

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

n° 31

septembre 95

**ATELIERS
DE PÉDAGOGIE
PERSONNALISÉE**
Un exemple en région
Nord-Pas de Calais

**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'ÉTUDES
du C.U.E.E.P.

septembre 1995 - N° 31

ATELIERS
DE
PÉDAGOGIE
PERSONNALISÉE

Un exemple en région
Nord-Pas de Calais

U.S.T.L.

C.U.E.E.P.

LES RÉDACTEURS

Patrice DUTHOIT est Directeur de l'Institut d'Education Permanente de Tourcoing Vallée de la Lys. Cet organisme de formation est partenaire de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing, depuis sa création.

Frédéric HAEUW est formateur de Mathématiques à l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq. Inscrit en 3ème cycle de Sciences de l'Education, il participe à ce titre à l'équipe OPEN (Enseignement Ouvert et Nouvelles Technologies Educatives) du Laboratoire TRIGONE.

Elisabeth MILOT est ingénieur d'études, Responsable des A.P.P. de Roubaix-Tourcoing et de Villeneuve d'Ascq.

Joseph VOREUX était formateur de Mathématiques et de Français à l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing jusque fin 1994. Il est en retraite maintenant mais toujours très attaché à l'A.P.P.

La coordination du cahier a été assurée par Elisabeth MILOT et Frédéric HAEUW, la frappe par Evelyne FERON, secrétaire à l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| LES A.P.P. DE ROUBAIX-TOURCOING ET VILLENEUVE D'ASCQ : de quoi parle-t-on ? | 11 |
| ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES A.P.P. DE ROUBAIX- TOURCOING ET DE VILLENEUVE D'ASCQ <i>Elisabeth MILOT</i> | 13 |
| L'A.P.P. À LA RECHERCHE DE SON HISTOIRE : quels sont les éléments significatifs ayant favorisé son émergence ? <i>Frédéric HAEUW</i> | 17 |
| ARTICULATION DES FONCTIONS AU SEIN D'UN ATELIER DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE <i>Frédéric HAEUW</i> | 25 |
| LE TRAVAIL EN AUTOFORMATION : des ressources pédagogi- ques adaptées <i>Elisabeth MILOT et Joseph VOREUX</i> | 45 |
| AUTONOMIE, AUTOFORMATION ET DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES <i>Frédéric HAEUW</i> | 55 |
| FINANCEMENT D'UN A.P.P. : les exemples de Villeneuve d'Ascq, de Roubaix-Tourcoing <i>Elisabeth MILOT</i> | 67 |
| A.P.P. ET PARTENARIAT : à la recherche de l'arche perdue <i>Patrice DUTHOIT</i> | 77 |

INTRODUCTION

Voici dix ans, naissaient les Ateliers Pédagogiques Personnalisés.

Devenus en 1994, « Ateliers de Pédagogie Personnalisée », ils sont nés de la volonté de faire vivre des dispositifs légers, souples et permanents, à destination de publics en insertion ou en reconversion professionnelles.

Ils ont été conçus comme des dispositifs complémentaires à l'offre de formation générale ou professionnelle : marchepied pour l'accès à une formation qualifiante ou maillon entre deux étapes d'insertion.

Les pouvoirs publics ont proposé, en 1985, un cadre général définissant les contours de ce dispositif original qui s'est constitué en un véritable réseau composé, en 1994, de 480 sites, 143 antennes et 50 antennes pénitentiaires¹.

Ces dix années ont permis, outre le développement quantitatif du dispositif, d'expérimenter et de développer des pratiques pédagogiques spécifiques eu égard aux préconisations du cahier des charges initial dont les maîtres-mots étaient déjà « autoformation », « contrat d'objectifs » « itinéraire individualisé » et « système partenarial ».

On peut dire que cette décennie a vu le développement progressif du réseau des A.P.P., ses balbutiements, ses expériences heureuses et malheureuses pour aboutir à un fonctionnement qui, sans être parfait, présente toutes les caractéristiques d'un système arrivé à maturité.

En témoigne un nouveau cahier des charges, paru au cours de l'année 1994, qui, s'appuyant sur cette expérience cumulée, donne un contenu beaucoup plus précis aux A.P.P., notamment, quant aux moyens pédagogiques à mettre en œuvre.

Autant la lettre que l'esprit du texte initial définissant les A.P.P. ont fait écho au sein du C.U.E.E.P. déjà engagé sur les questions d'individualisation des formations, de développement de nouvelles pratiques pédagogiques et, plus généralement, sur ce que l'on évoque maintenant couramment : l'enseignement ouvert.

Le C.U.E.E.P. est porteur de deux A.P.P. en partenariat avec sept organismes de formation.

¹ Données issues de *IOTA +*, n° 13, décembre 1994/janvier 1995.

Comme pour beaucoup d'autres organismes de formation, la mise en place, le développement et l'optimisation de ces deux A.P.P. n'ont pas été sans mal.

Après six années de fonctionnement, il est apparu nécessaire de passer à une phase de formalisation de l'action, qui rende compte de l'organisation actuelle, et dans une moindre mesure (faute de mémoire collective suffisante et organisée) du cheminement qui a conduit à cette organisation.

La concrétisation de ce désir d'écrire sur l'action est la rencontre heureuse d'une double volonté, institutionnelle et individuelle. Le C.U.E.E.P accorde depuis toujours une grande importance à la formalisation des pratiques professionnelles des formateurs, mettant à disposition des chercheurs mais aussi des praticiens un outil de diffusion de leurs travaux, les *cahiers d'études du CUEEP*. La stratégie éditoriale initiale et non démentie jusqu'à présent est bien de créer ainsi un "*organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche*"².

Toutefois, comme le souligne Bruno Richardot dans sa « Note sur l'écriture praticienne », "*instaurer un espace de publication ne saurait suffir à promouvoir l'écriture au sein de l'institution*"³. Cette volonté institutionnelle doit donc avant tout s'appuyer sur une volonté individuelle de passer à l'écrit, ce qui fut ici le cas pour plusieurs intervenants du dispositif, coordinateur, formateurs, responsable d'organisme partenaire, qui ont souhaité prendre du recul par rapport à leur pratique.

C'est le résultat de ce travail réflexif que nous livrons aujourd'hui. Ce cahier peut donc se lire comme un témoignage d'acteurs de terrain mais aussi comme la tentative de donner un sens à l'action.

Sans prétendre avoir fait le tour des axes de travail et de réflexion présents dans la gestion d'un A.P.P., nous en avons toutefois dressé un panorama assez large allant du pédagogique à l'organisationnel en passant par l'institutionnel et le financier. Tous ces aspects sont, selon nous, d'égale importance. L'ordre de présentation des différentes contributions ne correspond donc pas à une quelconque hiérarchie.

Nous y retrouverons, en filigrane, trois champs de préoccupation.

² Les cahiers d'études du CUEEP, n° 1.

³ Les cahiers d'études du CUEEP, n° 27.

Le premier concerne l'implication, le rôle et le statut des acteurs. Partenaires institutionnels, formateurs et apprenants se retrouvent dans des positions particulières en rupture avec les représentations habituelles.

L'on s'interrogera sur la difficulté pour un organisme partenaire d'intégrer pleinement les logiques pédagogiques d'un A.P.P. dans ses propres modes de fonctionnement, voire même dans sa culture d'entreprise.

Le modèle pédagogique du formateur face à son groupe disparaît au profit d'une relation individualisée dans laquelle les apprentissages sont co-gérés par le formateur et l'apprenant, plaçant ces deux protagonistes dans un rapport au savoir différent.

Enfin, l'organisation même du dispositif place les acteurs à l'intersection de domaines de compétence traditionnellement séparés.

Le deuxième champ est celui de l'ingénierie pédagogique d'un système permanent, individualisé, basé sur l'autoformation. Ces trois caractéristiques nécessitent la mise en œuvre de procédures et modalités de travail spécifiques qui touchent aux domaines pédagogiques mais aussi administratifs et organisationnels.

Le troisième, enfin, plus suggestif, interroge les moyens d'analyse et d'objectivation d'un système encore en marge d'une offre de formation plus ancienne, qui a donc pu stabiliser des indicateurs de fonctionnement.

Elisabeth MILOT

Frédéric HAEUW

LES A.P.P. DE ROUBAIX-TOURCOING ET VILLENEUVE D'ASCQ : DE QUOI PARLE-T-ON ?

En 1989, le C.U.E.E.P. décide de favoriser la création d'un A.P.P. à Roubaix-Tourcoing.

Ce dispositif étant, par définition, partenarial, c'est donc avec sept autres organismes de formation (AGIR ET PARLER, l'AMANA, l'ARFEM, la FLASEN, le GRETA, l'IEP-TVL, REGION NORD-FORMATION¹) que l'A.P.P. du Versant Nord-Est est créé. Il comporte deux antennes : une à Roubaix, l'autre à Tourcoing.

En 1991, le C.U.E.E.P. est sollicité pour reprendre l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq co-animé par le GRETA et l'ARFEM, bientôt rejoints par le CREFO, tous trois organismes de formation lillois.

Le C.U.E.E.P. est donc porteur de deux dispositifs fonctionnant sur trois lieux: Roubaix, Tourcoing, Villeneuve d'Ascq.

Les A.P.P. de Roubaix-Tourcoing et Villeneuve d'Ascq ont accueilli, en 1994, près de 700 personnes pour un volume annuel d'environ 110.000 heures/stagiaires.

Ces dispositifs sont financés par l'État et la Région, depuis leur création.

Dix-huit formateurs, deux secrétaires et une coordinatrice animent ces dispositifs pour un équivalent temps plein de 12,5 postes.

| A.P.P. Villeneuve d'Ascq : | A.P.P. Roubaix-Tourcoing : |
|--------------------------------------|---|
| Rue Darius Milhaud ☎ 20.67.28.78. | * 94, rue Léon Marlot - Roubaix ☎ 20.75.31.45. |
| | * 50, rue des Ursulines - Tourcoing ☎ 20.70.86.09. |

¹ Rejoints par le CREFO en 1994.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES A.P.P. DE ROUBAIX-TOURCOING ET DE VILLENEUVE D'ASCQ

Elisabeth MILOT

Ce premier texte sera bref.

Il a pour objet la description sommaire de l'organisation pédagogique de nos A.P.P. Elle devra permettre de relier les contributions suivantes à une architecture intelligible.

Bien que fonctionnant avec des équipes distinctes, les deux A.P.P. travaillent selon des principes généraux identiques. En effet, au moment de la reprise de l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq par le C.U.E.E.P., les deux équipes de formateurs se sont rencontrées, favorisant ainsi le transfert des acquis de deux années d'existence de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing.

L'accueil à l'A.P.P. est organisé autour de quatre principes-clés d'où découle toute l'organisation de ce dispositif que ce soit sur le plan administratif, organisationnel et pédagogique : accueil permanent, existence d'un projet clair et précis, accompagnement individualisé, démarche d'autoformation.

I - UN ACCUEIL PERMANENT

L'accueil est assuré durant toute l'année. L'A.P.P. se réfère bien à la notion de dispositif permanent ; il intègre des apprenants « au flux ». Son volume d'activité est généré par les « prescriptions » de ses partenaires - missions locales, organismes de formation, ANPE, entreprises - tout en devant préserver des équilibres financiers et pédagogiques. Ce n'est pas toujours simple. Notre mode de fonctionnement doit nous prémunir contre la dérive d'une activité pléthorique et non maîtrisée.

Deux modalités de travail peuvent minimiser ce risque :

La première consiste à tenir un compte d'activité mensuel grâce à la tenue d'un « tableau de bord » qui doit nous permettre de réguler les accueils, à la hausse ou à la baisse, en fonction d'un volume moyen mensuel déterminé par l'enveloppe globale.

La deuxième consiste à éviter les accueils pour lesquels la solution A.P.P. n'est pas pertinente, par un « filtrage » téléphonique systématique.

Notons que cette modalité de travail ne peut bien fonctionner que si les structures d'accueil, d'orientation et d'accompagnement - qui nous envoient le

public - sont informées de nos critères et contraintes¹. Des contacts réguliers avec ces structures contribuent largement à la bonne gestion de ce dispositif.

Elles sont d'ailleurs membres des Groupes de Pilotage des deux A.P.P., réunissant en outre les organismes de formation partenaires et les financeurs.

II - L'EXISTENCE D'UN PROJET CLAIR ET PRECIS

Le passage en A.P.P. constitue une étape dans un parcours d'insertion dont le cahier des charges rappelle qu'elle doit être relativement courte. Il en précise la durée moyenne (150 heures) et la durée maximale (300 heures). Même si ces préconisations ne sont pas forcément prises au pied de la lettre, elles déterminent bien le caractère somme toute ponctuel de la remise à niveau en A.P.P. C'est pourquoi, nous tenons à travailler telle ou telle discipline dans le cadre d'un projet précis et à relativement court terme, afin de permettre la meilleure adéquation possible entre des besoins ciblés (le projet précis) et une prestation répondant au plus près à ces besoins. S'agissant de l'échéance du projet, nous la souhaitons proche de la fin d'un contrat en A.P.P. afin de permettre un réinvestissement rapide des acquis dans la phase post-A.P.P. et de maintenir une tension positive dans la conduite du projet qui, si elle était entrecoupée de périodes d'attente, risquerait de perdre en efficacité.

III - UN ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Toute personne souhaitant entrer à l'A.P.P. est préalablement invitée à une réunion collective d'information (hebdomadaire) au cours de laquelle sont présentés le mode de fonctionnement de l'A.P.P., les critères d'accueil et le mode d'apprentissage, à savoir l'autoformation assistée.

Si, à la lumière de ces informations, les personnes maintiennent leur demande, elles sont reçues en entretien individuel, occasion de vérifier la pertinence d'un parcours en A.P.P. et surtout d'approcher plus précisément la notion d'autoformation : sont-elles capables de travailler selon ce mode-là ?

Mais il n'est pas toujours facile de le vérifier au cours de cet entretien. On doit donc largement s'appuyer sur l'hypothèse que les personnes se positionnent en connaissance de cause (informations données en réunion, référence à d'autres expériences d'autoformation, motivation). Le parcours en A.P.P. démarre par une phase que l'on peut qualifier d'évaluation formative : à l'issue d'un premier entretien avec chaque formateur, les apprenants ont à réaliser une série d'activités qui doit leur permettre de définir les objectifs à atteindre.

¹ Les critères sont ceux définis par le Cahier des Charges des A.P.P. : niveau VI à IV, formation générale, de courte durée. Les contraintes sont celles liées à nos capacités d'accueil.

Le formateur propose un plan de travail comportant le détail des ressources pédagogiques ad hoc.

Des rendez-vous réguliers sont pris avec les formateurs durant tout le parcours afin d'apprécier la réalité des acquisitions et de renouveler les plans de travail.

Il est à noter que l'appréciation portée sur la progression entre deux bilans est faite conjointement par l'apprenant et le formateur, le premier ayant à porter un jugement sur son propre travail, le second ayant à outiller le premier pour cette « auto-évaluation ».

IV - UNE DÉMARCHE D'AUTOFORMATION

Si l'on prend la notion d'autoformation dans ses manifestations concrètes, elle se caractérise par une gestion temps-travail qui repose pour beaucoup sur l'initiative individuelle, même si elle est soutenue par l'équipe éducative.

L'organisation de l'emploi du temps est souple : les apprenants viennent travailler à l'A.P.P. quand ils le souhaitent, en fonction de leurs contraintes. À eux de gérer leur temps d'apprentissage. Ils s'engagent toutefois sur un volume horaire hebdomadaire contractualisé.

Le recours à une personne ressource, appelée « tuteur », est possible chaque fois que c'est nécessaire. Celui-ci est identifié dès la réunion d'information puisque c'est lui qui l'anime. Par ailleurs, le tuteur accueille, en début de chaque semaine, les nouveaux arrivants, munis de leurs plans de travail, lors de « points-accueils » : localisation des ressources, mode d'accès, utilisation des logiciels, etc...

Le recours aux autres apprenants est encouragé. De fait, les choses se font très naturellement. Les apprenants identifient rapidement leurs projets respectifs, se regroupent et progressent collectivement en fonction de leurs affinités et/ou de leurs besoins (entraide).

Le travail en autoformation est accompagné par des formateurs spécialistes d'une discipline et par un tuteur. Il est facilité par la mise à disposition d'outils pédagogiques adaptés.

Ces ressources humaines et matérielles sont mobilisables selon un schéma pré-établi (rendez-vous avec les formateurs toutes les trois semaines par exemple) mais le sont également sur demande des apprenants à qui il revient d'exercer leur initiative par une interpellation de l'équipe éducative sur tout problème qu'ils peuvent rencontrer, y compris sur la qualité ou l'intérêt de tel ou tel outil pédagogique.

Ainsi, l'organisation pédagogique proposée dans nos A.P.P. est censée permettre une acquisition de savoirs disciplinaires mais aussi vise explicitement le développement de pratiques d'autoformation et, plus largement, une modification des rapports aux savoirs par l'expérience que font les apprenants d'une appropriation de ces savoirs largement « libérée » de l'autorité d'un maître dont le modèle est dominant dans les représentations de l'apprentissage chez nos apprenants.

L'A.P.P. À LA RECHERCHE DE SON HISTOIRE : QUELS SONT LES ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS AYANT FAVORISÉ SON ÉMERGENCE ?

Frédéric HAEUW

L'objectif de ce cahier d'études étant de modéliser notre expérience d'Atelier Pédagogique Personnalisé, l'essentiel du travail sera donc naturellement de rendre compte de façon détaillée de l'organisation actuelle de notre dispositif.

Il nous a cependant paru également intéressant de rechercher et de présenter les éléments du contexte général qui ont permis et favorisé l'émergence et la concrétisation de ce projet. En d'autres termes, écrire l'histoire - voire même la préhistoire - de nos A.P.P., non pour faire de l'anecdotique, mais pour tenter de repérer le fil conducteur de cette histoire (faire acte d'« historicité »), et en dégager les éléments significatifs.

Nous nous sommes basés pour ce faire sur les écrits pédagogiques ou administratifs, officiels ou non, qui ont été produits à l'époque de la création de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing, et dont nous livrons ici une relecture.

I - L'ACTION COLLECTIVE DE FORMATION DE ROUBAIX-TOURCOING, BERCEAU DE L'A.P.P.

Le bassin d'emploi de Roubaix-Tourcoing a ceci de particulier que s'y développe depuis 1971 une action de Formation Continue de type A.C.F. (Action Collective de Formation), visant à offrir à une population de faible niveau de scolarisation des formations de base, générales et techniques, en vue d'une meilleure autonomie personnelle.

Il peut paraître paradoxal que l'A.P.P. ait pris naissance dans un tel cadre. Ce paradoxe ne tient que si on lie le mot « collectif » à la notion de « formation de groupe », et si l'on considère que cette organisation en est le principe fondateur. Ce serait inverser la hiérarchie des valeurs, car, même si elle a été le modèle unique des premières années de fonctionnement, l'organisation structurelle en « modules de formation » n'est qu'une réponse technique à un projet autrement plus vaste et ambitieux. Ce qui caractérise en effet les A.C.F., c'est tout d'abord de s'adresser à une population globale, en rupture avec une formation sélective (s'adressant à une population en décalage par rapport à son milieu d'origine) ou élitiste (favorisant la promotion individuelle des meilleurs). C'est ensuite considérer la formation comme un processus global incluant formation générale et formation professionnelle ; c'est enfin por-

ter une attention plus grande à la demande, c'est à dire "à la fois à l'analyse objective des comportements du public envers la formation et surtout à la mise en place de stratégies pédagogiques tenant compte du vécu des auditeurs et visant à développer des « motivations » nouvelles débouchant sur une dynamique durable de formation"¹. Répondre à la demande et aux besoins subjectifs et objectifs du public conduit naturellement à diversifier l'offre de formation, et n'altère en rien la volonté de s'adresser à une population globale. Au contraire, comme le soulignait J.C. Loubière il y a 20 ans, "l'action collective est une action éducative qui, de par sa masse et sa nature, offre une diversité importante de réponses possibles à la fois dans la structure de ses offres et dans son organisation et répond mieux de ce fait à des objectifs plus diversifiés, donc plus individualisés. C'est précisément parce qu'elle forme une masse qu'elle peut mieux réaliser une formation individualisée comme doit et peut faire tout système éducatif de masse"².

