura peut-être faire des exercices propres à la leçon, mais il ne verra pas les pièges ou bien il sera capable de ne rien faire du tout, parce que son savoir gnosis est le plus fort et disjoint de son savoir épistémê. Il risque alors de décrocher de l'école.

Vous voyez bien en quoi deux hiérarchies strictement opposées seront entremêlées ; je pense même que c'est parce qu'elles sont entremêlées à l'intérieur de chacun qu'il y a du creux qui permet à l'autonomie de s'épanouir, d'être-là au monde comme disent les philosophes. L'autonomie est donc tout le contraire de l'à plat.

C'est quand cet à plat ? Quand la personne est coincée. C'est quand l'élève ne sait plus, ne peut plus imiter le professeur, qu'il n'y a plus de niveaux hiérarchiques distincts et entremêlés.

(Sur les entremêlements de hiérarchies et sur les paradoxes, je vous invite à lire les travaux de Jean-Pierre Dupuy, de René Gérard et ceux d'Yves Barel.)

*Intervenant* - Le savoir épistémé n'est-il pas un savoir gnosis du groupe social ?

*G.L.* - Je pense qu'il y a un savoir gnosis du groupe social.

*Intervenant* - Le savoir épistémé est un savoir qui est aussi vivant, qui évolue.

*G.L.* - Tout à fait. C'est le savoir formalisé dont on parle dans l'épistémé. Le problème de l'école est que souvent elle ne connaît plus que lui. Elle ne « marche » alors que pour les élèves pour qui le savoir gnosis continue à fonctionner.

*Intervenant* - Il y aurait intérêt à développer des ingénieries qui pensent méta ?

*G.L.* - Oui, mais le méta ne se décrète pas. Il n'y a pas de méta injonctif. Le problème de l'injonction méta est qu'elle risque de donner de névroses scolaires incroyables !

*Intervenant* - Si le formateur utilise dans son langage quotidien, dans sa relation avec les apprenants, quelque chose qui signifie cette dimension méta qui donne du sens au savoir épistémique... ?

*G.L.* - Le savoir gnosis n'est pas plus méta que le savoir épistémé. Idéalement le savoir scolaire n'est pas méta. Ce qui est méta, c'est ce qui donne du sens formalisé. Le problème est que nous avons affaire à des niveaux cognitifs, des niveaux de compréhension, des niveaux de gestion... Lorsque Bateson parle de niveau 1, 2, 3, il ne les décrète pas. Chez chaque personne le méta de l'un n'est pas forcément le méta de l'autre.

L'école ne peut pas faire l'économie du savoir gnosis. Dans les faits, chacun ne le fait pas, sinon il serait fou. Mais dans le même temps, l'école ignore vite institutionnellement cette sorte de gnosis dans certaines situations scolaires. Ce n'est pas le cas dans les pratiques d'alternance avec des productions de savoir en alternance, elles privilégient la réinjection du gnosis. Cela a à voir, par exemple, avec ce que Osgood appelle le connotatif.

C'est, sans doute largement structuré de pragmatique et de sémantique pour parler comme les linguistes, mais peut-être moins de syntaxique. (Je vais décoder : la syntaxique en linguistique constitue les grammaires. La sémantique a à voir avec le sens et la pragmatique avec la construction qui monte en recadrage de façon à développer l'intégration de la syntaxe et du sens précis.)

Un exemple typique de pragmatique, c'est celui du petit enfant qui commence à parler : ainsi ma petite fille de 14 mois tient des discours où elle dit « ta » quand elle désire quelque chose. Elle dit à son père : « TAPAPA », si elle lui donne quelque chose et elle ne le dit qu'à lui. Autrement dit, elle a une pragmatique extrêmement ciblée et elle apprend pragmatiquement la langue parce qu'il n'y a pas d'apprentissage sans finalisation.

De cela, je retiens pédagogiquement que, plutôt que de s'intéresser aux causes, intéressons-nous aux buts et nous verrons que les choses deviendront beaucoup plus intéressantes ; l'effet pragmatique jouant, cela aide à développer une connaissance, une utilisation de la langue. Dans le cas que j'exprimais, la petite fille sera ensuite capable de manier la syntaxe. Le problème de fond est de l'ordre de l'émergence, ce qu'on ignore volontiers à l'école. L'école est un trop souvent un système Mac Donald, on vous apporte les trucs tout cuits et édulcorés. Comment voulez-vous que tous les gens digèrent le même discours et de la même façon ?

*Intervenant* - Les conséquences me semblent incroyables pour la pédagogie du quotidien ; que ce soit à l'école ou au dehors. On comprend bien que faire passer un certain contenu constructiviste, une ingénierie positiviste ne marche pas, mais peut-il y avoir une ingénierie constructiviste ? Je ne vois pas qu'on puisse faire le lien entre individuel et collectif, on aboutit au préceptorat.

*G.L.* - Oui, si l'on confond milieu et environnement ; dans ce cas, il faut alors un flic derrière chaque personne et un maître pour chaque élève. Mais le propre du système est que la vie marche et que les enfants sont capables de tirer profit de l'extérieur pour construire leur milieu : ce qu'ils entendent. Le problème de fond est que vous pouvez faire ce que vous voudrez : le sens est un « construit » original. Tout passe par l'intégration qu'en fera le sujet.

Ce qui pose au moins le problème du nombre d'élèves par classe. Je refuse, dans le même temps, de dire : « c'est bien 20 élèves pour tout le monde ». Dans certains cas, 20 c'est trop et dans d'autres cas 40 ça marche. La limite du nombre d'élèves pour un enseignant en « taupe », en « hypocagne » est la capacité qu'a un professeur de corriger les copies. Ce n'est pas le

contenu de l'enseignement. Globalement, leurs élèves apprennent tous parce que « l'école est faite pour des bons élèves », par des anciens bons élèves. Je regrette beaucoup que le refus de prendre en compte la place de l'autonomie chez chacun constitue le point aveugle de la pratique enseignante.

Globalement, notre grande difficulté est un travail de décentration, pour comprendre qu'il y a des gens qui ont des stratégies d'apprentissage différentes des nôtres. C'est là un problème cognitif fondamental qui renvoie aussi à celui des stratégies pédagogiques. Formellement, je suis favorable à un métissage : il y a un problème de tolérance à l'égard des stratégies de l'apprentissage d'autrui que nous ne savons pas maîtriser.



# PROJET DE FORMATION, AUTONOMIE DU SUJET

*Jean CLENET : Maître de conférence CUEEP Université de Lille I*

En début d'après-midi, l'intervenant-animateur, Jean Clenet, repart sur un constat issu de l'activité de la matinée :

**Beaucoup d'informations en peu de temps, un langage nouveau, parfois difficile en termes de compréhension.**

Nous nous sommes retrouvés dans le même situation que des stagiaires en formation ou des étudiants, situation courante où on confond parfois la quantité d'informations et le supposé sens attribué par le public en formation à cette information. D'où un double problème posé par Jean Clenet :

1 - « Toujours plus du même » d'informations ne conduit pas forcément à plus de compréhension ou bien d'apprentissages<sup>1</sup>. Et pourtant les situations de formation provoquent parfois une dissonance entre l'information distribuée et le sens qu'on peut y attribuer. Exemple : Si on rate en maths, on rajoute « toujours plus » de maths, sans se préoccuper du comment « autrement des maths », ce qui revient à dire qu'on confond souvent quantité et qualité et qu'une formation est souvent évaluée sur la quantité d'informations, ce qui amène à poser le deuxième problème.

2 - Actuellement, la formation est souvent posée en terme de « à quoi » former ? Il semble qu'on peut poser peut-être et surtout le « comment » former ? Souvent, les contenus pré-programmés dans les référentiels ou les programmes, qu'ils soient présentés en objectifs ou non, restent du domaine de l'injonction. On se situe ici dans le champ des normes, du projet social qui a prévu pour le stagiaire la nature et la quantité des savoirs à acquérir quand on n'y ajoute pas la méthode ! ... Sans écarter cette « entrée » dans la formation (une société a ses lois qu'il convient de respecter), il ne faut cependant pas oublier le projet de l'élève ou de l'étudiant ou du stagiaire (on dira l'apprenant, alors que jusqu'à présent on a parlé d'enseigné, ce qui n'est pas du même ordre).

Ces préambules nous conduisent, à la suite de questions, à l'ouverture d'un débat sur le PROJET DE FORMATION en lien avec l'AUTONOMIE DU SUJET.

---

<sup>1</sup> Il est fait allusion ici à une expression employée par P. WATZLAWICK dans son livre *Changement, paradoxes et psychothérapie*.

## I. A PROPOS DE PROJET DE FORMATION ET D'AUTONOMIE

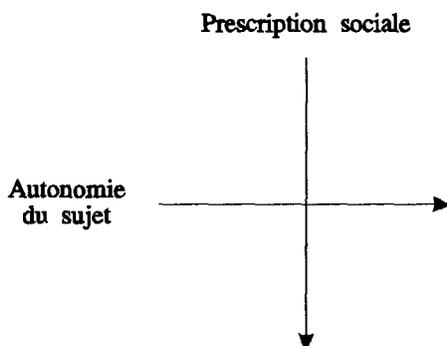
On retiendra ici les éléments clés relatifs aux idées forces travaillées dans cette partie.

- Dans un projet de formation, on s'efforcera de tenir les deux bouts de la chaîne.

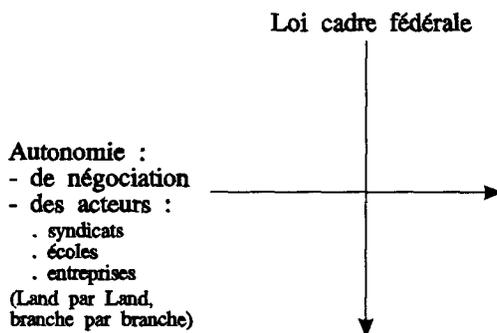
. une dimension relevant de la programmation (le projet programmatique de Jacques ARDOINO)

. une dimension de l'autonomie du sujet dont il a été question fortement ce matin (le projet visé).

Schématiquement, on peut représenter cela ainsi :  
Deux dimensions au projet de formation



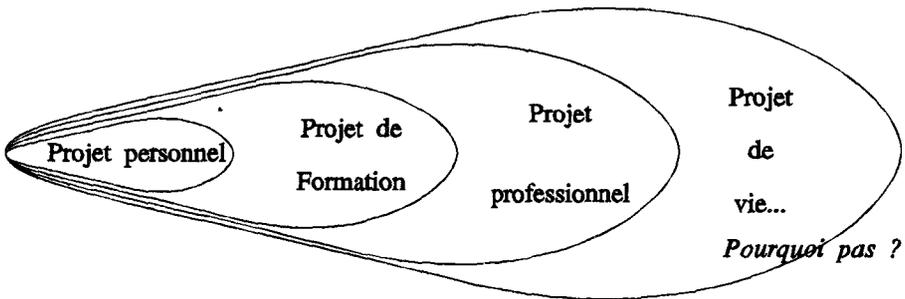
Prise seule en compte, la prescription génère beaucoup de rejets car elle n'intègre pas le projet personnel. Toutes proportions gardées, si on observe par exemple le modèle DUAL Allemand, on retrouve ces deux axes :



Autrement dit la loi générale, le cadre où les programmes ne sont pas là pour imposer un modèle de formation (au-delà de quelques règles com-

munes) mais pour susciter des sous-modèles à créer à l'initiative des acteurs partenaires de la formation ou des sujets. Cette situation permet alors la création et l'évolution des modèles de formation, alors que le modèle vertical tend vers la reproduction et le contrôle (le modèle taylorien, toutes proportions gardées).

- Dans un projet de formation, on s'efforcera d'intégrer les « poupées russes », les différentes dimensions du projet :

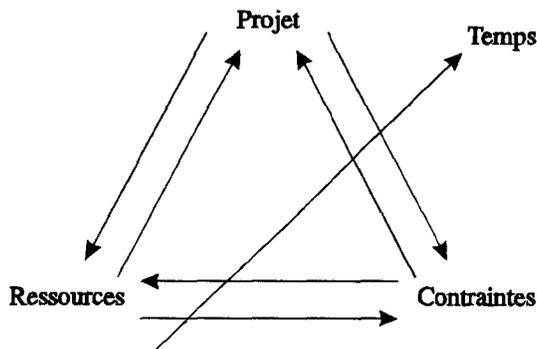


Il importe de créer des situations qui amènent le sujet à finaliser, à tendre vers..., à intégrer du TEMPS à la situation, à travailler conjointement sur le court, moyen et long terme.

- « Quels sont mes désirs les plus profonds ?... »
- « Comment je développe les stratégies pour les atteindre ? »

## II. TRAVAILLER LA MOTIVATION ET LES STRATÉGIES

Parenthèse sur le modèle stratégique de Michel Crozier<sup>2</sup>

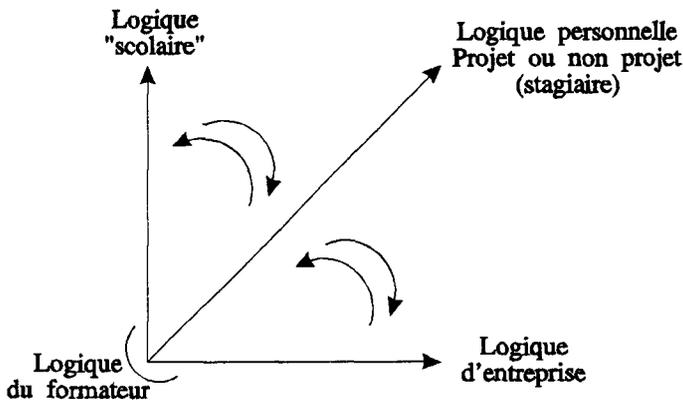


<sup>2</sup> Voir Michel CROZIER, *État modeste, état moderne, et/ou l'acteur et le système*.

*Exemple :*

Un système de formation, une formation tout court, peut être perçu comme une ressource ou comme une contrainte pour l'individu. La différence est de taille ! ... Si celui-ci n'y voit aucune UTILITÉ pour maintenant et/ou pour demain, c'est une contrainte ! Par contre, si la formation est négociée, « volontarisée » et finalisée, c'est une ressource qui entre dans un projet, la dynamique positive se crée. On peut aussi s'attacher en tant que formateur à transformer les contraintes en ressources ou en projet. C'est possible et ça marche... Le même « objet », nous l'avons vu, peut être perçu comme étant l'un ou l'autre. Le projet devient médiateur des contraintes.

- Dans un projet de formation, on s'efforcera de conjuguer les LOGIQUES en présence : l'exemple de l'alternance :



Quand on y regarde de près, on trouve plus de divergences que de convergences :

1 - *La logique personnelle de la personne en formation* : Quelle est-elle ? Projet, non projet, projet par défaut...

2 - *La logique d'école en général* : Transmettre des savoirs prescrits le plus souvent par le niveau, qui par magie pourrait se transformer en compétences...

3 - *La logique d'entreprise* : Produire, en utilisant ou en associant des personnes compétentes (savoirs en usage)

4 - *La logique du formateur* : Très variable (comme les autres d'ailleurs) en fonction du passé scolaire, familial, culturel et de l'expérience au travail. De l'enseignant classique au moniteur, tuteur, formateur... Centrer sur le savoir académique, ou sur le sujet, ou sur le tour de main... tout est possible !

5 - *La logique institutionnelle* (l'école dans son projet propre) : Là encore, tout est possible !... de l'insertion sociale à la réussite aux examens...

6 - *La logique familiale* (quand elle est en jeu et elle l'est de plus en plus tardivement) :

- le diplôme
- le plus loin possible
- la protection du jeune (exemple : le plus tard possible dans l'entreprise)

Tout cela est hypercomplexe et un système de formation s'efforcera de prendre en compte à sa façon le plus possible de variables en présence. En effet, un système trop monofinalisé tend à exclure et à simplifier terriblement les choses. Gérer la complexité devient un passage obligé et cela entraîne des changements quant aux rôles des formateurs et/ou des enseignants. Mais c'est un autre problème. Une chose devient évidente : le formateur ne peut plus se contenter de reproduire des modèles ni de transmettre des savoirs, sa tâche devient beaucoup plus complexe et il peut s'attacher à polyfinaliser le système de formation pour créer de la variété :

- de savoirs
- de lieux
- de méthodes
- de ressources
- de finalités
- de stratégies de formation
- ...

En conclusion, pour favoriser l'émergence de systèmes autonomes, que ce soit de formation, de personnes... il importe de rechercher les adéquations entre les finalités :

- des acteurs : formateurs, stagiaires, entrepreneurs, tuteurs...
- des institutions : écoles, familles, entreprises...

en se posant toujours les questions :

- Pour quoi faire ? (la formation)
- Comment faire ? (les stratégies)
- Dans quel environnement ? (ressources, contraintes).

Il y a autonomie (relative) dès lors que l'acteur ou le système peut travailler sur ses propres désirs et trouver dans son environnement des conditions de sécurité suffisantes pour gérer ses ressources et les contraintes forcément présentes dans toute situation.



## TABLE RONDE

### FORMATIONS OUVERTES MULTIRESSOURCES ÉCLAIRAGE ÉCONOMICO-STRATÉGIQUE

#### QUELLES SONT LES BONNES QUESTIONS ?

- Jean BESANÇON :* Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche
- Andrée VIELVOYE :* Conseil Régional du Nord Pas-de-Calais, Chargée de mission auprès du Directeur général adjoint de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage
- Serge EVRARD :* Directeur adjoint du CUEEP, Université des Sciences et Technologies de Lille
- Francis BOURBIER :* Direction Régionale de l'Agriculture du Nord Pas-de-Calais, Service Régional de la Formation et du Développement

*F. Bourbier :* La table ronde de ce matin a pour intitulé Formations ouvertes : éclairage économique-stratégique. Nous avons souhaité avoir le point de vue de trois niveaux différents : le niveau national avec J. Besançon du Ministère de l'Agriculture, le niveau régional avec A. Vielvoye du Conseil Régional du Nord Pas-de-Calais et S. Evrard, Directeur adjoint du CUEEP pour le niveau local. Nous avons souhaité cadrer cette table ronde autour de 3 moments :

**La stratégie de départ** qui traiterait de l'initiation des dispositifs de formations ouvertes ; **une stratégie de mise en place** autour des moyens à mettre en place pour ces dispositifs et enfin **une stratégie de pérennisation** ou comment ces dispositifs peuvent-ils durer après cette phase d'initiation ? **Le mieux serait peut-être** que les participants se présentent, donc nous allons **respecter l'ordre descendant** puisqu'il paraît que c'est encore comme ça que fonctionne l'Etat Français.

*J. Besançon :* Je travaille au Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, à la DGER qui est la direction qui s'occupe du système de l'enseignement agricole et à l'intérieur de cette direction, je m'occupe de tout ce qui se passe lorsque l'on n'est pas dans le face à face pédagogique. C'est-à-dire les formations ouvertes, les ressources éducatives, les Centres de Ressources, la télévision éducative, le multimédia et tout ce genre de chose dont on parle depuis quelques jours ici et encore aujourd'hui et demain.

*S. Evrard :* Je suis directeur adjoint du CUEEP. En fait j'ai surtout, depuis 20 ans, été responsable d'un organisme de formation, le CUEEP de Roubaix Tourcoing et je m'occupe depuis quelques années du montage de dispositifs dont les dispositifs d'enseignements ouverts comme les APP, le

programme PAQUE même si l'on n'a pas fait toute l'ouverture que l'on souhaitait, l'ESEU à distance.

*A. Vielvoye* : Je suis Inspecteur de l'éducation nationale et depuis 5 ans et demi, à la Région où j'ai d'abord travaillé sur le dossier « apprentissage, formation professionnelle », dossier pour lequel j'ai eu l'occasion d'initier le dossier Agrimédia qui va nous occuper ce matin. Depuis quelques mois, je suis responsable de l'élaboration pour la Région du schéma régional de formation et du plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes, donc un dossier qui va occuper les instances régionales pendant une bonne année.

*F. Bourbier* : On va rentrer dans le vif du sujet toujours en respectant la logique descendante ; donc je vais demander à J. Besançon de nous exposer en 10 minutes environ, sa problématique par rapport à cette approche économique-stratégique.

*J. Besançon* : Oui c'est impressionnant parce que je représente le national et lorsqu'il est représenté quelque part, en règle générale, l'Etat se fait interpellé par celui qui le représente. J'ai été également très impressionné par le titre de notre débat : « Éclairage économique-stratégique. Quelles sont les bonnes questions ? ». Alors je me suis gratté la tête et assez classiquement lorsque l'on se gratte la tête on va regarder dans les dictionnaires. A « stratégie », il n'y a qu'une seule définition : « C'est l'art de préparer un plan de campagne, de diriger une armée sur les points décisifs ou stratégiques et de reconnaître les points sur lesquels il faut, dans les batailles, porter les plus grandes masses de troupes pour assurer le succès ». On est donc dans l'art de la guerre et juste en dessous, il est dit que stratégie s'oppose à « tactique qui se dit des opérations que les armées opposées font à la vue l'une de l'autre ». Donc si on parle d'éclairage économique-stratégique on va devoir parler de ce que l'on fait lorsque l'on ne voit pas, lorsque l'on est pas à la vue l'un de l'autre. La première question que je me suis posé par rapport au débat qui nous occupe aujourd'hui c'est comment on peut voir ce que l'on ne voit pas ? Définir une stratégie c'est préparer des plans, c'est lorsque l'on n'est pas à la vue de l'armée adverse. Donc la première question, c'est où s'invente l'avenir ?

Il y a quelque mois de cela, au cours des cérémonies du bicentenaire du CNAM, grande institution fondée par l'abbé Grégoire en 1794, des textes des grands révolutionnaires de l'époque Laclaux, Condorcet, Lavoisier étaient lus par Daniel Mesguich et après intervenait B. Schwartz introduit par Pierre Gaspar, comme un philosophe des lumières d'aujourd'hui. B. Schwartz qui évidemment, comme vous le connaissez, était un peu confus de cette comparaison entre lui et des gens aussi éminents que Condorcet, a dit cette phrase extrêmement jolie, « finalement faire de la prospective c'est réaliser aujourd'hui, ce qui a été écrit il y a 200 ans » et c'est vrai qu'après

avoir entendu Condorcet on se disait que, en terme d'éducation permanente, si on arrivait à réaliser aujourd'hui ce qui était écrit il y a 200 ans, c'était pas mal ! Donc voir l'avenir c'est regarder ce qui a été écrit il y a 200 ans ; c'est une première façon de voir les choses.

Je suis frappé par ce qui a été dit depuis le début de l'Université d'été. Dans le domaine des formations ouvertes, on essaye de mettre en place avec les technologies d'aujourd'hui des choses qui ont été inventées par exemple il y a cent ans par quelqu'un comme Célestin Freinet. Il avait inventé énormément de choses : le tutorat méthodologique, les ressources éducatives, un dispositif de formations ouvertes, la possibilité de personnaliser les parcours en fonction des capacités de chacun. Faire de la stratégie, c'est relire Condorcet, c'est essayer de faire aujourd'hui ce que Célestin Freinet a essayé d'initier, avec un succès mitigé, dans l'école primaire française, c'est peut-être essayer de voir **où se trouve l'avenir ?** Pour le dire simplement, au niveau national, l'avenir on le voit se dessiner à 3 endroits :

On le voit de dessiner tout près, au niveau local et l'on pense que c'est là que s'inventent des réponses importantes face à des difficultés qui obligent les gens à inventer des systèmes nouveaux. Par exemple, dans l'enseignement agricole, les Centres de Ressources ont été inventés non pas au niveau national, mais au niveau local.

C'est vrai dans les pays du Nord, mais c'est vrai aussi pour les pays du Sud, les meilleurs systèmes scolaires dans les pays en voie de développement n'ont pas forcément été inventés par les experts de la banque mondiale, cela a quelquefois été inventé par des gens beaucoup plus proches du terrain, près de communautés villageoises.

Deuxième endroit où s'invente l'avenir, c'est dans les laboratoires de recherche, c'est vrai pour tout, c'est vrai aussi pour ça. Donc au niveau national on doit avoir une attention particulière à ce qui s'élabore dans les laboratoires de recherche.

Troisième endroit où s'invente l'avenir, en particulier dans le domaine qui nous occupe aujourd'hui, c'est très loin, et peut-être sur les rivages du Pacifique. On peut imaginer la stratégie des grands groupes Multimédia. Lorsque l'on lit le livre blanc rassemblé par J. Delors, où il dit que, après l'an 2000 c'est-à-dire maintenant, les échanges à l'échelle mondiale ne portent plus sur des marchandises mais sur la production, la transmission et l'usage de savoirs. Les groupes qui vont dominer ça sont sans doute ceux qui sont en train d'inventer notre avenir.

**Pourquoi agir** dans le domaine des formations ouvertes, quelles sont les finalités? Des finalités de la formation, je n'en retiendrai qu'une seule qui nous intéresse beaucoup, c'est **lutter contre l'exclusion**. On sait bien maintenant que n'importe quelle pratique sociale génère de l'exclusion. La pratique sociale qu'est l'école classique ou le dispositif de stage classique en formation professionnelle génère de l'exclusion, mais aussi un APP génère de l'exclusion, n'importe quel dispositif génère de l'exclusion, donc la question qui vraiment nous occupe est comment arriver à mettre en place au niveau

national non pas des dispositifs qui ne généreraient pas d'exclusion parce que ça n'existe pas, mais une combinaison de dispositifs qui fait que les personnes ou les individus étant différents, chacun y retrouverait ses petits. C'est-à-dire une organisation de dispositifs sachant que chaque dispositif exclut certes certaines personnes mais avec une articulation différente qui permette que moins de personnes soient exclues.

Alors troisième question, c'est **sur quoi agir** ? Sur quoi porter exactement l'attention ? Au Ministère de l'Agriculture on a essayé de changer assez profondément les systèmes de formation. On a ainsi essayé de toucher dans les dix dernières années aux points de sortie du système, les diplômes. On a donc essayé de rénover profondément les diplômes dans leurs conditions de délivrance, sous la forme d'unités capitalisables ou de systèmes modulaires ou pluridisciplinaires. Cela a donné, évidemment, des résultats mitigés, c'est-à-dire comme toute innovation, ça introduit du mouvement et après l'écume des choses fait que le fleuve a tendance à reculer dans son lit initial. Donc comment arriver à initier au niveau national, de manière stratégique donc, des dispositifs qui soient d'une certaine manière autocorrectifs et auto-évolutifs ? On sait bien que si l'on impose sur le plan national des cadres absolument rigides, si l'on impose une innovation, et je pense que les choses peuvent se retrouver de la même manière au niveau régional, au bout d'un certain temps pour un certain nombre de raisons, l'innovation va profiter à certains et en exclure d'autres et puis on va retomber sans doute dans l'écart antérieur. Donc finalement notre réflexion est autour de comment arriver à mettre en place, en particulier autour des formations ouvertes, des dispositifs qui ne génèrent pas de l'exclusion et qui permettent une auto-adaptation ou une évaluation permanente ou un système qui permette de faire évoluer des choses ?

Je vais centrer mon propos pour terminer sur l'organisation de l'établissement d'enseignement ou de formation. Il y a une phrase de Guy Jobert, autre fils de B. Schwartz que je trouve absolument délicieuse et qui dit la chose suivante : « Il y a des organisations intelligentes qui présupposent que les gens sont intelligents et qui les rendent intelligents. L'inverse est vrai également. » C'est vrai dans les entreprises mais c'est tout à fait vrai aussi au niveau d'un établissement, dans l'organisation d'un système de formation. Donc ce que l'on essaie de promouvoir, c'est un système, une organisation qui serait intelligente et c'est là dessus qu'il faut agir.