C'est donc un terreau naturel pour la mise en place de pratiques de formation individualisée. Des pratiques de cette nature verront le jour bien avant la création de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing en 1989, et bien avant même la création des premiers A.P.P. en 1983.

Dans un texte de 1977, Serge Évrard, directeur de l'ADACFO (Association pour le Développement de l'Action Collective de Formation) décrit ainsi le système éducatif proposé par les A.C.F. : "Ce système éducatif se caractérise par des filières nombreuses de formation, structurées en unités légères de niveau (cf. les marches d'un escalier). L'ensemble doit être cohérent et permettre à chacun de se situer, c'est-à-dire d'évaluer le chemin à parcourir entre son niveau de départ et ses objectifs. Ces unités sont capitalisables, laissant à l'adulte la possibilité de moduler son rythme de formation. C'est dire aussi que l'évaluation des niveaux des candidats est une donnée inhérente au système. Il faut la concevoir comme une orientation éclairant le stagiaire sur sa position dans le système, et permettant aux organismes de formation de constituer des groupes homogènes de 12 à 15 personnes"³. C'est en fait le modèle des CAPUC (CAP par unités capitalisables), mis en place par Bertrand Schwartz, que Paul Demunter, qui fut un des responsables de l'ACF de Sallaumines, décrit comme "un système de filières organisées en modules articulés entre eux aussi bien verticalement qu'horizontalement. La structuration verticale assure une montée de niveau de formation dans une discipline donnée. La structuration horizontale autorise des combinaisons pluridisciplinaires en fonction des projets de qualification des stagiaires. Cette modularisation permet un accès à la formation à quel-

¹ Dubar Claude (ed.), *Besoins de formation continue et crise économique*, Lille : PUL, 1981 (Cahiers du LASTREE).

² Loubière J.C., « Prise en compte des demandes dans une action de formation collective », *Education Permanente*, n° 35, 1976, p. 54.

³ Document interne.

que niveau que ce soit et favorise une individualisation des rythmes de formation"⁴. On peut remarquer que déjà dans le texte de Serge Evrard de 1977, même si la notion de groupe homogène est évidemment centrale, les aspects liés à l'évaluation "*permettant de se situer dans la progression*", et à l'individualisation, "*permettant à chacun de progresser à son rythme*", thèmes centraux de l'enseignement ouvert tel qu'il sera bâti ultérieurement, sont déjà présents.

II - MODIFICATION DE LA DEMANDE DE FORMATION, NÉCESSITANT UNE PRATIQUE ACCRUE DE L'INDIVIDUALISATION

Dans les années 1980, l'aggravation de la crise économique va venir perturber le modèle pédagogique de l'ACF. L'équilibre du public entre salariés et demandeurs d'emploi va être modifié par l'inversion de la proportion entre les premiers et les seconds. L'arrivée massive d'un public en allocation de formation va considérablement changer la nature des demandes. D'une part parce que ce public sera « captif », c'est à dire que les demandes de formation vont être davantage liées à une contrainte financière qu'à un réel souci de promotion individuelle, et d'autre part parce que les liens formation emploi vont se resserrer et que les exigences des demandeurs vont se décliner sur le mode d'un pragmatisme bien compréhensible, remettant en cause le fait de s'engager dans une formation longue, qui plus est générale: "*Les travailleurs qui se retrouvent sans emploi ont bien comme objectif prioritaire et immédiat d'en retrouver un autre, et l'éventuelle formation qu'ils suivent ne peut acquérir une signification autre que celle de garder le bénéfice de la totalité de leur salaire antérieur*"⁵. Dans le même temps, la réduction des financements publics va contraindre les acteurs de l'ACF à faire des choix et des arbitrages, qui n'iront pas sans créer des tensions au sein de l'organisme de pilotage.

À partir du début de l'année 1987, le centre C.U.E.E.P. de Tourcoing va se lancer dans une analyse des dysfonctionnements induits par cette modification du public, pour modifier en conséquence son offre globale de formation. Cette réflexion prendra la forme d'une « recherche-action », qui sera menée jusqu'en 1988. Le constat de départ décrit la situation problématique dans laquelle se situe l'action ; il relève trois éléments. D'une part l'existence d'une crise économique : "*Notre action éducative s'insère dans une situation de crise et de transformation accélérée des techniques de production. Le bouleversement des procédés de production et de l'organisation du travail entraînent une redéfinition des aptitudes et compétences exigées de la main-d'œuvre*". D'autre part l'évolution du public , "*plus hétérogène*", "*aux objec-*

⁴ Demunter Paul, « L'action Collective de formation de Sallaumines », *Les cahier d'études du CUEEP*, n° 15, février 1990, p. 23.

⁵ Dubar Claude, *op. cit.*

tifs flous quant à la finalité de la formation", *"aux acquis de plus en plus atypiques"*, et enfin *"plus instable, ne réservant à la formation que des espaces résiduels entre des périodes de travail ... épisodiques"*. Le troisième élément enfin est la modification des techniques de production et des méthodes pédagogiques par *"l'introduction et l'expérimentation d'outils pédagogiques nouveaux (EAO, brochure d'autoformation ou d'auto-évaluation ...)"*⁶.

De ce constat découle la nécessité d'améliorer le dispositif de formation, amélioration favorisée par les moyens dont dispose le C.U.E.E.P. Notons qu'il ne sera jamais question d'une remise en cause globale de ce système, mais bien d'un aménagement. Son intérêt est même au contraire clairement réaffirmé : *"Le modèle A.C.F. ne nous paraît pas pour autant périmé et la stratégie de formation par groupes de niveaux garde son intérêt"*. Ainsi, il ne s'agit pas de supprimer ou de remplacer une modalité de formation qui serait devenue obsolète, mais d'optimiser le système en augmentant le champ des possibles, en créant et en offrant au public de nouvelles modalités de formation, en interaction très forte avec les précédents. Trois hypothèses seront formulées : La première concerne l'accueil et est libellée ainsi : *"l'amélioration du dispositif A.C.F. passe par la définition et la guidance concertée terrain-matière d'itinéraires individuels de formation"*. En fait, accueillir le public devient une action lui permettant de créer les conditions nécessaires à la formulation de sa demande et l'appropriation de son itinéraire de formation. La deuxième hypothèse concerne l'individualisation. *"C'est par une plus grande personnalisation de la formation qu'il est possible de réaliser et de mener à bien des itinéraires individuels de formation"*; l'individualisation est ainsi considérée dans le double sens de *"prise en compte de l'individu et de ses formules individuelles d'apprentissages"*, et de *"prise en compte et personnalisation des projets et trajectoires au sein d'un collectif"*. Enfin la troisième hypothèse vise à établir le lien entre les deux premières : *"les hypothèses 1 et 2 n'ont de sens que si elles sont expérimentées dans leur interaction"*.

Les hypothèses d'action seront situées à plusieurs niveaux, mais celle qui sera le plus rapidement concrétisée portera sur la nécessité impérative de disposer d'un centre de ressources « pour stagiaires et formateurs ». La création de ce centre de ressources figurera sur la réponse à l'appel d'offre région 1987, tandis que, dans le même temps, des travaux seront commencés au sous-sol du centre de Tourcoing pour l'installer. En novembre 1987, il sera devenu une réalité, comme l'affirmera un écrit au titre péremptoire mais aussi symbolique : *"une affirmation : il existe un centre de ressources à Tourcoing"*.

Ce centre fonctionnera jusqu'en 1989, sur un mode que l'on pourrait qualifier d'expérimental. Diverses modalités de formation seront successive-

⁶ Document interne.

ment proposées, testées et analysées; certaines modalités nouvelles, comme les « ateliers matières individualisés », naîtront dans ce contexte et seront ensuite pérennisées hors du centre de ressources ; la nécessité de la présence de formateurs « spécialistes matières », ainsi que le rôle exact des intervenants sera également l'objet de prises de positions divergentes. Enfin, la question de l'autonomie des apprenants sera souvent au cœur de la problématique, notamment sur la liberté de fréquenter le centre de ressources en dehors de tout adressage spécifique de la part d'un formateur.

III - PARTENARIAT ET NAISSANCE DE L'A.P.P.

Ce que l'on a décrit jusqu'à présent concerne essentiellement le C.U.E.E.P., organisme porteur de l'A.P.P. actuel. On voit bien que les débats animant cet organisme contenaient en eux-mêmes tous les germes de la création de l'A.P.P. D'autres organismes de la zone réfléchissaient cependant eux aussi à la mise en place d'un tel dispositif. L'IEP par exemple (Institut d'Éducation permanente) propose un projet de création d'A.P.P. dès 1986); le GRETA de Roubaix y est sensibilisé de par son rattachement au réseau des GRETA, partenaires de 60 % des A.P.P. existants ; la FLASEN (Fédération laïque des associations socio-éducatives du Nord) met en place des « ateliers techniques modulaires » ; d'autres organismes plus modestes s'essayaient également à l'individualisation.

À partir de 1988, la « Commission Formation du Versant Nord Est », regroupant des organismes de formation et des structures d'accueil, va clairement se positionner pour créer un A.P.P. Cette initiative va dans le sens des stratégies de développement impulsées par les pouvoirs publics, État et Région. Un projet sera officiellement déposé en mai 1989, avec l'objectif clairement affiché d'ajouter au "*panorama relativement riche*" des offres de formation disponibles sur la zone le "*développement d'une pratique pédagogique interinstitutionnelle fondée sur l'autoformation*". Il s'agira de mettre en place un élément du dispositif global de formation, complémentaire des actions existantes.

Outre le C.U.E.E.P., six organismes de formation et deux structures d'accueil⁸ participeront activement à ce projet, soit directement (en mettant des formateurs à disposition), soit indirectement (en participant au groupe de pilotage).

Le C.U.E.E.P. apportera cependant la part la plus importante, puisqu'il mettra « à disposition gratuite » son centre de ressources, ce qui signifie non

⁷ *Projet pour la création d'un Atelier Pédagogique Personnalisé (A.P.P.) dans le Versant Nord-Est, mai 1989.*

⁸ Agir et Parler, AMANA, ARFEM, FLASEN, GRETA, IEP, RNF, ainsi que les Missions Locales de Roubaix et de Tourcoing.

seulement les locaux, et le matériel (informatique, etc.) mais aussi les ressources pédagogiques élaborées pour l'autoformation : on pense notamment ici aux outils créés dans le cadre du projet SIMFI « Système Interactif Multimédia pour la Formation Individualisée », sur lequel le C.U.E.E.P. travaille depuis 1987, et pour lequel il a été conventionné en 1988. En fait, l'objectif pour cet organisme est bien de poursuivre dans un cadre institutionnalisé et officiel une expérimentation déjà en cours. Dans un des comptes rendus de la commission, on lira en effet : *"le C.U.E.E.P. développe à Tourcoing une pratique pédagogique proche de celle des A.P.P. : la formation individualisée en centre de ressources dans une optique d'enseignement ouvert. Si le projet aboutit, le C.U.E.E.P. poursuivra cette expérimentation dans ce nouveau cadre"*.

L'A.P.P. sera localisé également sur Roubaix, dans des locaux mis à disposition par la Municipalité.

La création d'un A.P.P. n'étant pas une réponse à un appel d'offre spécifique, le seul texte de référence permettant de bâtir le projet sera celui du « cahier des charges des Ateliers Pédagogiques Personnalisés ». La définition en sera intégralement reprise : *"l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing est un espace éducatif ouvert permettant à toute personne de développer un itinéraire individualisé de formation grâce à l'utilisation privilégiée de moyens d'autoformation"*⁹.

La pédagogie sera le résultat d'une triple influence : d'une part les précisions apportées par le cahier des charges sur la nature des postes (*"l'encadrement est assuré par une équipe pédagogique composée d'au moins deux permanents à temps complet et de personnes ressources"*¹⁰) ; d'autre part les expériences des autres A.P.P., relayée par IOTA + (soit grâce à ses publications ou sa messagerie, soit par des rencontres directes avec son responsable), mais aussi par le réseau des GRETA ; et enfin les premières expérimentations menées par le C.U.E.E.P. dans le centre de ressources. Ainsi, les choix pédagogiques seront présentés de la façon suivante : *"l'A.P.P. développera de manière privilégiée l'autoformation assistée par tuteurs et les regroupements ponctuels pour l'accompagnement et le soutien à la démarche personnelle d'apprentissage des apprenants"*¹¹. La formation individualisée se déclinera sur trois modes : l'autoformation (travail en toute autonomie à partir des outils mis à disposition) ; l'autoformation assistée (travail en autonomie en présence d'un tuteur qui intervient sur le choix des outils à utiliser pour atteindre un objectif défini) ; et l'atelier matière individualisé (travail effectué avec un formateur spécialiste, dans une matière précise sur une ou

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ Cahier des charges des A.P.P.

¹¹ *Projet pour la création d'un Atelier Pédagogique Personnalisé (A.P.P.) dans le Versant Nord-Est, mai 1989.*

plusieurs difficultés rencontrées dans les autres modes). L'équipe pédagogique sera donc constituée pour une part de permanents, avec des profils "*à l'interface de la pédagogie et de la gestion, l'administration et l'animation*", responsables techniques et pédagogiques, et pour une autre part d'intervenants salariés, mis à disposition par les centres de formation partenaires, qui auront directement en charge la formation réalisée à l'A.P.P..

Cette définition « officielle » ne doit pas pour autant cacher une difficulté conceptuelle pour les organismes de formation concernés à imaginer ce que peuvent recouvrir de tels postes. De nombreuses interrogations subsisteront du type "*Que met-on derrière les mots « personnes ressources », « tuteurs », « formateurs » ? Que signifie l'idée qu'un intervenant A.P.P. doit être un « généraliste non-enseignant »*", etc. Une réflexion sur la formation des intervenants sera engagée dès ce moment là.

L'A.P.P. du Versant Nord Est ouvrira officiellement ses portes à Tourcoing le 2 Octobre 1989 et à Roubaix le 5 Février 1990.

IV - REPÉRAGE DE QUELQUES ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS

À la lecture de ce qui précède, on peut relever quelques-uns des éléments significatifs qui ont favorisé l'émergence et la création de l'Atelier Pédagogique Personnalisé. Nous les synthétiserons ici sans souci de les hiérarchiser.

Une importante demande de formation

Tout d'abord, le bassin d'emploi de Roubaix-Tourcoing représente un potentiel de 400 000 personnes. D'autre part, le chômage touche massivement cette population, et la crise de l'industrie textile nécessite la reconversion d'un nombre très important de travailleurs. Enfin, les organismes de formation y sont nombreux, et ils gèrent déjà un flux d'apprenants considérable.

Des partenariats pré-existants

Les organismes de formation et d'accueil ont développé sur le secteur des partenariats efficaces, comme le montre l'existence d'associations d'organismes (ADACFO, Commission du Versant Nord-Est). Ils ont l'habitude de travailler ensemble, de façon complémentaire et non toujours concurrentielle (ce qui n'est pas exclusif d'une certaine concurrence sur d'autres dossiers).

Des pratiques d'individualisation pré-existantes

L'individualisation n'est pas un concept imposé de l'extérieur, mais fait déjà partie des pratiques ou tout au moins des réflexions de chacun des orga-

nismes partenaires. On ne parlera donc pas « dans le vide », mais chacun apportera sa pierre à l'édifice, et partagera son expérience en la matière. L'A.P.P. s'inscrit dans une politique globale de zone orientée vers la recherche de la meilleure solution pour chaque individu.

Une base d'autoformation pré-existante

La première des difficultés auxquelles se heurte une équipe désirent bâtir une modalité de formation basée sur l'autoformation est la création d'un centre de ressources adapté, c'est-à-dire composé non seulement d'ouvrages scolaires, mais encore de dossiers d'autoformation, d'outils multimédia intégrés, etc. Sans cette base, l'autoformation n'a pas de sens ! Dans le cas de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing, celle-ci pré-existait à l'A.P.P., sous la forme du centre de ressources du C.U.E.E.P. Les équipes pédagogiques n'ont pas eu tout à réinventer, mais se sont appuyées sur ce fonds documentaire pré-existant pour l'adapter et l'enrichir en réponse aux besoins spécifiques du public de l'A.P.P.

Un cadre juridique

Même si cela peut apparaître comme une évidence, la création de l'A.P.P. n'a été possible que grâce à l'existence d'un cadre juridique et financier. Le cahier des charges des A.P.P. a été un document de base pour la rédaction et la formalisation du projet. Le rôle des pouvoirs publics, impulseurs de l'action, est déterminant.

Un réseau régional et national des A.P.P.

L'existence de ce réseau, fonctionnant à la fois sur le plan de la région et au plan national (porté par IOTA +) a été une aide non négligeable à la création de l'A.P.P. du VNE.

Une ingénierie pédagogique efficace, des organismes et des professionnels motivés

Il faut souligner que rien ne peut se faire sans la volonté des organismes et des personnes, ni les compétences spécifiques qu'un tel projet nécessite ainsi que les heures de négociation et de travail qu'il impose.

ARTICULATION DES FONCTIONS AU SEIN D'UN ATELIER DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE

Frédéric HAEUW

Décrire les différentes tâches des intervenants d'un A.P.P. nécessite de rompre avec les procédures habituelles en la matière, consistant à s'intéresser aux contenus des différents postes de travail. En effet, en s'écartant des méthodes pédagogiques traditionnelles, et en proposant une nouvelle manière d'appréhender les individus en formation, les acteurs impliqués dans de tels dispositifs ont également fait éclater l'organisation professionnelle segmentant les responsabilités et les rôles de chacun. À cet égard, la convention collective des organismes de formation est déjà obsolète, car elle se base sur une hiérarchisation des postes et des missions qui ne correspond plus du tout à l'organisation des systèmes de formation basés sur l'autoformation. Elle ne dit rien par exemple des tâches de production pédagogique, que ce soit la création ou l'adaptation de documents, qui sont en A.P.P. une des préoccupations majeures des formateurs. Autre exemple, le découpage des temps de travail en « Face à Face Pédagogique » et « Préparation » n'est plus du tout opérationnel pour rendre compte d'une relation « formateur-formé » sur la base de rendez-vous ou d'entretiens individuels, ou du travail d'un tuteur qui ferait tout à la fois, c'est-à-dire sur une même plage horaire et de façon quasi simultanée, du soutien pédagogique, du suivi de dossiers et de la maintenance informatique !

Le cahier des charges des A.P.P. n'est pas plus précis sur le sujet, car il se contente, à la rubrique « organisation de l'équipe », de préciser que *"le personnel intervenant dans l'A.P.P. est organisé autour d'une petite équipe permanente de formateurs polyvalents s'appuyant sur des collaborations pluridisciplinaires, à temps partiel, plus spécialisés, et animée par un coordinateur"*. Il est toutefois plus précis sur le rôle du coordinateur *"responsable technique, pédagogique et administratif"*, que sur celui des formateurs *"ayant chacun la responsabilité simultanée de plusieurs personnes en formation"*¹.