Une des choses qu'on a essayé d'initier, et dont je parlerai plus longuement au cours de la discussion et qui croise je pense ce que Mme Vielvoye va nous dire avec Agrimédia, c'est la question des centres de ressources. On a essayé au niveau national, en termes stratégiques, de promouvoir la mise en place de centres de ressources dans les établissements d'enseignement et de formation agricole. On sait bien, au niveau national, que si on oblige à faire quelque chose, il se passera tous les phénomènes habituels d'exclusion, le lit de la rivière qui retombe dans un système antérieur. Donc on a essayé de promouvoir des centres de ressources ou plutôt des processus

de mise en place des centres de ressources qui fassent que se soient des dispositifs ouverts et évolutifs. Notre idée est d'arriver à mettre en place des systèmes qui permettent de penser trois choses en même temps : au niveau micro-local, un contrat pédagogique plus diversifié pour celui qui apprend, au niveau de l'établissement qui supporte le centres de ressources, qu'il y aient des régulations, des négociations qui fassent que l'on se retrouve dans un système ouvert et négocié entre à la fois les enseignants, la direction, les prestataires et les commanditaires externes mais aussi ceux qui apprennent, qu'ils aient du pouvoir et au niveau national qu'il y ait négociation entre le centre et la périphérie. Essayer de promouvoir dans le système des établissements, des systèmes que j'appellerais plus que démocratiques, des systèmes négociatoires, des systèmes où pour que ça marche les acteurs soient obligés de négocier.

Je terminerai par une phrase du sociologue Jean Daniel Reynaud que je trouve très jolie, « puisqu'il n'y a pas ou pas assez d'arbitres impartiaux ou tout simplement parce qu'il n'y a pas de critères objectifs de vérité, la négociation avec son donnant donnant et ses discussions contradictoires est le meilleur garant de la légitimité d'une solution. Ce qui définit une solution comme juste et bonne c'est qu'elle a été adoptée après négociation ». Je trouve que l'exemple, au niveau international de ce qui se passe en Afrique du Sud nous donne une bonne direction.

*F. Bourbier* : Pour atteindre la négociation il faut passer par une phase de débat que nous allons donc continuer en suivant toujours la logique descendante. Nous passons par la phase intermédiaire régionale et Andrée Vielvoye va nous présenter sa problématique.

*A. Vielvoye* : J'aurai une problématique beaucoup plus pragmatique parce que nous sommes en région où la contrainte est forte. C'est vrai que, en ce qui me concerne, la réflexion sur la nécessité des formations ouvertes est née d'un constat de terrain et d'une opportunité. Le constat de terrain relevé par mes collègues qui s'occupaient des formations agricoles était que les formations mises en place au niveau du Conseil Régional sur la base d'un groupe qui commence à l'instant t et qui finit à l'instant t plus 3 ou 4 mois avec un objectif très finalisé de diplôme, de reconnaissance de qualification, ne correspondaient pas en fait à une partie non négligeable de la demande des gens souhaitant soit travailler dans le domaine de l'agriculture, soit (étant déjà salariés dans le domaine de l'agriculture) obtenir une qualification complémentaire.

Il y avait donc une demande spécifique de personnes disponibles à des moments divers de l'année pour des projets qui ne s'inscrivaient pas tous forcément dans un dispositif de qualification avec une finalité de reconnaissance de titre, mais plutôt avec une finalité professionnelle. Donc premier point, un public et une demande, deuxièmement une opportunité, un contrat de plan pour lequel je n'avais pas participé à la négociation et qui me dotait

sur la ligne « apprentissage » d'une somme coquette qui devait tourner autour de 30 millions de francs à dépenser sur 5 ans pour une rénovation du dispositif d'apprentissage. A l'époque les apprentis de l'agriculture dans le Nord Pas-de-Calais devaient se trouver aux alentours de 400 apprentis. Dépenser autant d'argent pour rénover la pédagogie de 400 apprentis c'est intéressant mais ça fait beaucoup par tête d'apprenti. En plus les apprentis de l'agriculture reflétaient, en fait, un souci pédagogique qui pouvait correspondre à d'autres types de publics agricoles. Pourquoi ne pas profiter de cette manne providentielle pour essayer de répondre de façon plus spécifique à une demande qui n'est pas satisfaite dans le contexte habituel des formations que nous mettions en place ? Il faut absolument monter un système qui permette de répondre aux demandes individuelles. On a donc fait savoir qu'il y avait de l'argent. Comme à chaque fois que l'on fait savoir qu'il y a de l'argent, nous avons eu des projets. Les projets confirmaient que, dans le domaine de la formation, il y avait des compétences mais aussi beaucoup de concurrence c'est-à-dire en gros, les établissements stratégiques du monde agricole ont tous monté un projet de Centre de Ressources indépendant sur leur domaine de compétences, domaines de compétences qui étaient souvent concurrentiels. On ne pouvait pas partir sur cette base là, il y a X établissements agricoles de toute taille dans le Nord Pas-de-Calais ; il fallait que l'on puisse les faire entrer, avec leurs compétences parfois concurrentielles, mais souvent différentes dans un réseau qui mette en synergie les compétences acquises par tous les établissements de la Région. On a ainsi lancé une étude de faisabilité sur ce réseau des centres de formations agricoles permettant d'ouvrir sur une base préalable de formation totalement individualisée des capacités formatives. Une base de données commune à l'ensemble des centres de formation et des points de connexion répartis sur le territoire régional permettaient en théorie à toute personne ayant un besoin de formation, quelque soit le lieu où elle réside, d'avoir un établissement à côté de chez elle, ouvert à tout moment (au moment qui lui convenait le mieux) capable de lui apporter la formation qui pouvait détenir un pôle parfois très éloigné. Ce que l'on voulait, c'était rapprocher la capacité formative des individus en tenant compte des rythmes de l'agriculture, de leur temps de disponibilité et de la non capacité qu'ils avaient à se déplacer qui est un frein à la formation.

Ce projet a maintenant à peu près 5 ans, il n'a pas encore vu défiler beaucoup de stagiaires, ce que l'Etat nous reproche dans le cadre du contrat de plan, parce qu'il a fallu le monter de toute pièce. C'est long, il a fallu se doter des outils, les concevoir, beaucoup d'enseignants y ont participé, maintenant il va devoir entrer dans sa phase d'utilisation et de **pérennisation**, ce qui, pour nous, va poser d'autres problèmes. Construire un système de formation en se dotant d'outils pertinents suppose du temps, de l'investissement, des coûts, il faut dans une comptabilité publique équilibrer l'investissement et le retour sur investissement. Actuellement nous avons à assurer le retour sur investissement. Là je suis tout à fait dans les aspects économiques des formations ouvertes, après avoir mis beaucoup d'argent sur la

constitution des outils, avoir compté sur beaucoup de bonnes volontés et de dévouement, ce fut une opération lourde et difficile, il nous faut maintenant **inventer les moyens** de faire en sorte que ce système soit économiquement équilibré. Qu'il y trouve son public, ses types de financement appropriés parce que je pense que pour l'instant on n'a pas encore inventé le financement adapté à la formation totalement individualisée. Qu'est ce que l'on paie ? Le temps dans le centre, souvent l'individu en formation est seul devant un dossier. Est-ce que l'on paie le temps du tutorat ? Qu'est ce que l'Etat ou la Région va reconnaître comme étant le temps de formation ? Le temps de présence au centre ? le temps global d'investissement formatif qui est le temps personnel passé par chaque individu. Toutes ces questions ne sont pas résolues, les financeurs publics sont encore bloqués sur une notion dérivée de l'heure-groupe, parce que même quand on affiche des taux à 24 ou 28 francs, c'est toujours 24 ou 28 francs multiplié par 15 donne tant et ce « tant » permet de compenser les coûts induits par la formation et pour ma part je pense ni l'Etat ni la Région, ni les autres financeurs n'ont encore rien inventé pour assurer aux formations ouvertes une pérennité et une utilité dans le système formatif global. On n'a pas encore inventé les règles d'un financement adapté, pertinent, qui permettent de faire reconnaître le temps passé en formation ouverte comme un temps de formation à part entière ; des règles qui entrent dans la problématique de l'ANPE, de l'Etat et de la Région.

Pour moi c'est vraiment un point qui reste à étudier et je compte beaucoup sur le local et sur les gens qui portent ces centres de ressources pour nous aider à trouver dans le cadre de la négociation le meilleur mode de financement possible qui assure un public maximum.

*F. Bourbier* : Très bien, j'espère que la salle a entendu l'appel pour commencer à poser des questions. La parole est maintenant à Serge Evrard qui représente ici le niveau local, mais ce niveau est également représenté par toute la salle.

*S. Evrard* : J'aurais bien rebondi sur ce que vient de dire Madame Vielvoye, mais je vais d'abord parler un peu du CUEEP. Je crois effectivement que pour quelqu'un dont le job est de monter des dispositifs d'enseignement ouvert, les questions que pose Madame Vielvoye sont vraiment des questions fondamentales et l'appel d'offre PAQUE était intéressant de ce point de vue là. Si on a tant de mal à monter ces dispositifs et à les faire vivre, c'est parce qu'on a pas résolu toutes les questions que l'on vient de poser. Au niveau local, là on tombe dans une logique, qui n'est plus une logique de prescripteur mais une logique d'institution.

Au CUEEP, comment est-on venu à l'enseignement ouvert ? Je pense que c'est parce que l'on a été très longtemps des spécialistes de gros dispositifs de formation de masse, des actions collectives. On parlait de Schwartz tout à l'heure, c'est vrai que philosophiquement c'est là que l'on se rattache et

effectivement les luttes contre toute les formes d'exclusion c'est ce que l'on veut faire. Dans les années 70, on a repris cette option par le biais de formation de masse, montée massive du niveau de qualification, de culture d'une population. Là, le challenge était d'accueillir du monde en privilégiant des variables de type pédagogiques : les objectifs des gens, leurs niveaux, leurs contraintes matérielles, les lieux d'habitations, les lieux de travail, les horaires de liberté. On a, au cours du temps, réussi, je pense, à monter des filières, des modules articulés, les fameuses marches d'escalier, pour donner une image, qui à mon sens aujourd'hui gardent toute leur validité, toute leur utilité dans le sens où il n'y a pas de possibilité, à mon avis, d'itinéraires individualisés pour les personnes si il n'y a pas derrière un dispositif de formation modulaire plus ou moins conséquent. Mais plus la crise s'est durcie, plus on a été noyé par des demandeurs d'emploi, notamment des jeunes demandeurs d'emploi en grande difficulté peu ou pas indemnisés, plus il a été difficile dans ces gros dispositifs de faire vivre la formule présenteielle classique à cause non pas des abandons, c'étaient des phénomènes beaucoup plus diffus que ça, des turbulences, dues à la vie des gens: je viens, puis j'ai une brocante à faire, je pars et je reviens et ainsi de suite, enfin vous imaginez. Notre problème était de savoir comment garder, comment ne pas brader un dispositif modulaire qui nous paraissait toujours valide pour pouvoir faire de l'accueil de masse et proposer des itinéraires les plus personnalisés possibles tout en essayent d'éviter le gâchis, la grande inefficacité, les turn-over dans les groupes de niveau présenteiels. Petit à petit, les pratiques d'un enseignement plus ouvert se sont imposées à nous comme une nécessité et on est arrivé à différencier de plus en plus l'acte pédagogique au sein des groupes pour gérer l'hétérogénéité, optimiser les cursus, les allées et venues.

Alors évidemment après ça c'est une logique d'institution qui se développe, on crée des produits, on développe des nouvelles pratiques, on formalise des concepts et on se dit qu'effectivement comme vous l'avez dit tout à l'heure en combinant des modes pédagogiques on va réduire les champs d'exclusion, les non publics.

Comment comprendre ces dispositifs si je me réfère aux trois phases que tu avais prévues dans ta préparation : l'initiation, la mise en place, la pérennisation ? Je vais m'appuyer sur des exemples, APP, PAQUE, ESEU à distance. Pour moi, vue du versant non pédagogique des choses, l'approche est toujours stratégique et politique. Dans la logique de notre développement interne vers l'enseignement ouvert, il y a, bien sûr, la question des centres de ressources. Comment se payer ou se faire financer des Centres de Ressources ? Effectivement on va voir des gens, ce n'est pas Madame Vielvoye mais c'est les bureaux d'à côté, l'Etat, la Région etc... pour voir si dans le cadre du Contrat de Plan on peut avoir une aide à l'équipement et là on nous dit, c'est le cas de Roubaix Tourcoing, vu ce que vous êtes et vu ce que vous faites, à Roubaix Tourcoing il n'y a pas d'APP. Faites plutôt un APP qu'un Centre de Ressources interne au CUEEP. Bon, oui, pourquoi pas ! c'est vrai qu'un APP

est un dispositif enseignement ouvert et que le développement de notre pratique de CDR d'enseignement ouvert peut effectivement passer par un APP si le prescripteur nous dit que c'est un APP qu'il faut faire plutôt qu'un Centre de Ressources interne.

Le programme PAQUE, c'est pareil, on a porté une plate-forme PAQUE dans le Nord Pas-de-Calais, ce n'était peut-être pas ce que l'on avait voulu faire, nous sommes plutôt un centre spécialisé dans la formation d'adultes, les adultes de bas niveaux. Le programme PAQUE s'adressait à des jeunes. Si on nous avait demandé de jouer un rôle au second degré d'animation pédagogique d'un dispositif régional autour de l'enseignement ouvert, des centres de ressources, par le biais du CRAPT, on aurait préféré ce positionnement-là. On ne nous l'a pas demandé. Venant de l'Etat, cet appel était complètement atypique, à gros enjeux politique, financier, stratégique. C'était la première fois qu'on voyait à travers un appel d'offre comme ça, la prise en compte hors du taux de base, de la formation de formateurs, de l'ingénierie de projet, de la partie à distance et individualisée des formations et pas seulement de l'acte de face à face pédagogique en présentiel. Devant un appel d'offre comme celui là, qui met en plus le concept d'enseignement ouvert au coeur, ou du moins qui en préconise fortement l'usage, il est évident qu'un centre comme le CUEEP ne peut pas ne pas répondre. Même avec ces publics et avec ce qu'on suppose derrière le temps plein rémunéré, qui n'est pas notre tasse de thé puisqu'on défend plutôt les dispositifs à temps partiel non rémunéré. Il fallait se positionner.

Dans les deux cas cités, je me suis dit on se débrouillera pour ne pas couler, mais il faut prendre.

La deuxième phase, celle de mise en place, est très difficile quand il s'agit d'enseignement ouvert, comment fait-on ? Comment équilibre-t-on, c'est difficile. Si on veut entrer dans les enveloppes définies, en référence toujours aux dispositifs présentiels classiques au taux de l'heure stagiaire, honnêtement on ne peut y arriver qu'en changeant les rôles des personnes et la focalisation des financements. Il est bien clair que si on doit faire tourner ces dispositifs avec des formateurs, des enseignants de métier, à la vacation ou pas à la vacation, on ne pourra pas à taux de financement égal investir sur les produits pédagogiques et des choses comme ça. On a eu des grands débats internes. Pour nous, c'est-à-dire le versant gestion, c'est le rôle du formateur qui est en cause. Il faut arriver à faire soit beaucoup d'auto-formation soit avoir des tuteurs, étant entendu que le tuteur n'est pas rémunéré de la même manière que le formateur. Dans l'enseignement, il faut distinguer le rôle de tuteur et le rôle de création de produits pédagogiques, on ne peut pas cumuler. Si on montre que ces dispositifs-là coûtent deux fois plus que les autres, c'est foutu d'avance. Donc dès que l'on se lance dans ces formations, il faut toucher à cela. Si ça coûte deux fois plus cher, les financeurs me diront « au revoir, on va demander à quelqu'un d'autre ». Je crois que c'est un

point de débat très difficile. Qui sont les gens ? Que font-ils, en terme de profil de poste mais aussi en terme de rémunération, de statut.

La troisième phase : la pérennisation. Vous maîtrisez peut-être les paramètres de la pérennisation du dispositif que vous initiez, mais pour nous, c'est chaque fois un pari sur l'avenir. Du coup la question est « quel investissement », sachant que la pérennisation n'est pas nécessairement acquise. Si l'on prend le cas de PAQUE, c'est typique, il se fait que l'on a eu des doutes sur la pérennité du programme PAQUE, je crois que l'on a eu raison d'avoir des doutes. On s'est dit, contexte politique fragile, programme atypique, il y a une probabilité non nulle que ce type de programme ne soit pas reconduit. On a choisi de ne pas surinvestir, notamment dans des temps-pleins, de permanents et donc de faire fonctionner un dispositif comme ça, principalement avec des vacataires, ce qui n'est pas évident du tout en terme de fonctionnement. Mais c'est un choix qu'on a fait parce que l'on avait des doutes sur la pérennité du dispositif. Heureusement que l'on a eu ces doutes, parce qu'il est bien clair que si une bonne partie des organismes associatifs s'effondrent aujourd'hui, c'est parce que le programme PAQUE s'arrête et que, par rapport au surinvestissement qu'ils ont fait il y a deux ans à l'occasion de ce programme là, ils n'arrivent plus à financer, c'est l'ensemble de la boutique qui croule.

Quel investissement consentir face à un risque de pérennisation ou de non pérennisation ? On ne s'est pas posé la question dans les mêmes termes pour les APP par exemple, là on a fait le pari que les APP était un dispositif qui allait être pérennisé et que l'on pouvait peut-être arriver à financer.

Si on nous laissait un peu de temps et pas seulement sur des financements de pouvoir public... Ce qui n'était pas vraiment le cas pour PAQUE. Évidemment, vous imaginez quand on monte tout ça, on se retrouve finalement en porte à faux par rapport à la prescription initiale du financeur, pas parce que l'on est des truands, des magouilleurs etc...mais parce que ce n'est pas si facile par rapport à une prescription que j'ai souvent trouvée normative. Je ne travaille pas trop avec l'agriculture donc ce n'est pas vous que je vise, mais les prescriptions d'État en général c'est vraiment normatif-normatif. On ne peut pas s'y retrouver, donc on est décalé, je pense que tout le monde « finasse » avec tout le monde et ce n'est pas le plus intéressant. Quand il faut monter des dispositifs un peu sophistiqués, lourds, on a besoin de la durée pour vivre et pour que les centres ne paient pas le prix de leur arrêt brutal, il faut négocier, se mettre effectivement autour d'une table, prescripteurs et organismes de formation, discuter pour savoir comment on fait et adapter effectivement la prescription y compris les contraintes qui sont les nôtres pour le faire. Ça me paraît important de pouvoir inscrire ça dans la durée. La fameuse pluriannualisation, je crois que c'est fondamental. Quand vous nous dites que vous initiez les dispositifs que vous voulez permanents et vous avez raison de le faire, il faut nous concéder que dans la permanence, il doit y avoir aussi un engagement de votre part. Je crois que seule une proposition de négociation partenariale peut faire en sorte que tout ça

fonctionne mieux. A vous de mettre sur nous l'exigence d'évoluer en permanence, d'innover, de ne pas reconduire à l'identique, parce que c'est vrai que c'est confortable une pluriannualité, mais je pense que l'on peut se mettre chacun des contraintes.

*F. Bourbier* : Je pense que tu as fortement alimenté le débat. Une précision pour les gens qui ne sont pas du Nord. Une brocante est un dispositif de travail très personnalisé, il s'agit de travail au noir. Nous donnons maintenant la parole à la salle. Une question de Bernard Rothan.

*B. Rothan* : Bernard Rothan, je travaille à la délégation académique de la formation continue, la DAFCO à Nancy. J'aimerais avoir quelques éclaircissements sur cet aspect commercial dans le cadre de la formation continue et en particulier est-ce que vous ne pensez pas qu'il y a des déterminations et même des surdéterminations de la relation pédagogique par la relation marchande ? Je poserai la question un peu autrement en demandant qui est le client de la formation ? Est-ce que c'est l'acheteur ? l'apprenant ? le stagiaire ? Et est-ce qu'il est possible de mettre en place des systèmes de négociation, de régulation entre les apprenants et les décideurs et si oui, où ? quand ? et comment ? Une autre question porte sur la fascination des décideurs pour les technologies nouvelles. Il y a peut-être un corps d'hypothèses pour cette réalité-là qui tournerait autour de « les technologies nouvelles, ça fait intelligent » ou « les technologies nouvelles, ça s'inaugure » et que souvent dans les systèmes de formation, l'analyse des besoins, c'est souvent les besoins de ceux qui analysent.

*J. Besançon* : En formation initiale, c'est vrai que l'on se demande où est le client ? Je pourrais presque dire que si la formation initiale a beaucoup de mal à bouger c'est parce que le client est absent. C'est-à-dire que l'élève ou le parent n'a pas de voix au chapitre réellement dans le système d'organisation où on produit la formation. Dans le domaine de la formation continue, je crois que c'est une question qui n'a pas de fin. Quel est l'acheteur ? Quel est le fournisseur ? Je vais juste donner un exemple de ce qu'il ne faut pas faire à mon avis, ça reviendrait à une sorte de rapports entre l'acheteur qui pourrait être le Conseil Régional par exemple qui prend un poids de plus en plus grand dans le domaine de la formation professionnelle et le fournisseur qui serait l'organisme de formation. Un Conseil Régional mettrait en place un système d'achat permanent d'offres de formation continue dès que l'ANPE aurait trouvé 15 clients ayant des caractéristiques à peu près homogènes, le Conseil Régional, à ce moment là achèterait avec un appel d'offre, auprès d'organismes de formation, la formation nécessaire pour ces 15 clients... On est tout à fait, là, dans une relation telle qu'elle peut exister entre des multinationales et des pays du tiers monde. On sait maintenant que des grandes entreprises peuvent avoir des relations avec les fournisseurs (entre par exemple Renault et ses sous-traitants) pour travailler d'une manière intelli-

gente, partenariale et négociatoire afin d'avoir un processus de qualité tout au long de la chaîne. Entre celui qui fabrique les sièges pour Renault et celui qui assemble les voitures chez Renault, il peut y avoir un rapport client fournisseur qui est intelligent. Dans un rapport marchand, au sens néo-classique pur du terme, sans doute que la qualité en terme de formation sera très faible, y compris parce que l'on ne peut absolument pas imaginer des choses dans la durée, l'échange néo-classique est un échange à l'instant  $t$ , et tout ce qu'on a dit sur une politique de qualité demande des processus longs, partenariaux et que les systèmes de formation ne se changent pas comme ça. On n'achète pas un programme de formation comme on achète des sièges de voitures alors que justement les sièges de voiture on ne les achète plus comme ça.

*A. Vielvoye* : Dans le cadre du schéma régional de formation nous avons fait établir notamment, un état des lieux de la formation professionnelle continue et notamment notre politique en direction des demandeurs d'emploi. Une des constantes qui est apparue dans le rapport est qu'en fait nous achetons de la formation auprès d'organismes mais les clients potentiels que sont les stagiaires ne viennent pas pour ce qui était l'objectif et l'enjeu de la formation dispensée. C'est-à-dire, en fait, il y a dualité d'achat et d'attente, c'est-à-dire que ça sert toujours à quelque chose mais ça ne sert pas à ce pour quoi nous avons passé contrat avec l'organisme de formation. Cela est une constante, les stagiaires sont contents d'être allés en stage, mais le plus souvent pas pour l'objectif que nous avons fixé au stage. Il faut être modeste dans ce domaine. Cette étude très concrète nous a appris beaucoup de choses et elle va certainement déterminer chez nous une modification forte de notre appel d'offre et de notre politique de négociation avec les organismes de formation, pour essayer de mieux cerner le problème et être au clair. Ce n'est pas la peine de faire du stage pour le plaisir de faire du stage, d'afficher un nombre  $X$  de stagiaires si on n'est pas au clair avec ce à quoi cela a servi. Que l'on accepte de reconnaître qu'elle sert, mais qu'elle ne sert pas forcément à ce pour quoi nous l'avions financé. C'est un des premiers points.

Par rapport au deuxième point, qui a été évoqué tout à l'heure (les décisionnels adoreraient les nouvelles technologies éducatives), et bien moi je m'inscris en faux. Je me souviens de nos efforts pour faire inaugurer notre Centre de Ressources parce que justement la pédagogie c'est difficile, couper un ruban sur un produit pédagogique ce n'est pas très symbolique... et à ce niveau-là la formation initiale est bien plus gratifiante pour des élus car par les temps que nous venons de connaître, et le schéma qui se prépare ne sera peut-être plus aussi gratifiant, nous avons eu, beaucoup, beaucoup d'opérations : coupage de ruban, pose de première pierre et parce que nous étions sur une phase expansionniste de la politique de la formation initiale, il fallait atteindre tous les objectifs nationaux qui avait été fixés et en ce qui concerne la Région Nord Pas-de-Calais, il fallait même rattraper des retards

constatés sur les principaux indicateurs éducatifs et donc la politique volontariste d'un certain nombre de recteurs coïncidait avec une espèce de simplification excessive de l'acte politique. En formation continue, les choses sont beaucoup plus diffuses, diluées sur le terrain régional et il est beaucoup plus difficile de leur proposer un challenge intéressant sur des produits pédagogiques. Or les nouvelles technologies éducatives, c'est du produit pédagogique, c'est de la conduite de formation et là je ne suis pas d'accord du tout, les élus accrochent difficilement. Ils accrochent tellement peu qu'après s'être laissé enthousiasmer, dans le contrat de plan précédent, sur un programme d'outils multimédia et peut-être que nous n'avons pas su leur expliquer ce à quoi cela servait, peut-être parce qu'on ne leur a pas fait toucher du doigt les produits finis, qu'ils n'en ont pas vu la diffusion, qu'ils n'en ont pas vu l'utilité, ils ont fait machine arrière toute et on a eu un mal fou dans le cadre de la négociation de ce contrat de plan-ci à sauver un peu de politique d'élaboration de produits pédagogiques novateurs. Parce que justement ça ne crée pas la stupéfaction dans les foules. Il faut en être convaincu, il faut être apôtre des nouvelles technologies éducatives pour que le message puisse passer du point de vue politique.

*J. Besançon* : On peut ajouter sur les nouvelles technologies et les nouveaux produits qu'en fait, l'idée est bien de substituer du capital au travail derrière cela. Donc on est bien dans des affaires économiques claires, c'est arriver à mettre en place des dispositifs plus ouverts où il y a plus d'autoformation, où il y a des stratégies différentes d'apprentissage qui soient possibles et si l'on peut substituer à du face à face pédagogique, autre chose, c'est souvent du papier ça peut-être des nouvelles technologies mais on essaye bien de transformer du travail en capital. Au niveau national, on a bien entendu initié des dispositifs de formation ouverte, certains dont on est fier et d'autres moins ; je crois que l'on est vraiment dans les balbutiements de la conjonction de l'industrie du savoir et notre réflexion pour l'instant est de dire simplement : il doit y avoir des outils construits au niveau local, ça ne coûte pas très cher (encore que). Un formateur n'utilisera jamais ces produits externes s'il n'en produit pas lui-même un peu. Philippe CARRE nous disait l'autre jour, que la résistance numéro un est celle du formateur et donc il faut qu'il produise lui aussi. Il peut se faire des choses au niveau régional qui circulent bien entre des gens qui se connaissent, qui n'ont pas forcément besoin d'être édités de manière parfaite parce que l'on est dans un réseau d'inter-connaissance, ces outils peuvent circuler, être adaptés etc... Et doivent être construites des choses, au niveau national dans une édition nationale. Les grands groupes multimédia français ne s'y mettent que depuis un an ou deux, et les opérateurs publics : le Ministère du travail, l'Education Nationale, doivent faire quelque chose, mais on est vraiment au début du balbutiement jusqu'à ce que Microsoft nous mette tous d'accord, ce qui n'est pas impossible.