Cette carence des textes officiels rend difficile la gestion d'un A.P.P., mais cette difficulté est accentuée par le fait qu'il s'agit d'une équipe partenariale : selon l'organisme de formation qui les met à disposition de l'A.P.P., les intervenants ont des statuts différents, qu'il s'agisse du temps de présence hebdomadaire, des semaines de congés, de la définition et du découpage des tâches, etc.

¹ Cahier des Charges des A.P.P., D.F.P., mars 1994.

De même que cela induit un requestionnement des théories de l'apprentissage, la mise en place et le développement d'innovations pédagogiques comme les A.P.P. rendent nécessaire, du point de vue de la gestion des équipes, la mise en œuvre de nouveaux modèles d'intelligibilité, qui rendent compte de la diversité de la situation étudiée. Au nombre de ceux-ci, l'approche systémique paraît appropriée. En effet, si, comme le dit Jean Berbaum, "*adopter une démarche systémique revient à affirmer que l'hypothèse la plus satisfaisante pour décrire la réalité est de la considérer comme un système, donc de retenir un modèle de nature systémique (composant en interaction)*"², alors, cette démarche est appropriée à l'étude d'un A.P.P. considéré comme « système flexible de formation ». On renverra ici à l'ouvrage de Alain Mor, Jean Kuperholc et Michel Piettre³, dans lequel les auteurs décrivent un système flexible comme un "*système continu et complexe de prestations autonomes et diversifiées centrées sur la personne et son apprentissage*" ; l'une des caractéristiques communes à tous les systèmes flexibles est justement pour eux la structuration des fonctions, "*toujours présentes, et plus ou moins formalisées selon la taille du système de formation*", et qu'ils déclinent ainsi : "*production de la formation, évaluation et contrôle, communication externe et stratégie, gestion organisationnelle et administrative, gestion comptable et financière*"⁴.

De la même façon, et pour adapter ce principe général à la spécificité des A.P.P. que nous décrivons, nous proposons de découper l'ensemble des tâches de l'équipe selon sept fonctions : la coordination, l'accueil, la fonction pédagogique, les relations extérieures, la fonction logistique, la fonction administrative et enfin le développement. Pour remplir ces fonctions, l'équipe de l'A.P.P. est structurée en quatre types de personnels : le coordinateur, la secrétaire, le formateur, le tuteur.

Aucune des fonctions citées ci-dessus n'est exclusivement attribuée à l'une ou l'autre de ces personnes. De la même façon, aucune de ces personnes n'a qu'un seul type de tâches. Certaines fonctions sont collectives, c'est-à-dire qu'elles sont portées avec le même degré d'implication par tous les membres de l'équipe ; d'autres sont essentiellement attribuées à l'un d'entre eux, avec une moindre implication des autres. La description exhaustive de ces fonctions permet de déterminer pour chacune d'entre elle le degré et la nature de l'implication de chacun, ainsi que les interactions qui se jouent. En optant pour une lecture horizontale, on pourrait de la même manière dresser pour chacun des intervenants le poids de chaque fonction dans sa charge de travail, ainsi que les compétences requises par chaque poste et les besoins de forma-

² Berbaum Jean, *Etude systémique des actions de formation*, Paris : PUF, 1982.

³ Alain Mor, Jean Kuperholc et Michel Piettre, *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Paris : Editions Liaisons, 1993.

⁴ *Ibidem*.

tion correspondants. Nous concluons cette contribution en proposant une piste d'analyse de ces besoins.

I - FONCTION COORDINATION

La fonction coordination est bien sûr portée prioritairement par le coordinateur. Toutefois, les autres intervenants y participent aussi dans une certaine mesure. Cette fonction se décline en trois points : animation pédagogique, régulation de l'activité, groupe de pilotage.

1) L'animation pédagogique

Selon le cahier des charges, le coordinateur "*organise et anime les activités de l'équipe*". En fait, pour reprendre les expressions de Malglaive, ce rôle consiste surtout à harmoniser les "*pratiques pédagogiques enseignantes*", déterminées par l'équipe pédagogique, tout en restant le garant de la "*pratique pédagogique politique*" instaurée par les partenaires institutionnels. Cela signifie que le coordinateur doit constamment rétablir un équilibre entre trois composantes. D'une part les grandes lignes tracées par le cahier des charges (personnalisation de la formation, accueil, contrat de formation, ressources pédagogiques multimédias...). D'autre part les choix pédagogiques des organismes partenaires, et en particulier son organisme porteur, s'exprimant initialement lors de la constitution de l'A.P.P., mais renouvelés lors des comités de pilotage ; enfin, les options, initiatives et choix des membres de son équipe.

Une rapide comparaison entre les A.P.P. de Roubaix-Tourcoing et celui de Villeneuve d'Ascq montre bien que même avec un cahier des charges identique et un organisme porteur commun, des différences existent. Elles sont assez peu liées aux partenaires institutionnels, les grandes lignes directrices fixées par le groupe de pilotage étant peu différentes d'un A.P.P. à l'autre. Les différences tiennent davantage aux membres de l'équipe. D'une part parce que les choix significatifs sont le plus souvent pris collectivement lors des réunions pédagogiques de l'équipe, et qu'au sein de celle-ci, même s'il doit être une force de proposition et d'initiative, le coordinateur n'a pas, formellement, de pouvoir plus grand que les autres membres. D'autre part parce qu'au-delà des choix faits, la mise en œuvre effective est toujours du ressort du formateur, et qu'en A.P.P. comme ailleurs, la marge de manœuvre et d'influence de l'acteur reste grande. Comme le dit encore Malglaive, "*la pratique pédagogique enseignante conserve une certaine autonomie, encadrée mais réelle, ne serait-ce que parce qu'il lui appartient d'organiser dans le détail les formes d'existence du procès de formation que le dispositif de formation ne prévoit que dans leur ligne générale*"⁵.

⁵ Malglaive Gérard, thèse de 3ème cycle.

2) Régulation de l'activité

Un dispositif de formation fonctionnant en entrées et sorties permanentes connaît nécessairement des hauts et des bas, des pointes et des baisses d'activité. Lisser au maximum cette courbe est indispensable pour éviter l'engorgement (facteur d'épuisement pour l'équipe) ou la désertification (facteur de démobilisation). Ce lissage est principalement du ressort du coordinateur. Mais même les personnes qui inscrivent les postulants aux réunions d'information doivent savoir, par quelques questions habiles, juger du caractère d'urgence de la demande, et pouvoir en user pour étaler les entrées. Cela signifie que l'État d'équilibre entre le prévisionnel et les heures réalisées, ainsi que les informations concernant le flux doivent être connus de tous.

Cependant aucune régulation ne permet d'éviter totalement les variations d'activité. En période de sous-régime, une relance des structures d'accueil sera parfois nécessaire, quitte à proposer des actions en direction de publics ciblés. Par ailleurs, ces périodes de sous-régime peuvent être utilisées pour des activités moins urgentes, non liées à l'activité immédiate, comme, par exemple, le développement de produits pédagogiques nouveaux ou la mise en forme de la banque de données. En cela, le coordinateur est l'animateur principal de l'équipe, car il fixe les priorités, aiguillonne les potentialités et repositionne les initiatives individuelles au sein d'un cadre global, qu'on l'appelle ou non « projet d'équipe ».

3) Groupe de Pilotage

Le groupe de pilotage est l'instance qui *"propose des orientations à la politique de l'A.P.P. et donne son avis sur les objectifs"*⁶. Le coordinateur en est l'interlocuteur privilégié ; il en fixe l'ordre du jour, envoie les convocations, établit le compte rendu. Il y présente le projet d'équipe, le prévisionnel d'activité, les bilans quantitatifs et qualitatifs.

Le reste de l'équipe est cependant aussi concerné par le groupe de pilotage. Chacun peut en effet y être associé pour présenter un aspect ou un autre du fonctionnement de l'A.P.P. et peut, à l'occasion de la rédaction du bilan, être amené à formaliser une expérience particulière.

II - FONCTION ACCUEIL ET SUIVI

La fonction accueil est ici à prendre au sens large. Beaucoup pensent même qu'il s'agit de la mission essentielle de l'A.P.P., et que l'on n'y fait que cela à longueur d'année. C'est en effet une activité multiforme et continue, puisque tout au long de son parcours de formation, l'apprenant sera

⁶ Cahier des charges des A.P.P., D.F.P., mars 1994.

« accueilli » par différents interlocuteurs : accueilli au téléphone lorsqu'il prendra pour la première fois contact avec l'A.P.P., accueilli pour une réunion d'information, accueilli par le coordinateur puis par les formateurs lors des entretiens individuels. Même l'espace de travail devra être... accueillant !

Plus qu'une mission, c'est une posture pédagogique et déontologique, qui vise à rendre la moins traumatisante possible la remise à niveau, première étape d'une reprise d'études, d'une évolution de vie (par exemple les mères de famille dont les enfants grandissent), ou d'un changement de carrière faisant suite à l'épreuve de la perte d'emploi. Pour beaucoup en effet, « remise à niveau » se comprend aussi comme « remise en cause », et il est primordial que ce redémarrage se fasse dans des conditions d'accueil et de confiance optimales.

On peut toutefois repérer plusieurs points clés de cet accueil, que nous allons décrire ici.

1) Renseignement téléphonique

En priorité, c'est bien sûr la secrétaire qui renseigne au téléphone et donne éventuellement suite en proposant un rendez-vous pour une réunion d'information. Mais ce peut être également n'importe quel membre de l'équipe qui le fasse. Aussi, celle-ci doit-elle s'entendre sur ce qui est à dire et à demander pour traiter correctement ce premier contact. Quelles questions poser pour s'assurer que l'A.P.P. peut effectivement répondre à la demande ? Une première approche peut permettre de voir si les conditions d'accès à l'A.P.P. sont remplies (existence d'un projet, ni trop proche ni trop éloigné dans le temps, conditions d'âge et de niveau, etc.). Quels renseignements donner sur l'A.P.P. ? Une première définition précisant les conditions de travail (recours à l'autoformation, contrat individualisé limité dans le temps - 300 heures maximum - contacts réguliers avec les formateurs, etc.). Ce premier contact va en partie conditionner la suite du parcours de la personne. Il est donc indispensable qu'il soit le reflet de l'esprit de travail de l'A.P.P., en particulier sur la notion de service public, et le mode de relation d'adulte à adulte.

2) Réunion d'information

La réunion d'information est le premier contact « physique » avec l'A.P.P. Les postulants découvrent les lieux, les outils, les intervenants et leurs rôles respectifs. Cette réunion doit être pour les personnes l'occasion de poser toutes les questions sur l'organisation et la pédagogie de l'A.P.P. Elle doit leur permettre de juger s'il y a ou non conformité avec leurs attentes et leurs besoins. Elle doit également leur permettre d'affiner leurs demandes eu égard à leur projet initial (par exemple, quelles matières dois-je travailler ?). Pour l'A.P.P., la réunion sert aussi à vérifier à nouveau l'existence des condi-

tions d'accès citées plus haut, et éventuellement de réorienter les personnes adressées à tort.

Dans nos A.P.P., les réunions d'information sont animées par le tuteur. C'est pour lui une façon de présenter son rôle (qui est nouveau pour la plupart des postulants), et de se positionner comme un interlocuteur privilégié pour régler les problèmes individuels. Toutefois, en cas d'absence, chacun doit pouvoir le remplacer.

3) Entretiens individuels

Les entretiens individuels sont menés par le coordinateur ou toute personne ayant la compétence de conseiller en formation. C'est le premier engagement réel de la personne qui demande effectivement à entrer à l'A.P.P. pour y réaliser sa remise à niveau. Il exposera plus précisément sa demande, son projet de formation et ses besoins, ainsi que sa situation administrative. L'entretien est toutefois beaucoup plus un acte pédagogique qu'administratif. En effet, l'accueillant doit développer ici une qualité d'écoute et de mise en confiance qui permette à la personne de se « dire », c'est-à-dire de s'interroger par rapport à sa demande de remise à niveau. Le projet annoncé est-il réalisable ? Est-il ou non crédible ? Quelles significations la personne donne-t-elle au fait de reprendre des études ? Comment son environnement immédiat réagit-il ? Quelles relations a-t-elle eues jusqu'à présent avec les études ? Avec les matières qu'elle souhaite retravailler ? Quelles sont ses craintes ou ses espoirs vis-à-vis de cette remise à niveau ? A-t-elle une expérience de l'autoformation ? Etc.

Il peut arriver parfois que cet entretien conduise là encore à une réorientation vers une structure plus appropriée. Cela est toutefois rare, car deux « sas » ont précédé cet entretien (l'accueil téléphonique et la réunion d'information).

4) Bilans intermédiaires

Les bilans intermédiaires sont réalisés par la personne qui a réalisé l'entretien individuel. Il ne s'agit pas de mesurer l'acquisition ou non des contenus, mais de s'interroger sur le déroulement global de la remise à niveau. Ils se situent à mi-parcours, et servent à faire le point et à voir si les deux parties ont bien respecté leurs engagements. Ils peuvent être pour l'apprenant une possibilité de s'exprimer sur ces difficultés, et éventuellement aussi de modifier le contrat.

Lorsque l'accueillant signe un contrat avec un apprenant, c'est l'ensemble de l'équipe qui est engagé, mais c'est surtout celui qui l'a représentée à ce moment-là. Le bilan intermédiaire est une façon d'honorer cet engagement, et de continuer à suivre l'apprenant et le bon déroulement de sa formation.

III - FONCTION PÉDAGOGIQUE

La fonction pédagogique recouvre toutes les médiations entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. Elle est essentiellement du ressort du formateur et du tuteur. Dans le fonctionnement pédagogique tel qu'il est conçu dans nos A.P.P., cette tâche est organisée autour de moments institués (le positionnement et les bilans intermédiaires), et de phases diffuses et permanentes, d'accompagnement pédagogique, qu'il s'agisse d'un accompagnement méthodologique, didactique ou social.

1) Positionnement

Le positionnement correspond à la restitution de l'évaluation initiale préalable à l'établissement du plan de travail général et du premier plan de travail à court terme. Cette évaluation est composée d'exercices, de niveau et de difficulté variables, regroupés par thèmes ou par type d'activités (par exemple activité graphique, numérique, algébrique, pour les Maths, ou grammaire, orthographe, vocabulaire pour le Français). Ces exercices sont destinés à permettre à l'apprenant de situer lui-même son niveau et ses besoins précis dans les matières qu'il compte étudier. Il ne s'agit en aucun cas d'une évaluation-sanction, mais bien d'une évaluation formative.

Le positionnement est le premier contact entre l'apprenant et le formateur. Cette séance est individuelle, et dure entre une demie heure et une heure. En se basant sur le travail produit par l'apprenant, le formateur fixe avec lui les grandes lignes du plan de travail général qui l'accompagnera tout au long de sa formation. Les différents termes sont explicités, ainsi que le travail qui sera demandé. L'apprenant doit à cette occasion percevoir ce que l'on attend de lui, c'est-à-dire la nature exacte des savoirs et compétences qu'il sera censé maîtriser à l'issue de la remise à niveau.

Cette phase de positionnement est aussi le moment où le formateur évalue le temps nécessaire à l'apprenant pour atteindre ses objectifs. Il estime le temps global et l'engagement hebdomadaire nécessaire, et contractualise ces éléments avec l'apprenant.

Enfin, il rédige le premier plan de travail, pour la première période de formation, qui dure entre trois et quatre semaines. Outre les thèmes à travailler, le formateur indique sur ce plan de travail les ressources (dossier d'autoformation, logiciels, livres) mobilisables pour l'atteinte de ces objectifs. Ce plan de travail est individualisé, dans la mesure où la prescription des moyens tient compte de la personnalité de l'apprenant, de sa relation antérieure à la matière, ou tout au moins de ce que le formateur en aura perçu par ce premier contact. Enfin, la date du prochain rendez-vous est fixée.

2) Bilan

Toutes les trois semaines, l'apprenant rencontre de nouveau le formateur. Une courte évaluation sur les thèmes programmés est proposée, de manière à vérifier si les objectifs sont ou non atteints. Grâce à cette mini-évaluation, et par une discussion sur ses impressions, sur la difficulté qu'il a eue ou non au cours de la réalisation de ce premier contrat, l'apprenant convient avec le formateur du plan de travail suivant. Des modifications peuvent intervenir, sur l'ampleur de ce plan de travail, la nature des objectifs ou le mode d'apprentissage (style des documents, usages d'autres médias, préconisation des ateliers ...).

3) Accompagnement didactique

Les bilans décrits ci-dessus sont des « passages obligés » qui sont imposés aux apprenants. En dehors de ces temps imposés, l'initiative de la relation « formateur-apprenant » appartient à ce dernier. Cela signifie que l'apprenant doit pouvoir interpeller son formateur en cas de besoin, sans que celui-ci impose trop fortement sa présence. Pour que l'apprenant devienne autonome dans la conquête du savoir, sa liberté ne doit pas être feinte, mais réellement s'exprimer au travers d'une relation aux savoirs sans intermédiaire imposé. Le formateur doit être un recours possible mais non systématique. C'est effectivement ce qui se passe dans nos A.P.P. : le formateur étant la plupart du temps en rendez-vous, il consacre aux demandes imprévues les temps résiduels entre chaque entretien. Toutefois, s'il constate un problème plus étendu, il peut convenir avec la personne d'un rendez-vous particulier en dehors de ceux déjà fixés. Il arrive aussi que plusieurs personnes ayant la même difficulté sollicitent collectivement le formateur, qui organise alors un atelier spontané sur le thème étudié.

En dehors de la médiatisation des contenus (sur laquelle nous reviendrons), l'accompagnement didactique est donc une mission diffuse et continue qui revient essentiellement aux formateurs. L'essentiel de cette mission peut se caractériser par la très belle définition de Carl Rogers : *"le rôle de l'enseignant est de faciliter l'apprentissage, et l'élément crucial pour y parvenir est d'établir une relation personnelle entre l'enseignant et l'apprenant ; il doit être naturel et authentique, attentionné sans être possessif, élogieux, confiant et respectueux, compréhensif et ouvert, toujours à l'écoute"*⁷.

⁷ Roger Carl, cité dans Ariane Kepler, *Le centre de ressources. Pourquoi ? Comment ?*, Lyon : Chronique sociale, 1993.

4) Accompagnement méthodologique

Outre l'accompagnement didactique, l'apprenant peut recourir au tuteur, pour des besoins méthodologiques. Cependant, la demande ne s'exprime jamais en ces termes. Rares sont en effet les apprenants qui expriment spontanément un besoin de formation lié à l'acquisition d'une meilleure méthode de travail. Une enquête menée à l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq a au contraire montré que, dans leur majorité, les apprenants sont persuadés de maîtriser une bonne méthode, et de n'avoir besoin d'aucune aide en la matière. Leurs demandes sont le plus souvent liées aux contenus (je ne sais pas résoudre tel ou tel exercice, ou utiliser tel logiciel, etc.). Toute la stratégie du tuteur consistera donc à dépasser cette demande initiale, pour aller là où se situe réellement le problème. Si la difficulté est uniquement didactique, l'aide pourra être de chercher la solution avec la personne, éventuellement par l'intermédiaire d'autres ressources (ce qui, au passage, habitue l'apprenant à diversifier ses sources documentaires, ou à utiliser d'autres outils - parfois tout simplement le dictionnaire). Le recours au formateur-matière pourra parfois aussi s'imposer, et l'aide apportée par le tuteur sera alors de reformuler correctement la question. Mais si, en revanche, il s'agit d'un problème lié à la méthode de travail (comme la mauvaise lecture d'un énoncé), l'aide apportée par le tuteur sera plutôt ici, d'une part d'en faire prendre conscience à l'apprenant, et d'autre part d'y apporter une remédiation (élaboration d'une stratégie de lecture d'énoncé par exemple).

La frontière entre accompagnement didactique et méthodologique est perméable, car les deux sont nécessairement en interaction. Le rôle de tuteur peut être tenu dans nos A.P.P. par des personnes différentes : soit des professionnels dont c'est la mission essentielle ; soit par les formateurs qui, pour un temps donné, « changent de casquette » ; soit même la secrétaire, parce que pour une raison quelconque elle aura été choisie comme interlocutrice privilégiée par l'un ou par l'autre. Toutefois, les tuteurs « en titre », s'ils existent, ont ceci de particulier qu'ils n'ont pas d'étiquette matière, et peuvent donc plus facilement instaurer une relation « d'égal à égal » avec les apprenants (quand ils cherchent avec eux, ce n'est pas un artifice pédagogique, mais une vraie recherche !). Grâce à leur plus grande disponibilité, ils peuvent être plus attentifs à ce qui se passe lorsque les personnes travaillent, repérer les difficultés et servir de lien entre les formateurs et les apprenants.

5) Accompagnement social

L'accompagnement social est à l'A.P.P. une mission délicate, aux contours mal définis, et qui tient plus à la bonne volonté individuelle ou à la représentation que les acteurs se font de leur rôle que d'une position commune clairement établie et partagée par tous.

L'accompagnement social recouvre toutes les actions, toutes les aides apportées à la personne en dehors de la remise à niveau au sens strict du terme. C'est la mise en application d'une posture consistant à considérer la personne avec toutes ses composantes, de ne pas s'arrêter à un seul champ d'intérêt, qui certes est celui pour lequel elle est inscrite à l'A.P.P., et qui légitime le contrat pédagogique, mais qui est loin de la définir entièrement. Si les apprenants ont avant tout des besoins explicites en formation générale, ils sont aussi porteurs d'autres types de demandes, qu'ils expriment eux-mêmes peu à peu, dès qu'ils se sentent en confiance, ou dès que craque le vernis du discours institutionnel, "*représentation totalement médiatisée et déformée par l'idéologie dominante ou la prégnance du modèle pédagogique dominant*" selon l'expression de Demunter et Verspieren⁸. Le plus souvent, ces demandes, ces « appels », concernent des problèmes sociaux, familiaux, financiers, voire affectifs qui prennent parfois le pas sur le reste. Enfin, outre ces besoins exprimés, ces personnes sont également porteuses d'un autre type de besoins dont elles n'ont elles-mêmes pas conscience. Ces besoins implicites sont ceux liés à ce que l'on appelle la « qualification sociale », que les auteurs précédemment cités définissent comme la "*participation active à son environnement, participation qui lui (i.e. la personne faiblement qualifiée) permet de développer son autonomie, de s'adapter aux mutations et de devenir acteur de sa propre vie*"⁹.

Trois questions peuvent découler du constat précédent. La première serait politique : « L'A.P.P. est-il un lieu de formation ou un lieu d'éducation ? ». La deuxième serait stratégique : « Où s'arrête l'intervention de l'A.P.P., à partir de quand dépasse-t-elle les limites fixées par son cahier des charges ? ». La troisième serait pragmatique : « Comment prendre en compte les besoins implicites de formation des personnes ? ». On pourrait ajouter que ce genre de question n'est pas l'apanage de l'A.P.P., mais que tout organisme de formation peut être amené à se les poser un jour ou l'autre. C'est cependant beaucoup plus crucial pour une structure éducative qui accueille des bas niveaux de qualification, d'une part, et qui, d'autre part, doit « personnaliser » son intervention.

Ces questions peuvent et doivent donc se poser à tout A.P.P., mais les réponses ne peuvent être dictées de l'extérieur. Aussi, nous ne pouvons que donner les nôtres, valables dans notre propre contexte. En ce qui concerne la première, le comité de pilotage de l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq a clairement répondu dans le sens « A.P.P. comme lieu d'éducation ». En ce qui concerne les deux autres questions, touchant le « quoi » et le « qui », plusieurs réponses sont apportées. La première se situe plutôt à la périphérie de la formation.

⁸ Demunter Paul et Verspieren Marie-Renée, *Evaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés*, Lille : TRIGONE, octobre 1992, volume 3, p. 16

⁹ *Ibidem.*

Elle se traduit par une attention particulière, une écoute des problèmes, éventuellement d'une aide (morale ou administrative) apportée aux personnes, ainsi qu'une aide à la maturation de projets. Ceci est plutôt du ressort du tuteur. En outre, c'est lui qui assure le suivi au niveau des prescripteurs (correspondants des missions locales par exemple). Cet accompagnement social se traduit ensuite par la prise en compte de cas particuliers, en marge de notre public habituel, pour qui l'A.P.P. représente un lieu de resocialisation (personnes aux projets flous, à la personnalité fragile ...). La troisième réponse est incluse à l'approche disciplinaire. Elle vise à permettre à chaque apprenant de situer clairement son rapport à cette matière, et à en percevoir les références sélectives socialement organisées (par exemple, les maths comme outil de sélection sociale). Cette réponse est à l'initiative des formateurs. Elle peut se faire de façon informelle, lors des rendez-vous, par une approche individualisante et introspective (quelle relation avez-vous avec les maths, comment aimez-vous travailler ...). Elle peut aussi se traduire par la mise en place d'ateliers spécifiques, tel, à Villeneuve d'Ascq, un « atelier Maths pour tous à l'usage des réfractaires et des incurables ».

IV - FONCTIONS RELATIONS EXTÉRIEURES

Nous entendons par fonctions relations extérieures tous les contacts entre l'A.P.P. et ses partenaires : les prescripteurs, qui orientent les apprenants vers l'A.P.P., les partenaires permanents, les financeurs et les partenaires plus ponctuels.

1) Prescripteurs

Les relations avec les prescripteurs sont à plusieurs niveaux. Elles peuvent être pédagogiques, et dépendent dans ce cas du tuteur et des formateurs, ou administratives et donc plutôt de la compétence du coordinateur ou de la secrétaire.

Comme on l'a vu précédemment, les relations du tuteur et des prescripteurs sont liées au suivi individuel des personnes, notamment celles pour qui l'A.P.P. est un « sas » de remise en route vers un projet. C'est une relation de type « pédagogique », au cours de laquelle seront évoqués les avancées des apprenants, leurs progrès et leurs comportements. On pourrait s'étonner de ce que ce genre de médiation existe dans un établissement visant l'autonomie et la responsabilisation des personnes. Il faut donc bien insister sur le fait que ce genre de « compte rendu » est marginal, et ne concerne qu'une frange de notre population, et que, même dans ce cas, rien ne doit se faire sans l'accord et la participation de la personne. Il s'agit bien d'une collaboration tripartite dans laquelle l'apprenant tient une place active.

Par ailleurs, des échanges fonctionnels avec les prescripteurs permettent d'agir sur l'activité de l'A.P.P. : temporisation ou relance des adressages, voire même élaboration d'actions spécifiques en réponse à des besoins identifiés localement par les acteurs sociaux.

2) Partenaires permanents

Les partenaires permanents sont les organismes de formation mettant du personnel à disposition de l'A.P.P. Les relations avec ceux-ci sont de la compétence du coordinateur, qui gère et rend compte de l'usage de ces postes mis à disposition. Le comité exécutif est l'instance qui les regroupe. Le coordinateur peut proposer d'élargir ce partenariat. Cela suppose qu'il en mesure l'opportunité et qu'il en étudie la faisabilité.

3) Financeurs

Les relations avec les financeurs sont liées aux conventions que l'A.P.P. établit avec les pouvoirs publics (État et région) auxquelles s'ajoutent les contrats « entreprises ». Cette gestion revient au coordinateur, assisté en cela par la secrétaire qui assure la comptabilité des volumes d'activité.

Les entreprises ne font pas l'objet d'un démarchage particulier par l'équipe de l'A.P.P., mais plutôt par les services entreprises des organismes de formation partenaires de l'Atelier, et notamment de l'organisme porteur.

4) Partenaires ponctuels

Les partenaires ponctuels ne font pas partie du comité de pilotage. L'A.P.P. lie, avec eux, à un moment ou un autre, un partenariat occasionnel sur une demande précise. Il peut s'agir d'un organisme adressant des étudiants, d'un autre A.P.P., d'un groupe de recherche, etc. Personne n'est concerné en particulier, si ce n'est celui qui le contact sera noué.

5) Promotion de l'A.P.P.

Au-delà de la réponse que l'on apporte à des demandes tous azimuts (qui sont souvent discutées en équipe), le dernier aspect, mais non le moindre, de la communication externe et qui, là plus qu'ailleurs encore, concerne tout le monde est la « promotion » de l'A.P.P., de son image de marque, de sa crédibilité, de sa renommée. Cela peut prendre de multiples formes (participation à des groupes de recherche ou d'études, à des colloques, à des formations de formateurs ...) et ne peut être réglementé par aucun texte mais repose sur le bon vouloir des personnes.

V - FONCTION LOGISTIQUE

La mise en œuvre d'une pédagogie individualisée suppose un usage conséquent de technologies et de ressources éducatives diversifiées. De l'harmonisation et de la bonne gestion de ces ressources dépendent souvent la réussite ou l'échec des systèmes d'enseignement ouvert. C'est donc une fonction non négligeable, qui comprend la gestion de l'espace, la gestion du centre de ressources et la maintenance du matériel.

1) Gestion de l'espace

Il existe une influence réciproque entre l'organisation des locaux et les choix pédagogiques de l'A.P.P. Cette organisation est loin d'être neutre et elle engage toute l'équipe. En entrant dans une salle de cours, tout observateur averti peut tirer, de la simple disposition des tables, des informations pertinentes sur la pédagogie qui y est appliquée.

La gestion de l'espace est collective ; chacun se doit de faire respecter les règles établies : si telle salle est réservée au travail individuel silencieux, tout intervenant doit faire appliquer cette règle.

Cependant, l'organisation de l'A.P.P., telle qu'elle est conçue à Roubaix-Tourcoing, induit une séparation (physique) entre la Base d'Autoformation, où travaillent les apprenants, et la salle des formateurs, où se déroulent les entretiens. De ce fait, l'intervenant qui est le plus souvent dans les salles de travail est le tuteur, et c'est donc lui qui est le plus sensibilisé à l'ambiance de travail. À Villeneuve d'Ascq, un éclatement des « postes formateurs », c'est-à-dire des endroits où se tiennent les entretiens, permet de répartir cette charge sur l'ensemble des intervenants. De plus, la présence d'un « représentant » de l'équipe dans plusieurs salles induit un ton de voix plus modéré, et permet d'effectuer une surveillance même symbolique. Cela évite également un cloisonnement entre les apprenants et les formateurs, qui peut être vécu par les premiers comme une mise en retrait. L'inconvénient de cette solution est toutefois de perdre un peu de la confidentialité nécessaire à tout entretien.

2) Gestion du centre de ressources

Le centre de ressources est la composante principale de l'A.P.P., il en est aussi la principale source de dysfonctionnement. L'accès aux documents donne lieu à différentes hypothèses que nous présenterons ultérieurement.

Quels qu'ils soient, les choix impliquent toute l'équipe. Si on choisit de rendre les ouvrages accessibles sur demande, avec un système de fiche à remplir (c'est la solution retenue par Villeneuve d'Ascq), cela aura des conséquences pour le tuteur, qui sera dérangé à tout moment pour ce prêt d'ouvra-

ges, mais aussi, lorsqu'il est occupé ou absent, pour n'importe quel autre membre de l'A.P.P.

3) Gestion maintenance

Dans nos A.P.P., la gestion technique du site informatique est de la compétence du service technique de l'organisme porteur, qui intervient sur demande en cas de problème. Le rôle de l'équipe dans ce domaine est donc simplement de servir d'interface, c'est-à-dire d'appeler ce service à bon escient, après avoir « diagnostiqué » la panne ou le dysfonctionnement éventuel et avoir tenté les dépannages de base qui s'imposent (relancer le système, etc.). C'est principalement à la secrétaire qu'échoit la liaison avec tous les services techniques ayant à intervenir dans les lieux de travail.

VI - FONCTION ADMINISTRATIVE

Particulièrement dévolue au coordinateur et à la secrétaire, la fonction administrative recouvre tous les aspects de la gestion d'activité, de la gestion financière et des tâches de secrétariat.

1) Gestion de l'activité

La gestion de l'activité est réalisée par le coordinateur. Elle consiste à lisser l'activité sur l'année, pour éviter les périodes de creux et les périodes de « surchauffe ». Il s'agit de gérer au mieux l'enveloppe d'heures à réaliser sur l'année. Cette régulation ne peut se faire qu'à l'aide d'outils de gestion adaptés, dont la conception et l'utilisation reviennent principalement à la secrétaire. C'est elle qui saisit au jour le jour les heures, et qui produit des bilans réguliers au vu desquels les décisions d'accueil seront prises.

2) Gestion financière

Dans un article publié dans *Actualité de la formation permanente*¹⁰, Claire Boitteux montre bien que la gestion financière des A.P.P. est un exercice difficile qui présente deux risques réels de dérive. Le premier est de ne pas considérer l'A.P.P. comme une entité, mais comme une activité parmi d'autres. Dans ce cas, "*les financements consacrés à cette activité sont alors considérés comme un flux financier servant la totalité*". L'autre risque est de rechercher l'équilibre financier en dispersant les prestations de l'A.P.P., et "*d'élargir l'intervention en direction de publics et de domaine de formation qui ne relèvent pas de son objet initial*".

¹⁰ Boitteux Claire, « Les ateliers de pédagogie Personnalisée ont dix ans », *Actualité de la formation permanente* n° 132, sept.-oct. 1994.

Pour éviter ces dérives, le C.U.E.E.P. affecte à chacun des deux A.P.P. dont il a la charge un budget global, qu'il gère en lien avec le coordinateur. Il n'y a donc pas de confusion possible entre le budget A.P.P. et les autres dispositifs gérés par le C.U.E.E.P. En ce qui concerne la deuxième dérive, tout élargissement éventuel des activités de l'A.P.P. se ferait après consultation du groupe de pilotage, et dans le respect du cahier des charges.

Le coordinateur est donc, de ce point de vue, pleinement responsable de la gestion financière, notamment des dépenses qu'il est amené à engager pour le fonctionnement de l'A.P.P. Il procède à des arbitrages, quitte à consulter s'il le désire le reste de l'équipe, qui en tout État de cause doit au minimum être informé des décisions budgétaires.

3) Secrétariat

Enfin, la fonction administrative comporte également toute une charge de secrétariat classique, qui revient tout aussi logiquement à la secrétaire : renseignement téléphonique, frappe de courrier, saisie de documents, suivi de dossiers, etc.

VII - FONCTION DEVELOPPEMENT

Demier volet enfin, et non des moindres, la fonction développement. Nous regroupons sous cette dénomination les éléments de dynamisation du système qui lui permettent de continuer de progresser et de s'adapter à la situation mouvante dans laquelle il se trouve. Cette dynamisation passe par des processus collectifs, comme le développement de l'activité ou l'élargissement du partenariat, mais aussi sur les volontés individuelles de progression de chacun de ses membres.

1) Développement de l'activité (quantitatif)

Le développement quantitatif de l'activité est ici vu comme réponse possible à la question de l'équilibre financier de l'A.P.P. Sans revenir sur les dérives évoquées ci-dessus, précisons tout d'abord que, là comme ailleurs, le développement de l'activité doit impliquer toute l'équipe, à des niveaux différents. Le premier élément à prendre en compte est que l'équilibre financier est un objectif à long terme, qui ne peut être atteint que graduellement. S'il est légitime de penser qu'un surinvestissement soit fait à l'occasion de la création de l'A.P.P., il est tout aussi légitime de se fixer comme objectif d'arriver à terme à l'équilibre entre les recettes et les dépenses. Le deuxième élément à prendre en compte est paradoxalement le manque de prévisions à long terme. Sans cesse remis en jeu par un système de conventions annuelles, l'équilibre financier de l'A.P.P. est toujours en chantier. In fine, cet équilibre est de la responsabilité du coordinateur. Il est amené, pour ce faire, à augmenter progressi-

vement l'activité de l'A.P.P., tout en ayant le souci de garder la même qualité et de ne pas s'écarter de la mission initiale. Il est évident cependant que la mise en œuvre effective de cette augmentation d'activité est du ressort des autres membres de l'équipe qui doivent au mieux formuler ou au pire accepter et opérationnaliser les propositions pédagogiques visant à rendre conciliable augmentation quantitative et recherche de qualité. Autrement dit, personne ne peut s'enfermer dans sa tour d'ivoire ou s'abriter derrière des principes pédagogiques auxquels on ne veut déroger, ni derrière une dédaigneuse ignorance de « ce qui touche à l'économique ». Au contraire, l'idée de base qui doit fonder la cohérence de l'équipe passe par la connaissance et la prise en compte des contraintes budgétaires, et du « challenge » permanent que représente bien souvent l'augmentation quantitative des prestations de l'A.P.P., avec des moyens stables voire en baisse, tout en maintenant voire augmentant la qualité de ces mêmes prestations. Pas de recette miracle en la matière, en dehors de la rationalisation de ces moyens par une ingénierie féconde et novatrice.

2) Gestion du partenariat

En revanche, et pour continuer sur ce même propos, la gestion du partenariat est un des moyens dont dispose le coordinateur pour modifier la composition de ces forces : un élargissement de ce partenariat peut, à certains moments, permettre la mise à disposition de moyens humains supplémentaires. Il faut savoir en saisir l'opportunité, comme ce fut le cas dans nos deux A.P.P., lorsque le partenariat fut ouvert au CREFO. Suite à une action qui avait été menée conjointement (PAQUE), ces deux partenaires ont perçu l'intérêt de poursuivre ce partenariat sur un autre chantier. L'A.P.P. en a donc profité pour s'ouvrir au CREFO, qui a mis à disposition un poste de formateur.

3) Évolution des compétences (individuelles et du dispositif)

Pour une part, l'évolution des compétences du dispositif va de pair avec l'évolution quantitative de l'activité. En ouvrant sa palette d'accueil du public (vers le bas comme vers le haut), en proposant des activités connexes (du type « préparation aux concours administratifs » ou participation au programme PAQUE), en rationalisant ses moyens pour augmenter le nombre de personnes accueillies, l'A.P.P. doit évoluer sans cesse, et augmenter ses compétences « collectives ». À cet effet, les A.P.P. gérés par le C.U.E.E.P. prévoient dans les emplois du temps hebdomadaires une demie journée de fermeture au public. Ce temps est destiné aux réunions d'équipes et aux « préparations ». Ce qui peut paraître un luxe eu égard aux difficultés à absorber le flux des apprenants est en fait une nécessité, pour peu que ce temps soit conçu à la fois comme un temps de concertation, de formation et de développement. Concer-

tation tout d'abord car, nous l'avons dit, beaucoup de décisions concernant le fonctionnement sont prises de façon collégiale, ce qui, en principe, en garantit la mise en œuvre effective, ou tout au moins la facilite. Lieu de formation ensuite, car ce temps de décisions doit alterner avec des moments de réflexion et de recul théorique, pour « donner du sens à l'action », et réfléchir avec un regard distancié sur les principes généraux de l'A.P.P., ses objectifs et son évolution. Le troisième aspect que revêt ce temps particulier de l'A.P.P. est celui que certains appellent « préparation » et d'autres « développement ». Cette différence d'appellation cache peut être une différence de conception. Le terme « préparation » suppose en effet un ancrage immédiat sur le présent (travail sur les dossiers des apprenants actuellement inscrits, corrections d'évaluation, etc.). Le terme « développement » suppose en revanche une projection vers le futur, la création ou la mise en ligne de produits nouveaux, l'alimentation de la banque de données, etc. En fait, une création pérennisable et à usage collectif plutôt qu'une création jetable à usage individuel. Pour dépasser cette dichotomie, il peut y avoir deux solutions. Il suffit d'abord que chacun veille à ce que le travail qui est fait pour un individu puisse alimenter le « pot commun ». Pourquoi, par exemple, une correction d'évaluation ne pourrait-elle pas être frappée, mise en ligne, et servir à tous ? La deuxième solution est de responsabiliser chacun des membres de l'équipe sur le développement de tel ou tel secteur, non nécessairement en lien avec sa compétence originelle. Ici, c'est la secrétaire qui sera chargée du développement et de la gestion du fonds vidéo. Là, ce sera la formatrice d'anglais qui se chargera de la mise en ligne de revues ou d'articles littéraires. Cette répartition des tâches est un autre aspect de la gestion systémique des compétences individuelles de l'A.P.P.