Je voudrais dire un mot sur une question qui était posée : « Serait-il possible de mettre en place des systèmes de négociation entre apprenant et décideur ? » Je vais citer une recherche précise qui a été faite sur des dispositifs de requalification d'opérateurs, d'opératrices travaillant depuis 20 ans dans une usine avec un niveau de certificat d'étude. La recherche se faisait sur l'influence qu'il pouvait y avoir entre les pratiques de négociation qui pouvaient s'instaurer et les résultats d'action de formations lourdes de requalification comme le CAP. Le résultat de la recherche est le suivant : lorsque la formation commence, la messe est dite, cela veut dire, en fait, que tous les résultats sont déjà déterminés. On sait déjà quel va être le public, on sait déjà quels vont être les résultats et comment on va les diffuser dans l'entreprise. Donc la question, la négociation entre celui qui apprend, par exemple un ouvrier dans une entreprise, et puis le système avec lequel il peut négocier, sa hiérarchie directe, son encadrement intermédiaire, le système de personnel s'il y en a un et puis l'organisme de formation, c'est en fait ça qui va surdéterminer totalement les résultats de la formation, donc j'ai envie de dire que s'il n'y a pas de système de négociation, il n'y a pas de résultat.

*Serge Gomez* : Je suis coordonnateur d'un projet éducatif local, à toute petite échelle, mais qui se pose de sérieuses questions en matière de formation ouverte et bien adaptée au besoin du terrain. Le local peut-il innover ? Comment participer au progrès collectif quand on est sur le terrain ? Comment Madame Vielvoye voit-elle la communication entre le local et les décideurs ?

*A. Vielvoye* : Moi, je pense que le local doit innover, c'est vrai ce n'est pas facile, j'ai été moi aussi formatrice il y a quelques années et c'est vrai qu'il faut arriver à porter les projets localement, je pense que le local est le bon terrain de l'expérimentation et le bon terrain de la généralisation. Même si tout à l'heure, on avait décliné les interventions de manière descendante, je pense qu'un projet ne peut pas être totalement descendant. On ne peut pas avoir à la Région ou dans les autorités déconcentrées de l'Etat, une bonne idée et l'imposer au terrain. Le projet Agrimédia par exemple, est porté par le terrain, nous l'avons aidé dans la mesure de nos possibilités parce que nous avons concentré et maintenu des financements, mais il est né, il perdure de la volonté des personnes qui, tous les jours, le mettent en musique, le testent, l'utilisent, suscitent la fabrication d'outils pédagogiques adaptées. Je pense qu'il n'y a pas de séparation, entre le décideur régional et le terrain, il doit y avoir interaction, action réciproque et mutuelle. Quand, au niveau régional, nous avons eu l'idée du Centre de Ressources Agrimédia, je suis allée voir tout de suite des enseignants du terrain pour voir comment ils pouvaient éventuellement ressentir l'idée et voir si pour eux elle était faisable, mais l'idée n'aurait pas pu être complètement portée à son terme s'il n'y avait pas eu le local pour la mettre en musique. Je pense qu'il n'y a pas de

séparation, il y a une interaction permanente et il nous faut, nous décideurs, être en permanence à l'écoute du terrain parce que c'est vrai que les idées sont là et que notre rôle est plus de faire circuler l'information, de la fédérer et puis d'offrir des opportunités, y compris financières parce que ça passe souvent par là pour des idées de terrain qui paraissent pouvoir être généralisées et étendues au stade de la Région.

*Daniel Poisson* : Je voudrais reprendre ce qu'a dit Jean Besançon, en ce qui concerne le passage à la banalisation puisqu'en fait c'est bien ça l'enjeu. L'enjeu c'est d'avoir une approche non pas de laboratoire, ni une approche de prototype mais bien une approche de formation ouverte en secteur banalisé et le problème est le suivant : on sait qu'il faut être petit pour faire un prototype et même il vaut mieux être petit, mais il faut atteindre une taille critique si l'on veut banaliser.

*S. Evrard* : Pour un APP ça me paraît clair, si on veut à la fois respecter le modèle qui est de faire une action de formation qui ne soit pas une usine à gaz, qui reste avec une taille humaine et en même temps arriver à tenir un équilibre. Dans les normes de financement actuel, j'arrive entre 50 et 60 000 heures stagiaires à faire pour arriver à la fois à financer l'équipe pédagogique minimum, pour faire ce que l'on a à faire et ne pas dériver sur un dispositif de formation type « action collective » ce qui n'est pas le but d'un APP. On voit que le point d'équilibre, il est au taux de financement actuel qui est trop court, autour de 50 à 60 000 heures stagiaires.

*F. Bourbier* : D'une façon générale, il apparaît que vous deviez trouver un seuil. C'est quand même la démarche quand on traite des problèmes financiers par rapport à ces formations ouvertes, on arrive toujours à une notion d'économie d'échelle. Pourriez-vous expliciter cela ? Si le dispositif qui est mis en place n'a pas ce souci d'économie d'échelle est-il voué systématiquement à être non rentable ?

*J. Besançon* : La question d'économie d'échelle est compliquée en matière d'éducation. Parce que ce qui fait la qualité d'un système, des études internationales le montrent, c'est la coordination des acteurs, il y a des enseignants, ceux qui apprennent, ceux qui gèrent, ceux qui financent etc... et il y a peut-être des tailles optimales. Je vais donner un exemple très frappant. On a un centre d'enseignement à distance qui s'appelle le CNPR et on a fait une étude du coût d'un stagiaire chez nous, en enseignement à distance. On a 5 000 usagers, en ce moment, à distance au Ministère de l'Agriculture et le CNED en a 350 000. Le coût d'un stagiaire d'enseignement à distance au CNED est le double de chez nous. Ceci n'est pas forcément très bon pour nous parce que si on est si peu cher, c'est qu'il y a des problèmes de qualité, sans doute. Le service n'est peut-être pas le même bien entendu, mais c'est

pour dire simplement que le système le plus grand n'est pas forcément le plus efficace en matière d'éducation et de formation.

*A. Vielvoye* : Il faut savoir ce que l'on met dans les coûts quand on nous dit qu'un face à face pédagogique coûte moins cher parce que l'on oublie peut-être de réintégrer certains coûts. Au Conseil Régional, nous finançons aussi l'investissement en locaux et ce n'est pas innocent si j'introduis dans le cadre du schéma régional une réflexion sur les nouvelles technologies et l'enseignement à distance, parce que le coût de l'investissement des lycées chez nous c'est un milliard et quelque dans notre budget annuel. Ça, personne ne le réintègre jamais dans le coût des formations dispensées dans des GRETA ; idem en ce qui concerne les outils pédagogiques qui sont mis à disposition, l'équipement etc... et on ne parle plus, à ce moment là qu'en terme de coût d'intervenants. Le coût, en matière éducative, j'aimerais bien savoir ce qu'il y a derrière, si vous écoutez ce genre de discours, on va vous démontrer qu'un apprenti par exemple, coûte beaucoup moins cher puisqu'il va un tiers du temps en entreprise, mais il y a aussi l'implication de l'entreprise etc... Pour arriver à la réalité des coûts en matière éducative, je pense que l'on a pas encore une norme suffisamment fiable pour qu'elle puisse s'appliquer à tous, dans les mêmes conditions et moi je veux bien que l'on regarde les coûts, mais à condition de voir toutes les composantes. En comptabilité analytique on n'oublie pas un élément du coût sous prétexte qu'il a été financé par d'autres. Et pour la collectivité territoriale, que je représente aujourd'hui, le coût de l'investissement (murs et équipements) pour la formation initiale n'est pas tout à fait innocent.

*Jean Vanderspelden (IOTA +)* : Une remarque sur les formations ouvertes est l'effet de taille : selon la taille de l'établissement qui supporte le projet de formation ouverte, on aura des logiques de banalisation complètement différentes. Une deuxième remarque sur la durée : le concept de formation ouverte est aujourd'hui très récent, la première fois qu'il est apparu dans un texte officiel du Ministère en France cela date de 91/92. Donc on est encore sur le concept « formation ouverte » au b a ba d'une problématique de développement. On est sur un secteur encore neuf, on rajoute une problématique neuve sur ce champ là, je crois qu'il faut être très prudent sur comment banaliser le concept de « formation ouverte ».

*A. Vielvoye* : Je partage votre point de vue surtout quand on parle de coûts parce que l'on ne peut pas avoir eu de retour sur investissement. Le premier stagiaire qui va venir sur Agrimédia, il y en a déjà qui sont déjà venus, mais enfin le premier qui est arrivé, on peut dire « il coûte trente millions de francs ».

*J. Besançon* : C'est un prix raisonnable...

*A. Vielvoye* : Non mais c'est vrai, il faut quand même s'inscrire dans la durée. Les tableaux et les craies sont amortis, on ne peut pas dire que l'enseignement initial, ça ne coûte rien, parce qu'on a des outils qui sont vieux, que l'on a utilisé pour des générations d'élèves etc... La formation ouverte c'est un concept neuf. On en est tous à la phase d'investissement initial que se soient les organismes de formation, que se soient les collectivités territoriales, ou que se soit l'Etat. Attendons, pour parler de coût réel, d'avoir eu un temps de retour sur investissement suffisamment long pour que l'on puisse faire une étude comparative sérieuse entre les différentes formules. Le tout, c'est que l'on réussisse à trouver les volontaires pour porter les projets jusqu'à ce qu'ils soient diffusables.

*J. Vanderspelden* : Je voudrais ajouter une troisième remarque. C'est peut-être qu'il y avait des organismes de formation qui faisaient déjà de la formation ouverte sans le savoir et que par rapport à la nécessité d'individualisation de formation professionnelle, on a déjà une perspective de développement où la formation ouverte vient naturellement conforter cette évolution. Donc on a déjà une certaine pratique et certains repères mais de là, à aller jusqu'à une approche économique, effectivement, ça pose problème.

*J. Besançon* : Il y en a qui le faisait sans le savoir ! « formation ouverte », le mot est très récent en France. A l'étranger on en avait déjà entendu parler en particulier à l'UNESCO. Au niveau international déjà dans certains pays, en Malaisie ou en Indonésie ils s'étaient posés des questions bien avant nous. L'université 2000 chez nous ça n'a été que des murs, des bâtiments etc... et ce n'est pas sûr que ce soit le plus efficace et puis je trouve que notre ami Freinet avait inventé pas mal de choses, il y a un bout de temps.

*Gérard Mlekuz* (DAFCO de Lille) : Je voudrai poser une question à la table ronde sur l'aspect stratégique, au sens vision de l'avenir des formations ouvertes en leur demandant de réagir à la prochaine apparition de la télévision du savoir, de la formation et de l'emploi qui comme vous le savez risque de démarrer ses programmes en décembre. Pour la première fois, la France va enfin se doter d'une réelle télévision éducative pour adultes et je souhaiterais leur demander comment ils voient l'arrivée de cette chaîne de la connaissance, de la formation et de l'emploi. Quel usage pourrait-il en être fait dans le cadre des formations ouvertes ? Est-ce que c'est un plus dans le contexte actuel ?

*S. Evrard* : Pour nous, CUEEP, on n'a pas une approche produits, tuyaux. Une chaîne éducative où on balance de la cassette, c'est bien mais ce n'est pas notre truc. On avait fait une expérimentation du côté de Roubaix Tourcoing avec l'usage du réseau câblé en matière pédagogique. C'est plutôt dans des activités de ce type là mais pour un environnement de formation,

pour un public ciblé, un service de formation et pas dans une logique outil que l'on se situe. Donc moi je ne sais pas trop quoi répondre. Si c'est pour passer des heures de cassette ça ne se fera pas avec nous. Maintenant on pense qu'il y a des choses intéressantes à faire autour de ça mais peut-être avec des projets locaux. C'est plutôt des choses comme ça que l'on a envie de faire et où l'on voit du développement et de l'investissement et de l'application pour le CUEEP par rapport à l'usage de la télé, ou des câbles.

*A. Vielvoye* : Le Conseil Régional regarde le projet. J'aurais tendance à être prudente. Je ne crois à la télévision éducative que si elle est gérée pédagogiquement dans le cadre d'équipes de proximité. On ne peut pas demander à une personne adulte, qui a besoin de se former, de faire un parcours solitaire devant une télévision si bonne soit-elle, si éducative soit-elle. On lui demande là des aptitudes que n'auraient pas certaines personnes qui ont fait un cursus brillant. On a besoin de partager, on a besoin de l'aide du groupe. Oui, mais, dans un contexte éducatif adapté, de proximité certes mais certainement pas sans ce que je crois être nécessaire c'est-à-dire un tutorat, une dynamique de groupe, une réflexion pédagogique autour de la télévision du savoir. Ce n'est qu'un outil.

*J. Besançon* : On est un peu sollicité au niveau national sur cette question. Au niveau stratégique ce qui est intéressant avec la télévision éducative, c'est surtout le coup suivant, comme aux échecs. C'est-à-dire que cette télévision-là, si vous avez lu le rapport qui est en train de se tramer, ça va être une chaîne avant ARTE pour un public qui est le public des gens qui regardent la télévision en journée, c'est-à-dire un public féminin, de plus de 50 ans, d'assez faible niveau de formation. Alors, il va y avoir des émissions de télévision qui vont être faites. On peut supposer qu'un certain nombre seront bonnes, et ce qui nous intéresse c'est d'en récupérer les droits dérivés pour un usage de proximité dans les lieux de formation, dans des circulations locales etc... Le second point c'est que de la télévision hertzienne pour des usages locaux, cela n'a pas de sens. Mais par contre le coup suivant c'est la télévision numérique, les canaux, des possibilités plus fines et segmentées et donc cette télévision peut-être un laboratoire pour les usages suivants.

*G. Mlekuz* : Si les organismes de formation d'adultes ne sont pas fichus d'être un peu plus offensifs et d'inscrire l'arrivée de cette nouvelle source de connaissance dans les processus d'autoformation des apprenants... Car c'est aussi prendre la question par ce bout là, et non pas toujours par le bout organismes de formation détenteurs et diffuseurs d'un savoir.

*J. Besançon* : Pour ce qui est de la participation des Ministères, il apparaît que la télévision éducative a été très directement commandée par le Ministère de la communication. Il semble que le CNDP a été mis sur la touche comme d'une certaine manière l'Education Nationale. C'est une concep-

tion qui est étrange mais qui ne vient pas de l'Education Nationale à ma connaissance en tout cas ça ne vient pas de l'Agriculture, j'en suis absolument certain. La frilosité vient peut-être de la manière dont on peut imaginer un spectacle audiovisuel hertzien pour l'éducation et la formation. Sur l'usage de l'audiovisuel et l'outil télévision éducative comme moteur de l'industrie de programme alors oui, 100 fois oui. Ce sont deux choses différentes : les conditions de diffusion, réception et les conditions d'industrie de programmes et leurs usages. Heureusement il y a le magnétoscope et on pourra avoir des déclinaisons sur CD ROM etc... Ça c'est utile vraiment.

*F. Bourbier* : On va clôturer ce débat sur cette perspective d'avenir immédiat et nous vous proposons de se retrouver dans la salle de conférence ensemble pour analyser à chaud cette expérience de téléconférence.



# MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION DES DISPOSITIFS DE FORMATION OUVERTE

*Serge POUTS-LAJUS travaille à l'Observatoire des Technologies pour l'éducation en Europe (OTE). Cet organisme s'intéresse aux technologies (informatique, télécommunication) appliquées à l'éducation et à la formation professionnelle. Il travaille beaucoup pour les programmes européens de recherche et de développement, d'expérimentation des usages des technologies dans l'éducation. Plus spécifiquement dans le domaine de l'agriculture, il a évalué le programme FINAGE et ensuite le programme européen FARMERS.*

L'approche de l'évaluation dans cet exposé sera pragmatique, fondée sur des expériences riches qui constituent un socle à partir desquelles il est possible de construire quelque chose de plus général. Il s'agit pour moi de présenter une fonction d'évaluation qui soit cohérente avec mon expérience. Je voudrais cependant tout d'abord positionner l'évaluation à un niveau assez général en précisant quelques contours.

## I. L'ÉVALUATION EST UN OBJET CULTUREL

Dans le programme européen Delta, nous travaillons beaucoup sur l'évaluation de l'innovation dans les systèmes de formation. Entre les anglo-saxons et les latins, il existe un fossé culturel par rapport au concept d'évaluation. Pour les latins, l'évaluation est perçue comme une procédure de sanction s'exerçant localement sur un objet bien défini ; pour les anglo-saxons, l'évaluation est d'abord perçue comme une démarche globale dont l'objet n'est pas toujours clairement défini.

## II. L'ÉVALUATION EST UN CONCEPT A LA MODE

Pendant longtemps l'évaluation ne se pratiquait que dans le contexte de l'éducation. Maintenant, on fait de l'évaluation partout. On évalue les projets, les résultats de la recherche, les entreprises, le fonctionnement des organisations. Dans les musées, on pratique aussi l'évaluation. L'évaluation est très valorisée chez les anglo-saxons. L'Europe, les échanges culturels ont obligé la France à considérer cette question sous un angle élargi.

### III. L'ÉVALUATION CACHE UN DÉSIR DE RATIONALITÉ

Quand il y a désordre, agitation, comme souvent dans les activités humaines, on sent parfois poindre une recherche quasiment paranoïaque de rationalisation. On essaie de répondre à des questions comme celles-ci : cette activité est-elle raisonnable, efficace, utile, est-ce qu'elle rapporte de l'argent ?

On attend de l'évaluateur qu'il observe, analyse et dise ce qui est, ce qui n'est pas, ce qui pourrait aller mieux.

### IV. L'ÉVALUATION, RECHERCHE DE QUALITÉ

La recherche de qualité se manifeste depuis peu dans le domaine de l'éducation (spécifiquement en formation professionnelle) mais également dans le domaine de la production de biens et services. Évaluation et qualité ne sont pas des notions équivalentes mais elles sont probablement concomitantes et révélatrices d'un phénomène social profond.

On voit déjà ici que l'évaluation est un concept large, aux contours flous, certainement polysémique. Parle-t-on de la même chose, a-t-on les mêmes pratiques d'évaluation dans l'éducation, en entreprise, dans un projet européen, en France, chez les anglo-saxons ?

### V. L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION : LA DOCIMOLOGIE

Le problème de l'évaluation s'est posé en Europe à partir des années 20. Il a été abordé scientifiquement et de façon systématique par Pierron en terme de docimologie.

La question de base était : avec quel outil de mesure et de quelles manières peut-on mesurer la performance de l'élève ? L'outil le plus banalement utilisé est la notation aux examens qui inclut barème, correcteurs, examinateurs, jury. Son but est de séparer ceux qui seront reçus et ceux qui ne le seront pas. La docimologie s'interroge sur le fonctionnement réel de ces outils et sur leur valeur. L'analyse critique a montré que la plupart des outils de contrôle des connaissances étaient des instruments de mesure peu fiables, car peu fidèles : deux correcteurs différents n'attribuent pas la même note à un même devoir d'élève. Assez logiquement, on a cherché à améliorer l'outil. On a proposé des systèmes de notation qui permettraient d'en améliorer la fiabilité et la qualité.

Des essais ont été entrepris pour diversifier l'élaboration du système de notation, décomposer la note plutôt que de mettre une note globale, préciser

les critères de notation. Malheureusement ces systèmes d'élaboration de la note ne changent pas grand chose.

On a pensé que la fiabilité de l'outil pouvait dépendre de la discipline. L'idée court encore qu'il est plus facile de mettre une note fiable en Mathématiques qu'en Philosophie. Plusieurs expériences ont montré que, pour des énoncés comparables, les écarts entre les examinateurs, étaient sensiblement les mêmes, quelle que soit la discipline.

Si l'imperceptibilité ne dépend ni du système de notation, ni du contenu, peut-être la cause tient-elle au facteur humain ? On a d'abord envisagé de multiplier le nombre de correcteurs, mais c'est impossible pour des raisons pratiques. Des chercheurs américains sont partis de cette interrogation en suggérant de façon assez radicale, d'éliminer le facteur humain. Ils ont inventé les Questionnaires à Choix Multiples (QCM).

L'analyse critique s'est penché sur les QCM et a fini par en dire beaucoup plus de mal que de bien. Aujourd'hui, le QCM a mauvaise réputation dans les milieux de l'éducation. Les européens les utilisent beaucoup moins que les américains. Certaines des critiques portées à l'encontre des QCM sont fondées, mais elles ne le sont pas toutes. On entend dire par exemple que les QCM ne seraient efficaces que pour contrôler des connaissances simples, factuelles, rationalisées, mais qu'ils ne le seraient plus lorsqu'il s'agit de connaissances subtiles ou complexes. Le spectre d'efficacité des QCM serait moins étendu que celui des examens traditionnels. En réalité, ceci est faux.

On a montré au contraire que les QCM peuvent être un outil efficace à la condition d'être bien conçus, d'une part dans le libellé des questions et des réponses proposées, mais aussi dans l'interprétation des résultats. Le QCM peut être un outil objectivement très performant. Mais il faut pour cela y mettre des moyens très importants. Si les QCM sont peu utilisés, c'est surtout que, pour être efficace, un QCM est long, difficile à construire, et qu'il coûte très cher à fabriquer. De ce fait, on ne les utilise que sur de grandes populations.

## VI. OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

Quel que soit l'outil utilisé, le processus d'évaluation aboutit à un résultat. Que fait-on de ce résultat, qui est la mesure de la performance de l'élève ? On a deux possibilités :

- porter un jugement, c'est ce que l'on appelle l'évaluation sommative ;
- orienter, on parlera alors d'évaluation formative.

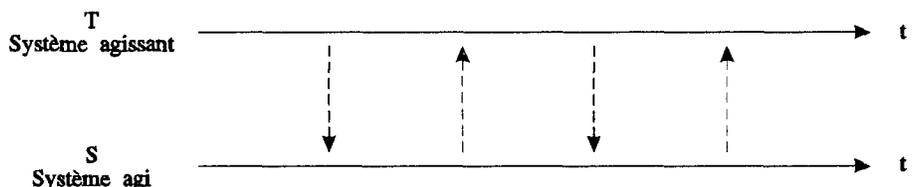
L'évaluation sommative a mauvaise presse, elle est le côté repoussoir de l'évaluation. L'évaluation formative au contraire est positivement connue dans la mesure où elle se présente comme une fonction d'accompagnement.

Dans l'éducation, les recherches en docimologie, qui portent principalement sur l'évaluation sommative, ont été abandonnées faute de résultats et de combattants. En revanche, les recherches et les pratiques sur l'évaluation formative ont le vent en poupe et ce sont principalement elles qui se développent aujourd'hui.

## VII. UN MODÈLE POUR L'ÉVALUATION

Je propose ici d'élaborer un statut unique pour l'ensemble des activités rassemblées sous le vocable évaluation, quel que soit leur champ d'application.

Pour cela, nous pouvons choisir une approche systémique. Toute évaluation porte sur un système en évolution (un élève, une entreprise, un projet). Ce système est l'objet de l'évaluation. L'évaluation est donc un processus dynamique dans lequel la variable temps doit être prise en compte. Ceci retire toute prétention ontologique à l'évaluation : on n'évalue pas les choses, ni a fortiori les personnes, mais leur devenir.

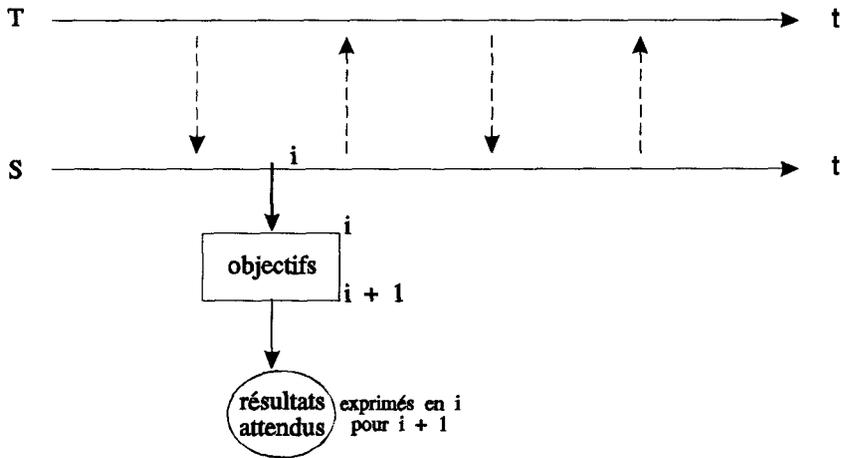


A un instant  $i$ , la fonction d'évaluation est une fonction qui fait un pronostic sur l'état dans lequel sera le système S à un instant  $i+1$ , postérieur à  $i$ . Observer le système S au moment  $i$  et produire un pronostic au moment  $i+1$  s'appelle définir des objectifs. Sans objectifs, il n'y a pas d'évaluation. C'est un véritable travail. La formulation des objectifs n'est pas chose facile. C'est une première étape dans le processus d'évaluation.

Une deuxième étape permet, à partir des objectifs, de définir l'état du système en  $i+1$ , et d'en déduire les résultats attendus en  $i+1$ . En quelque sorte, j'exprime aujourd'hui ( $i$ ) les résultats que j'attends pour demain ( $i+1$ ).

J'ajoute enfin que, pour qu'un processus d'évaluation puisse se mettre en place, une condition importante est la présence de deux acteurs humains : l'évaluateur bien sûr qui réalise le processus d'évaluation, mais également le

commanditaire qui est le client de l'évaluation. C'est lui qui passe la commande, et c'est à lui que les résultats du travail sont transmis.



Que fait l'évaluateur moment  $i + 1$  ? Il analyse, observe l'état du système. Mais cette observation est profondément orientée par les objectifs qui ont été définis au moment  $i$ . En effet, l'évaluateur compare les résultats attendus avec les résultats observés. L'évaluation est donc la confrontation de ce que l'on attendait avec ce qui est survenu.

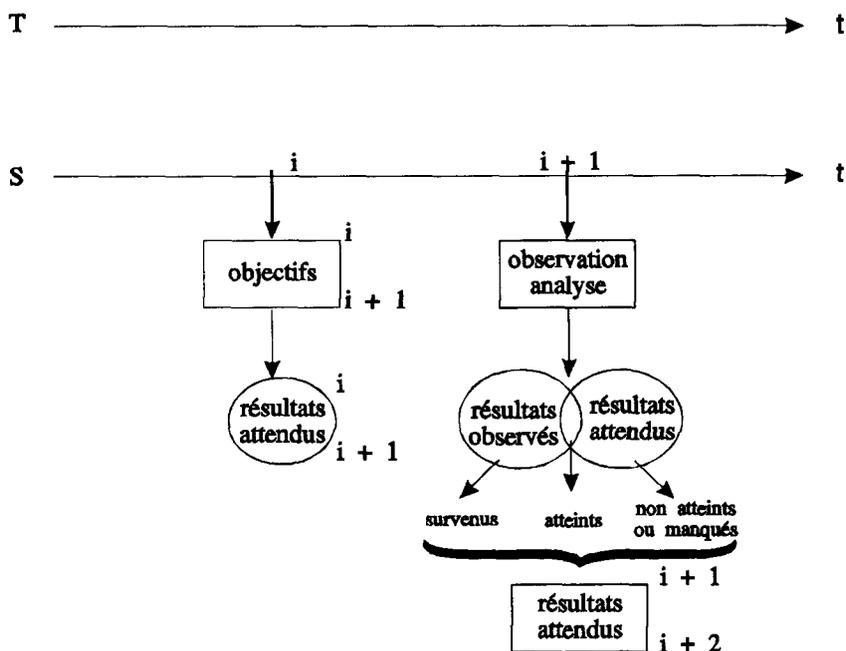
De cette confrontation, trois groupes d'observations émergent :

- les observations qui correspondent à des résultats attendus et réalisés : ce sont les atteints ;
- les observations qui correspondent à des résultats attendus mais non réalisés : ce sont les manqués ;
- les observations qui correspondent à des résultats non attendus mais réalisés : ce sont les survenus.