Car l'A.P.P., et ce sera le dernier point, doit à notre avis être aussi un lieu de formation pour chacun des intervenants. Structure novatrice et en mouvement, elle suppose de chacun de ses membres une volonté d'évolution continue, et l'évolution du dispositif ne peut passer que par une volonté des individus à évoluer eux aussi dans leur façon d'enseigner et dans leur mode de relation aux apprenants. Comme le dit justement Patrick Chevalier, *"le niveau de compétence et d'implication des formateurs peut varier. Cette compétence est en partie individuelle, mais compte tenu de la diversification des domaines et professions concernées, elle est nécessairement collective. Liée à l'organisation, elle est capitalisée au niveau d'équipes de travail"*¹¹. Au sein de l'équipe, c'est le coordinateur qui doit particulièrement être le garant de cette évolution individuelle des compétences. Il doit la faciliter, en ouvrant l'A.P.P. vers l'extérieur, en incitant les personnes à se former en externe comme en interne, en menant la réflexion pédagogique. Mais il peut et doit aussi veiller de ce point de vue à l'unité de l'équipe. Dans de petites équipes

¹¹

Chevalier Patrick, « Quelles évolutions du métier de formateur », in *Formations multimédias, la formation dont vous êtes le héros*, Paris : La Documentation française, 1992, p. 49-58.

comme celles dans lesquelles nous évoluons, il est indispensable que chacun ait ce souci d'évolution et de progression personnelle. Tout en respectant bien sûr les rythmes et les aspirations de chacun, c'est l'ensemble du collectif qui doit être en démarche de qualification, l'inverse risquant de bloquer le système en déphasant les individus les uns par rapport aux autres. Si c'était le cas, le coordinateur pourrait, en accord avec le comité exécutif, modifier en substance la composition de son équipe.

EN GUISE DE CONCLUSION, ÉBAUCHE D'ANALYSE DES BESOINS DE FORMATIONS

Nous avons montré que l'articulation des rôles et fonctions au sein de l'A.P.P. était une réalité complexe, que l'on ne pouvait aborder superficiellement. Pour terminer ce propos, nous proposons de reprendre ici la lecture des besoins de formations des intervenants en réalisant cette analyse à deux niveaux.

Le premier niveau est l'analyse poste par poste. Cette analyse est insuffisante mais il peut néanmoins être judicieux de reprendre chacun des postes occupés pour lister en regard la part respective de chaque fonction. Cette lecture horizontale permet de détailler des besoins de formation qui sont de trois types : technologiques, pédagogiques et communicationnels. Nous prendrons ici un seul exemple pour illustrer ce premier niveau, le poste de tuteur. Les besoins de type technologique de ce poste sont d'abord liés aux connaissances informatiques et à l'usage des médias. C'est une part importante mais non prioritaire. La maîtrise d'un « minimum de survie informatique » est suffisant pour effectuer les premiers dépannages, ou être capable d'appeler avec suffisamment de précision les services techniques. Toujours sur le plan technologique, le tuteur doit en outre posséder les compétences inhérentes à la gestion documentaire. Sans être documentaliste de métier, il doit pouvoir organiser la mise à disposition et la consultation des ressources. Mais l'essentiel de ses besoins de formation est de type pédagogique et communicationnel. Dans son rôle d'animateur, il doit pouvoir organiser et mener des procédures d'accueil, animer des réunions d'information, des « points accueils », créer une ambiance de travail conviviale, favoriser la communication et les échanges entre apprenants (animation de groupe). Dans son rôle de suivi social, il doit maîtriser les techniques d'entretien, l'écoute active et la relation d'aide aux personnes en difficulté. Il doit savoir travailler en lien avec les différents partenaires et relais sociaux, et être suffisamment informé sur les lois et les recours administratifs. Dans son rôle de soutien méthodologique, il doit connaître et maîtriser les progressions pédagogiques liées aux parcours des apprenants, il doit maîtriser des techniques liées aux méthodes de travail (lecture efficace, classement, prise de notes ...). Il doit enfin connaître les processus d'appren-

tissage, être sensibilisé à l'éducabilité cognitive (apprendre à apprendre). En revanche, on n'attend pas de lui de compétences didactiques particulières.

De la même manière, on pourrait ainsi passer au crible les différents postes. Cette analyse est nécessaire, mais doit être resituée dans un cadre plus global, dans lequel ces besoins de formation seront cette fois caractérisés comme systémiques, pragmatiques et liés à la professionnalisation. Nous avons largement détaillé le premier aspect et nous n'y reviendrons donc pas. La deuxième grande caractéristique des besoins de formations pris à ce niveau est qu'ils se posent en terme d'actions. On l'a dit, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée sont des dispositifs encore récents et en évolution, aux pratiques non formalisées ou non encore transférées. Les formateurs engagés dans de tels dispositifs ont de réels problèmes d'action à résoudre :

- comment monter un centre de ressources ;
- comment concevoir et bâtir un dispositif individualisé ;
- comment promouvoir l'autoformation auprès du public et lutter contre le poids des représentations basées sur l'image du maître et de la classe ;
- comment convaincre les acteurs de la formation ;
- comment transformer les pratiques traditionnelles de ces acteurs ;
- comment évaluer ce que l'on fait.

Ce sont autant de vraies questions auxquelles doivent répondre les équipes, sans avoir nécessairement le temps de le faire avec sérénité, et en prenant du recul par rapport à la pratique. Pourtant, apparaît tout à la fois la nécessité de ne pas se précipiter dans l'action sans l'accompagner d'une réflexion théorique et en même temps la nécessité de bouleverser complètement le jeu de la formation. Il faut donc instaurer une dialectisation de l'action et de la recherche, qui permette de prendre en compte les acquis des sciences de l'éducation et offre aux acteurs la possibilité de réfléchir à ce qu'ils mettent en place, une dialectisation qui permette d'évaluer leurs actions et de les formaliser pour les transmettre à d'autres équipes. La troisième caractéristique est enfin que ces besoins sont liés à la professionnalisation, entendant par là qu'il est nécessaire et indispensable pour ces « nouveaux acteurs de la formation » de trouver leur place, de montrer en quoi consistent leur métier, quelles sont leurs compétences, dans quelles chartes ou dans quel code de déontologie ils se reconnaissent. L'exemple des « tuteurs » montre bien là encore cet aspect. Ce poste est en effet quelque chose de nouveau. Il n'existe pas pour l'instant de « référentiel de compétences » sur lequel on pourrait se baser pour le définir et déterminer les besoins de formation inhérents. On remarquera d'ailleurs que le profil des personnes occupant ces emplois est très hétérogène. Les représentations qu'ont les personnes de leur propre mission, de même que les représentations qu'en ont les autres acteurs, sont de ce fait nombreuses et inégales. Pour certains, le tuteur est vaguement apparenté à un documentaliste, pour d'autres c'est un technicien en informatique, un spécialiste du multimédia ; pour d'autres en-

core c'est un « formateur bis », voire un répétiteur ou un précepteur. Enfin, certains ont tendance à survaloriser ce poste (un tuteur doit être un formateur très expérimenté), alors que d'autres le sous-évalue (un tuteur peut être un formateur débutant qui fourbit là ces premières armes). Par ailleurs, en bousculant les habitudes pédagogiques et en opérant le fameux « renversement copernicien » dont parle Bernard Blandin¹², l'enseignement ouvert génère des résistances aux changements dues à l'incertitude quant à l'avenir professionnel des enseignants ("*les formateurs vont disparaître, puisqu'ils vont être remplacés par les médias*"), l'angoisse d'aborder de nouveaux métiers, de devoir travailler en collectif et non plus d'être le seul maître à bord, de changer de position dans le triangle pédagogique, ce qui, selon l'expression de Jean Houssaye, revient à occuper la « place du mort », voire la « place du fou »¹³. Toutes ces incertitudes, ces angoisses et ces questions liées à l'avenir (d'ailleurs renforcées par la crise économique, les aléas des politiques de formation et la précarité des postes) trouveront réponse par la professionnalisation des formateurs, qui est donc, à notre sens, la troisième caractéristique des besoins de formations des intervenants en A.P.P., et plus globalement dans ce que nous appelons l'enseignement ouvert.

¹² Blandin Bernard, *Formateurs et formations multimédias*, Paris : Les éditions d'organisations, 1990 (B. Blandin emploie l'expression de « renversement copernicien » pour signifier que c'est l'apprenant qui devient le centre du dispositif, et non plus le formateur).

¹³ Houssaye Jean, *Le triangle pédagogique*, Berne / Francfort / New-York, Paris : Editions Peter Lang, 1988.

LE TRAVAIL EN AUTOFORMATION : DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES

Elisabeth MILOT - Joseph VOREUX

Les A.P.P. se définissent par une série de caractéristiques dont les cadres généraux sont précisés dans leur cahier des charges. Celui-ci indique notamment que *"tout A.P.P. doit mettre en place une documentation pédagogique accessible au public : un centre de ressources documentaires comportant un matériel pédagogique disponible à tout moment pour des séquences d'autoformation assistée"*.

L'organisation de nos deux A.P.P. repose effectivement sur cette situation pédagogique dominante : l'autoformation assistée.

Le terme « assistée » se réfère à trois points forts de notre organisation : les rendez-vous individuels réguliers avec les formateurs, l'encadrement des apprenants par un tuteur, la mise à disposition d'outils pédagogiques adaptés à l'autoformation.

Ce troisième élément est capital ; il suppose d'envisager l'organisation d'un centre de ressources pédagogiques sous plusieurs éclairages : celui du contenu des documents, celui de l'accessibilité des documents, celui enfin de la gestion des ressources.

I - DES CONTENUS ADAPTÉS AUX NIVEAUX ET PROJETS DES APPRENANTS

Quels que soient les domaines disciplinaires couverts par l'A.P.P., ceux-ci sont censément abordés par des publics aux niveaux et aux objectifs particulièrement hétérogènes.

Au regard de ces deux seuls critères, les membres d'un A.P.P. sont confrontés à une multitude de situations individuelles dont chacune est singulière. Entre une personne titulaire du Brevet des Collèges préparant le concours d'entrée à l'école d'auxiliaire puéricultrice, et celle de niveau Terminale souhaitant repasser son bac en candidate libre ou encore cette secrétaire salariée ayant besoin de combler quelques lacunes en orthographe, les domaines à travailler sont différents, les niveaux d'entrée dans les disciplines aussi.

C'est dire que les ressources pédagogiques disponibles doivent satisfaire une demande extrêmement large.

C'est cette double caractéristique niveau/projet qui détermine les contenus des outils pédagogiques.

II - DES OUTILS UTILISÉS EN AUTOFORMATION, DONC DES RESSOURCES ACCESSIBLES

L'accessibilité des ressources pédagogiques constitue une condition incontournable au travail au autoformation.

Nous mettons sous le terme accessibilité d'une part le fait « d'entrer » facilement dans les contenus abordés par les outils, d'autre part le fait d'accéder, tout simplement, aux ressources.

1) Des documents précis mais simples, ciblés, autocorrigés et privilégiant une démarche de découverte

La forme et le contenu des documents ont été voulus, expérimentés et améliorés tout au long de l'histoire de l'A.P.P. Ils répondent à une volonté de l'équipe pédagogique d'offrir aux personnes un cadre de travail qui leur permette de progresser dans des domaines disciplinaires mais également de développer des pratiques d'autoformation.

Des contenus précis, bien ciblés

La plupart des enseignements s'appuient sur des contenus précis et ciblés mais qui, bien souvent, sont présentés de façon linéaire, imposant presque, par leurs articulations, un parcours obligatoire.

Nous avons pris le parti d'organiser notre centre de ressources en une série de documents relativement indépendants les uns des autres. Cette présentation des contenus permet des entrées multiples dans les disciplines, qu'elles soient proposées par les formateurs ou laissées à l'initiative des apprenants. Il n'est pas rare que telle ou telle personne, pour des raisons obscures, ait acquis un savoir alors que l'élément traditionnellement traité en amont ne le soit pas; des documents d'autoformation ciblés en petites unités deviennent alors d'un usage fort souple. On peut « pêcher » le document utile quand on le souhaite, sans entrer pour cela dans une longue trajectoire obligée.

On pourrait utiliser bien des livres de cette manière, mais de fait, il est psychologiquement difficile d'étudier isolément un chapitre s'il est « classé » en lien avec d'autres qui le précèdent ou le suivent. Nous essayons de proposer des documents autarciques, par notion. Bien sûr, les apprenants sont parfois conduits à revoir des données préalables. Mais alors, ce sont eux qui font l'expérience de cette nécessité : elle ne leur est pas imposée par une autorité extérieure.

Des documents autocorrigés

Le maximum de corrections est incorporé dans les documents d'apprentissage.

Celles-ci permettent à l'apprenant de savoir dès qu'il le veut « s'il a bon », « s'il a compris ».

Ceci est indispensable en autoformation. Comment, autrement, l'apprenant peut-il être sûr qu'il peut continuer à avancer ?

D'ailleurs, la réponse ou la solution est souvent en elle-même une explication. En voyant « qu'il a faux », l'apprenant reprend l'exercice et voit alors comment il faut s'y prendre. Ou encore, face à une impasse et malgré une sérieuse réflexion, il sait alors qu'il doit demander à un tiers, dès que c'est possible, une explication précise.

(Sans parler de nombreux exemples où ce sont les apprenants qui ont montré des erreurs dans les corrigés ! À bon entendeur, salut !)

Cette façon de mettre dans les mains des apprenants les solutions/réponses crée une relation d'adultes. Il n'est pas nécessaire d'expliquer « qu'il ne faut pas tricher ». Les quelques rares apprenants qui disent avoir eu « bon » alors qu'ils avaient regardé les réponses, ne restent pas en autoformation car cela n'a plus de sens. Tout repose en effet sur la prise de conscience de lacunes à combler ou de savoirs nouveaux à acquérir et non en notes ou en appréciations plus ou moins élogieuses d'un maître.

Cette prise de conscience, cet apprentissage de la prise de distance vis-à-vis des corrections ne se fait toutefois pas sans mal. Certains ne résistent pas, au début, à la tentation de regarder les réponses (qui n'a pas déjà « triché » avec lui-même en faisant des mots croisés ?). Mais ils perçoivent progressivement l'inefficacité de cette stratégie et, progressivement, se mettent à jouer le jeu.

De même, les apprenants sont conduits, peu à peu, à relativiser les jugements de valeur (ce qui est important c'est d'évoluer vis-à-vis de soi-même et non vis-à-vis des autres).

Il n'empêche que cette attitude, nécessairement différente de celle couramment observée « en classe » et même « en groupes », est souvent une découverte pour les apprenants et peut les surprendre au premier abord.

À cet égard, ils déclarent la plupart du temps avoir demandé des explications à l'extérieur. Qu'importe ? Demander une explication au bon moment à quelqu'un de compétent, c'est évidemment de l'autoformation.

Des documents simples

Les documents utilisent le plus possible un vocabulaire accessible aux apprenants travaillant en autoformation.

Cela nécessite bien souvent des écarts de langage.

Ces écarts ne sont pas choisis arbitrairement. Il faut bien que l'apprenant comprenne, et tout seul. Est-il nécessaire de donner des exemples tirés des manuels que les élèves ont entre leurs mains pour montrer que, sans une explication orale du professeur, le vocabulaire employé est « incompréhensible » au premier abord. En autoformation, il est nécessaire de contourner cette difficulté. On trouvera donc parfois dans les documents un vocabulaire non « orthodoxe », mais qui permet aux apprenants de comprendre et d'avancer.

Se présente alors le danger d'oublier que dans une étape ultérieure il sera nécessaire d'habiller le savoir acquis avec le vocabulaire officiel, faute de quoi on ne comprendra pas les données du problème le jour où l'on se trouvera en situation d'examen, et où l'on sera recalé pour avoir employé un vocabulaire inadéquat.

Il faut rapprocher de cette difficulté de vocabulaire celle de l'utilisation de certaines méthodes ou de certains « trucs » efficaces et éclairants, mais ignorés ou refusés dans d'autres contextes.

Pédagogiquement, il est à conseiller de prendre les moyens les plus efficaces pour que les apprenants comprennent et réussissent à dominer les difficultés qu'ils rencontrent, sans être arrêtés par un formalisme qui les déconcerte et les paralyse. Mais il ne faut pas oublier, en fin de parcours, de réintroduire les contraintes exigées, souvent malheureusement, dans les contextes de concours ou d'examens.

Tout dépend en fait du projet et de l'objectif de la remise à niveau. Le formalisme utilisé doit être le plus proche possible de celui attendu à l'étape ultérieure.

Des documents qui privilégient la découverte

Mettre à disposition des documents privilégiant la découverte est un choix pédagogique de principe... et donc contestable. Les apprenants sont rarement en situation d'apprendre du « jamais vu » : ils partent d'un savoir souvent morcelé, lacunaire, flou, mais d'un savoir quand même.

Il s'agit donc, pour eux, de s'appropriier personnellement et de façon solide des notions vaguement étudiées dans le temps, selon des modalités bien souvent vécues comme des contraintes. Or, la démarche de la découverte semble devoir éviter des rappels scolaires négatifs.

Cette démarche crée un dynamisme qui finit par devenir habituel : elle apprend à regarder, à s'étonner, à être interrogateur. C'est là une attitude éminemment positive, surtout en autoformation.

Il n'y a pas, à l'A.P.P., de totalitarisme à ce sujet. Chacun peut préférer la méthode plus didactique présentée dans les livres, scolaires ou non.

Simplement, dans la création de documents, il a paru préférable de privilégier l'autre approche. Elles sont souvent complémentaires.

Un exemple simple illustre cet esprit.

En français, au lieu d'énoncer la règle des participes passés conjugués avec « avoir », l'apprenant a sous les yeux un texte « fait sur mesure », bourré de verbes ainsi conjugués et il a les consignes suivantes : 1° repérer les verbes en question ; 2° repérer, s'il y a lieu, les compléments d'objets directs ; 3° essayer de comprendre pourquoi ou quand il y a accord du participe passé, et avec quoi. La règle des participes passés s'impose alors.

Le choix pédagogique de la découverte est également facilité par l'informatique qui met à la disposition des apprenants des logiciels qui invitent à la « manipulation » pour « voir ce qui va arriver ».

Un exemple remarquable est le logiciel sur la parabole en mathématiques qui permet de voir comment évolue la courbe quand on change la valeur de a , b ou c de la formule $y = ax^2 + bx + c$.

À partir de l'observation, on pose des hypothèses, on bâtit et on mène une expérimentation qui infirme ou confirme cette hypothèse ; bref, on découvre in situ la démarche expérimentale et on est associé à la production de savoirs.

2) Des documents en accès libre ou sur demande

La question de la disponibilité des ressources se trouve à l'intersection de deux logiques qui ne font pas toujours bon ménage. La première est une logique pédagogique, la seconde, financière.

La condition idéale d'utilisation du centre de ressources serait l'accès totalement libre à tous les documents, quelle que soit leur nature. Ceci aurait pour mérite de favoriser une réelle exploration des documents avant d'orienter le choix sur l'un plutôt que l'autre d'une part, de libérer les membres de l'A.P.P. de l'astreinte de la remise de documents d'autre part.