Cette troisième catégorie est intéressante car elle est rarement prise en compte de façon explicite dans les analyses et les pratiques d'évaluation : l'identification des survenus permet de prendre en compte les résultats inattendus et qui peuvent être bénéfiques. Elle permet à l'évaluateur de ne pas être prisonnier de la commande d'évaluation.

## VIII. UN PROCESSUS INTERACTIF

Le processus tel qu'il vient d'être décrit est naturellement itératif. A partir de l'observation en  $(i+1)$ , on peut définir les résultats attendus en  $(i+2)$ , et ainsi de suite. Le processus peut se répéter à l'infini, jusqu'à ce que l'évaluateur ou le commanditaire décide que cela s'arrête.



L'intérêt principal de cette vision dynamique et itérative de l'évaluation, c'est que, à chaque étape, les objectifs peuvent être modifiés, redéfinis en fonction de l'observation et de l'analyse, c'est-à-dire du rapport d'étape qui décrit les atteints, les manqués et les survenus. Cette vision dynamique va à l'encontre de la vision classique, sommative et statique de l'évaluation, dans laquelle les objectifs sont définis au début une fois pour toute, l'évaluation consistant alors à identifier les résultats atteints et ceux qui ne le sont pas. Par ailleurs, cette vision dynamique oblige à la clarté : l'évaluateur ne peut pas démarrer sans avoir une vision claire des objectifs et des échéances. L'évaluation devient alors une fonction essentielle de régulation, d'accompagnement. Dans ce modèle, l'évaluateur est créatif : parmi les résultats, il fait des choix subjectifs, il intervient, il crée. Enfin, ce modèle donne également un rôle actif au client de l'évaluation, avec lequel l'évaluateur négocie la redéfinition des objectifs.

## IX. LES CONSÉQUENCES DU MODÈLE

Appliqué à l'évaluation des performances d'élèves, cette modélisation est en totale conformité et cohérence avec « la pédagogie par objectifs ». Je le signale sans que cela implique de ma part une quelconque adhésion aux dérives de la PPO, cette liste infernale de sous-objectifs et de sous-sous-objectifs dans lesquels on finit par confondre objectif et contenu.

Le modèle permet de prendre en compte les deux types extrêmes d'évaluation :

- l'évaluation sommative, évaluation sanction, dans laquelle il n'y a qu'une étape d'itération, un seul rapport d'évaluation et pas de négociation entre l'évaluateur et son client (cas des audits d'entreprise) ;
- l'évaluation formative, de régulation, qui est une fonction d'accompagnement, avec plusieurs étapes d'itération et négociation des objectifs.

La première est le plus souvent externe : l'évaluateur est extérieur au système observé. La seconde est le plus souvent interne : l'évaluateur doit être considéré comme partie intégrante du système observé, objet de l'évaluation.

## X. TROIS TYPES D'OBJETS D'ÉVALUATION

Dans l'éducation et la formation, les systèmes sur lesquels s'appliquent l'évaluation peuvent être de différents types. Pierre Caspar (professeur au CNAM) définit trois types d'objets correspondant à trois niveaux d'évaluation, dans le cas de la formation professionnelle.

### ▪ *Le premier niveau est celui des individus*

L'évaluation portera sur les acquis de la formation en termes cognitifs, le système évalué est l'individu. Qu'est ce que l'individu a acquis ?

### ▪ *Le deuxième niveau est celui de l'entreprise*

En général, l'acquis des individus ne constitue pas l'objectif principal de la formation. Ce sont les conséquences au niveau de l'entreprise qui sont primordiales. On ne forme pas des gens pour qu'ils soient compétents mais pour que l'entreprise soit plus performante. Le système évalué est alors l'entreprise. Les objectifs ne s'expriment plus en termes cognitifs mais en objectifs d'entreprise.

### ▪ *Le troisième niveau est celui du corps social, de la société*

On pratique la formation pour constituer et renforcer le bien social, pour avoir la paix sociale. Le système évalué est le système social. Ce troisième niveau est en pratique inatteignable.

## XI. QUELQUES QUESTIONS DE BASE

Dès lors qu'une procédure d'évaluation est envisagée, on (l'évaluateur et son client) sera amené à clarifier certaines questions de base, telles que :

- Quel est l'objet de l'évaluation ?
- Pourquoi évaluer ?
- Qui évalue ?
- Que faire des résultats de l'évaluation ?

Dans l'évaluation traditionnelle en formation, qu'évalue-t-on ? Évalue-t-on l'élève ? L'élève est l'objet de l'évaluation, mais ce qu'on évalue c'est le comportement de l'élève, jamais l'élève lui-même. On évalue des performances. L'évaluation permet de dire : tu ne sais pas résoudre tel problème ; elle ne permet pas de dire : tu es mauvais en math. A chaque fois que l'évaluation conduit à porter un jugement sur l'individu lui-même (ontologique), il y a dérive. On ne peut pas évaluer des abstractions mais seulement des effets, des comportements. L'objet de l'évaluation peut être aussi le comportement du formateur. L'évaluation peut porter aussi sur des groupes d'individus, sur l'évaluation elle-même.

Pour finir, il faut rappeler qu'il doit toujours être possible d'évaluer l'évaluation. Pour cela, il faut que l'évaluation soit capable d'indiquer clairement ses objectifs (pourquoi évaluer ?) et ses résultats attendus (que faire des résultats de l'évaluation ?). Cette simple exigence de clarification est en elle-même susceptible d'apporter beaucoup à l'évaluateur et à son client.

# ÉVALUATION DES LOGICIELS AVEC ET PAR LES LOGICIELS

*Didier PAQUELIN : ENESAD (Établissement National d'Enseignement Supérieur  
Agronomique de Dijon)*

Par rapport à l'évaluation des logiciels, je voudrai faire apparaître quatre aspects qu'il ne faut pas confondre, même s'ils peuvent être liés.

## I. LES LOGICIELS D'ÉVALUATION

Il existe beaucoup de logiciels d'évaluation, ils servent entre autres à générer des QCM. Mais il ne faut pas se leurrer, ce n'est pas parce que le logiciel est beau que le QCM est de qualité. Par rapport à l'usage, l'efficacité du logiciel sera surtout dans ce que le formateur ou l'équipe de formateur saura en tirer.

## II. L'ÉVALUATION DES LOGICIELS

C'est principalement un problème de croyance, de valeurs, de choix de critères. Il y a une part de subjectif. « La beauté est dans l'oeil du spectateur. » disait Shakespeare, tout dépend de la façon dont la personne voit ou perçoit.

Pour évaluer une ressource, il est nécessaire de poser la question des attentes par rapport à la ressource, définir des critères par rapport à l'image que le formateur a de lui-même, de la formation, par rapport au rôle qu'il veut donner à l'apprenant dans l'acte de formation. Il faut savoir ce qu'on évalue : l'objet, l'usage ou le sujet. Si c'est l'objet, on évaluera le logiciel en temps que tel, les fonctionnalités du produit. Si c'est l'usage, on évaluera l'environnement dans lequel il est utilisé. On peut avoir un très mauvais logiciel en temps qu'objet qui donne de très bons effets parce qu'il y a toute une ingénierie pédagogique, un environnement qui fait que... On peut analyser le sujet face à la ressource. Que produit la situation qui met en face à face un apprenant et une ressource ? Est-ce qu'il apprend ou pas ?

Il existe beaucoup d'études, de méthodes, de grilles, qui vont des plus simples aux plus sophistiquées (d'un recto-verso à 150 pages). On peut avoir une étude qui montre l'efficacité d'une ressource et une autre qui prouvera le contraire. Qui a tort, qui a raison ? Je ne répondrai pas. La méthode MEDA

est intéressante car elle oblige à définir au préalable les attentes, les objectifs. L'information qui en découle est relative et contextualisée par rapport à ce qui a été défini au départ. Les chiffres, l'analyse factorielle de correspondances ne signifient souvent pas grand chose.

### III. L'ÉVALUATION FORMATIVE DES LOGICIELS

Elle a lieu lors de la conception de la ressource. C'est une démarche, une méthode qui sert au producteur, qui l'accompagne dans son processus de production, qui définit les moments clefs où la conformité au cahier des charges sera évaluée, où des pré-tests seront fait pour connaître les comportements des publics ciblés.

### IV. L'ÉVALUATION DANS LES LOGICIELS

- Comment est gérée cette fonction évaluation ?
- Est-ce une évaluation globale ou locale ?
- Qu'est-ce qui est évalué ? A quoi sert cette évaluation ?
- Elle ne sert à rien si elle n'est pas finalisée. Sert-elle uniquement au logiciel lui-même : changement de couleur, des caractères, défilement des pages, retour... ?
- Sert-elle à l'apprenant ? Comment ?
- En quoi une ressource éducative peut, à travers sa fonction d'évaluation, avoir une fonction d'apprentissage ?

Il est vrai que c'est cette fonction évaluation qui a donné naissance aux logiciels éducatifs. En 1926, on voyait apparaître les premières machines à enseigner.

En dehors des outils, des méthodes, des résultats ce que l'on constate, c'est que le formateur a besoin de trouver une sécurité à travers les expériences des uns et des autres et rien ne vaut sa propre expérience, ne pas refaire les erreurs passées, certainement en faire de nouvelles. Le formateur a besoin de se construire une culture et un fonctionnement propre par rapport à cette ressource.

## ÉVALUATION DES FILMS ÉDUCATIFS

*Gilbert RENAUD : ENESAD (Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon)*

L'audiovisuel est une ressource spécifique et singulière. Notre rapport à l'image (en tant qu'apprenant ou spectateur) est d'abord un rapport intime. Pour en rendre compte, il faut le traduire, passer par un autre mode d'expression. Quelle évaluation de l'audiovisuel ? On ne peut évaluer sans se donner des objectifs. Les objectifs d'un film de formation sont des objectifs de formation. La question est donc : Quels sont les objectifs de formation ? Qu'est-ce qu'on attend d'un film ?

- Il y a peu d'évaluation de connaissance directe sensée être acquise par l'audiovisuel. La formation au code de la route a été évaluée mais, dans ce cas, il s'agit d'une expression visuelle très pauvre en matière de polysémie et d'information.

Quand on rentre dans un produit audiovisuel complexe, on ne peut plus faire une mesure immédiate des résultats. Il faut différer l'étude et d'autres facteurs entrent en jeu.

- Si on regarde d'un point de vue historique, à l'arrivée de la télévision, on a vu des études comportementales menées par l'école béhavioriste. Dans l'ensemble les résultats ne sont pas fondamentaux. En fait si les résultats avaient été éclatants, l'enseignement passerait depuis longtemps par l'audiovisuel. Ces études ont été faites en laboratoire mais quand on se place dans un système social complexe, les résultats ne sont plus les mêmes.

- Vers les années 60-70, les recherches se développent autour de l'axe structuraliste et de la sémiologie. On cherche à codifier les médias, à donner un sens en fonction de la structure du média mais le spectateur devient virtuel ou fictif, on oublie le spectateur réel dans son environnement.

- Actuellement, le travail est plus centré sur le spectateur, sur la réception de l'image. Comment l'apprenant, le spectateur réagit par rapport aux médias ? La relation est complexe, il reconstruit en partie ce que le média lui propose au même titre que le créateur construit quelque chose. Il y a un système de dialogue entre créateur et spectateur. L'analyse sémiologique est encore une piste de recherche mais le travail porte plus sur l'énonciation. Qui dit quoi ? Comment ? Par rapport à cela, comment le spectateur réagit-il ?

## I. DES RÉSULTATS

### I.1 *Notion d'économie cognitive*

Notre fonctionnement en terme d'apprentissage est un processus économique : étant donné notre faiblesse en termes de capacités de travail, on ne cesse de trouver des systèmes économiques pour apprendre, pour exercer des procédures, on fait des catégories, on compacte. L'image est un dispositif économique, cela évite de passer par le dispositif verbal qui est moins économique.

### I.2 *Notion de gymnastique mentale*

L'audiovisuel alterne les détails et les points de vue globaux. Il permet de passer du présent au passé, de changer de région, de passer d'une partie au tout et réciproquement.

### I.3 *Notion d'image mentale*

Cette notion est fondamentale en apprentissage. On ne peut pas savoir ce qui se passe dans la tête de chacun, on ne connaît pas ce qui se passe en direct entre un individu et les images reçues. Des études en laboratoire ont été faites pour mesurer les temps de réponses à une image, les phénomènes de mémorisation. Mais notre fonctionnement mental est totalement imprégné par ce concept d'image mentale. Si on vous pose une question sur un souvenir, il vous vient immédiatement une image à l'esprit, vous générez une image pour répondre. Quelles sont les fonctions des images mentales :

- Fonction mémorisation (par exemple dans le code de la route, en biologie...).

- Fonction résolution de problème (par exemple combien de temps je vais avoir pour changer de train ?) Vous allez projeter une imagerie mentale d'horaire, d'horloge, de gare...

- Fonction symbolique (par exemple, les rois de France sont tous attachés à une fonction symbolique). Tout lien avec une image est un lien avec une réalité et avec un imaginaire.

- Fonction de perception. Dans l'imagerie mentale, on peut percevoir la qualité des objets (chaud/froid, rugosité, forme...). On peut générer des émotions, en percevoir (c'est la fonction du cinéma).

- Fonction de représentation. Représentation sociale et représentation en terme didactique. Par exemple, les élèves construisent en biologie, des représentations du corps qui sont liées à la schématisation qu'ils mettent en place. Celles-ci peuvent introduire des idées fausses du fonctionnement du corps.

On a la même chose en terme de représentation sociale : de l'école, de la formation, de l'achat d'un tracteur...

## II. L'USAGE

Les a priori contre l'audiovisuel demeurent :

- les médias manipulent, c'est le syndrome de big brother, l'inoculateur de sens, le manipulateur ;
- la télévision est interdite de séjour à l'école.

Pour favoriser le travail sur un film et permettre l'extraction de connaissances, il faut remplir certaines conditions :

- Il faut que les utilisateurs aient une expérience d'utilisateur de films. La télévision est-elle une expérience ? Ce n'est pas la même, le dispositif télé n'est pas un dispositif d'apprentissage, de là peut-être un effet marginal.

- Le formateur choisit le document dans une fonction d'apprentissage, voire d'instruction. Le contexte éducatif est un contexte particulier de travail sur l'audiovisuel.

- Il est nécessaire d'inclure le film dans un dispositif éducatif. Si on utilise le film dans un rapport intuitif que l'on a normalement par exemple on le passe pour illustrer un cours et on continue, l'effet sera peu important. Le travail n'a de sens que si on le place dans une perspective de tâche à accomplir, de formation et avec des objectifs.

L'efficacité des représentations imagées est conditionnée par l'importance du traitement, la nature du travail effectuée est déterminante. Les représentations sociales et professionnelles des enseignants sont extrêmement puissantes. La fonction enseignante est très forte par rapport à l'usage d'un outil et la croyance qu'a l'enseignant par rapport à l'efficacité de l'outil est fondamentale.



# PROTOCOLE D'ÉVALUATION D'UN SYSTÈME COMPLEXE DE FORMATION : ÉTUDE DE CAS (EX. : AGRIMEDIA)

*Marie-Christine FAUCHEUX*  
*Serge POUTS-LAJUS*  
*Martine RONSAIN*

Dans cet atelier, nous avons présenté une démarche expérimentale menée par le réseau des Centres de Ressources AGRIMEDIA du Nord Pas-de-Calais : l'évaluation des « parcours » en autoformation dans leur phase d'évaluation.

En effet, l'un des axes de travail du réseau Agrimédia Nord Pas-de-Calais est la création d'« outils », supports d'apprentissage en autoformation accompagnée.

Les outils aident les apprenants (élèves, stagiaires, professionnels) à réaliser un parcours déterminé (objectivé et négocié) en autoformation accompagnée.

Il existe deux sortes « d'outils-parcours ».

## I. LES CRÉATIONS DU RÉSEAU

Ils résultent de groupes de travail réunissant des formateurs experts-matière et un candide du réseau et/ou un méthodologue (parfois hors réseau).

Les premières réalisations d'outils-parcours visent un public large et contiennent un contenu conséquent.

Mais, parce que :

- ce sont des « machines » lourdes,
- que le chemin est long de la conception à l'utilisation,
- que les thèmes abordés ne sont pas assez nombreux,
- que les établissements du réseau réclament des outils-parcours qui constituent une réponse à leur type de public, il a été décidé de créer des « parcours maison ».

## II. LES CRÉATIONS « MAISON »

Ce sont des outils-parcours créés au sein d'un des sites du réseau. Ils constituent une réponse rapide à des besoins ciblés, ponctuels et locaux.

Ils ont, en plus, vocation à être versés au « patrimoine » AGRIMEDIA.

Il y a donc eu là nécessité de **validation du produit par les membres du réseau pour une utilisation commune.**

Notre réponse : « **les  $\alpha$  tests** »

Précisons dès l'abord qu'il s'agit d'une démarche expérimentale.

Elle poursuit en fait deux finalités ou l'un à travers l'autre : améliorer et valider les produits créés par et pour « AGRIMEDIA » tout en favorisant la connaissance des produits par chacun des animateurs du réseau.

### ▪ *Les principes*

Il s'agit d'apporter une aide à l'auteur dans la phase de réalisation de son produit sous forme de **critiques positives** et de **questions** visant à lui faire expliciter des points confus ou obscurs.

L'auteur peut à ce stade demander l'aide à tous les membres du groupe.

#### • *Deux phases à identifier*

➤ «  $\alpha$  test » : se situe pendant la construction de la maquette. Son but est d'améliorer le produit qui n'a pas encore été donné au public.

➤ «  $\beta$  test » : le produit est mis à la disposition des stagiaires. Cette évaluation est effectuée à partir des remarques des apprenants et des observations des formateurs sur l'utilisation du produit.

## III. MÉTHODE POUR L' $\alpha$ TEST

### *III.1 Phase 1*

A - L'auteur ou les collectifs d'auteurs **remplissent la fiche descriptive** du parcours.

Cette fiche indispensable doit préciser :

▪ *la cible*

- pour quels **stagiaires** ? Quel public ?
- pour quels **objectifs** ?
- quels **contenus** ?

▪ *le contexte d'utilisation*

- où ?
- quand ?
- comment ?

➤ **Ressources humaines** : (responsable CDR, formateur spécialisé, intervenant extérieur)

➤ **Contrat** : (dans le cadre d'une évaluation formative, certificative, U.C., examen final, autres...)

➤ **Situation pédagogique** : (stagiaire en autoformation en groupe de classe, de niveau...)

▪ *La description du parcours*

- les différentes étapes
- les différents supports

B - L'auteur envoie une maquette des différents supports en les positionnant par rapport au produit fini. Il indiquera le cahier des charges des outils manquants (Ex. : manque le CD photo qui comportera tel et tel élément et qui se situe à tel endroit dans la progression..).

C - L'auteur rédige les questions à poser aux experts sur lesquelles il demande un avis. Il les place dans une enveloppe cachetée afin de ne pas perturber la première évaluation du produit. Les évaluateurs s'engagent à ne pas l'ouvrir avant d'avoir rempli leur grille.

### *III.2.Phase 2*

Les évaluateurs :

**A - Consultent la fiche produit**

**B - Remplissent leur blason de compétences**

Quel que soit leur niveau de compétence, ils donnent leur avis. Mais il leur faut se positionner par rapport à leur niveau d'expertise. Sont-ils candidats, avertis ou experts ?

▪ *Quel est le sens de ces mots ?*

Notre définition :

- est « candide » celui qui n'a jamais enseigné la matière du parcours ou qui n'a pas étudié le problème. C'est « l'honnête homme » qui a des connaissances, mais pas la pratique professionnelle du sujet.

- est « averti » celui qui a enseigné le contenu ou qui connaît bien tel type de public, qui utilise ces processus pédagogiques ou bien ces médias.

- est « expert » celui pour qui le contenu du parcours constitue son domaine d'excellence ou bien qui a investi personnellement sur la question (même définition pour le public, le processus pédagogique ou le choix des médias).

Les évaluateurs remplissent leur « blason de compétence » dans la grille ci-dessous en mettant une croix dans la colonne correspondant à leur niveau d'expertise.

	candide	averti	expert	commentaires
contenu				
public				
processus pédagogique				
pertinence choix des médias				

Les évaluateurs n'hésitent pas dans la colonne « commentaires » à fournir toute information qui permettra de donner un éclairage sur le domaine de compétence choisi.

Ainsi je peux affirmer que je suis « expert » du public niveau 5, mais dans la colonne « commentaires » je préciserai qu'il s'agit du public adulte seulement. De même, je peux être « expert » en informatique mais seulement « averti » en vidéo, etc...

Je peux aussi me situer en candide dans les domaines du contenu et du public et évaluer le parcours en qualité d'expert en Français...

C - Les évaluateurs **analysent la maquette** et remplissent le tableau suivant :

	Points forts	Points faibles	Propositions d'amélioration	questions à l'auteur
Contenu, fond				
Forme				
Public				
Processus pédagogique				
Pertinence choix des médias				

**Rappel** : Comme il l'a été indiqué au début, ce processus d'évaluation est accompli dans une **attitude positive**. Critiques, propositions d'amélioration et questions visent à l'amélioration du produit et ne sont pas formulées sous forme de jugement.

D - Les évaluateurs **envoient leur grille** remplie aux auteurs (ou leurs réponses rédigées selon la logique précédemment décrite).

### III.3 Phase 3

- Les auteurs consultent les grilles d'évaluation.
- Les évaluateurs répondent aux questions des auteurs ou préparent leurs réponses.

### III.4 Phase 4

Mise en commun.

**Synthèse** en présentiel au cours d'un débat collectif entre auteurs et évaluateurs.

### III.5 Phase 5

Les auteurs prennent en compte ce qui leur paraît pertinent. Ils peuvent en toute liberté utiliser ou non les propositions et les différents éclairages apportés par les évaluateurs.

Des modifications sont apportées au « prototype » et l'outil parcours est mis à la disposition des divers utilisateurs dans les sites du réseau.

Pour résumer, un outil-parcours franchit 6 phases.

Dans 1 des 14 sites	→	Dans le réseau	→	Dans le site concerné	→	Sortie de l'outil parcours pour utilisation	→	Par les utilisateurs du réseau	→	Dans le réseau
L'outil parcours est créé n° 0		L'outil parcours est expertisé $\alpha$ test		Des modifications sont apportées (ou pas)		Version n° 1 Datée et signée		expertise $\beta$ test		Version n° 2 améliorée s'il y a lieu Datée et signée
1		2		3		4		5		6

La phase d'expertise appelée «  $\alpha$  test » est maintenant appliquée à tous les « produits-parcours » élaborés dans les différents Centres de Ressources du réseau Agrimédia.

Il nous reste à concevoir le «  $\beta$  test », à partir de l'observation des stagiaires et/ou des remarques des tuteurs méthodologues des CDR.

Sous quelles formes, selon quels critères ?

Cette phase, si elle est prévue, n'a pas encore fait l'objet d'aucune conceptualisation même si elle est, ici ou là, pratiquée au hasard, à l'instinct.

**ECHANGES ENTRE  
PARTICIPANTS**



## ÉCHANGES « ENSEIGNEMENT A DISTANCE »

Sur les 35 participants à l'Université d'été, 8 se sont déclarés porteurs d'une expérience d'enseignement à distance.

Mise à part la séparation spatio-temporelle enseignant/apprenant qui caractérise l'enseignement à distance, les expériences recouvrent des réalités fort différentes. Nous avons choisi pour ces actes de relater les expériences telles qu'elles avaient été décrites pour la préparation de l'Université. Cette forme ne masque pas la diversité des approches de l'enseignement à distance, au contraire la variété des présentations reflète les différentes sensibilités et renforce la disparité.

Ce choix est volontaire dans la mesure où, dans le paysage français de la formation, l'EAD est en train de poser ses marques, d'acquérir le droit de cité à part entière.

Comme tout concept en cours d'élaboration, l'EAD a droit à la diversité, voire à la disparité.

En espérant que du débat, de l'analyse des différents systèmes et situation d'EAD émergent des critères stables auxquels tout collectif désirent monter un tel mode de formation pourra se référer.

Pour amorcer le débat, poser des jalons qui, nous l'espérons, feront émerger ces critères stables, nous proposons, à la suite du descriptif des expériences quelques points de repère pour analyser celles-ci.

Notons que les « quelques recommandations » issues de l'expérience du DUT GEA à Nantes (Cf. paragraphe I.8) peuvent être mises à profit dans nombre d'expériences relatées ici.

### I. LES EXPÉRIENCES EAD

#### I.1 *F.I.A.D. : Formation Individualisée pour Adultes à Distance, CFPPA (Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole), Beaune (21)*

**Christine NOTTE**

Le CFPPA de Beaune assure la formation continue pour adultes de la filière viticulture-oenologie dans les secteurs :

- de la production

- de l'accueil et du secrétariat
- de la commercialisation nationale et internationale du niveau V au niveau III.

▪ *Contexte pédagogique*

Depuis 1988, le CFPPA de Beaune a mis en place le Brevet Professionnel par unités capitalisables de :

- chef d'exploitation en viticulture
- ouvrier hautement qualifié en viticulture.

Ce système est très adapté à la formation professionnelle pour adultes.

Ce réaménagement a conduit à une refonte du système d'enseignement : passage à l'autoformation :

- nouvelle organisation pédagogique
- création d'un Centre de Ressources conduisant à l'élaboration d'outils (dossier d'autoformation, cassettes vidéo, logiciels d'autoévaluation)
- mise en place d'un tutorat.

▪ *Hypothèse de départ*

L'efficacité de cette méthode, la satisfaction des stagiaires ainsi que la demande ont conduit à envisager une nouvelle utilisation des outils créés : la mise en place d'une formation à distance pour l'obtention du brevet professionnel V ou IV ou la préparation d'unités capitalisables choisies.

▪ *Les modalités*

Une quinzaine de viticulteurs et d'amateurs, de salariés en reconversion suivent la formation à distance.

Un responsable du stage, professeur en viticulture-oenologie est chargé de l'organisation de la formation :

- conception de la progression pédagogique
- envoi des mallettes
- tutorat
- organisation des 4 semaines de regroupement.

▪ *Les résultats attendus*

Cette formation doit permettre aux stagiaires d'obtenir à son rythme, en totalité ou en partie, son BP dans les 5 ans.

▪ *Les résultats obtenus*

Les stagiaires apportent des remarques pertinentes sur les outils ce qui permet de les améliorer.

▪ *Projet*

Création d'un outil multimédia.

*I.2 Programme National de Formation Ouverte pour les femmes du monde maritime, CEDAG, Rennes (52)*

***Georges ROQUE***

Ce dispositif de formation concerne les femmes de monde maritime et s'inscrit dans le cadre du programme national « Formation Ouverte - Femmes Rurales » initié par le Service des Droits des Femmes et piloté par le CEDAG (Centre d'Études et de Développement de l'Agriculture et des Groupes) de Rennes.

Ce dispositif de formation individualisée s'adresse à un public de 15 femmes en entreprise :

- femmes de marin-pêcheur (pêche artisanale) à la gestion et à la commercialisation des produits
- femmes d'ostréiculteurs participant à la production, à la gestion et à la commercialisation des produits.

▪ *Les finalités de l'opération :*

- conforter les entreprises existantes
- créer une dynamique de développement local
- permettre aux femmes de prendre une part active dans les évolutions de la profession.

▪ *Les modalités :*

- durée approximative de 400 heures
- regroupement sur site de 2 jours toutes les 2 semaines en 2 sous-groupes
- regroupement au centre de formation pour l'ensemble du groupe
- visites à domicile pour le suivi et aide à la réalisation du projet.

Ainsi sur les 400 heures envisagées, il est prévu 144 heures en regroupements locaux, 30 heures au centre et 12 heures à domicile, soit 186 heures de face-à-face pédagogique.

L'évaluation des stagiaires comprendra une partie écrite (en cours de formation) et une partie orale (fin de formation) portant sur l'analyse d'une situation d'entreprise.

Cette formation donnera la « capacité professionnelle » (accès au domaine public maritime pour une utilisation professionnelle) et une équiva-

lence avec le 3ème certificat du BPAM (Brevet Professionnel Agricole et Maritime).

▪ *Les outils utilisés*

Un tel dispositif de formation individualisée nécessite des outils adaptés. Ces outils se présentent sous la forme de différents supports : informatique, papier, et audiovisuel. Après avoir recensé les documents existants, en particulier ceux conçus et réalisés pour l'opération FINAGE (Formation Individualisée et Novatrice des Agriculteurs à la Gestion et à l'Économie), et les avoir adaptés, nous avons créé un certain nombre d'outils complémentaires.

▪ *L'évaluation du dispositif*

Les outils et leur intégration dans la formation font l'objet d'une évaluation par l'ENESAD (Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon).

Une étude portant sur l'organisation et les méthodes de la formation ainsi que sur la perception qu'auront les stagiaires de leur propre formation sera réalisée par l'AREAR-BRETAGNE.

Un rapport final devra faciliter le transfert de la démarche, des méthodes et des outils vers d'autres organismes susceptibles d'animer de telles formations.

### *I.3 Le Savoir-Vert à Distance, le CNPR, Clermont-Ferrand (63)*

*Marie-Odile BAUER, Christèle ROUX*

Créé en 1967, le CNPR (Centre National de Promotion Rurale) est le centre national d'enseignement à distance du Ministère de l'Agriculture. Sa mission : offrir un « savoir-vert » public à distance, véritable troisième voie de formation.

La mission du CNPR est d'offrir un service public d'enseignement à distance à tous les publics individuels qui ne peuvent utiliser l'offre des établissements.

Cette mission l'amène à développer une fonction essentielle de production et de maintenance d'outils d'enseignement à distance pour un nombre important de filières.

Cela suppose :

- une fonction d'analyse didactique des contenus, indispensable pour bâtir une pédagogie spécifique de l'enseignement à distance,
- une fonction d'édition, d'impression, et de diffusion spécifiques.

Nombre d'inscrits : 5 000

▪ *L'enseignement à distance : une situation pédagogique originale*

L'enseignement à distance doit répondre à une diversité de besoins et de publics, avec des dispositifs et des moyens complexes à mettre en oeuvre.

Il doit répondre aux contraintes de sa situation originale, qui peut être définie ainsi : l'acte d'apprentissage des connaissances n'est pas simultané avec la diffusion de ces mêmes connaissances, et il ne peut être régulé que par l'apprenant lui-même.

Le premier impératif est donc la **formalisation** des contenus qui ne sont pas transmis, médiatisés, dans un face à face élève-enseignant de la **régulation** de l'apprentissage.

Cette situation particulière oblige à créer et à gérer des outils média et des dispositifs de formation originaux en deux temps :

- une phase préalable d'investissement avec un double analyse : analyse didactique des contenus et analyse pédagogique liée aux publics et à l'apprentissage à distance ;

- une phase de fonctionnement, de conduite de dispositifs, avec ses trois dimensions : institutionnelle, gestion des parcours et des moyens, et logistique pour produire, maintenir, multiplier et diffuser les produits.

▪ *Un enseignement à distance plus pédagogique que technologique*

Les technologies de communication actuelles permettent d'imaginer de nombreuses possibilités de réduction des contraintes de temps et de distance. Parce que ces technologies ont des potentialités pédagogiques et d'individualisation importantes, et parce qu'elles sont une évolution incontournable, l'enseignement à distance doit y être très attentif et participer aux phases expérimentales actuelles.

Mais avec deux préoccupations constantes :

- ne pas considérer l'entrée technologique comme première, et veiller à ne pas développer des logiques de construction de dispositifs et d'outils sur la base de contraintes technologiques,

- et considérer comme priorité l'analyse didactique et pédagogique préalable à toute conception d'outils et de dispositifs.

Dans la situation de l'apprentissage à distance, comment enseigner les contenus visés ? Quels sont les concepts difficiles et les différentes voies de leur acquisition ? Quels sont les entraînements pertinents pour maîtriser telle méthode ou telle logique ?

*Les objectifs de modernisation du CNPR sont aujourd'hui :*

- faire évoluer les cours existants type cours exhaustifs vers des ensembles « paquets » proposant des activités diversifiées d'apprentissage adaptées aux publics et aux niveaux,

- ne pas refaire des outils déjà existants et traitant de façon didactique et pédagogique des contenus visés mais réutiliser les ressources existantes

en proposant plutôt des guides d'apprentissage portant sur la compréhension et la mémorisation,

- enfin, pour des raisons économiques mais aussi pour une meilleure maintenance concevoir des outils à plusieurs modalités d'exploitation.

Il s'agit de créer des briques de base qui, assemblées et agencées avec des guides spécifiques en fonction des publics et des dispositifs, peuvent être utilisées dans plusieurs « paquets ».

▪ *Le partenariat comme point d'appui à toute formation ouverte*

Sur la base de ces compétences, le CNPR a vocation à devenir la tête d'un réseau de centres de formation (CFPPA, CFA, LEGTA, LPA, enseignement supérieur) qui proposeraient en proximité un enseignement à distance à des utilisateurs individuels pour lesquels ils assureraient la relation pédagogique et le suivi individuel.

Le CNPR fournirait alors à ces centres partenaires, des outils d'auto-formation et un appui méthodologique et logistique. Un tel dispositif devrait permettre, d'une part, de multiplier le nombre d'utilisateurs de l'enseignement à distance, d'autre part de développer le potentiel de collaborateurs du CNPR par la relation avec les équipes pédagogiques des centres partenaires.

Le CNPR a aussi vocation à être appui/ressource et partenaire, en mettant à disposition ses compétences pour l'élaboration de dispositifs de formation divers et modernisés.

Le CNPR a initié la démarche dans ce sens par des conventions de partenariat à différents niveaux (de la production simple d'outils, à la création, montage et mise en fonctionnement de nouvelles formations) avec des établissements d'enseignement.

Ces établissements sont intéressés :

- dans le cadre de leur démarche d'individualisation de la formation en lien avec leur centre de ressources,

- par la diversification de leur offre de formation (avec un apport de financement et le montage d'une formation diplômante),

- par l'acquisition d'une compétence en ingénierie formation en enseignement à distance,

- par l'utilisation des outils co-produits et de leur environnement pour monter des formations en entreprises.

Voie de formation complémentaire et non concurrentielle, répondant aux besoins d'un même public, l'enseignement à distance doit être un partenaire de l'ensemble de l'appareil de formation initiale et continue.

#### *I.4 Articulation CNED-APP de Lille*

##### *Moufida SLIMANE*

Dans le cadre de la préparation aux concours administratifs de catégorie C financée par le Conseil Régional du Nord Pas-de-Calais et assurée en enseignement à distance par le CNED, l'APP de Lille apporte un soutien et un approfondissement aux personnes inscrites dans ce projet.

##### *▪ Profil des apprenants*

Le financement de l'action a donné une priorité aux mères de famille, demandeurs d'emploi et ayant au minimum le brevet des collèges ou un équivalent.

Les personnes peuvent intégrer la formation dans le cadre de l'Allocation Formation Reclassement (AFR). A Lille, nous avons eu sept personnes en AFR et une en RMI. Deux personnes ont suivi la formation à l'APP de Marquette.

Nous avons accueilli trois catégories de stagiaires :

- des apprenants qui ont bénéficié d'une prestation APP auparavant ;
- d'autres qui étaient en formation APP pendant la préparation aux concours ;
- enfin, des nouveaux stagiaires qui n'avaient pas encore intégré l'APP.

Le recrutement des personnes a été fait à l'aide d'évaluation en français et en mathématiques, mais aussi suite aux recommandations des formateurs (les critères sont : le niveau, le projet, la situation familiale et professionnelle, motivation par rapport à la formation, assiduité, disponibilité...).

La plupart des apprenants ont déjà bénéficié d'une remise à niveau avant l'intégration de cette préparation.

##### *▪ Apport pédagogique de l'APP*

###### *• Le soutien méthodologique*

Le soutien apporté par l'APP a été organisé sous forme de permanences. On avait trois permanences par semaine, la première pour simplifier et résoudre les problèmes d'organisation, de méthode..., la seconde pour le soutien maths et la troisième pour le soutien français.

En ce qui concerne le soutien méthodologique, on peut donner quelques exemples :

- apprendre à distinguer des différentes parties d'une même série (cours, exercices d'entraînement et d'application, devoir obligatoire à envoyer),
- bien s'organiser en fonction des dates recommandées pour le travail des séries et l'envoi des devoirs (travailler l'emploi du temps),

- les différentes façons d'aborder un texte, comment chercher les éléments de réponse,
- compréhension générale, étude linéaire,
- renvoi vers les cours quand il était nécessaire,
- relecture des commentaires du correcteur.

Il y avait cinq personnes sur huit qui venaient régulièrement aux permanences fixées par l'APP.

• *Soutien didactique*

- Il est nécessaire quelquefois de faire cours ou un rappel de cours sur des points bien précis.

Ex. : figure de style en français, les différents types de pourcentages pour pouvoir remplir les tableaux numériques en maths.

- Quand il s'agissait de grosses lacunes, on leur proposait d'intégrer un atelier/matière pour pouvoir bénéficier d'un cours complet.

• *Soutien moral*

Le fait de se retrouver à l'APP était quelque chose de mobilisant pour les stagiaires, en effet elles étaient dans la même situation, elles se fixaient les dates pour l'envoi des devoirs, elles comparaient leurs travaux, notes, elles s'entraidaient surtout en dehors des permanences.

▪ *Articulation avec le CNED*

Il a été quelquefois nécessaire d'intervenir auprès du CNED pour résoudre des problèmes administratifs (les attestations d'AFR, les envois des corrections des séries en retard...).

On a regretté l'absence d'échange avec les correcteurs.

▪ *Les perspectives*

L'idée des permanences paraît satisfaire les stagiaires pour leur apporter un soutien bien spécifique, en maintenant la possibilité d'intégrer des ateliers/matière à l'APP dans les groupes existants.

Le démarrage de la formation s'est fixé tardivement. Pour la prochaine promotion, il serait intéressant de démarrer en septembre octobre.

Pour pouvoir leur proposer des permanences, il faut avoir un nombre de stagiaires entre 10 et 15, pour rentabiliser financièrement, mais aussi pouvoir leur proposer des situations de groupe et des situations d'individualisation.

### *I.5 Partenariat avec le CNED à l'APP de Douai (59)*

**Cathy DELORY**

Depuis 1994, l'APP de Douai a la volonté de proposer une autre façon d'apprendre. Une première expérience a été menée en partenariat avec le CNED sur la combinaison formation à distance/présentéisme.

L'expérience du CNED en matière de formation à distance a révélé un manque important au niveau du contact physique avec le correcteur : il est vrai que chaque stagiaire est différent et que l'on doit adapter les explications. Ceci n'est pas faisable lors d'une formation à distance.

Chacun des partenaires a donc un rôle bien défini : le CNED est chargé de l'envoi des cours et exercices ainsi que la correction ; l'APP, quant à lui, a un rôle d'accueil, de conseil (méthodologue) et bien sûr un rôle pédagogique.

Cette action concerne dix personnes souhaitant se préparer aux concours catégorie C.

Les résultats sont très satisfaisants, nous souhaitons donc continuer dans cette voie et élargir le champ d'action.

En effet, ce type de formation concerne un public précis : les personnes ne pouvant pas, pour diverses raisons, venir un certain nombre d'heures semaine en centre de formation. Nous voulons donc développer une formation à distance à la carte, en fonction de l'objectif de la personne, en créant des outils adaptés et en proposant un moment d'échange entre le formateur et l'apprenant.

Le projet est à l'étude en ce moment. Les formateurs intéressés vont travailler sur la création de ressources ou l'utilisation adaptée de l'existant dans ce contexte de formation à distance.

### *I.6 Préparation à l'ESEU, dispositif en auto-formation accompagnée pour salariés, CUCES, Nancy (54)*

(Examen Spécial d'accès aux Études Universitaires)

**Sylvaine CHEVALIER**

Le CUCES, Service commun des universités de Nancy I et Nancy II, organise depuis plus de dix ans, une préparation aux épreuves de l'ESEU, en cours du soir. Il expérimente en 94/95 un système d'auto-formation accompagné.

- La mise en place d'un système d'auto-formation répond à une orientation forte du Conseil Régional Lorrain, financeur de ce type d'actions.

- Il s'inscrit également dans le cadre de l'appel d'offre émis par la DRFP-Lorraine portant sur les formations ouvertes.

- Il s'inscrit enfin, dans un cadre expérimental interne au CUCES qui vise à construire des unités de soutien en auto-formation pour adultes en reprise d'études.

- Il concerne 2 × 26 stagiaires.

*Les intentions :*

- prendre en compte les contraintes du public (flexibilité des horaires et lieux de travail...)

- développer une pédagogie active

- proposer des modalités pédagogiques qui favorisent l'autonomie.

▪ *Le travail avec l'équipe pédagogique*

Il repose sur un postulat : construire et conduire l'expérimentation avec l'équipe pédagogique actuelle engagée depuis plusieurs années dans le dispositif « cours du soir ».

Cette équipe est composée de 14 formateurs, enseignants du supérieur et du second degré. Elle est animée par 2 ingénieurs d'études du CUCES.

Pour atteindre nos objectifs, dans les nouvelles conditions de réalisation, les formateurs auront à transformer radicalement leur rapport aux stagiaires dans un autre rapport au savoir qui implique nécessairement des modalités non transmissives.

Nous avons constitué des groupes de formation-action-recherche pour permettre à la fois de transformer les attitudes, et d'affiner, en les construisant pas à pas, les nouvelles stratégies pédagogiques.

▪ *Modalités :*

- accueil, suivi, par un conseiller en formation

- suivi pédagogique par un formateur : courrier, permanence téléphonique, devoir corrigé mensuellement

- supports d'autoformation

- Centre de Ressources

- regroupement hebdomadaire obligatoire

- rythme conditionné par l'examen à dates fixées.

### *I.7 ESEU, Universités de la région Nord Pas-de-Calais (59, 62)*

(Examen Spécial d'accès aux Études Universitaires)

***Chantal D'HALLUIN***

Les Universités de la région (Lille I, Lille II, Lille III, Valenciennes, Artois et Littoral) travaillent en étroite collaboration pour développer la

préparation et la délivrance de l'ESEU par Unités Capitalisables avec, entre autres, le soutien financier du Conseil Régional. Cette action, concertée dans l'intérêt des candidats, permet une grande souplesse dans le fonctionnement du système mis en place, en particulier la possibilité de capitaliser des unités obtenues dans les différentes Universités de la région. Plus de 4 000 adultes sont inscrits à cet examen.

L'ESEU s'adresse spécifiquement à des adultes, il confère les mêmes droits qui s'attachent au baccalauréat. L'examen comporte 4 unités (2 obligatoires et 2 optionnelles). L'ESEU est bâti à partir d'un ensemble de modules, qui pour certaines matières, sont de plusieurs niveaux. Ce qui donne un ensemble de 24 modules offerts.

#### ▪ *L'enseignement à distance*

En mai 1987, le CUEEP Lille I, répond à l'appel d'offre interministériel « Formation Multimédia à la carte » ; le dossier présenté s'intitule SIMFI (Système Interactif Multimédia pour la Formation Individualisée) et a le soutien du Conseil Régional.

Avec pour référence le dispositif SIMFI, les Universités s'engagent à médiatiser les contenus de 12 modules de l'ESEU. Le financement est assuré par le MEN et la DATAR.

Il est à noter que peu de projets financés par cet appel d'offre ont effectivement abouti. Le projet ESEU a non seulement abouti, mais il a été de plus amplifié. Ceci tient au fait que la réalisation correspondait à un besoin effectif du public et que les responsables de projet étaient tous impliqués dans la préparation de l'ESEU, la plupart comme responsables matières des Universités concernées.

Le financement de la réalisation des autres modules ESEU est assuré par le contrat de plan Etat-Région. La totalité des 24 modules est disponible. Plus de 500 personnes sont inscrites en EAD.

#### ▪ *Les modalités de la préparation en Enseignement A Distance*

Le mode EAD est un des modes de préparation possible. Il n'y a pas de distinction EAD/présentiel dans les contenus, référentiel, validation de l'examen.

Chaque personne choisit pour chaque module, la préparation la mieux adaptée à ses contraintes, besoins, souhaits au moment où elle s'inscrit à ce module.

Chaque apprenant définit son rythme de travail. L'inscription à un module est valable pour un maximum de 9 mois.

Le suivi est assuré par un formateur. Les contacts ont lieu par courrier, téléphone (permanence hebdomadaire), fax, messagerie.

Des regroupements traitent d'aspects particuliers à la formation (exposés, conversation, travaux pratiques, débat...) ou des points généraux. Ils

sont peu nombreux à cause de la liberté de rythme d'une part et du type de public EAD d'autre part, qui peut être caractérisé comme dispersé.

▪ *Perspectives*

Le CUEEP est convaincu que l'apprentissage n'est pas seulement un processus individuel mais un processus social.

Le caractère « isolé » des actuels inscrits en EAD ne nous satisfait pas. Pour rompre l'isolement, nous ne pouvons pas (et nous ne voulons pas) multiplier les regroupements. Nous avons la volonté de respecter la distance et pour cela de développer un apprentissage coopératif à distance, en utilisant les technologies de la communication.

*1.8 Enseignement Personnalisé à Distance et Multimédia, DUT GEA, Nantes (44)*

**Claude BURTIN**

▪ *Le cadre institutionnel*

• *L'origine*

Depuis la rentrée 91, dans le cadre d'une expérience nationale impulsée par le Ministère, le département GEA de l'IUT de Nantes assure en Formation Continue un enseignement à distance personnalisé.

L'initiative ministérielle est partie d'un constat et d'une intuition : constat que peu de formations diplômantes en France utilisent de façon cohérente les nouvelles technologies de communication ; intuition qu'un champ nouveau de pratiques à fort potentiel était susceptible de se développer à moyen terme.

L'IUT accueillait déjà, en GEA notamment, des publics exigeant des approches spécifiques : étudiants malentendants ; salariés ou chômeurs en Formation Continue. Une offre de formation à distance personnalisée et s'appuyant sur les possibilités nouvelles de communication ouvertes par les diverses technologies constituant le multimédia s'inscrivait donc dans cette logique de diversification et de spécification des formations.

• *Le fonctionnement*

➤ Un enseignement souple et individualisé

Cette formation spécifique permet l'obtention du DUT GEA, option finances-comptabilité, par un enseignement Multimédia à distance et avec regroupements sur une durée de trois ans.

Cette formation est ouverte à titre expérimental à Lille, Clermont Ferrand, Grenoble, Toulouse et Nantes.

Ce cycle de formation correspond à un enseignement plus souple et plus individualisé où l'apprenant peut choisir son rythme de travail. En effet, l'étudiant peut se former en un lieu choisi par lui (à son domicile ou dans son entreprise), à des moments variables et en disposant d'outils pédagogiques spécialement adaptés. Par ailleurs les étudiants ne sont pas isolés, ils sont en contact suivi avec leur centre de formation soit par téléphone, par fax, par minitel, soit par les séances de regroupement.

Le DUT GEA est préparé par correspondance et regroupements en utilisant des produits multimédia (cours photocopié, applications et exercices, documents vidéo et audio, disquettes informatiques). Les enseignants de l'IUT assurent le suivi et les séances de regroupement dans les locaux de l'IUT de Nantes.

Les séances de regroupement sont planifiées sur l'année universitaire à raison d'une journée par semaine (vendredi soir et samedi matin ou jeudi toute la journée).

➤ Un découpage flexible en unités de valeur et en modules

Chaque enseignement du programme est présenté sous forme d'unités de valeur et de modules répartis sur les trois années de formation. Chaque année, l'étudiant pourra préparer neuf modules et au cours de la troisième année, il réalisera un stage de huit semaines.

Le MODULE est l'unité de base du programme MULTIMÉDIA.

Il comprend :

- un *polycopié* du cours et des applications adaptées
- une *cassette vidéo* de présentation et d'illustration du cours
- des *documents audio* ou *informatiques*.

L'enseignant-animateur d'un module utilise des documents multimédia conçus spécifiquement pour le module concerné.

➤ Il anime les séances de regroupement devant l'ensemble des étudiants du groupe (15 à 20 heures pour un module semestriel).

➤ Il assure le suivi et le tutorat des étudiants à distance, comprenant :

- l'envoi, la correction et la notation des devoirs (3 devoirs au minimum par module)
- une permanence présentielle ou téléphonique (2 heures par semaines)
- l'organisation des contrôles en regroupements, représentant 80 % du total des évaluations.

➤ Il participe aux évaluations locales et nationales au titre de l'expérimentation de l'enseignement multimédia et aux formations mises en place pour les formateurs.

▪ *De quelques recommandations*

- Quant à la démarche de conception
  - Définir, dès avant le début de la formation, des finalités claires ainsi que des objectifs généraux (par module)
  - Cibler les publics visés : nature, localisation, attentes, besoins...
  - Cadrer les contenus en tenant compte de l'évolution des métiers et du marché du travail, dans le respect des programmes officiels
  - Élaborer des documents conçus réellement dans l'optique d'un enseignement à distance intégrant effectivement une cohérence multimédia et laissant place à une approche personnalisée (au lieu du patchwork de cours préexistants)
  - Constituer (ou accéder à) un réseau de Centres de Ressources (aisément accessibles aux apprenants quel que soit le lieu d'activité)
  - Prévoir non seulement le financement de la conception initiale des cours, mais également des équipements indispensables pour mener des actions multimédia, ainsi que des évaluations ultérieures et des réajustements.
  
- Quant au déroulement de la formation
  - Instaurer une réflexion-formation des enseignants quant aux particularités de ce type de cursus s'avère indispensable, en préalable bien sûr, mais également de façon continue (travail en équipe, réunions-bilans régulières, projets communs favorisant la cohérence, la motivation, l'innovation), cela pourrait conduire à une recherche-action.
  - Recenser les didacticiels existants sur un marché de plus en plus fourni et participer à la création d'outils mieux adaptés aux spécificités de chaque formation.
  - Individualiser la formation en contribuant à l'expression des particularités de chaque étudiant et en l'accompagnant sans excès d'assistantat (définition du projet personnel, suivi dans l'évolution en « temps réel », analyse des capacités propres, des moyens à sa disposition).
  - Insister d'abord sur l'acquisition ou le perfectionnement des méthodes de travail et de la connaissance de soi.
  - Offrir un accès souple à un (des) Centre(s) de Ressources combinant diverses possibilités d'information et de communication afin de favoriser des pratiques autonomisantes et personnalisables (facilitant notamment les contacts avec les enseignants hors regroupements : serveur, minicom, etc...)
  - Trouver un équilibre entre la contrainte stricte (présence obligatoire) des regroupements hebdomadaires (parfois mal adaptés aux obligations sociales des apprenants) et une trop grande individualisation du présentiel (préjudiciable, à la confrontation de soi aux autres, au développement des pratiques collectives, aux compétences en communication, avec le risque d'accentuer l'isolement)...
  - Associer les apprenants à la réflexion, l'organisation, l'évolution pendant, mais aussi après, leur formation (pour confrontation au terrain professionnel).

- Redéfinir, à partir de là, les fonctions de l'enseignant ou du formateur.

➤ Quelques pistes

- Rechercher davantage de souplesse dans la planification de la formation (vers un système à accès permanent ?).

- Adopter une démarche par objectifs opérationnels propre à clarifier les attentes de l'institution vis-à-vis de l'apprenant et à situer celui-ci par rapport à lui-même.

- Développer un maillage avec plusieurs Centres de Ressources (couvrant l'aire de rayonnement de l'institution) pour faciliter le travail à distance personnalisé.

- Accroître l'utilisation réfléchie des technologies modernes aptes à favoriser la communication entre acteurs (fax... mais aussi la carte magnétique personnelle pour accès individualisé et responsabilisé aux ressources) et l'autonomie des apprenants. Pour autant ne pas trop espérer du Multimédia (fuite en avant ?) : la qualité première d'une formation réside dans les formateurs...

- Mettre en place une démarche qualité impliquant tous les acteurs de la formation, y compris les fonctions administratives.

*En guise de conclusion :*

Il s'agit de trouver dans l'existant et de déceler dans les évolutions probables ce qui est susceptible d'inciter les personnes qui ont un besoin de formation continue, d'abord à accéder à la formation, ensuite à y trouver les moyens les plus diversifiés propres à s'adapter à leur spécificité, enfin les conditions d'une évolution personnelle réussie (responsabilisante et qualifiante).

On peut enfin raisonnablement penser que l'enseignement à distance personnalisé est à même, par les réponses qu'il apportera à des conditions difficiles de formation (et parce qu'il impose de repenser les structures traditionnelles), d'influer sur les autres types d'enseignement, notamment dans la recherche de davantage de flexibilité et d'efficacité.

## II. QUELQUES POINTS DE REPÈRE

Nous devons tout d'abord souligner un point important de convergence de toutes les expériences : l'apprenant est au centre du dispositif.

Plutôt que d'enseignement à distance, nous devrions parler d'apprentissage à distance. Les connaissances à acquérir, les savoirs sont médiatisés ; le rôle principal du formateur ne réside pas dans la transmission des connaissances.

▪ *Quelles sont les personnes-ressources ? Quelles sont leurs fonctions ?*

Les personnes ressources mentionnées sont les formateurs et les tuteurs des centres d'appui (ou de ressources). Les conseillers en formation, les secrétariats et services (production, reproduction, expédition) n'apparaissent pas. Pourtant ils sont particulièrement importants dans un tel mode de formation.

Par rapport aux fonctions, on note certaines différences, pas en termes d'opposition mais plutôt en complémentarité :

- fonctions organisationnelles (organisation de la formation, aide à la réalisation du projet, régulation de la formation),
- fonctions pédagogiques et didactiques (animation des regroupements, suivi individuel, évaluation),
- fonctions méthodologiques (accueil, organisation du travail, appui moral).

▪ *Y a-t-il pluralité de modes ?*

La formation proposée en EAD l'est-elle sous un autre mode, dans la même institution ou non ?

De la formation qui n'a existé qu'une fois (en formation ouverte) jusqu'alors, à la préparation à un diplôme ou un concours qui est reproduite n fois sous p modes différents dans q institutions différentes, la gamme est complète.

▪ *Le contenu, le parcours, le rythme sont-ils négociables ?*

Là aussi les réponses sont variées : le contenu peut être négociable et le rythme fixé (échéance de la validation) ; le contenu peut être fixe et le rythme négociable (validation diplômante par unités capitalisables et contrôle continu critérié)...

▪ *Quelle est la part des regroupements dans la formation ?*

La fourchette est grande : de 50 % à 0 %.

▪ *Quels sont les médias, les outils de communications utilisés ?*

Même si l'on voit poindre à l'horizon des utilisations plus nouvelles, une grande uniformité règne de ce côté. Le côté média se matérialise sous forme de papier, logiciels, cassettes audio et vidéo ; le côté communication sous forme du courrier, fax, téléphone, minitel et messagerie.