Malheureusement, l'expérience que nous avons de ce mode de fonctionnement nous a conduits à ne proposer en accès libre qu'une partie des ressources, ayant eu à déplorer de nombreuses disparitions de documents, générant un coût de reproduction et d'achat exorbitant.

Cela dit, le principe de l'accès libre reste important dans notre organisation.

Le mode d'accès aux documents dépend essentiellement de la nature du support et, en particulier, du coût de reproduction ou de remplacement.

Nous proposons en libre accès une série de classeurs thématiques comportant des fiches d'exercices. Lorsque cela est utile, le corrigé des exercices est présent en fin de classeur. Les apprenants sont invités à s'y reporter.

D'autres classeurs sont également disponibles, comportant des documents de lecture, essentiellement issus de la presse.

Les cassettes audio (anglais, français et maths) sont également en libre accès.

Enfin, tous les logiciels sont proposés en utilisation directe ; l'ensemble des postes est en réseau.

Par contre, les livres et certains livrets sont remis sur demande. Ils sont identifiés par leur titre et/ou leur sommaire auquel les personnes peuvent se référer.

D'une manière plus générale et quel que soit le mode d'accès aux ressources, celles-ci doivent être facilement identifiables, repérables et, si possible, « attirantes ». Un soin tout particulier est à apporter à la forme des documents et à leur présentation. Pour ne citer qu'un exemple, entre deux classeurs comportant le même contenu (des exercices de vocabulaire par exemple), l'envie sera sans doute plus grande de se diriger vers le classeur de couleur présenté de face et comportant l'intitulé « Parlons peu, parlons bien » que vers l'autre, gris, présenté de profil et intitulé « Vocabulaire ».

III - L'ORGANISATION, LA GESTION ET L'ALIMENTATION DU CENTRE DE RESSOURCES

L'organisation, la gestion et l'alimentation du Centre de Ressources sont centrales dans notre mode de fonctionnement.

Le centre de ressources doit fonctionner de telle manière qu'à tout moment n'importe quel apprenant puisse identifier les ressources disponibles et y accéder.

Par ailleurs, il doit être organisé, pensé en fonction des nécessités de gestion matérielle (alimentation, reproduction, renouvellement).

Enfin, il est constitué de ressources pédagogiques produites, gérées et utilisées par un collectif de formateurs.

1) Identification et accès aux documents

La mise en place du centre de ressources s'est faite progressivement, au gré des besoins identifiés, son alimentation se faisant au fil du temps : achat d'ouvrages, mise en ligne de ressources proposées par les organismes partenaires, production par les membres de l'équipe A.P.P.

Après cinq années de fonctionnement, le « stock » permet de couvrir 90% des besoins. La nécessité d'inventorier et de répertorier les ressources a commencé à se faire sentir compte tenu de la masse et de la diversité des documents en ligne.

L'organisation référencée du Centre de Ressources répond à deux nécessités, au moins : disposer d'un outil de gestion du stock (l'inventaire) d'une part, permettre à tout nouveau formateur de prendre connaissance rapidement des ressources disponibles d'autre part.

Mais cette organisation de type documentaire des ressources doit pouvoir servir également aux apprenants qui, disposant d'outils de références, peuvent alors utiliser les ressources comme on peut le faire en bibliothèque ou en centre de documentation.

Cette perspective présente un intérêt non négligeable : elle étend à l'ensemble des ressources le champ d'exploration et de choix des outils à utiliser alors que les prescriptions des formateurs sont bien souvent sélectives.

Par ailleurs, un tel outil permet, par le simple exposé du contenu des ressources, d'attirer l'attention des apprenants sur des points à travailler qui ne figureraient pas nécessairement sur le plan de travail mais qu'ils identifieraient comme un besoin pour eux-mêmes.

Trois principes régissent l'organisation référencée du Centre de Ressources.

1. Les outils doivent être simples d'utilisation. Nous ne souhaitons ni entrer dans des nomenclatures détaillées, ni utiliser des termes trop spécifiques qui risqueraient de « faire écran » (exemple : une personne ayant des problèmes avec « c'est-s'est » ne sait pas forcément qu'il s'agit d'un problème d'homophones).
2. Ces outils comportent, outre les références aux ressources, des informations sur la localisation des documents et sur leur mode d'accès (demande au tuteur, accès libre), en particulier pour les logiciels dont il convient d'indiquer les fonctions principales.
3. Ces outils, comme n'importe quels outils pédagogiques, doivent être « environnés », c'est-à-dire proposés par rapport aux usages que l'on peut en faire. Ceci peut sembler évident mais nous savons d'expérience que l'exploration de recueils de références ou de guides d'utilisation né-

cessitent un minimum de savoir faire méthodologique, aptitude peu présente chez nos apprenants.

C'est pourquoi la présentation de ces outils et la manière de les utiliser sont abordés dès la réunion d'information et repris lors des « points accueil ».

Ainsi, la mise au point de ce type d'outil présente un double intérêt : rendre lisible une banque de ressources multiformes d'une part, permettre aux apprenants de développer une activité de recherche, d'orientation dans un centre de ressources, d'opérer des choix, bref de favoriser une certaine prise d'autonomie dans la gestion de l'apprentissage d'autre part.

2) Gestion du centre de ressources

La gestion du centre de ressources s'appuie sur une organisation qui, sans être forcément complexe, doit répondre à la nécessité d'une mise à jour régulière : le stock de ressources est en perpétuel mouvement par le triple effet du libre service de documents à emporter (les fiches classeurs par exemple), des documents momentanément empruntés et, comme on l'a déjà souligné, des documents « définitivement empruntés ».

Or, la présence des documents prescrits par les formateurs est indispensable faute de quoi les apprenants risquent de se trouver perturbés dans l'organisation de leur travail, cela pouvant générer une démotivation voire l'abandon de tel ou tel thème à travailler.

L'alimentation permanente du centre de ressources constitue donc une tâche à assurer qui doit reposer sur l'ensemble des membres de l'équipe afin d'en répartir le poids qui est loin d'être négligeable et qui plus est comprend un caractère ingrat.

C'est pourquoi le système d'organisation des ressources doit permettre une identification et une réalimentation rapide des documents manquants.

Deux principes régissent la gestion de nos ressources.

1. Le premier est d'organiser un stock d'originaux que nous appelons matrices, pour tous les documents papier - fiches classeur, livrets, dossiers - numérotés et référencés. Tout document en ligne comporte la référence explicite à sa matrice.
2. Le second principe est d'instaurer un système de repérage des documents manquants qui soit le plus efficace possible. Sans entrer dans le détail, nous pouvons dire qu'il s'agit ici d'un traitement des ressources qui fait appel à des techniques et pratiques documentaires, ce qui suppose l'existence ou en tout cas le développement d'une qualification spécifique de la part des membres de l'A.P.P.

3) Le fonctionnement du centre de ressources : une gestion collective

La production pédagogique et/ou l'adaptation d'outils pédagogiques doit prendre en compte un élément spécifique dans le contexte pédagogique des A.P.P. : elle est nécessairement intégrée à une banque de ressources. Cela suppose que cette production réponde à des contraintes de forme et de contenu (nous l'avons déjà évoqué) mais surtout qu'elle soit en quelque sorte « mise sur la place publique ».

Toute ressource mise en ligne appartient au centre de ressources et devient l'affaire de tous : apprenants, formateurs, tuteur, etc.

La destination et l'usage de cette production pédagogique s'intègrent dans un fonctionnement collectif où le formateur producteur n'est plus l'unique utilisateur de sa production. Il se trouve donc confronté à une situation particulière dans laquelle l'usage de ses outils lui échappe pour une part et où la qualité de sa production est potentiellement critiquée.

Il n'y a là rien de grave en soi, bien au contraire. Le propos est simplement de mettre en évidence le statut particulier de tel ou tel document créé pour un centre de ressources par opposition à la création pédagogique à usage individuel telle qu'elle est produite par le formateur pour son groupe.

Par ailleurs, la mise en ligne ou l'organisation d'une ressource est nécessairement accompagnée d'une diffusion d'information auprès des apprenants mais également auprès des autres membres de l'équipe et tout particulièrement du tuteur.

Celui-ci doit avoir une connaissance exhaustive de la banque de ressources et un minimum d'informations sur l'usage de tel ou tel outil. Cette pratique renforce encore le caractère spécifique de la production pédagogique en centre de ressources : elle doit être médiatisée pour être utilisée, faute de quoi elle restera la propriété du formateur producteur et souffrira d'une utilisation restreinte aux seuls apprenants suivis par le formateur.

C'est donc bien dans une volonté d'optimisation de moyens que l'environnement pédagogique est organisé. Il constitue à terme une ressource collective dans laquelle chaque formateur présent ou à venir va puiser pour alimenter les plans de travail des apprenants.

Ainsi, gérer un centre de ressources pédagogiques destiné à servir une activité d'autoformation suppose de prendre en compte, dès la conception, des considérations d'ordre pédagogique, matériel et de gestion d'un temps formateur toujours compté.

Cette organisation repose sur un collectif dont les membres agissent en fonction d'un système qui dépasse leurs propres champs d'intervention disciplinaire mais dont ils sont pourtant partie prenante. Cette gestion nécessite le développement d'une compétence spécifique en matière de gestion documentaire, si l'on ne considère que l'exemple de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing représente pas moins de 2.000 fiches, 1.000 dossiers et livrets, 300 cassettes et un peu plus de 300 ouvrages à gérer (sans parler des logiciels).

AUTONOMIE, AUTOFORMATION ET DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES

Frédéric HAEUW

L'objectif de cette contribution est double : il est d'une part de s'interroger sur le concept d'autonomie et de situer ce concept dans le champ de la formation, afin de montrer quel peut être le positionnement des A.P.P. dans le champ très large de l'autoformation ; il est d'autre part de montrer comment il nous semble possible de concilier deux approches de la personne en formation, l'une qui serait orientée vers le développement personnel et l'autonomisation, et l'autre qui serait plutôt didactique, c'est-à-dire fondée sur l'acquisition de compétences disciplinaires.

Le point de vue que nous allons prendre est très personnel : il n'engage que son auteur, intervenant à l'A.P.P. comme formateur en mathématiques. Toutefois, le caractère personnel de cette prise de position ne préjuge pas du partage par les autres membres de l'équipe des valeurs qui seront présentées et dans lesquelles ils peuvent à bien des égards se retrouver : ce que nous allons dire des maths peut très bien être dit également des autres matières ...

I - A.P.P., AUTONOMIE ET AUTOFORMATION

1) A.P.P. et autonomie, des rapports complexes

Si l'on s'amusait au jeu des associations d'idées, le mot qui serait le plus souvent associé à « A.P.P. » serait sans doute le mot « autonomie ». Ce mot est pourtant loin d'être dépourvu d'ambiguïté.

Constatons tout d'abord que l'autonomie est un peu un concept passe-partout, sur lequel on ne peut qu'être d'accord. On peut difficilement imaginer une structure éducative qui serait contre l'idée de développer l'autonomie de ses stagiaires. De ce fait, le terme est un peu mis à toutes les sauces pédagogiques, il apparaît dans bon nombre de projets, de réponses à appels d'offres, sans que l'on voit toujours clairement ce qui sera mis en place pour passer de l'intention à la réalité, c'est-à-dire pour permettre effectivement un accroissement notable de l'autonomie des auditeurs, et surtout pour que cet accroissement soit perceptible et mesurable par les personnes elles mêmes.

En ce qui concerne les A.P.P., ce mot pose une deuxième ambiguïté, à savoir que l'on hésite sans cesse sur son statut : l'autonomie est tantôt présentée comme un pré-requis à l'usage des A.P.P., et tantôt comme un objectif. À vrai dire, il est impossible de trancher cette question, car les deux assertions

sont toutes les deux en partie exactes, l'autonomie est à la fois un pré-requis et un objectif. On ne peut nier en effet que le bon usage des A.P.P. exige un minimum d'autonomie initiale, ce qui entraîne bon nombre d'entre eux à refuser l'entrée aux non-lecteurs. Un non-lecteur est par définition « non autonome » au regard des exigences fonctionnelles de l'A.P.P., à savoir être capable de travailler en suivant un plan de travail, en utilisant un document écrit, ou un ordinateur. Au passage, cela ne signifie pas, loin s'en faut, que les apprenants répondant à ces exigences soient autonomes ! Mais on peut admettre également que l'augmentation de l'autonomie peut être aussi un objectif en soi sur lequel on peut fonder un projet pédagogique.

Enfin, la troisième ambiguïté vient des représentations que se font les professionnels de l'idée d'autonomie. Loin d'être uniformes, elles sont même parfois plus liées à l'idée de soumission qu'à l'idée d'une réelle autonomie. Comme le souligne notamment Jean Vassileff¹, pour bon nombre de formateurs, *"est autonome celui qui arrive à l'heure et fait son travail sans qu'on ait à le surveiller"*.

2) Trois sens possibles du mot « autonomie »

Ce dernier point semble suffisamment important pour qu'on réalise un détour théorique, visant à définir plus précisément l'autonomie. Nous prendrons ce terme dans trois acceptions, correspondant chacune à un paradigme différent. On peut en effet lui donner un sens « biologique », un sens « social » et un sens que l'on peut qualifier de pragmatique. Dans le numéro d'Education Permanente consacré à l'autoformation, Philippe Carré parle quant à lui d'une approche ternaire, caractérisée par trois niveaux : le micro-niveau (individu), le macro-niveau (socio-politique) et le méso-niveau (institution éducative)².

Le sens biologique de l'autonomie (micro-niveau) peut être défini d'une part à partir de la définition de Kant, à savoir qu'elle serait *"le caractère de la volonté pure en tant qu'elle ne se déterminerait qu'en vertu de sa propre essence, c'est-à-dire par la seule forme universelle de la loi morale, à l'exclusion de tout motif sensible"*³. Il s'agit ici d'une conception de l'autonomie basée sur la volonté et la rationalité. Ce sens biologique est également celui qu'en donne Edgar Morin, à savoir une autonomie *"s'affirmant sur le plan de*

¹ Vassileff Jean, Institut du projet de Nantes, auteur notamment de *Histoire de vie et pédagogie du projet*, Lyon, Chronique sociale, 1992.

² Carré Philippe, « L'autodirection en formation », *Education Permanente*, n° 122, avril 1995.

³ Kant Emmanuel, cité par Hoffman-Gosset Marie-Agnès, in *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Chronique sociale, Lyon, 1987.

l'existence, de l'organisation, de l'action, et s'autoproduisant en se nourrissant de matières et d'information, et en résistant aux aléas et agressions"⁴.

Le sens social de l'autonomie (macro-niveau) s'apparente selon nous à celui de la « qualification sociale ». Le concept de qualification sociale est issu des courants travaillant autour de l'analyse des besoins de formation des publics faiblement qualifiés, portés par des auteurs comme Gérard Malglaive⁵, Marcel Lesne⁶, Claude Dubar⁷ ou Paul Demunter⁸. Ces théories stipulent qu'à côté des besoins de qualifications professionnelles existent des besoins liés à la qualification sociale définis comme "*participation active de l'individu à son environnement, participation qui lui permet de développer son autonomie, de s'adapter aux mutations, de devenir acteur de sa propre vie, de conduire une approche critique de la vie sociale et économique*"⁹. On peut également rapprocher ce sens de celui qu'en donne Bertrand Schwartz : "*accéder à l'autonomie est une démarche qui implique qu'on comprenne son environnement, qu'on soit capable de se situer par rapport à lui, et enfin qu'on soit capable d'agir sur lui*"¹⁰. Paradoxalement, ces besoins étant le plus souvent ignorés des personnes elles-mêmes, elles ne les formuleront donc pas, et seront même le plus souvent méfiantes ou réticentes à l'égard d'une structure éducative qui se « mêlerait de politique ».

On peut donner enfin un troisième sens au concept d'autonomie. Ce dernier sens peut paraître réducteur, mais il a le mérite d'être pragmatique, parce que directement lié à l'activité même des apprenants en A.P.P. et donc très proche de la problématique qui nous préoccupe. Cette dernière définition a été formulée collectivement par l'équipe de l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq, dans la cadre d'une recherche action qu'elle a menée d'octobre 92 à Juin 93. Elle est la suivante : "*L'autonomie est la capacité de l'apprenant à choisir et utiliser les ressources mises à sa disposition pour définir son projet, s'approprier savoir et savoir-faire et évaluer ses acquis*"¹¹.

⁴ Morin Edgard, cité par Hoffman-Gosset, *op.cit.*

⁵ Malglaive Gérard, *Politique et pédagogie en formation d'adultes*, Paris : EDILIG, 1981.

⁶ Lesne Marcel, *L'analyse des besoins en formation*, Paris : R.JAUZE, 1977.

⁷ Dubar Claude, *Formation Permanente et contradictions sociales*, Paris : Editions sociales, 1980.

⁸ Demunter Paul et Verspieren Marie-Renée, *Evaluation du programme régional de formation à destination des publics sous-qualifiés et sous-scolarisés*, Lille : TRIGONE, 1992.

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ Schwartz Bertrand, *L'éducation demain*, Paris : Aubier Montaigne, 1973.

¹¹ Haeuw Frédéric, *Autonomie de l'apprentissage ou apprentissage de l'autonomie ?*, mémoire de maîtrise des Sciences de l'Education, doc. ronéo., Lille, 1993.

3) Les trois courants de l'autoformation

Pour repositionner l'autonomie sur le terrain de la formation, on peut établir un parallèle entre ces trois sens possibles et les trois courants de l'autoformation définis par Pascal Galvani¹².

Il semble en effet que le sens biologique de l'autonomie peut se rapporter au courant dit « bio-épistémologique », porté entre autres par Gaston Pineau ou Georges Lerbet. Dans ce courant, l'autoformation est comprise comme la fonction de l'évolution humaine, la tentative de se donner sa propre forme : *"s'autoformer, c'est opérer une double appropriation du pouvoir de formation ; c'est prendre en main ce pouvoir - devenir sujet - mais c'est aussi se l'appliquer à soi-même - devenir objet de formation pour soi-même"*¹³. Ou encore, comme la production d'une dynamique d'interaction entre l'individu et son environnement : *"Au cours de ces échanges avec l'environnement, la personne produit une organisation qui retient de l'environnement (...) c'est cette production qui constitue son monde propre, autrement dit son milieu"*¹⁴.

Le sens social de l'autonomie se rattacherait au courant « socio-pédagogique », incarné par Joffre Dumazedier, où l'autoformation est comprise comme la prise de pouvoir de l'individu sur son propre processus de formation par la gestion des objectifs, des méthodes et des moyens, et l'acquisition de compétences transversales liées à l'entraînement mental. C'est par cette méthode, acquise par hétéroformation, et son application pour l'analyse de sa vie quotidienne que l'apprenant acquiert la maîtrise de son adaptation¹⁵.

Enfin, le sens pragmatique de l'autonomie se rapporte au courant « technico-pédagogique », c'est à dire *"l'acquisition de savoirs dans un dispositif de formation individualisée pré-organisé par le formateur, mais en l'absence de celui-ci"*¹⁶.

C'est sur cette pré-organisation du dispositif par le formateur que se base la principale critique formulée à l'encontre de ce courant. Le procès d'intention est en effet que ce n'est que la forme qui change, et non le fond, et que derrière le paravent démagogique de l'autoformation se cache en réalité la suprématie du formateur sur l'apprenant. C'est déjà la critique que formulait Good M. à propos de l'enseignement par ordinateur *"c'est l'équipement qui*

¹² Galvani Pascal, *Autoformation et fonction de formateurs*, Lyon : Chronique sociale, 1991.