▪ *Quel type d'institution supporte la formation ?*

On trouve des Centres de Formation Initiale et/ou Continue, des institutions spécialisées uniquement dans l'enseignement à distance utilisant ou non des centres d'appui.

Bien que rapide et sommaire, cette lecture fait apparaître la diversité des situations. Nous ne croyons pas qu'à l'heure actuelle, il soit possible de dégager une typologie des situations d'enseignement à distance mais comme nous l'avons dit, nous espérons contribuer à son émergence.

Marie-Odile BAUER ; Claude BURTIN ; Sylvaine CHEVALIER ;  
Chantal D'HALLUIN ; Cathy DELORY ; Christine NOTTE ; Georges RO-  
QUE ; Moufida SLIMANE



## ÉCHANGES « CENTRE DE RESSOURCES »

De même que pour l'enseignement à distance, les expériences de Centres de Ressources, au nombre de dix, seront laissées dans leur intégralité. La raison en est la même. La diversité des approches, que l'on découvrira au fil de la lecture, montre bien que le développement et les usages des Centres de Ressources sont loin d'être uniformes et figés, mais plutôt en phase d'émergence.

A la suite des descriptions, nous tenterons néanmoins de faire ressortir quelques points de convergences.

### I. LES EXPÉRIENCES

#### *I.1 Réseau lorrain de Centres de Ressources et d'Autoformation de Formateurs, Nancy (54)*

**Bernard ROTHAN**

##### ▪ Objectifs

##### ➤ Finalités :

Délocaliser la formation de formateurs, en particulier les **Ateliers de Professionnalisation du Formateur**, par la mise en place progressive d'un réseau de Centres de Ressources et d'autoformation dans les quatre départements lorrains.

##### ➤ Objectifs généraux :

Vérifier l'existence d'un besoin de formation ouverte de formateur.

Déterminer les sites expérimentaux (APP, Centre de Ressources).

Expérimenter le transfert des Ateliers de Professionnalisation du Formateur, rédiger un cahier des charges pour la généralisation.

##### ➤ Objectifs de résultats :

Rapport de l'analyse des besoins de formation ouverte de formateurs, au moins un site expérimental par département, transfert effectué avec mesures d'accompagnement adaptées à l'utilisateur, cahier des charges.

➤ Modalités d'évaluation de l'action :

Groupe de pilotage composé de correspondants formation de formateurs et des inspecteurs Formation Continue, questionnaire d'évaluation des utilisateurs.

▪ *Public concerné par le réseau lorrain de Centres de Ressources et d'autoformation des formateurs*

➤ Définition et description

Formateurs des organismes lorrains de formation accueillis en formation de formateurs, tuteurs et formateurs occasionnels des entreprises lorraines formés par l'organisme de formation de formateurs.

➤ Critères de sélection

Formateur en exercice ayant un projet personnel ou professionnel, nouveau formateur.

▪ *Ingénierie pédagogique*

➤ Alternance

La formation ouverte de formateurs n'est plus composée des seules séances de regroupement (en général à Nancy) mais de quelques regroupements lorsqu'ils sont nécessaires, combinés avec un suivi, un accompagnement, un tutorat, de l'autoformation assistée, de consultation de ressources au plus proche du lieu de travail du formateur. C'est donc une alternance forte avec un soutien à distance par des personnes ressources avec utilisation des technologies de communication (téléphone, fax, boîte aux lettres télématique...).

➤ Contenu, méthodes et organisation de l'action

A déterminer suivant les besoins par le groupe de pilotage et l'organisme demandeur.

➤ Partenariat recherché

Les organismes lorrains de formation utilisateurs des formations de formateurs.

➤ Organisation de la relation stagiaire/formateur/tuteur

Cf. alternance ci-dessus avec une formalisation à préciser dans le cahier des charges.

▪ *Moyens pédagogiques mis en oeuvre*

Les bilans de stage et l'expérimentation des Ateliers de Professionnalisation du Formateur ont indiqué une évolution des besoins des formateurs vers une professionnalisation accrue de la formation avec les outils d'aujourd'hui et la possibilité comme dans les APP d'avoir une formation de

formateur individualisée, de pouvoir choisir, de pouvoir s'informer ou se former au moment voulu et en temps voulu avec des outils d'autoformation assistée par un formateur-ressources mais laissant libre accès aux ressources « CD-rom, vidéocassettes, vidéodisques... » ou aux collègues s'étant confrontés aux mêmes problèmes.

▪ *La tête de réseau : l'espace multimédia de formation individualisée de formateurs est composé de trois éléments*

➤ Une salle multimédia d'autoformation équipée de 10 postes de travail avec postes mobiles pour pouvoir être utilisés facilement dans les autres salles du plateau de formation de l'organisme de formation de formateurs.

➤ Un serveur de communication télématique et télé-informatique permettant à tout centre de formation équipé de compatibles PC ou de Macintosh d'accéder à des informations et/ou à des ressources multimédias stockées sur le serveur.

➤ Un laboratoire permettant de construire, de modifier ou d'améliorer des ressources pour la formation de formateurs avec une unité de montage vidéo pilotée par micro-ordinateur multitâches afin de ne pas travailler uniquement avec des documents vidéo bruts ou trop longs mais surtout avec des documents multimédias organisés.

En « formation de formateurs », l'Espace multimédia de formation individualisée de formateurs facilite une prise de distance par rapport aux pratiques de formation de type présentiel grâce au repérage des avantages et inconvénients des deux modes de formation. Il offre un lieu d'observation des nouveaux métiers de la formation (concepteurs, animateurs, tuteurs, évaluateurs...), un cadre de découverte des éventuelles spécialisations. Il permet une approche expérimentale de nouvelles modalités pédagogiques, des nouveaux outils. Il autorise l'analyse de la condition d'apprenant dans ses contraintes et son environnement, en vue de l'acquisition d'un « réflexe de décentralisation » pour raisonner à partir des besoins de l'apprenant.

La **productivité économique** de l'Espace multimédia de formation individualisée de formateurs permet une réduction des coûts de fonctionnement. Une optimisation des budgets de formation est possible à travers une politique régionale de diffusion, de transfert, de mutualisation, d'exportation des ressources et des compétences. Toutefois, cette innovation dans le domaine de la formation n'est pas sans incidences sur les coûts : les équipements pédagogiques, les supports de formation, la conception et la réalisation d'outils nécessitent un investissement en amont ; ce sont ces investissements initiaux qui permettent des économies dans les réalisations des formations.

## I.2 CFID GRETA, Renault Douai (59)

Nathalie BOULAY

➤ Lieu d'intervention :  
Usine Georges BESSE (Renault Douai)

➤ Type d'intervention :

Centre de Formation Individualisée de Douai (CFID) ouvert à tout le personnel de l'usine, de 9 heures 30 à 12 heures 30 et de 13 heures 30 à 18 heures 30, du lundi au vendredi, le samedi de 9 heures à 12 heures.

➤ Équipe du CFID :

- Trois formateurs math/sciences de l'éducation nationale, postes gagés, temps plein.

- Trois formateurs français/EFS de l'éducation nationale, postes gagés, temps plein.

- Une coordination tripartite, c'est-à-dire tenue pour une part par deux formateurs math assurant d'un côté le « relationnel », de l'autre la gestion informatique du dispositif, d'autre part par le Conseiller en Formation Continue du GRETA, assurant le pilotage global de l'action.

- Une secrétaire contractuelle, à mi-temps.

➤ Partenaires et interlocuteurs :

Le site de Douai, le « central » de Billancourt et tous les autres sites sur le territoire, les organismes de formation intervenant à Douai (CUEEP, GRETA, INSTEP, ARFEM, organismes privés...)

➤ Type d'activité :

- Le CFID voit son activité découpée en trois grands axes :

. participer au plan de professionnalisation (filières de formation propres à l'usine)

. intégrer la formation des groupes d'insertion (contrats d'apprentissage)

. stabiliser le perfectionnement individuel (CAPUC, formation « personnelle », préparation ESEU, préparation à des concours, accès à des niveaux de classification supérieure, formations ponctuelles à la demande de l'usine).

Les pratiques pédagogiques visibles tournent autour de l'individualisation, avec les variations que peut porter cette notion. Ces variations dépendent de l'activité dans laquelle sont plongés les formateurs et les stagiaires. Les quatre grandes classes de gestion d'itinéraires que pose P. Chevalier peuvent se retrouver là :

- cursus collectifs communs à l'ensemble du public

- cursus collectifs diversifiés
- cursus individuels au sein d'un collectif
- cursus individuels isolés.

Tout formateur doit pouvoir à tout moment assurer l'accueil des stagiaires (qui peuvent venir au CFID quand ils le veulent, pour le temps qu'ils veulent, afin de travailler le domaine qu'ils veulent), les positionner et négocier avec eux un contrat de formation individuelle comprenant le temps passé en face à face stagiaire/formateur et le plan de travail personnel.

➤ Public :

- Jusqu'aujourd'hui, 15 % des salariés ont fréquenté le CFID.
- Le nombre de jeunes en contrat d'apprentissage est en augmentation constante.

### 1.3 CFPPA, La Saussaye (28)

Évelyne NORET

Notre expérience en ce qui concerne le Centre de Ressources a démarré au début des années 1990.

La décision avait été prise à cette époque de monter un Centre de Ressources au CFPPA de la Saussaye, afin de doter l'établissement d'une structure au service de l'autoformation.

- *La première étape* fut celle de l'investissement (1990-1991)
  - Réaménagement des salles
  - Achat de micro-ordinateurs, logiciels
  - Achat de matériel vidéo (TV, magnétoscopes, caméscope..)
  - Achat de livres de base (il y a un CDI au lycée pour compléter)
- *La deuxième étape* fut celle de la mise en oeuvre effective (1992/1993)

L'autoformation fut ensuite mise en place pour tous nos stagiaires en formation longue à la rentrée 1992.

Dès avant le démarrage, puis tout au long de l'année scolaire 1992/1993, dans toutes les unités menées par des formateurs permanents, tout un travail d'élaboration de documents d'autoformation a été effectué. Il est bien évident que leur conception est bien spécifique et qu'ils ne sont pas de simples cours dactylographiés...

Nous avons également démarré toute une recherche de documents autres au niveau du Centre de Ressources, commencé à utiliser celui-ci avec les stagiaires, leur avons donné les moyens de venir l'utiliser de façon autonome.

- *La troisième étape* fût malheureusement celle de l'arrêt de l'expérience, faute de crédits (1993-1994)

- *La quatrième étape*, celle du démarrage, reste à venir (1994-1995)

➤ Public :

Le Centre de Ressources sera ouvert à tous les publics internes à l'EPL et à des publics externes.

- Public interne :

- . en formation initiale : élèves de la seconde professionnelle au BTSA

- . en formation continue au CFPPA et CFAA :

- adultes en reconversion dans le domaine agricole, petits élevages, tourisme, conduite d'engins de travaux publics

- apprentis BTS technico-commercial, CAP conduite d'engins de travaux publics

- Public externe :

- . salariés d'entreprises

- . employés des collectivités

- . demandeurs d'emploi

- . agriculteurs

➤ Le partenariat

Localement, nous avons des partenaires identifiés avec lesquels nous avons déjà réfléchi sur les complémentarités que nous pourrions développer en terme d'offre de formation, de prestations de service, de moyens matériels et humains, notamment avec l'Atelier Pédagogique Personnalisé de Lusignan et le Centre de la Forêt. Notre souci est de travailler en partenariat pour développer les potentialités existantes au niveau local et ainsi permettre une meilleure efficacité de la formation.

D'autres types de partenariat sont à l'étude avec des entreprises publiques ou privées.

➤ Les chemins de la formation

Dans la Formation Continue, les méthodes pédagogiques d'individualisation sont de plus en plus nécessaires pour résoudre le problème de l'hétérogénéité des groupes et pour permettre à des personnes qui ont des projets et des objectifs précis de se former ou se perfectionner rapidement.

D'autre part, des élèves en Formation Initiale ont aussi des difficultés dans certains domaines, qui ne peuvent être pris en charge dans le système actuel. Une réflexion est menée dans ce sens au sein de l'établissement.

La pédagogie que l'on pratiquera dans ce cadre, pourra répondre à ces deux types de public, basée sur une démarche individuelle et volontaire de l'apprenant.

➤ Les domaines de formation

C'est dans les enseignements généraux que les demandes sont les plus fortes tant en Formation Continue qu'en Formation Initiale :

- français
- mathématiques
- langues pour des remises à niveau et du soutien.

Dans le domaine professionnel :

- comptabilité-gestion
- langues
- communication
- accueil et négociation téléphone
- technique de recherche d'emploi

#### *I.4 Le CFPPA, Vemours (86)*

##### ***Francine VARLER, GRANCHETC (86)***

###### **▪ *Le Centre de Ressources***

L'évolution du monde rural, la situation de l'emploi, l'évolution des entreprises mettent en évidence des besoins de formation et d'information nouveaux.

Le Centre de Ressources est un outil permettant une réponse efficace à ces nouveaux besoins.

Il intègre le Centre de Documentation et d'Information (CDI) et un Espace Autoformation Multimédia, qui travailleront en étroite collaboration, leurs missions d'information, de formation et d'animation étant très proches et complémentaires.

###### **▪ *Composition du Centre de Ressources***

L'organisation des locaux a donc été pensée pour une utilisation en commun des installations et des matériels. Cependant, ces deux services pourront fonctionner de manière indépendante en fonction d'activités particulières avec certains publics et avec des horaires différents.

Le CDR devra être un lieu où seront proposés à la fois des matériels et des outils pédagogiques, ceci afin de fournir aux apprenants des conditions d'apprentissage optimales. Le choix des matériels devra répondre à la double exigence :

- de complémentarité pédagogique entre ces matériels
- de mise à disposition d'un éventail de techniques d'apprentissage permettant à tout apprenant de travailler de façon qui lui est le plus profitable.

Pour cela, il s'appuiera sur les ressources documentaires au CDI.

➤ Dans une première étape :

Il est envisagé dans le prochain Centre, la mise en place d'un réseau interne à l'établissement.

➤ Dans une deuxième étape :

La mise en place d'un réseau ouvert.

En plus du logiciel documentaire Mémolog et des utilitaires, le réseau assumera un rôle de base de données locale. Il sera une tête de pont vers l'extérieur de l'établissement avec un modem pour transformer l'unité source en poste de consultation.

Les améliorations apportées au minitel permettront d'envisager des interconnexions non seulement entre le CDI et les banques de données mais aussi entre les différents CDI d'un secteur, d'un département, d'une région.

### *1.5 Centre de Ressources de CEP, CFPPA, FLORAC*

#### *Isabelle GUERIN*

##### *▪ Le Centre de Ressources*

Le Centre de Ressources du CEP-CFPPA s'est mis en place progressivement depuis deux ans. Outre un regroupement de technologies éducatives (atelier audiovisuel, atelier informatique, centre de documentation), le Centre de Ressources a pris toute sa signification avec la mise en place d'une équipe pédagogique sensibilisée aux dispositifs de formations ouvertes, incluant l'utilisation des technologies nouvelles de la communication.

##### *▪ Description de l'action*

Dans le cadre des formations continues en BPA-BP REA dispensées par le CFPPA, il est clair que les systèmes de formation classiques ne sont plus adaptés aux besoins. Ceci, pour deux raisons essentielles :

- la diversité des publics nous oblige à individualiser les parcours de formation et à différencier les approches pédagogiques en fonction des processus d'apprentissage des formés ;
- l'éloignement géographique des stagiaires et les difficultés liées aux déplacements dans notre région nous contraignent à réfléchir à la mise en place de dispositifs de formation prenant en compte cet aspect.

A titre expérimental, nous avons donc cette année, proposé à une dizaine de stagiaires de travailler deux modules de formation à partir d'outils d'autoformation (outils papier).

Le premier module a été suivi en autoformation assistée sur site (au Centre de Ressources) où les stagiaires pouvaient à tout moment, faire appel

au responsable, pour la correction des évaluations ou pour un soutien ponctuel.

Les résultats obtenus ont été supérieurs à ceux attendus : une très grande satisfaction des stagiaires due au fait :

- de pouvoir gérer son propre temps de formation et progresser à son rythme ;
- d'être véritablement acteur de sa formation en s'investissant beaucoup plus dans son apprentissage ;
- d'échanger davantage avec les autres stagiaires et de s'entraîner, ceci favorisant une dynamique de groupe plus importante.

Le deuxième module, plus court, et suivi par un autre groupe, a été travaillé principalement à distance, en autoformation complète.

Les résultats ont été moins probants : l'investissement personnel a été moins important (les stagiaires étant très sollicités lorsqu'ils sont chez eux) et certaines notions, mal assimilées, ont dues être revues en cours.

Avant de démarrer chacun des modules, un travail a été fait avec les stagiaires sur les représentations qu'ils avaient de l'autoformation. Ce travail court (2 heures) mais riche en échanges nous semble indispensable au démarrage d'une action de formation de ce type. Il a permis d'éliminer dès le départ « l'angoisse du travail seul sans le prof » et de mettre en avant les avantages d'un tel dispositif de formation.

L'action sera renouvelée l'an prochain de façon plus approfondie avec la réalisation, dès l'entrée en formation, d'un contrat passé avec chaque stagiaire définissant l'ensemble de son parcours de formation et incluant les modules qui seront traités en autoformation. Il s'agira également de différencier les supports d'apprentissage (documents papier, audiovisuels, informatiques...) et de privilégier les technologies nouvelles de l'information (minitel, modem, réunion téléphonique...) pour permettre des temps de formation à distance.

## *I.6 Centres de Ressources en BPA/BPREA, La Motte Servolex (73)*

***Bernadette FAULQUIER TASSET***

### ***▪ Domaine général***

L'autoformation dans les matières générales (français, mathématiques) se généralise peu à peu dans l'ensemble des formations dispensées au CFPPA de la Motte Servolex.

L'hétérogénéité des connaissances des stagiaires nous a conduit à mettre en place un système de soutien individualisé en matières générales :

- En début de formation, les stagiaires effectuent des tests de positionnement, deux types de tests sont utilisés : les tests « papiers-crayons » élaborés par le CFPPA et l'utilisation du logiciel « pour un parcours ».

- Suite au positionnement, un parcours de formation est élaboré avec chaque stagiaire ayant des difficultés dans ces domaines. Le suivi de ces stagiaires est réalisé conjointement par le responsable de la formation et l'animatrice du Centre de Ressources.

▪ *Domaine scientifique*

L'UC4 du BPREA est réalisée en grande majorité en autoformation. Les stagiaires travaillent au Centre de Ressources sur un document d'autoformation réalisé par le CFPPA. Des cassettes vidéo supports sont à leur disposition et les journées de regroupements ont pour objectif de traiter les points difficilement réalisables en autoformation ainsi que de compléter ou préciser si besoin le document.

▪ *Domaine technique*

➤ Applications informatiques, utilisation de logiciels professionnels :

- dans le cadre des cours

- en autoformation au Centre de Ressources, Ex. : INFRACTION, PLAN DE FUMURE...

➤ Travail en groupe au Centre de Ressources sur un thème et par spécialité :

Ex. : élevage des jeunes espèces

- bovins lait
- bovins viande
- ovins
- caprins

Ce travail se fait à partir de dossiers techniques (revues, presse) et de dossiers d'autoformation réalisés par le CFPPA de la Motte Servolex ce qui permet aux stagiaires d'approfondir leurs connaissances techniques dans le domaine qui les intéresse plus particulièrement. Cette démarche de formation s'inscrit dans la volonté du CFPPA de proposer des formations de plus en plus individualisées.

▪ *Domaine économique*

Recherche thématique élargie aux différents points de documentation du bassin de Chambéry. Dans le cadre du Centre de Ressources, réalisation d'une plaquette commune à tous les centres de documentation locaux. Les stagiaires ont ainsi la possibilité d'effectuer leurs recherches au Centre de Ressources de la Motte Servolex mais également dans les autres CDI. Un travail très positif de collaboration a été réalisé sur ce point avec la documentaliste de la Chambre d'Agriculture.

▪ *Domaine de la comptabilité et de la gestion*

Le Centre de Ressources accueille des exploitants(es) agricoles qui viennent saisir leur comptabilité sur les micros de la salle d'autoformation. Ceci permet des échanges entre professionnels, stagiaires et centre de gestion.

Le CFPPA de la Motte Servolex conduit un groupe de stagiaires BPREA en autoformation à l'aide de FINAGE. Le Centre de Ressources équipé de moyens informatiques et audiovisuels permet de répondre aux besoins des stagiaires dans ce cadre.

*I.7 Centre de Ressources de l'antenne de Pont Audemer du CFA CFPPA de l'Eure*

*Danielle DOGNON*

La volonté de créer ce Centre de Ressources dans notre établissement date de quelques années déjà.

Cette création a abouti grâce à l'aide de l'AR2M qui gère les créations Multimédiatiques des CRFA CFPPA de Haute-Normandie.

La création de Centre de Ressources a pour but de :

- mettre à la disposition de tout public des outils d'autoformation ;
- permettre à tout individu de faire une remise à niveau en toutes matières ;
- permettre une nouvelle insertion à tout individu ;
- évaluer ses connaissances ;
- créer des outils d'autoformation papiers, informatiques et audiovisuels avec l'aide de notre équipe pédagogique ;
- création de Centres de Ressources thématiques.

Ce Centre de Ressources est utilisé par un public externe et interne à notre établissement.

- *Extérieur* :

- . pour les remises à niveau : création d'une remise à niveau « illettrisme » jusqu'au niveau V pour public bénéficiaire du RMI ;
- . pour les insertions ;
- . pour les formations diverses (CES, SRP, AIF, etc...);

- *Intérieur* : de plus en plus de formateurs de CFA CFPPA font appel au Centre de Ressources pour leurs cours. Ils y trouvent :

- . le matériel audiovisuel ;
- . les logiciels ;
- . les documents écrits.

▪ *Les résultats attendus*

- Mobilisation de tous les formateurs pour la création d'outils.
- Donc création d'outils papier et d'outils informatiques.
- Intégration importante du Centre de Ressources dans les cours.
- Fréquentation permanente de tout public.

▪ *Les résultats déjà obtenus*

- Création de QCM sur informatique.
- Autodictées avec corrigés et explications.

*I.8 Centre d'Autoformation, création d'« Espaces Ressources », CUCES Nancy (54)*

**Didier HUSSON**

▪ *Missions du projet*

- Généralisation des activités d'autoformation de la formation continue à la formation initiale en DEUG.
- Conception et mise en place d'un Centre de Ressources en Formation Initiale.
- Conception et production d'outils d'orientation, de positionnement et d'auto-évaluation.

▪ *Réalisation pédagogique 1993/1994*

Dans ce projet, le centre d'autoformation a un rôle particulier puisqu'il est chargé de préparer l'extension des activités d'autoformation de Nancy en Formation Continue à la Formation Initiale en DEUG.

La politique développée à travers ce projet est de favoriser « l'essai-mage » dans d'autres composantes afin de démultiplier les efforts et favoriser l'appropriation des nouvelles technologies éducatives par les enseignants ainsi que sensibiliser les éventuels utilisateurs.

La réflexion s'est menée essentiellement en direction du campus sciences avec l'implication de l'équipe enseignante des travaux pratiques de physique de DEUG.

L'organisation de cette phase expérimentale et sa mise au point débutera à la fin 1994. Cette phrase toucherait un public volontaire et réduit, qui au vu de leurs résultats partiels souhaiteraient revoir des parties de cours partiellement assimilés. Nous mettrons à disposition un système qui permette aux étudiants et aux stagiaires l'accès à des compléments de cours et à des outils d'auto-évaluation.

Nous testerons notre dispositif par l'évaluation tant du point du système que des outils et un compte-rendu de cette expérimentation sera produit.

▪ *Projet pédagogique 1994/1995*

Pour développer l'ouverture de notre université aux différents publics, nous proposons de travailler sur les trois dimensions de **l'avant**, le **pendant** et **l'après cursus universitaire** :

- **avant** : favoriser l'entrée dans l'université en construisant un système de formation qui permette l'acquisition des pré-requis à l'entrée ;
- **pendant** : adapter le système de prise en charge dans le cours des études ;
- **après** : contribuer à l'insertion professionnelle.

Ces intentions se concrétiseront au travers de la mise en place « d'espaces ressources » permettant aux personnes ayant un projet universitaire d'acquérir, par une formation individualisée à distance, le niveau nécessaire à l'entrée dans les filières universitaires désirées et leur assurant, dans le cours de leurs études universitaires une formation de soutien.

Ce système devrait également permettre aux enseignants de disposer de supports pédagogiques mieux adaptés à ces publics, et d'une aide quant à leur expérimentation et utilisation.

▪ *Présentation générale*

- Une **offre** conséquente de **modules de formation** construits dans une logique d'objectifs disciplinaires et bien circonscrits, articulés entre eux de façon à permettre la construction d'itinéraires très individualisés. Autoformation, tutorat individualisé, enseignement à distance, sont les mots clés de ce système modulaire.

- Une **médiathèque** relative aux supports utilisés en formation d'adultes, en particulier en ce qui concerne l'autoformation et l'enseignement à distance.

- Un **service conseil** aux enseignants et étudiants qui repose sur une gestion ouverte, dynamique et créatrice de ce fonds, attentive aux expérimentations et pratiques qui y seraient rattachées.

Créer à partir de l'existant (centre d'autoformation du CUCES, modules expérimentés en maths, anglais, français, comptabilité, informatique, bureautique) ; cet ensemble servirait différents propos :

- **préparation à l'ESEU**,
- **remise à niveau** des adultes avant l'intégration dans le cycle choisi (DEUG, licence, maîtrise, DESS...), selon les pré-requis par les responsables universitaires, et le type d'études antérieures du candidat,

- **soutien** de ces étudiants pendant leur cursus, des modules spécifiques étant conçus et organisés sur demande de responsables universitaires.

Deux salles pourraient être équipées dans l'enceinte du campus de Nancy I et le centre d'autoformation du CUCES renforcé, permettant ainsi un démarrage dès 1994. Ce projet se situe dans le cadre du contrat quadriennal.

### *I.9 Les CUREs (Centre Universitaires de Ressources Éducatives), CUEEP, Lille*

#### ***Frédéric HAEUW***

##### **▪ Contexte historique**

Le premier CURE a été mis en place à Tourcoing en 1987, en réponse à des nouveaux besoins du public de l'Action Collective de Formation. En effet, ce public se caractérisait par :

- une plus grande hétérogénéité ;
- l'absence de projet clair ;
- une instabilité ;
- des acquis parcellaires et des parcours scolaires atypiques ;
- une alternance plus aléatoire entre les temps consacrés à la formation et les temps consacrés à la recherche de travail (petits boulots, intérim...).

Le CUEEP a donc dû modifier en partie son offre de formation. Il l'a fait en multipliant les modalités de formation (Groupe modulaire, Formation Matière Individualisée, Enseignement A Distance...), reliées entre elles selon le principe de « formation coopérative », et s'appuyant toutes sur un Centre de Ressources.

##### **▪ Qu'est-ce qu'un CURE ?**

C'est d'abord un espace où sont regroupés des moyens matériels :

- des salles de travail (collectif ou individuel) ;
- des postes informatiques ;
- des cabines son ;
- des cabines vidéo ;
- un laboratoire de sciences.

C'est également un lieu où est regroupé un ensemble de ressources multimédia :

- les logiciels et les didacticiels ;
- les dossiers d'autoformation ;
- les manuels scolaires ;

- les revues scientifiques ;
- les cassettes audio et vidéo.