¹³ Pineau Gaston, *Produire sa vie : autoformation de autobiographie*, Paris : EDILIG, 1983.

¹⁴ Lerbet Georges, *Système, personne et pédagogie*, Paris : ESF, 1993 (1^{ère} édition en 1981).

¹⁵ Dumazedier Joffre, *Réflexions sur l'entraînement mental*, Paris : Editions du Seuil, 1975.

¹⁶ Galvani Pascal, *op. cit.*

agit sur vous, et quelqu'un d'autre a décidé comment cela marcherait à chaque occasion. Vous êtes enseigné"¹⁷.

Cette critique nous semble non fondée car elle se base sur le présupposé que les A.P.P. ne viseraient pour leurs apprenants que l'acquisition de savoirs, et non des « savoir-être », voire des « savoir-faire » qui fondent également tout acte éducatif. Or l'autonomie n'est pas qu'un outil mais un but en soi. L'acquisition de connaissances se conjugue en A.P.P. avec le souci de rendre les personnes autonomes et responsables, mieux outillées intellectuellement pour prendre en main leur destin, et jouer un rôle actif dans la société. Pour préciser encore les choses, il est clair qu'au moins en ce qui concerne les A.P.P. gérés par le C.U.E.E.P., les équipes se positionnent sans détour sur les deux sens possibles du concept d'autonomie, à savoir d'une part le sens pragmatique, c'est à dire la capacité de choisir et utiliser les ressources ; mais aussi sur le sens « social », c'est à dire la compréhension de son environnement, et la capacité à agir pour modifier le rapport de forces. Même s'ils revendiquent leur positionnement dans le courant « technico-pédagogique », où la priorité est donnée au dispositif de formation, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée n'excluent pas les autres courants, qui alimentent également, de près ou de loin, la réflexion pédagogique des intervenants.

II - AUTONOMIE ET DIDACTIQUE

Ce mélange de niveaux d'intervention peut sembler utopiste et irréalisable. Comment en effet peut-on prétendre tout à la fois permettre aux personnes d'augmenter leur niveau de connaissances générales, mener une réflexion sur leur vie, et s'armer dans le même temps d'outils conceptuels propres à agir sur leurs conditions d'existence ?

Nous prendrons comme illustration le cas des mathématiques. S'il est un domaine où cette double approche semble difficile à réaliser, c'est bien en effet celui des mathématiques, outil de sélection sociale par excellence. Le plus souvent, il s'agit à la fois de débloquer les apprenants en difficulté avec les mathématiques, leur permettre de renégocier l'image qu'ils s'en font, tout en gardant suffisamment d'esprit critique à l'égard de cette matière. Au-delà des outils et des ressources, qui sont indispensables mais non suffisants, c'est à la qualité de relation formateur/formé que se jouera la réussite ou l'échec des ambitions précédemment citées. Cette relation doit être d'adulte à adulte, et doit respecter l'individu dans sa personnalité. Nous ne reviendrons pas sur les modalités (entretien, autoformation, ateliers) par lesquelles cette relation se crée. Nous prendrons en revanche deux points d'entrée particuliers, transcen-

¹⁷

Good M., *Smart machines for smarter people*, Eurotechnet, 1990, cité par Carré P. in *L'autoformation dans la formation professionnelle*.

dant à toutes les modalités, et qui sont riches d'enseignement : la recherche du sens, et le statut de l'erreur en mathématiques.

1) La recherche du sens

Stella Baruk cite dans un de ses ouvrages¹⁸ une anecdote très éclairante sur la notion de sens en mathématiques. « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? ». À cette question 76 élèves de CE1 et de CE2 sur 96 ont répondu en combinant les nombres de l'énoncé, ce qui conduit S. Baruk à définir ce qu'elle appelle les « automathes », littéralement « automates en mathématiques » qui dissocient de façon irrémédiable un énoncé mathématique avec une éventuelle réalité concrète. Ces élèves, sains de corps et d'esprit, à qui on démontre l'absurdité de leur réponse aux problèmes du type de celui de l'âge du capitaine répondent de façon fort déconcertante, comme cette élève qui trouvant $x = 32$, x représentant le nombre de pattes d'un mouton répondit « oh !, en mathématiques vous savez ... » (sous entendu, il ne faut s'étonner de rien !).

Ceci rappelle beaucoup d'expériences vécues en A.P.P., où cette question du sens est posée par bon nombre d'apprenants sous l'affirmation péremptoire « qu'en mathématiques, il n'y a rien à comprendre ». Comme le dit encore S. Baruk, *"alors que, paraît-il, les mathématiques sont le comble du sens, pour des centaines de milliers de sujets qui les pratiquent quotidiennement et des années durant, elles sont l'exercice obligatoire d'une activité complètement dénuée de sens"*¹⁹. Sans pour autant négliger le fait que cette croyance est de longue date ancrée dans leurs esprits et que nous nous adressons à des faux débutants, il faut donc les aider à reconstruire le sens des maths. Quitte à frustrer ceux pour qui les maths sont avant tout un jeu de l'esprit, osons prétendre que les mathématiques sont une chose très sérieuse ! Comment en effet être crédible en présentant les mathématiques comme la science permettant de rendre compte de tous les phénomènes naturels en les noyant dans un fatras de situations plus baroques les unes que les autres, comme c'est souvent le cas lorsque l'on tente d'intéresser des personnes rétives aux mathématiques ?

Une difficulté majeure apparaît toutefois très vite à celui qui veut démontrer l'universalité des mathématiques. Alors qu'on veut les voir partout, on a beau se tourner de tous côtés, bien malin qui peut les trouver dans la vie courante : en effet, qui a déjà croisé une racine carrée au cours de sa vie de tous les jours ? Qui a déjà eu recours à une équation différentielle pour tapisser sa chambre ? Comme le disent fort bien R. BKOUCHE, B. CHARLOT et

¹⁸ Baruk Stella, *L'âge du capitaine, de l'erreur en mathématiques*, Paris : Editions du seuil, 1985.

¹⁹ *Ibidem.*

N. ROUCHE²⁰ *"la structure des raisonnements de la vie quotidienne est rarement mathématique. Plus précisément, dans la vie quotidienne, on ne raisonne pas, on pense, ce qui n'est pas la même chose : on s'informe, on tient compte de l'expérience, on pèse le poids de divers arguments, on essaie de deviner les réactions d'autrui, etc., et même lorsqu'on met en œuvre des raisonnements hypothético-déductifs, on tient compte de leur contenu tout autant que de leur forme"*. On peut donc travailler dans deux directions : la première que nous appellerons « la voie du consommateur » (expression empruntée à un ouvrage du C.U.E.E.P.) et la seconde que nous qualifierons de « voie professionnelle », qui se décompose en autant de directions qu'il y a d'applications concrètes et pragmatiques des mathématiques.

a) La voie du consommateur

On peut aborder d'autant plus facilement cette voie que l'on s'adresse ici non à des enfants mais à des adultes, consommateurs et citoyens. Les applications ne manquent donc pas : il suffit d'ouvrir les journaux pour y trouver pléthore de chiffres à analyser, comprendre et critiquer, qui sont autant de supports tout à fait acceptables pour l'élaboration de théories mathématiques parfois fort complexes. Voici trois exemples illustrant ce propos :

- Les assurances

L'une des fiches les plus utilisées à l'A.P.P. pour aborder les pourcentages est une page de présentation du calcul des primes d'assurances. Extrait d'un journal à sensation, cet article présente le système du bonus-malus comme un système juste, puisque pénalisant les mauvais conducteurs et gratifiant les bons. Or, si le journaliste explique bien qu'un bonus diminue chaque année de 5 % tandis qu'un malus augmente à chaque accident de 25 %, il passe sous silence un point fondamental dans le calcul, qui est l'utilisation, pour le bonus, d'un RETRANCHEMENT de POINT (vous passez d'un coefficient 1 à un coefficient 0.95, puis à un coefficient de 0.90, etc.) alors que pour le malus on utilisera un COEFFICIENT MULTIPLICATEUR c'est à dire que vous passez de 1 à 1.25 (jusque là c'est normal) mais ensuite non pas à 1.50 comme on pourrait s'y attendre, mais à 1.56 (c'est à dire 1.25×1.25), puis à 1.95 et ainsi de suite, ce qui change fondamentalement les données du problème. Un travail sur ce thème, où chacun peut faire part de son expérience vécue, permet de découvrir et d'élaborer une façon de calculer les pourcentages (les coefficients multiplicateurs). Il permet d'introduire le calcul sur les puissances (quel sera mon coefficient dans 2 ans, dans 5 ans, si j'ai deux accidents consécutifs, etc. - Equation du type $x^n = b$). Il offre également la possibilité de présenter le calcul logarithmique (dans combien d'années sans

²⁰

Bkouche R., Charlot B. et Rouche N., *Faire des mathématiques : Le plaisir du sens*, Paris : Armand Colin, 1991.

accident mon coefficient sera-t-il par exemple de 0.5 - Equation du type $a^x = b$ (c'est-à-dire $x = \log b / \log a$). Bien évidemment, outre ces considérations purement mathématiques, ce travail permet d'amener les apprenants à un travail critique, tant à l'égard des maths, à qui on peut faire dire ce que l'on veut, qu'à l'égard des médias, qui disent ce qu'ils veulent.

- Le conseil Régional

En 1991, le Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais faisait paraître dans *La Voix du Nord* une pleine page présentant son budget. Trouvant le support intéressant, nous nous étions amusés à manipuler les chiffres afin de préparer une fiche de cours. Ce faisant, nous fûmes bien surpris de constater un « trou » de 720 Millions de francs ! En effet, le chiffre global mis en « chapeau » en haut de l'article était de 3,6 milliards de francs. Si l'on applique les pourcentages indiqués dans le camembert, on doit naturellement retrouver le chiffre indiqué à chaque rubrique. Ainsi, si l'on prend par exemple le pourcentage de 60,1 % réservé à la formation, on devrait trouver 2163 MF. Or, on nous indique dans cette rubrique le chiffre de 1.741 MF. Voilà qui pose question ! Or l'explication est en fait de l'ordre de la typographie : le chiffre présenté en haut de l'article n'est pas celui des dépenses, mais celui des recettes. Seul un lecteur consciencieux et avisé peut trouver la réponse à cette énigme, puisqu'il est indiqué en colonne C ligne 17 de l'article du haut que « globalement, plus de 80 % des recettes servent directement les politiques régionales ». Le journaliste a probablement fait l'hypothèse que chacun de ses lecteurs était suffisamment « consciencieux et avisé » pour faire naturellement la série de calculs nécessaires à la bonne compréhension de son article !

- Les impôts locaux

Troisième et dernier exemple illustrant cette « voie du consommateur », l'utilisation impromptue d'une publicité glissée sous les portes, démontrant « par $a + b$ » la baisse des impôts locaux dans la ville de R. Que de choses à dire à propos de cette fiche, notamment sur le mode de calcul des impôts, à partir de la valeur locative de la maison, sur l'équité de cette baisse, eu égard aux différents quartiers et surtout sur la manière dont « les chiffres parlent avec éloquence ! » (titre du papier). Au-delà des aspects purement mathématiques s'instaure un débat sur cette fameuse « éloquence » des chiffres, et la découverte que là encore on peut leur faire dire ce que l'on veut bien qu'ils disent, et en faire de véritables outils de propagande à l'usage de ceux qui les maîtrisent !

Notons encore que par souci d'équité, nous avons alors présenté dans la foulée une intervention de l'opposition municipale de l'époque, qui dans cette même période accusait la majorité d'avoir fait subir à certains services une augmentation de l'ordre de 200 %. Ce qui est parfaitement exact, puisque par exemple le tarif de la bibliothèque municipale était passé de 5 F à 15 F.

b) La voie professionnelle

On pourrait remarquer que les exemples cités plus haut tournent essentiellement autour des pourcentages. Il est vrai qu'en tant que consommateur, c'est particulièrement de pourcentages dont nous sommes inondés (remise exceptionnelle, sondages d'opinions, etc.). Pour aborder des thèmes mathématiques plus diversifiés, et surtout pour continuer de « donner du sens » aux mathématiques, il semble judicieux d'aborder ces thèmes par leurs utilisations pratiques. Mais nous sommes ici sur le fil du rasoir et la question fondamentale qui mérite d'être posée est celle-ci : les mathématiques ont-elles une valeur intrinsèque, ou ne valent-elles que par leurs applications pratiques ? R. BKOUCHE, B. CHARLOT et N. ROUCHE posent ainsi le problème : *"Illusion langagière et activisme pédagogique, cette dichotomie instituée entre le discours (assimilé au théorique et à l'abstrait !!!) et les activités (assimilées à la pratique et au concret !!!), dans sa réduction à la fois simplificatrice et intellectuellement sécurisante, marque d'une certaine façon la coupure profonde entre les enjeux du savoir et les enjeux de l'enseignement"*²¹.

La réponse à cette question est peut être plus simple en théorie qu'en pratique, car elle consiste à considérer simultanément comme vrai les deux assertions : Oui, les mathématiques ont une valeur intrinsèque *"les mathématiques n'ont rien d'une discipline à part, située à côté de la pensée commune, et qui pourrait faire l'objet pour certains d'un supplément d'instruction. Elles sont, pour ainsi dire, une face de la pensée"*²². Et oui également, les mathématiques valent par leur utilisation pratique, et nous nous retrouvons tout à fait dans la conception des mathématiques comme instrument, créés par l'homme dans un contexte historique et social déterminé. Dans notre pratique pédagogique, la difficulté est de ne pas tomber dans l'un ou l'autre de ces deux versants. La stratégie pédagogique prioritaire est donc de partir de situations problèmes et d'aider l'apprenant à trouver l'outil mathématique qui va être le plus adéquat à les résoudre. Les dossiers d'autoformation proposés à l'A.P.P. reflètent cette conception, puisqu'ils sont bâtis sur une logique « situation - Plan de travail - aides - correction - application ». Par ailleurs, la diversité des supports proposés permet de s'adapter à chaque cas, à chaque personnalité, à chaque projet. Il est aisé en effet de trouver des situations issues des différentes professions. À titre d'exemple, on n'aborde pas les racines carrées avec un ex ou futur dessinateur industriel, de la même façon qu'avec un ex ou futur comptable. Avec l'un on partira de la surface d'un carré ou du théorème de Pythagore, avec l'autre du calcul des taux d'intérêts ou des amortissements à long terme. De même, les fractions passeront beaucoup plus facilement avec un électronicien néophyte si on l'invite à comparer des résistances branchées

²¹ *Ibidem.*

²² *Ibidem.*

en série ou en parallèle, et avec un cuisinier si on l'invite à considérer une recette de cuisine ou la composition d'un cocktail.

2) Le statut de l'erreur en mathématiques

Comme pour la recherche du sens, le statut de l'erreur en mathématiques est une notion particulièrement féconde, sur laquelle on peut baser une renégociation de sa relation aux mathématiques. L'erreur est nécessaire et même constitutive des mathématiques. Pour dédramatiser cette relation à l'erreur, on peut s'amuser à repérer dans l'histoire des mathématiques des erreurs célèbres, commises par des mathématiciens non moins célèbres (Cauchy, Fermat, Descartes, Galilée, etc.). Par là même on montre que l'erreur est indispensable, et que ce n'est qu'en la traversant, en la dépassant que toute théorie mathématique peut voir le jour. On peut également aborder ce sujet d'un point de vue essentiellement épistémologique, en montrant le déraillement qui se produit entre le monde physique et le monde mathématique. L'exemple de la balle qui rebondit est représentatif de ce point de vue, car il montre comment la réalité physique (la balle qui rebondit de $1/4$ de sa hauteur), laisse place à la réalité mathématique, pour peu que l'on s'intéresse à la hauteur atteinte après mille rebonds.

Toutefois, plusieurs approches du traitement des erreurs sont possibles. Si R. Bkouche, B. Charlot et N. Rouche reconnaissent aux élèves le droit de se tromper, ils considèrent cependant cela comme un « mal nécessaire », et les erreurs comme des maladresses de débutants que l'on doit corriger au plus vite. Il y aurait selon eux trois types d'erreurs : les erreurs apparentées à l'univers de sens parallèle (l'élève répond à côté des questions) ; les erreurs par rapport à la théorie envisagée "*Ces erreurs sont des manquements à la vérité du professeur (lui connaît bien la théorie) et non des glissements à l'intérieur du domaine du sens de l'élève*" ; enfin, les erreurs fertiles, les seules dignes d'intérêt, erreurs qui "*obligent à conceptualiser (avec l'aide du professeur le plus souvent)*"²³.

On l'aura compris, le pouvoir reste ici entre les mains du professeur, qui connaît bien la théorie, qui est capable de repérer chez ses élèves la nature des erreurs commises, qui est là pour épauler ces jeunes esprits malhabiles, qui peut même se demander, et c'est un comble, si "*enseigner les mathématiques peut se ramener à programmer des erreurs fertiles sur le terrain des élèves, pour les aider ensuite à les surmonter ?*"²⁴. Comble de la surpuissance de l'enseignant ou du mathématicien, ou des deux à la fois (ce sont peut-être les pires) et maîtrise totale du pouvoir, tels sont à notre avis les valeurs, conscientes ou inconscientes, sur lesquelles se basent ceux qui considèrent ainsi l'erreur en mathématiques.

²³ *Ibidem.*

²⁴ *Ibidem.*

Nous refusons quant à nous cette prise de pouvoir et cette négation du sujet apprenant, qui dans le meilleur des cas peut produire des forts en maths dénués de sens critique, et dans le pire des cas des « fous en mathématiques » ceux là même qui peuvent trouver l'âge du capitaine en additionnant les moutons et les chèvres. Nous partageons la position de Stella Baruk, qui consiste en un respect total de l'individu dans ses productions écrites, à un travail commun sur ces productions, sans démagogie ni indulgence ou laxisme, mais en évitant les situations de pouvoir. Ainsi, *"prendre en compte les erreurs n'est donc pas une fantaisie pédagogique de plus. C'est enfin disposer d'une prise réelle sur le réel d'un savoir et les questions que pose sa transmission. Car c'est évidemment dans le but d'amener les sujets à ne plus faire d'erreurs, qu'il faut les prendre en compte, travailler avec elles et non contre elles, et retrouver quelque chose de cette sagesse et d'un bon sens paysan qui consistent à semer et récolter en fonction des phénomènes naturels* ¹²⁵. Aux apports de contenus, nous préférons donc la mise en situation, le travail collectif, l'invitation à traiter à plusieurs des situations variées que les apprenants peuvent manipuler, traiter avec différents outils (tableau, graphique, formule, méthode d'essai erreurs, etc.), sur lesquels ils peuvent débattre, argumenter, statuer et enfin « théoriser », tandis que le tuteur ou le formateur se donnent comme mission d'aiguillonner, de valider l'un ou l'autre des raisonnements, d'aider à la manipulation des outils, outils matériels - calculette, traceurs de courbes - comme outils de pensée. De cette manière, nous pensons que les mathématiques peuvent devenir peu à peu leur objet.

III - CONCLUSION

La posture pédagogique que nous avons décrite plus haut n'est pas facile à tenir, loin s'en faut. Il faut compter avec le poids des représentations. En effet, il est toujours difficile de se départir du pouvoir lié à la connaissance. Reconnaître que le savoir peut être partagé par tous, que maîtres et élèves doivent être sur un pied d'égalité peut poser des problèmes importants, et on peut comprendre la réticence et la résistance au changement de bon nombre de formateurs. Après tout, nous avons été, nous aussi, bien conditionnés. D'autant plus que la relation maître-élève traditionnelle est tellement bien ancrée dans la tête même des apprenants que la refuser peut les conduire à une réaction de mépris à votre égard. Ils peuvent en effet être amenés à douter de vos compétences, mathématiques ou pédagogiques. Bon nombre de remarques du type « mais qu'est ce que c'est que ce formateur qui doit lui même chercher si longtemps les réponses, qui se trompe si souvent, qui nous laisse nous fourvoyer dans des chemins de traverse ? Connaît-il seulement lui-même la réponse ? » peuvent blesser votre amour-propre. Ils peuvent également, et c'est plus grave, vous accuser de ne pas vouloir les aider, de les piéger, de les faire

25

Baruk Stella, *op. cit.*

chuter volontairement (par sadisme ?) parce que vous refusez de leur porter la réponse sur un plateau.