C'est enfin un endroit où les apprenants peuvent travailler avec un tuteur méthodologue. Le rôle de ce dernier est multiple. Il est d'abord là pour accueillir les stagiaires, les mettre à l'aise, les rassurer, veiller à ce que l'ambiance générale du CURE invite au travail, etc... En quelque sorte, sa mission est ici « d'humaniser » le Centre de Ressources. Il doit également apporter aux apprenants une aide méthodologique, en les aidant à s'organiser, à gérer leurs temps, à savoir lire correctement un énoncé, à développer des compétences à l'autoformation. Il doit enfin assister les personnes dans leur apprentissage, en les aidant à trouver les ressources adaptées à leurs besoins et à leur profil cognitif, en jouant un rôle de soutien dans la résolution des problèmes, en stimulant leur motivation par une présence et une écoute active, etc...

#### ▪ *Qui fréquente les CUREs ?*

Tous les auditeurs du CUEEP en Formation Continue peuvent fréquenter les CURES. Plusieurs cas sont possibles :

- un stagiaire peut venir au CURE parce que le Centre de Ressources fait partie de son plan de formation et a été négocié avec lui par un conseiller en formation (c'est le cas des stagiaires en Allocations Formation Reclassement) ;
- il peut aussi venir parce qu'il y est envoyé par un formateur pour travailler un point précis ou revoir une partie du cours ;
- il peut venir parce que le CURE est une activité intégrée au module qu'il suit actuellement ;
- il peut venir de façon spontanée, parce qu'il en a entendu parler par d'autres apprenants ou par les formateurs à titre d'information générale.

Actuellement, cinq CURES fonctionnent au CUEEP dans les différents centres. En tant que service commun, ils possèdent tous la même base documentaire. Par exemple, un auditeur en Enseignement A Distance doit trouver le même service quelque soit le centre où il se trouve. Cependant, chaque CURE développe également des logiques spécifiques en fonction du centre où il est implanté, des formations proposées par ces centres et de la nature du public accueilli.

Enfin, notons que les tuteurs sont organisés en collectif et mènent une réflexion commune autour de leurs missions.

## *I.10 AGRIMEDIA, région Nord Pas-de-Calais*

**Marie-Christine FAUCHEUX, Martine RONSAIN**

### *▪ Une idée*

C'est un réseau de documentation et de formations multimédia.

Il unit 14 centres de formations du Nord et du Pas-de-Calais.

Ce dispositif a été mis en place par la région Nord Pas-de-Calais dans le cadre d'un contrat de plan état région. Il est destiné à favoriser la formation ou l'information de personnes, localement ou à distance, dans les domaines agricoles, horticoles et agro-alimentaires.

La région Nord Pas-de-Calais est originale en cela qu'elle a regroupé au sein d'Agrimédia des établissements publics et privés d'enseignement initial et de Formation Continue.

### **Il est multimédia.**

Par là, il faut entendre qu'il propose des supports :

- papier,
- audio et vidéo,
- humains (formateurs, techniciens, professionnels, producteur),
- informatiques (didacticiel, logiciel),
- une base de données alimentée par les centres du réseau en fonction de leurs domaines de compétence.

**C'est une source humaine, méthodologique, pédagogique, technique qui aboutit à une synergie des compétences.**

### *▪ Des acteurs*

A qui s'adresse Agrimédia ?

#### ➤ En aval :

- aux personnes en Formation Initiale ou Continue (du niveau VI au niveau III) ;
- aux personnes en projet (installation agricole ou horticole, transformation d'entreprise, création d'atelier...) ;
- et à toute personne extérieure aux établissements de formation (agriculteurs, techniciens, autres...).

- Les stagiaires du centre : Pour répondre au besoin d'un module de leur cursus, à un projet personnel, ils peuvent trouver avec le réseau Agrimédia tout ou partie des documents en rapport avec leur demande, en complémentarité avec leur CDI.

- Les apprenants des autres établissements : Ils trouveront dans Agrimédia une documentation complémentaire à leurs CDI respectifs pour répondre à leurs attentes.

- Le public extérieur : Il peut être constitué d'exploitants agricoles, de techniciens, des stagiaires d'autres formations qui désirent s'informer.

➤ En amont

Aux formateurs « chercheurs » qui mettent au point des méthodes pédagogiques (techniques, connexes, cognitives) pour répondre aux besoins des utilisateurs du Centre de Ressources.

Pour quoi faire ?

- Se former (acquérir des méthodes et des contenus).
- Permettre la remédiation.
- Compléter et/ou actualiser une formation.
- Contacter des techniciens à distance.

Agrimédia permet d'estomper les problèmes de mobilité avec les moyens techniques dont les utilisateurs disposent.

**Agrimédia est à la fois un outil d'information et de formation à distance et de proximité.**

▪ *Des techniques*

➤ La base de données Agrimédia

Afin de faciliter la recherche et la création, une structure arborescente (thèmes, sous-thèmes et rubriques) est mise en place. On interroge la base à partir d'un ou de plusieurs mots clefs.

La mise à jour des différents sous-thèmes est confiée aux centres signataires de la Charte régionale en fonction de leurs domaines de compétence

Les documents sont constitués de pages graphiques obtenues par numérisation. C'est ce qui fait l'originalité de cette base contrairement aux bases classiques qui ne contiennent que des références bibliographiques.

➤ Des outils, supports d'apprentissage en autoformation

Ce sont des « valises » contenant des séquences de formation sur des thèmes techniques ou généraux. Ils sont traités par unités formant une suite logique et un tout. Ces unités peuvent, par ailleurs, servir indépendamment ou constituer un maillon d'une autre valise.

Ex. : - La culture de la tomate en hors sol :

- . 1 étape : culture hors sol
- . 1 étape : culture de la tomate
- . 1 étape : tomate hors sol.

- Expression :
  - La rédaction d'un texte argumentatif (1 valise - 10 étapes) parmi lesquelles « Formuler une opinion à partir de faits »
  - peut se suffire à elle-même
  - peut s'intégrer à un parcours sur l'analyse d'une presse technique.
- Les groupes de travail :
  - ils réunissent les auteurs des outils parcours en autoformation. Ce sont des experts-matières des différents centres et pour certains groupes un candide et/ou un méthodologue (formateurs du CUEEP dans le Nord Pas-de-Calais).

**La synergie des compétences permet la création d'outils pertinents en réponse à des demandes bien identifiées.**

▪ *Accessibilité*

Les signataires de la Charte, afin de faciliter au plus grand nombre l'accès à la structure, ont prévu d'ouvrir leurs portes au moins une nocturne par semaine et le samedi en plus des heures couramment usitées.

Pendant les périodes d'ouverture, un des animateurs du Centre de Ressources a pour mission l'accueil, l'aide à la précision des objectifs et l'orientation des recherches. Enfin, il met à disposition du demandeur les outils et les méthodes qui lui permettront d'être ou de devenir autonome.

▪ *Bilan et perspectives*

Le réseau Agrimédia c'est :

- quatre années d'existence, une décision et un investissement financés dans le cadre d'un contrat de plan État Région Nord Pas-de-Calais,
- 14 centres de formations concernés,
- 14 animateurs responsables de Centre de Ressources qui se forment et agissent,
- une centaine d'auteurs d'outils-parcours généraux et techniques
- une base de données : articles techniques actualisés
- de nouveaux moyens pédagogiques qui répondent aux besoins de formation de plus en plus divers, différenciés et personnalisés.

Le public y accède par le biais de son inscription dans un centre de formation. Aujourd'hui, on commence à identifier un public extérieur qui nécessite une réponse « sur mesure », cas de contrats d'orientation ou de CIF individuels...

Né d'une décision institutionnelle, Agrimédia est bel et bien un réseau qui vit, en ayant évité l'écueil de la coquille technologique vide...

Cet être vivant demande à grandir, a besoin de se développer en résolvant au fur et à mesure les questions qui se font jour (Ex. : l'évaluation des

outils-parcours des acquis des apprenants) pour que demain Agrimédia soit intégré totalement dans le projet pédagogique de chaque centre de formation et soit une solution accessible à des publics plus marginalisés.

## II. QUELQUES POINTS DE REPÈRE

➤ Sans doute est ce là enfoncer une porte ouverte, mais le point commun le plus important est que les Centres de Ressources se situent tous dans le champ de la formation, et non dans celui de l'information ou de la documentation. Il s'agit donc bien de réaliser un acte éducatif contrôlé, même si, et c'est là le deuxième point de convergence, cette formation s'appuie toujours sur une part plus ou moins importante selon les cas d'autoformation, que celle ci soit « libre » ou « tutorée ».

➤ Conséquence directe, les Centres de Ressources se distinguent des Centres de Documentation et d'Information (CDI) par le fait qu'ils proposent, non pas un fonds documentaire tendant à l'exhaustivité, mais plutôt un éventail d'outils d'autoformation intégrant plusieurs médias. La coexistence CDI et Centre de Ressources permet même parfois un partage des tâches : Fonds Documentation pour les uns et base d'autoformation pour les autres. Dans d'autres cas, la mise en réseau des Centres de Ressources permet de partager un fonds documentaire collectif. En outre, l'usage de ces différents médias se fait dans le souci d'offrir au public des outils à la fois complémentaires et diversifiés.

➤ Autre conséquence, les personnes responsables de ces Centres de Ressources ne sont pas (que) documentalistes : Ils sont avant tout formateurs, même si l'acte de formation qu'ils réalisent n'est pas directement lié à une matière spécifique : Ils sont conseillers, accueillants, tuteurs, accompagnateurs; Ils se situent « du côté du relationnel », aident les personnes à se positionner, négocient des contrats pédagogiques, assurent le relais avec les autres intervenants, facilitent l'accès aux ressources et aux savoirs, rassurent, médiatisent, socialisent.

➤ Par ailleurs, on peut remarquer que les structures se dotant ou se basant exclusivement sur un Centre de Ressources n'en font jamais un usage unique. Au contraire, les Centres de Ressources sont toujours multi-usages : Ils s'adressent tout à la fois à des publics internes ou externes à la structure, jeunes ou adultes, en formation initiale ou salariés; ils sont à certains moments Centre d'Appui aux formations dispensées par ailleurs et à d'autres moments lieux de remise à niveaux; Ils peuvent indifféremment accueillir des groupes avec formateur ou des individus isolés. Ils peuvent être fréquentés de façon contractuelle ou en accès libre, etc ... Cette multiplicité d'usages

les place bien au coeur d'une politique d'individualisation de la formation, en réponse à des besoins multiples.

➤ La dernière caractéristique commune à la plupart des expériences sur les Centres de Ressources découle de cette position centrale au sein d'un dispositif: un Centre de Ressources ne peut exister de façon isolée, et il doit nécessairement s'insérer dans un maillage de modalités éducatives dont il n'est qu'un élément. Les usages précédemment cités ne peuvent donc se développer qu'en mobilisant et en impliquant l'ensemble de l'équipe enseignante. Même si cette implication peut prendre ici et là des formes diverses (comité de pilotage du Centre de Ressources, formation de formateurs par la production de documents d'autoformation, sensibilisation, réseau interne, etc...), elle apparaît bien comme un élément de réussite des plus déterminante.

### III. POUR ALLER PLUS LOIN...

En filigrane des expériences précédentes sont apparues les nouvelles fonctions des intervenants en Centre de Ressources, et on peut à juste titre avoir l'impression de rester sur sa faim. Pour aller plus loin, nous vous invitons à lire le compte rendu de l'atelier « référentiels de compétences de l'animateur de Centre de Ressources » dans ce même Cahier du CUEEP.

## **POINTS DE VUE**



## APP ET FORMATIONS OUVERTES<sup>1</sup>

*Point de vue : Jean VANDERSPELDEN - IOTA<sup>+</sup>*

Le contexte politico-économique actuel de la formation professionnelle incite aujourd'hui l'ensemble des opérateurs à investir le champ de la formation ouverte. Cependant, ce développement place les équipes devant des questions fortes face à leur pratique quotidienne :

- Comment, au sein d'un dispositif de formation ouverte, mettre en oeuvre une pédagogie personnalisée ?

- Comment celle-ci peut-elle participer au renforcement de l'autonomie des apprenants pour une meilleure insertion sociale et professionnelle ?

De par l'expérience qu'ils ont acquise depuis, les Ateliers Pédagogiques Personnalisés sont particulièrement bien placés pour répondre à ces questions.

En effet, dix ans après la création des premiers Ateliers Pédagogiques Personnalisés, dans la région Rhône-Alpes, le cahier des charges<sup>2</sup> rénové, daté du 14 janvier 1994, confirme les principales hypothèses de départ et précise les fonctionnements pédagogique et institutionnel de l'APP. L'inscription de l'APP comme action de formations ouvertes constitue, certainement, le point le plus marquant de ce document officiel. Le savoir-faire progressivement acquis par le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (apporter des réponses de formation générale, les plus proches des besoins des apprenants dans leur contexte, tout en tenant compte de leurs contraintes) le place aujourd'hui au coeur de la problématique des formations ouvertes. Pourtant, on pourrait dire que comme M. Jourdain faisait de la prose, certains APP faisaient de la « formation ouverte » sans le savoir : individualisation, entrée et sortie permanentes, contrat pédagogique, Centre de Ressources, autonomie, formation à distance, multimédia, multiresources, etc...

Il semble donc intéressant de tirer profit de cette expérience pour poser les jalons nécessaires à la mise en place de cette pédagogie personnalisée au sein d'un dispositif de formation ouverte.

---

1 Les personnes intéressées pourront trouver une illustration concrète de la pratique des APP sur ce champ dans le bulletin de liaison des APP du N° 12 octobre/novembre 1994 spécial « APP et Formations Ouvertes ». Contact : IOTA+ (Service d'appui et de liaisons des APP : 32 rue de Londres - 75009 Paris - Tél 1.45.26.36.14 - Minitel : 3616 Devtel : Allô, IOTA). Le N° 132 de l'AFP (*Actualité de la Formation Professionnelle*), (septembre/octobre) consacre également un dossier spécial APP.

2 Ce cahier des charges rénové des Ateliers de Pédagogie Personnalisée est disponible auprès de chaque Délégation Régionale à la Formation Professionnelle ou à IOTA+ .

Auparavant, décrivons le contexte dans lequel se situe les formations ouvertes.

## CONTEXTE DES FORMATIONS OUVERTES

Toutes les récentes études sur le marché de la formation professionnelle mettent en évidence le même paradoxe; alors que les besoins en formation en heure x stagiaire augmentent régulièrement, y compris en période de crise (taux estimé à environ 10% par an dans les principaux pays occidentaux), les montants financiers octroyés par les pouvoirs publics ou privés stagnent. Face à cette situation nouvelle, les acteurs de la formation professionnelle doivent impérativement trouver des solutions durables et efficaces sous peine de voir des secteurs économiques perdre leur avance dans des domaines aujourd'hui appelés « de pointe ». La formation et l'éducation deviennent de plus en plus nettement les nouveaux enjeux de la guerre économique en cours.

Les problèmes se mondialisent. Les technologies de la communication renforcent l'interdépendance des systèmes de production et de consommation de biens, de services et de savoirs. Notre « village planétaire » se complexifie. Pour suivre cette évolution plus ou moins souhaitée mais aussi cette concurrence imposée, nous devons considérer notre société comme devant être de plus en plus « pédagogique ». Le temps d'apprentissage n'est plus limité à l'école. Changer de métiers, de secteurs, de responsabilités, de statuts, de zones géographiques de travail devient une nécessité.

Dans ce contexte mouvant, la formation doit être mise à la portée de tous pour éviter le renforcement d'une exclusion déjà trop développée. Notre mode d'organisation de l'enseignement doit se ré-articuler progressivement pour rapprocher les connaissances des gens et non l'inverse. Un assouplissement des procédures d'accès aux lieux de savoirs s'avère nécessaire. Il doit s'accompagner d'une multiplication des points de regroupement pédagogique à dimension locale. Si apprendre est un processus qui suppose une transformation de la personne, il faut lui donner, sur place, suffisamment de moyens en termes d'outils, de ressources, d'appui, de confort, de locaux et surtout de relation, d'étayage humain. L'enjeu majeur de cette fin de siècle est bel et bien « la mise à bonne distance du savoir » pour permettre le droit à la différence, à la tolérance et à la compréhension pour un maximum de personnes. Dans cette perspective la question de définition de la distance entre le savoir et les gens prime. S'agit-il seulement d'une distance géographique ou économique ? L'essor des Nouvelles Technologies Éducatives s'inscrit dans cette dynamique (la T.V. éducative, les réseaux, les CD-ROM, les Microordinateurs portables, la Licence Mixte, etc ...). La problématique de l'aménagement du territoire contribue à alimenter cette piste dont les principaux

acteurs institutionnels sont les assemblées ou les Conseils Régionaux ou la DATAR, la DFP... Très vite, le champ des formations ouvertes dévoile d'autres dimensions sur lesquelles l'ensemble des acteurs de la Formation s'interrogent. La réflexion de Michel Serres<sup>3</sup> sur « l'Université de France » souligne, en particulier, les conditions multiples de la mise en place de la Formation à Distance. Il souligne la diversité des distances à prendre en compte du point de vue des apprenants ; des distances temporelles, pécuniaires, psychologiques, sociales et culturelles ? Le réseau des APP a, nous semble-t-il, une compétence forte pour prendre en compte cette complexité naturelle sur son territoire; le bassin d'emploi ou le bassin de vie.

### APP MODE D'EMPLOI

L'équipe de l'APP, formateurs, secrétaire et coordonnateur, met en oeuvre des pratiques de formation centrées sur l'apprenant dans les domaines de la remise à niveau, de la culture générale ou de la culture technologique de base. L'apprenant fréquente l'APP sur la base du volontariat, le plus souvent sans rémunération et avec le statut de stagiaire de la formation professionnelle<sup>4</sup>. D'une manière générale, on considère l'apprenant comme acteur de sa formation. Cette formation, de trois mois maximum et renouvelable une fois, est articulée d'une part, sur un accès le plus autonome et le plus diversifié possible à un centre ressource pédagogique, de préférence multimédia, et, d'autre part, sur une production personnelle. Tout au long de cette activité, les formateurs assurent un suivi évolutif (étayage - désétayage<sup>5</sup>) en fonction des besoins de chaque individu, en séance individuelle, en petit groupe ou en atelier thématique pour ajuster le vécu et le contenu de la formation. C'est dans ce rapide descriptif de l'activité de l'APP que l'on peut projeter les conditions de la compatibilité entre le développement des formations ouvertes et la mise en oeuvre d'une pédagogie réellement personnalisée.

Une des tendances dans l'application des formations ouvertes est le développement d'organisations à dominante « technico-pédagogique » qui peut se faire au détriment de la relation entre l'apprenant et le formateur. C'est pourtant à partir de la qualité de cette relation que l'apprenant va poser progressivement les repères nécessaires pour accepter (ou non) une prise de risques suffisante et progresser. Ceci est d'autant plus vrai que le niveau de

3 Voir article « Contre l'exclusion, le chômage et la délinquance - Les arbres de la connaissance », M Authier & P Lévy - membres de la « Mission Serres » - revue : N° 16, *Études et expérimentation en formation continue*, juillet 1992 - La documentation française.

4 En 1993, sur les 130 000 personnes qui ont signé un contrat pédagogique en APP, 55,3% étaient Demandeurs d'Emploi, 14,8 % étaient sous contrat CES ou contrat particuliers, 8,5% étaient salariés et 21,4% dans une autre situation (Stagiaire Etat/Région, Détenus, Appelés, divers) - statistiques nationales DFP tirées du dossier IOTA+ et établies à partir de la gestion mensuelle télématique des APP.

5 Lire : *Apprendre... oui mais Comment ?*, Philippe Mérieu - ESF, collection Pédagogie, Paris 1992.

l'apprenant est faible<sup>6</sup>. L'individualisation de la formation ne doit pas rester une succession de procédures relevant de l'ingénierie de formation, mais elle doit s'inscrire dans un processus qui laisse place à des transformations de l'apprenant en interaction avec son environnement, environnement multimédia, entre autres. L'accès libre et organisé à des ressources Multimédia donne droit à la dénomination pédagogie individualisée, certes. On pourrait dire qu'il s'agit bien de dépasser le champ de la pédagogie de la transmission pour explorer, surtout avec des publics en difficultés, le champ de la pédagogie dite de l'émergence. L'individualisation de la formation doit pointer une pédagogie active modifiante par opposition à une pédagogie passive acceptante, trop souvent vécue en particulier par les adultes faiblement qualifiés. Ainsi, pour qu'une formation ouverte puisse être suffisamment « compatible » avec la pédagogie des APP, elle doit permettre aux formateurs de mettre en oeuvre les trois principes clés suivants<sup>7</sup> :

### TROIS PRINCIPES DE BASE

La pédagogie des APP met en oeuvre les trois principes clefs suivants :

▪ *La reconnaissance précède la connaissance*

Le lien social demeure le ciment de notre société. Chaque personne possède un savoir à partir duquel elle peut tisser des liens. Le développement du savoir collectif repose sur ce postulat. « *Se reconnaître dans un système, identifier sa spécificité, son rôle, son impact, son pouvoir et après cela seulement : comprendre. Autrement dit : se reconnaître et être reconnu, précèdent la connaissance. L'oscillation entre socialisation-individuation précède le cognitif et en constitue le berceau*<sup>8</sup> ». Cet éclairage porte d'abord sur une dimension générale (en terme d'ingénierie de la formation) à savoir la place de l'individu dans un système techniciste. Il met aussi en valeur une dimension plus spécifiquement focalisée sur la relation entre l'apprenant et la machine<sup>9</sup> (en terme d'ingénierie pédagogique). Il souligne les limites de

---

6 Toujours d'après les mêmes sources : 33% avaient un niveau scolaire inférieur ou égal à la troisième de collège, 39% un niveau CAP/BEP et 28% un niveau égal ou supérieur à la classe de seconde de lycée.

7 Voir article : « L'interaction pédagogique personnalisée - approche systémique » - Annie Mioche - Université de Rouen publié dans le dossier sur l'individualisation de la revue du CLP Paris - Tél : 1.48.04.97.70 - octobre 1991

8 Extrait du rapport annuel d'animation régionale du réseau des Ateliers Pédagogiques Personnalisés en 1990 pour la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle de Haute-Normandie - Catherine Lemonnier - Annie Mioche - Jean Vanderspelden - CREDIJ - Mont Saint Aignan - Tél : 35.70.11.36

9 Extrait du livre *Des machines et des hommes - apprendre avec les nouvelles technologies* de Monique Linard - Editions Universitaires - Savoir et formation - 1992 : « Il convient donc de ne plus confondre la médiatisation technique (transcodage, manipulation et transfert mécanique d'informations-objets insensibles à leur propre signification) avec la médiation humaine (échange et négociation de relations significatives et plus ou moins conflictuelles entre sujets qui se définissent dans une inter-

l'activité d'apprentissage d'une personne avec une ressource multimédia même si l'usage de ces outils peut participer à cette reconnaissance en plaçant l'apprenant comme acteur de sa formation.

Concrètement, la reconnaissance passe par la signature d'un contrat engageant l'apprenant et l'équipe pédagogique qui prend en compte des dimensions personnelles en terme de niveaux et connaissances certes, mais aussi, d'expérience acquise, de motivation, de disponibilité, de projet. La relation pédagogique sera le vecteur de cet échange. L'échelle humaine et l'organisation de l'espace de l'APP contribuent également à cette stratégie.

▪ *La production structure l'activité et l'activité structure l'apprentissage*

L'activité première en APP se construit progressivement autour de l'accès et de l'utilisation du centre ressources<sup>10</sup>. L'apprentissage des règles collectives du fonctionnement de l'APP autour de ce centre ressource est l'un des moyens de travailler l'autonomie de l'apprenant<sup>11</sup>. Dans un second temps, l'apprenant est mis en situation de production (fiches d'autocorrection, dossiers d'exercices, de textes, de tableaux, de fichiers, d'études de cas, de dossiers personnels ou collectifs, de simulations<sup>12</sup>, d'enquêtes, d'images, d'expositions, de spectacles, ou de chantier, etc...), sont autant de champs d'expérimentation individuels ou collectifs offrant la possibilité d'un regard, non pas sur la « boîte noire » de chaque individu, mais sur ce qui, dans son activité, est observable.

C'est là le point d'ancrage dans la relation. C'est alors au formateur, à partir de cette observation systématique, de renvoyer graduellement « en feed-back » des éléments nouveaux (attitudes, conseils, outils, ressources, situations, pairs, etc...) et propres à chaque individu pour qu'il affine, par contrôles approximatifs, successifs et mutuels son activité, et donc, structure son apprentissage. C'est dans cette dynamique de relation d'aide en spirale que débute la connaissance. L'acte d'apprendre pourrait se décliner, en APP, en trois temps; entreprendre, chercher et apprendre<sup>13</sup>.

---

action réciproque). Il faut tirer les leçons de l'existence de cet "amont" irréductible de l'apprendre humain. Seul un mixte de médiation humaine et de médiatisation technique de l'acte d'apprendre, compris dans toutes ses dimensions et à moduler selon les cas, peut répondre aux questions et aux défis posés par les nouvelles technologies. »

10 Lire publication tirée de l'expérience de l'APP de Creusot - Bourgogne - 1994 : Martine Courtois - Foyer Chanliou - 28, rue de Chanzy - 71200 Le Creusot - Tél : 85.77.68.02

11 Voir expérience de l'APP d'Hénin-Beaumont avec GEFT Expert : gestionnaire informatique des ressources et des parcours pédagogiques - Jean-Jacques Lemesre - Tél : 21.20.79.59

12 Par nature, l'ordinateur est un outil de calcul, au sens large, et donc de production où la gestion de l'erreur est possible. Il permet de construire des stratégies pédagogiques individualisées basées sur la complémentarité d'approches didactiques et heuristiques.

13 Lire : *L'acte d'apprendre* - Bernadette Aumont & Pierre-Marie Mesnier - P.U.F collection pédagogie d'aujourd'hui - Paris 1992

▪ *Diversification des situations et des supports pédagogiques*

Les Nouvelles Technologies Éducatives sont sensés conforter la nécessaire souplesse des modes d'organisation pédagogiques des formations ouvertes. La flexibilité est atout au service de la personnalisation. Il s'agit là, non seulement de proposer à l'apprenant des situations en rupture avec le mode de la classe et du cours magistral, mais aussi de lui proposer une diversité relative et cohérente avec son projet de formation, de lieux (organisme, domicile et autres), de rythmes et de modalités de formation (individuel, binôme ou groupe). La prise en compte des disponibilités de chaque individu est nécessaire. La déclinaison du sigle E.A.O.<sup>14</sup> permet d'illustrer cette diversité de situations en formation multimédia Informatisée. Ce premier enjeu semble à la portée de nombreux organismes de formation.

L'intégration du multimédia pédagogique permet de relever un deuxième enjeu, plus fondamental, dans la perspective de la pédagogie personnalisée. L'équipe de formateurs doit construire ses interventions pour enrichir et diversifier les styles cognitifs de chaque apprenant. Sans chercher à privilégier un style au profit d'un autre, l'usage du Multimédia peut valoriser un rééquilibrage des pôles de chaque style<sup>15</sup> (diversité des approches sensorielles). Se lancer dans cette direction implique une réflexion collective du rôle de chaque formateur<sup>16</sup>. Il devient référent, médiateur et/ou facilitateur que d'autres dénomment « tuteur méthodologique » ou « tuteur contenu ».

## AUTONOMIE ET PARTENARIAT

L'une des hypothèses qui ont présidé à l'émergence des formations ouvertes est qu'elles favorisent l'autonomie des apprenants. De fait, elles permettent de re-centrer la problématique de l'action sur l'individu. Cependant, à ce niveau, l'autonomie semble être à la fois, un pré-requis pour donner du sens minimum à la situation d'apprentissage ouverte, et un objectif pour développer, dans cette situation féconde, son autonomie d'apprentissage. Ce paradoxe<sup>17</sup> est présent aussi bien dans la logique APP que dans

---

14 Lire : « Enseignement Assisté par Ordinateur - Enseignant Assisté par Ordinateur - Elève Assisté par Ordinateur ou Enseignement par Ordinateur Assisté par Animateur ! », Extrait de la *Boîte à Outils Multimédia*, 2ème édition 1993 - CREDIJ - Mont Saint Aignan - Tél : 35.70.11.36

15 Voir article « Style d'apprentissage et différenciation pédagogique » de Jean Pierre Astolfi dans le N° 254-255 des *Cahiers Pédagogiques*, CRAP - juin 1987 - 5 impasse Bon-secours - 75541 Paris Cedex 11. Par exemple on trouve; Auditif/Visuel - Dépendant du champ/Indépendant du Champ - Réflexivité/Impulsivité- Centration/Balayage - Accentuation/Egalisation - Production/Consommation - Formalisation/Réalisation

16 Lire article « les formateurs et le Multimédia » rédigé par un groupe (Missile) de formateurs d'Angers et de Nantes - N°131, *Actualité de la Formation Professionnelle* - Juillet/Août 1994

17 Mémoire de maîtrise : *A l'APP de Villeneuve d'Ascq, une recherche-action a été menée entre novembre 1992 et juin 1993 sur le thème « l'autonomie des stagiaires en APP »*. A partir de ce travail collectif, Frédéric Haeuw a rédigé son mémoire de maîtrise où il souligne, dans la synthèse, ce

celle des formations ouvertes. Ce paradoxe n'est qu'apparent, à condition que les équipes pédagogiques s'appuient sur la pédagogie personnalisée pour construire, à partir d'une relation pédagogique stable et structurée, une dynamique propre à chaque individu : dynamique qui soit capable de transformer une demande de reconnaissance en un projet d'insertion adéquat, par la formation.

L'APP demeure l'un des maillons dans un parcours d'insertion plus large. Les formations ouvertes peuvent optimiser la mobilisation de l'ensemble des ressources d'un territoire. Pour les APP, le champ des formations ouvertes ne prend corps que dans des partenariats pédagogiques. La souplesse dans les lieux, dans le temps et dans les modalités d'intervention ne peut se concevoir que dans la complémentarité des compétences de chaque partenaire (APP avec le CNED, l'AFPA, la T.V. Éducative ou autres) pour répondre, ici et maintenant, aux attentes des apprenants. Être autonome, c'est être capable de « gérer » habilement ses relations, individuelles pour la personne, partenariales pour une organisation. Dans le champ des formations ouvertes, les apprenants et les APP sont bien dans une même logique de développement.



## FORMATION OUVERTE, CENTRE DE RESSOURCES, AUTOFORMATION... ET ENJEUX DE MARCHÉ

*Point de vue - Bernard Rothan, DAFCO (Nancy)*

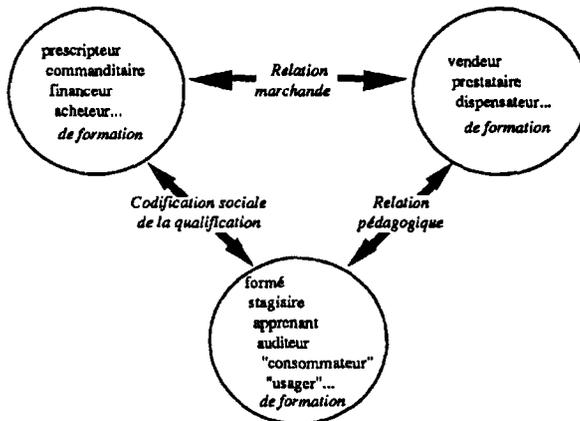
Un contraste existe dans le « marché » de la formation d'adultes entre, d'une part, la dominance d'une apparente logique économique alliée aux bénéfices sociaux et de pouvoir qu'un certain nombre d'agents-acteurs perçoivent de la perpétuation du marché, et, d'autre part, l'affichage parfois ostentatoire de valeurs d'éducation permanente et le postulat souvent affirmé de « centration » sur les « sujets » apprenants. Une absence remarquable dans la plupart des textes qui traitent du « marché » de la formation est celle de la parole des formés. Ce marché n'est pas, à l'instar de la plupart des échanges marchands, bilatéral. Dans ce marché triangulaire -acheteur, dispensateur, usager- de la formation, qu'en est-il de la relation pédagogique ? N'y a-t-il pas risque de surdétermination de la pédagogie par une logique trop exclusivement commerciale ou par une conception réductrice de la qualification ? Les stagiaires sont quasiment absents de la relation marchande. Où sont leurs espaces d'expression, où sont les lieux d'écoute ? Qui se met à l'écoute des « auditeurs » ?

La qualité de la formation se trouve souvent liée à la satisfaction du client. Dans la norme Afnor NF X 50-120, la qualité est définie comme . La double clientèle -financeur et bénéficiaire de formation- est rarement explicitée, et une certaine oppression sociale de « l'apprendre » peut souvent être constatée. Pourquoi les formés sont-ils si peu considérés comme acteurs dans le système de formation ? Moins sujets d'apprentissage qu'objets d'enseignement, de formation, d'instruction, de socialisation, d'orientation, de hiérarchisation, d'inculcation de valeurs, de règles, de savoirs, savoir-faire, savoir-être ? Est-ce parce qu'ils sont considérés comme intellectuellement inaccomplis, socialement non insérés, insuffisamment qualifiés ou diplômés, encore dépendants des parents, des enseignants, de la société, que les élèves et étudiants ont si peu accès au statut d'acteurs ? Serait-ce par simple analogie que cet inaccomplissement, cette incomplétude s'appliquent (trop) souvent aux personnes adultes en formation ? Pourquoi les formés<sup>1</sup> se trouvent-ils communément réduits au statut « d'inactifs », « d'auditeurs » ? Pourquoi sont-ils plus parlés qu'ils ne parlent ?

---

1 À la parole confisquée aux formés, il est possible de faire correspondre une certaine centration sur le « former ». Les apprenants ne sont pas représentés dans les commissions Afnor de normalisation de la formation ; les conseils de perfectionnement sont trop rarement installés dans les organismes de formation ; les procédures d'évaluation, de contrôle, d'audit sont plutôt centrées sur « l'enseigner » et moins sur « l'apprendre ».

Une spécificité en formation continue est que le « consommateur » n'est généralement pas le « payeur »<sup>2</sup>. Dans le marché des services, ceci semble constituer une originalité. Il apparaît que, de façon originale en Europe, la formation des adultes fonctionne, en France, avec une contribution financière minimale directement acquittée par les personnes en formation. Il en résulte un marché concernant trois pôles d'acteurs. La relation marchande lie les acheteurs-financeurs-prescripteurs-commanditaires de formation aux organismes dispensateurs de formation. Mais la transaction commerciale concerne un produit-service destiné à des « bénéficiaires-consommateurs » de formation, à des « usagers » de dispositifs. La caractérisation des relations qui s'établissent entre ces différents types d'acteurs permet d'éclaircir certains thèmes du débat qui se développent dans le champ de la formation continue.



Le marché triangulaire de la formation continue

La relation commerciale entre acheteur et vendeur de formation relève bien évidemment d'une logique marchande. Et les évolutions en cours suscitent des questionnements. Comment le développement de la fonction commerciale s'articule-t-il avec la fonction de production de la formation ? Un certain cloisonnement semble parfois exister entre vendeurs et réalisateurs de formation, et le risque ne paraît pas nul d'une surdétermination de la pédagogie par la logique commerciale, ainsi que de divergences entre les intérêts du commanditaire et ceux des formés.

La qualification dans sa codification sociale relie acheteurs de formation et bénéficiaires. Des visées productives finalisent toute formation de salariés d'entreprise, résultant d'éventuels surplus de « qualification ». L'accès à la qualification ou son accroissement représentent un postulat sur lequel s'appuient la plupart des formations d'insertion ou de réinsertion sociale ou pro-

2 D'après les données publiées dans le projet de loi de finances 1993, la part attribuée aux ménages dans le financement des 100,8 milliards de francs consacrés, en 1990, à la formation professionnelle continue et à l'apprentissage s'élève à 1,5 %.

fessionnelle des demandeurs d'emploi. Mais cette définition en acte de la qualification mériterait examen. A-t-on suffisamment pris la mesure d'une approche souvent fortement individuelle et classificatrice de la qualification ? Toute hiérarchisation produit de l'exclusion<sup>3</sup>. Quelle place est faite à l'expression des personnes, où et comment participent-elles à la définition d'une qualification considérée non seulement comme un niveau individuel, mais aussi comme le rapport social qui relie les personnes au procès de travail<sup>4</sup> ?

La relation pédagogique s'établit entre organisme de formation et formés. Comment la pédagogie se protège-t-elle de surdéterminations issues d'une logique trop exclusivement commerciale ou d'une conception réductrice de la qualification ? En France, la codification sociale d'une qualification fortement mise en équivalence avec un niveau de formation n'induit-elle pas un modèle pédagogique de la transmission et du cumul de savoirs ? Parfois, les objectifs sociaux de formation et les objectifs de qualification sont dissociés. Or, de même qu'un apprentissage requiert une interaction sociale, les compétences acquises en formation sont destinées à être mises en oeuvre dans un contexte de production où les performances exigées sont de plus en plus déterminées par le degré d'articulation des postes de travail, par la qualité des interrelations entre les individus, par le développement de compétences collectives. Comment sont prises en compte et transformées, les représentations de la formation qui, chez les divers protagonistes du marché, sont souvent divergentes ou même contradictoires ? Une formation existe aussi par et dans le sens que tentent d'imposer les acteurs-agents de formation, par le sens qu'elle prend chez les formés. Comment, socialement dans le champ du « marché » de la formation, est co-produit ce sens ?

## EFFETS DE MARCHÉ

Les interrelations et inter-déterminations ne sont pas nulles entre relation marchande, relation pédagogique et codification sociale de la qualification. Exigence de savoir-être, réification et déshumanisation de la formation, peuvent être recensées, entre autres, parmi les « effets de marché ». Réifica-

3 Et le paradoxe de l'exclusion n'est-il pas dans ces « injonctions faites aux chômeurs de longue durée d'être plus mobile, plus intelligents, plus en confiance que la plupart des personnes actives ». Conseil de l'Europe, *Éducation des adultes et mutations sociales*, rapport établi par Gérard Bogard, Strasbourg, 1991.

4 Dans *La misère du monde*, Pierre Bourdieu évoque « la conversion à la vision néo-libérale » et le changement qui s'est accompagné dans notre société d'une « démolition de l'idée de service public » ; il en démonte certains mécanismes : « associant l'efficacité et la modernité à l'entreprise privée, l'archaïsme et l'inefficacité au service public, on veut substituer le rapport au client, supposé plus égalitaire et plus efficace, au rapport à l'usager et on identifie la "modernisation" au transfert vers le privé des services publics les plus rentables [...] Comment ne pas voir par exemple que l'exaltation du rendement, de la compétitivité ou, plus simplement, du profit tend à ruiner le fondement même de fonctions qui ne vont pas sans un certain désintéressement professionnel, associé, bien souvent, au dévouement militant ». Pierre Bourdieu, « La démission de l'Etat », in *La misère du monde*, Éditions du Seuil, 1993, p. 219-227.

tion, technicisation et industrialisation de la formation sont repérables dans la prépondérance prise dans le marché par les et leurs effets de mode (après l'éducabilité cognitive, demain, les histoires de vie ?), dans l'extension des approches marketing et l'innovation prescrite par cahier des charges (le langage commun de la sphère marchande colonise la sphère pédagogique).

Une déshumanisation de la formation est perceptible dans une certaine externalisation des apprentissages repérables particulièrement à travers les pratiques d'individualisation, d'autoformation, d'enseignement à distance, dans les démarches vers les certifications-qualité (le langage commun de la sphère productive s'impose à la sphère pédagogique<sup>5</sup>), dans la conception de l'homme qui sous-tend certaines politiques de « gestion des ressources<sup>6</sup> humaines » et des pratiques associées de formation...

La commandite de savoir-être s'étend. Dans nombre de textes sur la formation, il est fait référence à une nécessaire motivation qui apparaît comme un avatar du savoir-être. Et le temps semble aujourd'hui dépassé des hypocrisies lexicales<sup>7</sup>. La mobilisation au service de l'entreprise<sup>8</sup> n'est pas un phénomène nouveau. Toutefois, cette exigence dans le domaine des « savoir-être », apparaît de plus en plus, explicitement ou implicitement, dans les commandes. Cette évolution est caractérisée par une référence implicite à un modèle comportementaliste de l'apprentissage. Les conditions de crise favoriseraient-elles une « retaylorisation cognitive » du travail ? La crise produirait-elle une certaine récession éducative<sup>9</sup> ? Comment s'articulent connaissance (savoirs, savoir-faire) et idéologie (savoir-être, comportements), cette partie du savoir qui est, par vocation, directement impliquée dans la vie sociale, ou tout au moins dans les relations humaines ? Le retour aux « disciplines » s'accompagne parfois aujourd'hui d'une certaine exigence

---

5 Ainsi, à titre d'exemple, la « gestion à flux tendu » des stagiaires a fait florès dans certaines régions lors de la mise en oeuvre du programme PAQUE.

6 « La juxtaposition des deux termes : gestion sous son acceptation élargie, et ressources humaines au sens courant et vague, paraît très regrettable. En effet, on gère une entreprise, on exploite des ressources minières. Proclame-t-on maintenant sans hypocrisie que l'entreprise, pour atteindre un rendement maximum, doit exploiter les individus ? Plus grave, alors que Taylor ne s'intéressait qu'aux gestes, les ressources humaines visent un ensemble : la personnalité tout entière de gérer celle-ci, avec ce que cela suggère de manipulation et d'exploitation, est évidemment inacceptable. Grawitz Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, 1990, p. 1019-1020.

7 Le terme de savoir-être n'apparaît pas dans l'Accord sur la conduite de l'activité professionnelle dans les entreprises sidérurgiques (A. Cap 2000) signé le 17 décembre 1990 entre le Groupement des entreprises sidérurgiques et minières (G.E.S.I.M.) et les organisations syndicales, hormis la Fédération des travailleurs de la métallurgie-C.G.T. Lors de la réalisation de cet accord par la mission « Compétences » dans l'entreprise Sollac, le savoir-être nécessaire à la mise en oeuvre des compétences s'est trouvé lexicalement voilé sous les « facultés de mise en oeuvre ».

8 « On nous apprend que les entreprises ont une âme, ce qui est bien la nouvelle la plus terrifiante du monde. Le marketing est l'instrument du nouveau contrôle social, et forme la nouvelle race impudente de nos maîtres ». Gilles Deleuze, *L'Autre journal*, n° 1, mai 1990, p. 114.

9 « Ainsi, loin de susciter l'expression de besoins originaux et individualisés comme ils prétendent le faire, les formateurs ne contribuent-ils pas à créer cet homme nouveau, apte aux changements, stoïque devant les inévitables coups du destin, mieux préparé à "savoir-être" que soucieux de défendre des intérêts légitimes [...]. Le culte du savoir-être, la valorisation de la richesse intérieure, chère aux humanistes, semble aller de pair avec une certaine austérité dans le domaine de l'accès aux connaissances. À vouloir apprendre à être, ne risque-t-on pas d'oublier d'apprendre tout court ? » Marquart F., *Éducation permanente*, n° 95, septembre-octobre 1976, p. 195.

dans la vie sociale, ou tout au moins dans les relations humaines ? Le retour aux « disciplines » s'accompagne parfois aujourd'hui d'une certaine exigence comportementale. À la force et habiletés musculaires traditionnellement requises par la production se substitue souvent l'exigence de savoirs et savoir-faire associés à des savoir-être, « facultés de mise en oeuvre », comportements « motivés », manières d'être en accord avec « projet et culture d'entreprise ».

## QUESTIONS

Et l'évolution actuelle de la formation d'adultes est source de questionnement. Quelles sont les réels enjeux économiques, sociaux, pédagogiques, idéologiques, éthiques du marché de la formation ? Comment « l'*apprendre* » et « l'*enseigner* » sont-ils déterminés par la logique marchande et par la (re)codification sociale de la qualification ? Quel est le sens des rapports de savoir et/ou de pouvoir, des interactions entre les différents sous-groupes d'acteurs-agents-agis -décideurs, commanditaires, administrateurs, agents d'insertion ou de réinsertion, personnels des milieux de la formation, formés... ? Quelles finalités et quel « rendement » de la formation ? L'utilité de la formation et de son marché n'est-elle pas évidente d'abord pour ceux qui sont en position dominante, dans une domination entretenue et déterminée par la relation marchande, que la formation et son marché exigent aujourd'hui ? Quelle définition sociale de la qualification ? Le « dégraissage axiologique » appliqué à l'éducation permanente pour la réduire à la formation professionnelle continue, associé à la mercantilisation de la formation, ne produit-il pas une réification du *former* et une déshumanisation de l'*apprendre* ? Que signifie le recours ordinaire - trop affiché pour n'être pas suspect - à des arguments relevant du domaine pédagogique, pourtant souvent affirmé comme possédant sa totale autonomie. Quel est le sens de la dimension philanthropique, justificatrice de pratiques sociales et de comportements idéologiques, souvent associée aux discours à motifs sociaux, économiques et techniques ? Comment se définissent et se différencient l'*apprendre* et l'*enseigner* transmission- acquisition de connaissances, de savoir(s), d'un système de catégorisation, de représentations, de connaissance, construction identitaire ? Pourquoi les formés sont-ils traités comme objets des échanges sur le marché de la formation ? Pourquoi le rôle de co-production que les formés, et les formateurs, remplissent, est-il souvent ignoré ?



## LISTE DES PARTICIPANTS ET LEUR ORGANISME

BOUTIN Sophie	CORIF	59 Lille
BURTIN Claude	IUT Nantes	44 Nantes
CHEVALIER Sylvaine	CUCES Université	54 Nancy
GOMEZ Serge	CLES	59 Aulnoye Aymeries
HURIOT Alain	MAFPEN	80 Amiens
HUSSON Didier	CUCES Université	54 Nancy
LECLERE Jean-Pierre	Collège	59 Haubourdin
REHOUMA Djamila	CUEEP Université	59 Tourcoing
THIERY Laurence	CUEEP Université	62 Sallaumines
VANDERSPELDEN Jean	IOTA+	75 Paris
BERTRAND Philippe	GRETA	59 Lille
BOULAY Nathalie	GRETA	59 Lille
CALLIER Anne	GRETA	41 Blois Vendorre
DELORY Catherine	GRETA	59 Douai
DUCHOSAL Jeanne	MAFPEN	38 Grenoble
GUECOUIEUR Rachida	APP	59 Roubaix-Tourcoing
HAMMADI Rachida	GRETA	62 Hénin Vin
ROTAN Bernard	DAFCO	54 Nancy
SLIMANE Moufida	APP	59 Lille
VANDWALLE Patrick	GRETA	62 Lens Liévin
BAUER Marie-Odile	CNPR	63 Clermont-Ferrand
BUCHARD Elisabeth	CFPPA	60 Ribecourt
DELISLE Patrick	DRAF	76 Rouen
DOGON Danièle	CFPPA	27 Pont Audemer
DUBOIS Nelly	LEGTA	02 Vervains
FAULQUIER-TASSET Bernadette	CFPPA	73 La Motte Servolex
GILBERT Christian	CFPPA	27 Evreux
GUERIN Isabelle	CFPPA	48 Florac
LALBIN Daniel	CFPPA	47 Ste Livrade
NORET Evelyne	CFPPA	28 Sours
NOTTE Christine	CFPPA	21 Beaune
ROQUE Georges	CEMPAMA	29 Fouesnant
VARLET Francine	CFPPA	86 Vemours



## LEXIQUE

APP :	Atelier Pédagogique Personnalisé
AFR :	Allocation Formation Reclassement
BPA :	Brevet Professionnel Agricole
CDR :	Centre de Ressources
CFA :	Centre de Formation Apprentis
CFAA :	Centre de Formation Apprentis Agriculture
CFPPA :	Centre de Formation Professionnelle Pour Adultes
CFI :	Congé Formation Individuel
CORIF :	Comité Régional pour l'Information des Femmes
CNED :	Centre National d'Enseignement à Distance
CNPR :	Centre National pour la Promotion Rurale
CUEEP :	Centre Université Economie Education Permanente
DATAR :	Délégation à l'Aménagement du Territoire et Action Régionale
DFP :	Délégation Régionale à la Formation Professionnelle
DGER :	Délégation Générale Enseignement Recherche (Ministère de l'Agriculture)
DRAF :	Délégation Régionale de l'Agriculture et de la Forêt
DESS :	Diplôme d'Etudes Scientifiques Spécialisées
DUT :	Diplôme Universitaire de Technologie
ESEU :	Examen Spécial d'accès aux Etudes Universitaires
GRAF :	Groupe de Recherche sur l'Autoformation
IOTA+ :	Service d'Appui et de Liaison des Ateliers de Pédagogie Personnalisée
LEGTA :	Lycée d'Enseignement Général et Technique Agricole
LPA :	Lycée Professionnel Agricole
PAQUE :	Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi
UC :	Unité Capitalisable



## TABLE DES MATIÈRES

La réponse à l'appel d'offres du ministère de l'Education Nationale	5
<b>CONFERENCE</b> de Philippe CARRE L'autoformation : état des lieux et perspectives	9
<b>CONFERENCE</b> de Chantal D'HALLUIN et Daniel POISSON Formations ouvertes multiresources	29
<b>Atelier</b> de Maïe DEBACK et Chantal D'HALLUIN L'individuel, le collectif, le coopératif dans les différents modes de formation	45
<b>Atelier</b> de Marie-Christine FAUCHEUX et Frédéric HAEUW Référentiel de compétence d'un animateur de centre de ressources	49
<b>Atelier</b> de Madeleine ASDRUBAL et Anne PEIFFER Quelles ressources éducatives pour quels usages dans les centres de ressources ou en formations ouvertes ?	55
<b>CONFERENCE</b> de Georges LERBET Autonomie, construction, appropriation des savoirs	61
<b>Atelier</b> de Jean CLENET Projet de formation, autonomie du sujet	81
<b>TABLE RONDE</b> avec Jean BESANCON, Serge EVRARD, Andrée VIELVOYE Formations ouvertes multiresources, éclairage économique-stratégique. Quelles sont les bonnes questions ?	87
<b>CONFERENCE</b> de Serge POUTS-LAJUS Méthodologie d'évaluation des dispositifs de formation ouverte	107
<b>Atelier</b> de Didier PAQUELIN Evaluation des logiciels avec et par les logiciels	115
<b>Atelier</b> de Gilbert RENAUD Evaluation des films éducatifs	117

<b><i>Atelier</i></b> de Marie-Christine FAUCHEUX, Serge POUTS-LAJUS, Martine RONSAIN Protocole d'évaluation d'un système complexe de formation : étude de cas (ex. Agrimédia)	121
<b>ECHANGES ENTRE PARTICIPANTS</b>	127
<i>Echanges</i> "enseignement à distance"	129
<i>Echanges</i> "centre de ressources"	147
<b>POINTS DE VUE</b>	167
<i>Points de vue</i> de Jean VANDERSPELDEN APP et formations ouvertes	169
<i>Point de vue</i> de Bernard ROTHAN Formation ouverte, centre de ressources, autoformation... et enjeux de marché	177
Liste des participants et leur organisme	183
Lexique	185
Table des Matières	187

## BON DE COMMANDE

à renvoyer à

### CAHIERS D'ÉTUDES DU C.U.E.E.P.

11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex (tél. : 20/58.11.11)

Nos.		F.F.	Nbre d'ex.
1.	L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation, janvier 1984	70	<input type="checkbox"/>
2.	Un programme de développement local intégré dans le Bassin Minier du Pas-de-Calais, juin 1984	70	<input type="checkbox"/>
3.	La qualification sociale, un nouveau besoin de formation ? juin 1985	70	<input type="checkbox"/>
4.	Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociales des jeunes : Une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ? octobre 1985	70	<input type="checkbox"/>
5.	Les pratiques de formation et les acquis professionnels en licence de sciences de l'éducation, décembre 1985	70	<input type="checkbox"/>
6.	Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP, janvier 1986	70	<input type="checkbox"/>
7.	Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques, décembre 1986	70	<input type="checkbox"/>
8.	Espaces de paroles, espace de choix ? De la communication en collège, sept. 1987	70	<input type="checkbox"/>
9.	Recherche-action : Méthodes et stratégies, décembre 1987	70	<input type="checkbox"/>
10.	Droit : discours et pratiques des formateurs, avril 1988	70	<input type="checkbox"/>
11.	Un essai d'évaluation formative, mai 1988	70	<input type="checkbox"/>
12.	A propos d'un outil informatique ouvert : Nanobureautique, mai 1989	70	<input type="checkbox"/>
13.	Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987, septembre 1989	70	<input type="checkbox"/>
14.	Les maux pour le dire. Des mots pour l'écrire, décembre 1989	70	<input type="checkbox"/>
15.	Six stages de préparation à l'emploi renforcé dans l'agglomération lilloise, fév. 1990	70	<input type="checkbox"/>
16.	L'Action Collective de Formation de Sallaumines, février 1990	70	<input type="checkbox"/>
17.	Psychosociologie : crise ou renouveau ?, mai 1990	70	<input type="checkbox"/>
N°	spécial : Actes du Colloque : "Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : Réponse des universités", Lille, 29-30 novembre, 1er décembre 1989	200	<input type="checkbox"/>
18.	L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord-Pas-de-Calais, février 1991	70	<input type="checkbox"/>
19.	20 ans de formation d'adultes : l'ACF de Sallaumines Noyelles-sous-Lens	70	<input type="checkbox"/>
20.	Entreprise et représentation de l'illettrisme, juin 1992	70	<input type="checkbox"/>
21.	Canal 6, Rapport d'évaluation, décembre 1992	70	<input type="checkbox"/>
22.	Une pratique d'enseignement ouvert : l'ESEU, mars 1993	70	<input type="checkbox"/>
23.	Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail, octobre 1993	70	<input type="checkbox"/>
24.	Ça y est, je sais lire !, décembre 1993	70	<input type="checkbox"/>
25.	Recherches-Actions : méthodes et pratiques de formation - Tome 1, juin 1994	70	<input type="checkbox"/>
26.	Recherches-Actions : méthodes et pratiques de formation - Tome 2, nov. 1994	70	<input type="checkbox"/>
27.	Formation en entreprise sur l'entreprise, novembre 1994	70	<input type="checkbox"/>
28.	Actes de l'Université d'Été - « Formations Ouvertes Multirressources », fév. 1995	70	<input type="checkbox"/>
	Abonnement valable pour six livraisons, prenant cours à partir du no.	300	<input type="checkbox"/>

Veillez préciser :

- votre nom et adresse complète
- le numéro à partir duquel vous souhaitez voir prendre cours votre abonnement.

Veillez joindre à votre commande, un chèque libellé au nom du C.U.E.E.P.

Par commande groupée de six exemplaires au moins, le prix est de 300 FF.



Achévé d'imprimer  
à l'Université Charles-de-Gaulle – Lille III



**C.U.E.E.P. : Centre Université. Economie d'Education Permanente**

**U.S.T.L. : Université des Sciences et Technologies de Lille**

Une étude du laboratoire de recherche Trigone : Formation, technologies nouvelles et développement.

**Toute correspondance est à envoyer aux : Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P.  
9 et 11 rue Angellier - 59046 Lille Cedex - Tél. : 20 58 11 11**