C'est donc une révolution des mentalités à laquelle nous sommes conduits, qui passe par une réflexion sur nous-mêmes, sur nos propres représentations, de notre métier comme des mathématiques. Probablement que des pratiques du type « histoire de vie » peuvent aider à y voir clair sur nos motivations, sur ce qui nous a conduits à exercer notre métier dans ce milieu si iconoclaste qu'est l'A.P.P. Nous pensons cependant que cet effort à faire sur soi même en vaut la peine, si l'on veut faire bouger les choses et si l'on veut que l'A.P.P. joue réellement un rôle émancipateur, qui conduise les apprenants à une certaine autonomie, dans l'acte d'apprendre comme dans leur vie de tous les jours.

FINANCEMENT D'UN A.P.P. : LES EXEMPLES DE VILLENEUVE D'ASCQ, DE ROUBAIX-TOURCOING

Elisabeth MILOT

La structure de financement d'un A.P.P. est composée de plusieurs postes dont le poids relatif dépend des choix pédagogiques. Ceux-ci peuvent être présentés dans la perspective d'une organisation idéale, celle vers laquelle il faut tendre pour atteindre un maximum de qualité ; ils peuvent également être présentés comme autant de concessions de l'idéal aux principes de réalité économique. Ils constituent alors des choix pédagogiques qui peuvent se référer à l'adage : « entre deux maux, il faut choisir le moindre ».

Nous nous appuyons sur les exemples des deux A.P.P. portés par le C.U.E.E.P. en évoquant, dans un premier temps le modèle théorique de fonctionnement et les coûts théoriques afférents et, dans un deuxième temps, les aménagements du système eu égard aux conditions concrètes de financement.

I - LE COÛT DE L'ENCADREMENT DE L'AUTOFORMATION ASSISTÉE

L'autoformation assistée exige un certain niveau d'encadrement. Cet encadrement a un coût.

Nous nous appuyerons, pour son évaluation, sur des données moyennes issues du bilan quantitatif 1994 de l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq :

- 390 apprenants accueillis
- Un parcours moyen de 150 heures
- Une durée hebdomadaire moyenne de 12 heures (soit 13 semaines)
- 2 matières travaillées par apprenant, en moyenne

Par ailleurs, nous nous appuyerons sur les situations pédagogiques réelles qui jalonnent le parcours de formation. Ces données nous permettent de définir, pour un parcours moyen de 150 heures, l'encadrement pédagogique nécessaire, formulé en nombre d'heures/formateur :

- ◆ Un parcours de formation est précédé d'une phase de positionnement individuel de 1h30 par matière soit (2 matières en moyenne) 3 heures de face à face individuel en amont.
- ◆ À la suite du positionnement, les apprenants, munis de leur premier plan de travail, sont en situation d'autoformation tutorée pour trois

semaines, à l'issue desquelles un premier bilan est assuré ; il dure 1 heure par matière ce qui porte à 2 heures (2 matières en moyenne) de face à face individuel en début de parcours.

- ◆ Puis, des bilans intermédiaires ont lieu toutes les trois semaines (en moyenne), dont la durée est d'une demi-heure par matière, ce qui porte à quatre heures le suivi individuel durant le parcours de formation (4 bilans par matière, soit 8 bilans en moyenne).
- ◆ Nous évaluons ainsi, pour un parcours de 150 heures, à 9 heures la présence individuelle de formateurs auprès des apprenants.

Ces moments sont essentiels : ils permettent d'évaluer la progression des apprenants, de rectifier les erreurs de compréhension, d'explicitier des points particuliers, bref, de recadrer le travail, et assurer sa poursuite.

Lorsque les apprenants travaillent en autoformation, ils doivent pouvoir s'adresser à une personne-ressource : le tuteur. Celui-ci n'exerce pas une fonction de « formateur-matière ». Il apporte une aide au travail, faite de conseils méthodologiques (compréhension des consignes, relecture des exercices, aide au raisonnement, etc.) ; il facilite l'accès aux ressources pédagogiques ; il constitue la personne-relais vers les formateurs et le coordinateur.

Là encore, nous pouvons approcher le taux d'encadrement de l'autoformation et le rapporter à l'heure/formateur : sur un parcours de 150 heures de formation, 9 heures sont consacrées aux bilans individuels, restent 141 heures en autoformation.

Nous estimons à 1 tuteur pour 25 personnes en simultanée, l'encadrement nécessaire pour assurer cette fonction de tutorat. Le nombre d'heures/formateurs consacrées individuellement à chaque apprenant pendant le parcours de formation, en tutorat est de :

$$141 \text{ heures divisées par } 25 \text{ personnes} = 5,6 \text{ heures.}$$

Nous sommes donc en mesure d'évaluer le volume d'heures/formateur consacré au suivi strictement individuel pour un parcours moyen de 150 heures ; il est d'une quinzaine d'heures (9 heures avec les formateurs, et l'équivalent de 6 heures avec le tuteur, réparties sur toute la durée du parcours).

Nous obtenons donc, pour une année, un total de 4.635 heures/formateurs (15 heures x 309 apprenants).

Toujours à partir de l'exemple de l'A.P.P. de Villeneuve et sur la base des salaires effectivement payés aux formateurs (grille de salaire des organismes partenaires) le coût de l'heure/formateur est en moyenne de 197 francs ; il englobe tous les aspects de la rémunération (salaire, charges et congés payés) et couvre tous les aspects de l'activité pédagogique : face à face, production pédagogique, formation de formateurs.

À ce coût il convient d'ajouter l'ensemble des dépenses théoriques liées au fonctionnement de l'A.P.P. à savoir :

| | |
|--|-----------|
| ◇ Un temps plein secrétariat | 150.000 F |
| ◇ Un mi-temps de coordination | 110.000 F |
| ◇ Fournitures pédagogiques, PTT, EDF, Loyer | 200.000 F |
| ◇ Frais de gestion de l'organisme porteur | 30.000 F |
| ◇ Participation aux frais de structure des organismes partenaires | 100.000 F |
| ◇ Soit un total de | 590.000 F |

Cette somme, rapportée au volume d'heures/formateurs - 4.635 h. - vient grossir le coût de ces heures à hauteur de 127 francs.

Au terme de l'énonciation des différents postes à intégrer dans le calcul du coût d'une heure-formateur (qui est l'indicateur que nous avons choisi,) nous aboutissons à un coût de cette heure qui se situe à 324 francs.

N.B. : Ce coût ne comprend pas l'investissement matériel (postes informatiques, matériel audio, vidéo et papier) ni immatériel (création pédagogique préalable à l'ouverture de l'A.P.P.).

Nous pouvons donc établir le coût théorique du fonctionnement administratif et pédagogique de l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq s'il fonctionnait selon les critères de qualité que l'équipe s'est donnés.

Le calcul est simple, dès lors que nous avons rapporté les différentes charges à l'heure/formateur : $324 \text{ F} \times 4.635 \text{ h} = 1.501.740 \text{ F}$.

II - LE CONVENTIONNEMENT EN HEURES/STAGIAIRES : UN SEUIL D'ÉQUILIBRE

. L'exemple de Villeneuve d'Ascq

L'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq a réalisé, en 1994, 44.500 heures/stagiaires, dont 95 % ont été financées par l'État et la Région.

Le financement de l'heure/stagiaire moyen (tous financeurs confondus) est de 26 francs.

Les recettes sont donc, en 1994, de 1.157.000 francs.

Nous relevons immédiatement un écart significatif (344.740 francs) entre ces recettes et le coût de fonctionnement annoncé plus haut.

Avant de poursuivre, précisons que l'équilibre a pu être assuré par la participation de l'A.P.P. au programme PAQUE (recettes supplémentaires), par la mise à disposition par l'Education Nationale d'un « temps plein de réadaptation » (poste gratuit) et par la mise à disposition des locaux à titre gracieux par la municipalité. Notons le caractère précaire de ces trois événements.

C'est donc ailleurs qu'il faut rechercher l'équilibre.

Le nombre d'heures/stagiaires joue sur cet équilibre. En effet, il existe un seuil d'heures/stagiaires en deçà duquel un A.P.P. est déficitaire (aux conditions d'environnement pédagogique et administratif définies plus haut).

L'exemple que nous citons est celui d'un A.P.P. dont le volume heures/stagiaires ne permet pas de couvrir l'ensemble des charges et, notamment, des charges fixes qui sont les mêmes que l'on soit à 44.500 heures/stagiaires ou 60.000 heures/stagiaires.

Vérifions cet effet de seuil :

| | Volume d'activité | Recettes | Dépenses |
|-----------------------------|---------------------|-------------|-------------|
| 1^{er} cas : | 44.500 H/S (à 26 F) | 1.157.000 F | |
| | 4.635 H/F | | 1.501.740 F |

L'écart négatif est de 344.740 F.

Le coût de l'heure/formateur est de 324 F.

| | Volume d'activité | Recettes | Dépenses |
|------------------------------|---------------------|-------------|-------------|
| 2^{ème} cas : | 60.000 H/S (à 26 F) | 1.560.000 F | |
| | 6.000 H/F | | 1.772.000 F |

L'écart négatif est minimisé : 212.000 F.

Le coût de l'heure/formateur aussi : 295 F.

Comme nous le constatons, l'effet de seuil n'explique pas à lui seul l'écart négatif entre des recettes et des dépenses. Il ne fait que le minimiser.

L'autre aspect à prendre en compte est l'effet du taux de l'heure/stagiaire. Nous voyons que, dans le second cas, l'écart négatif est de

212.000 F. Cet écart est comblé par une augmentation de 3,5 F (212.000 F : 60.000 H/S) de l'heure/stagiaire.

C'est donc à un financement de l'heure de 29,5 F et à un volume d'activité de 60.000 H/S qu'un A.P.P. peut concilier individualisation et autoformation assistée dans des conditions d'encadrement que nous jugeons qualitativement acceptables.

. L'exemple de Roubaix-Tourcoing

Considérons à présent la situation de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing.

Les données du bilan quantitatif de 1994 nous indiquent :

- 58.000 heures/stagiaires réalisées
- 403 apprenants accueillis
- Une durée moyenne de parcours de 145 heures (13 semaines)
- 13 heures hebdomadaires, en moyenne
- 2 matières suivies

La forme de l'encadrement pédagogique est la même que celle de l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq.

Une différence toutefois : l'A.P.P. du Versant Nord-Est fonctionne depuis sa création, sur deux antennes, l'une à Roubaix, l'autre à Tourcoing.

Le temps de présence formateur auprès des apprenants, en individuel est sensiblement le même qu'à Villeneuve d'Ascq.

Soit (2 matières travaillées) :

| | | |
|-----------------------|------------|---|
| Positionnement | 3 heures | (1 heure 30 par matière) |
| 1 ^{er} bilan | 2 heures | (1 heure par matière) |
| Bilans intermédiaires | 4 heures | (4 bilans d'une demi-heure, 2 matières) |
| Tutorat | 5,7 heures | (en théorie) |

Soit, en arrondissant, 15 heures.

Ce qui porte à 6.045 heures, le temps annuel formateurs en encadrement individuel (403 apprenants).

Sur la base des salaires qui ont été payés en 1994, le coût de l'heure/formateur est de 197 francs.

Les coûts de fonctionnement (gestion, secrétariat, charge, loyer, matériel) se décomposent comme suit :

| | |
|---|-----------|
| ◇ Un temps plein secrétariat | 150.000 F |
| ◇ Un mi-temps de coordination | 110.000 F |
| ◇ Loyer deux antennes | 120.000 F |
| ◇ PTT, EDF-GDF, Nettoyage, Fournitures | 150.000 F |
| ◇ Frais de gestion de l'organisme porteur | 30.000 F |
| ◇ Participation aux frais de structure des organismes partenaires | 100.000 F |
| <hr/> | |
| ◇ soit un total de | 660.000 F |

Ces charges viennent alourdir le coût de l'heure/formateur de 110 francs.

Ce qui porte le coût total à 307 francs.

Le coût réel de fonctionnement de l'A.P.P. du V.N.E., aux conditions de fonctionnement administratif et pédagogique que l'équipe pédagogique a définies, serait donc :

6.045 heures/formateur à 307 francs soit 1.855.815 francs.

Le taux de prise en charge de l'heure/stagiaire, tous financeurs confondus, est, là aussi, en 1994 de 26 francs.

Les recettes s'élèvent à 1.508.000 francs soit un écart négatif de 347.815 francs.

Pour l'année 1994, l'équilibre a pu être atteint par la conjonction de deux éléments :

- la mise à disposition des locaux des deux antennes par l'organisme porteur pour Tourcoing, par la municipalité pour Roubaix (moins 120.000 francs) ;
- la diminution du taux d'encadrement-tuteur par l'ouverture de plages d'autoformation non assistée, à hauteur d'un temps plein de tutorat, soit un manque à gagner d'un peu plus de 1.000 heures/formateurs réparties sur chaque antenne.

Nous constatons, dans l'exemple de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing, que l'équilibre ne peut être atteint (aux conditions optimales de fonctionnement)

qu'à un financement de l'heure/stagiaire de 32 francs, pour un volume de 58.000 heures/stagiaires et dans un fonctionnement sur deux antennes.

III - ENTRE UN MODELE THÉORIQUE ET LES « PRINCIPES DE RÉALITE » : DES CHOIX À FAIRE

Si l'on se réfère à l'organisation pédagogique des deux A.P.P., nous pouvons identifier trois éléments clé du dispositif qui permettent, de notre point de vue, d'assurer aux apprenants les conditions d'un parcours construit, progressif et encadré (sans préjuger de la participation des apprenants eux-mêmes qui intervient pour beaucoup dans leur progression).

Ces trois éléments sont :

- l'accueil individualisé à tout moment de l'année (l'entretien avec le conseiller en formation, les positionnements, la mise en phase des contenus à travailler avec les objectifs à atteindre) ;
- les entretiens de bilan pédagogiques qui jalonnent le parcours de formation et qui permettent, à chaque fois, d'identifier les acquis et de déterminer l'étape suivante ;
- la présence d'un tuteur auprès des apprenants, destinée à assurer un encadrement méthodologique et à permettre tous les relais nécessaires avec les formateurs référents.

Le propos est ici d'évoquer les « marges de manœuvre », à l'intérieur de cette organisation, qui généreraient un abaissement de la pression salariale.

Concrètement, la question est de savoir sous quelle(s) forme(s) nous pourrions assurer l'encadrement des apprenants et qui serai(en)t de nature à minimiser le coût formateur.

1) Le premier accueil

Nous excluons en effet de « toucher » au premier accueil, assuré par le conseiller en formation, qui constitue le dernier filtre avant l'entrée en A.P.P. et qui garantit la pertinence d'une remise à niveau en formation générale.

Cet accueil est individualisé. Il instaure une relation duale qui permet d'établir un contact de type confidentiel propice à l'expression de la personne. L'expérience montre à quel point ce moment est important puisqu'il constituera le point de départ d'un parcours dont le déroulement prendra en compte des aspects qui n'auraient peut-être pas été identifiés dans une relation plus distanciée.

Par ailleurs, l'accueil individuel permet d'explicitier, lorsque le cas se présente, le motif de non-intégration dans l'A.P.P. et d'évoquer d'autres pistes à explorer, mieux à même de répondre aux besoins de la personne.

2) Le positionnement des personnes

S'agissant de l'étape suivante, à savoir le positionnement des personnes, nous pourrions envisager de mettre en place des fonctionnements plus collectifs qui auraient clairement pour effet de minimiser le temps d'intervention des formateurs.

Là encore, notre choix est de préserver le caractère individualisé de cette étape.

La justification de ce choix tient à des considérations de nature différente : la première réside dans la multiplicité des besoins des personnes, eu égard à leur niveau de formation (maîtrise des savoirs) et à leur objectif.

La deuxième, moins « palpable », tient au rapport que chaque individu a à la formation et, en particulier, avec la ou les disciplines qu'il lui faut travailler pour avancer vers la réalisation de son objectif : mauvais souvenirs scolaires, sentiments d'incapacité, appréhension forte pour telle ou telle matière, etc.

Sur le premier aspect, il est vrai que nous pouvons nous appuyer sur des outils de positionnement sophistiqués qui permettraient de situer rapidement la position d'une personne sur une ligne de progression. En revanche, nous voyons mal comment explorer, autrement qu'en individuel, les blocages et/ou les peurs des personnes face à l'une ou l'autre discipline.

Cet échange avec le formateur préalable au démarrage effectif du travail a notamment pour objet de repérer les appréhensions des personnes afin de les rassurer et de leur permettre d'aborder leur travail avec un minimum de sérénité faute de quoi l'efficacité de leur parcours risquerait de se trouver fortement compromise.

C'est pourquoi nous nous dirigeons, pour cette étape particulière qu'est la phase de positionnement, vers une rationalisation partielle consistant à développer des outils de positionnement qui seraient proposés dès l'accueil avec le conseiller en formation.

Ces documents de positionnement existent mais ils sont, pour l'instant, choisis, explicités et réunis par les formateurs eux-mêmes lors d'un premier « rendez-vous formateur ».

Si nous devons aller vers cette pratique, c'est bien pour des nécessités d'allègement de l'accueil formateur, rappelons-le.

Bien entendu, c'est à la condition de disposer d'outils ciblés que le conseiller en formation peut identifier le bon document de positionnement.

Si l'on reprend l'exemple de l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq, données 1994, cette pratique aurait pour effet, concrètement, de réduire l'intervention formateur sur la phase de positionnement de 1/2 heure par matière soit près de 300 heures annuelles (2 matières suivies en moyenne soit 1 heure par apprenant au moins - 309 apprenants en 1994).

Précisons enfin que ces modalités d'accueil permettent d'assurer une prise en compte permanente des demandes d'entrée à l'A.P.P., celle-ci n'étant subordonnée à aucune contrainte de démarrage collectif, par exemple. Le temps d'attente est lié aux seules capacités d'accueil.

3) Le parcours effectif des apprenants

Penchons nous maintenant sur le parcours effectif des apprenants dans les deux A.P.P.

La question pour nous est de trouver l'organisation qui permette d'assurer le suivi et l'encadrement pédagogique optimal dans des conditions de sous-effectif qui nous obligent à faire des choix.

L'encadrement pédagogique s'articule, entre, d'une part, les rendez-vous formateurs individuels, toutes les trois semaines et, d'autre part, l'intervention du tuteur, à disposition des apprenants.

C'est sur cette deuxième fonction que pèsent (d'ores et déjà dans l'exemple de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing) les conséquences du niveau d'encadrement insuffisant, conduisant soit à une réduction des plages d'ouverture encadrées (les apprenants se trouvent en situation d'autoformation totale), soit à une réduction pure et simple des plages d'ouverture.

Cette réduction de l'amplitude permet d'assurer la présence d'un tuteur sur les plages ouvertes au public mais, en contrepartie, limite les marges temporelles de la formation.

4) Un budget type

À l'issue de ce travail sur les aspects économiques du fonctionnement de deux A.P.P., nous pouvons établir un budget type, approximatif évidemment, correspondant à un mode d'organisation donné (celui auquel nous nous référons), pour un volume d'activité donné - 60.000 heures - et pour un fonctionnement sur un lieu (l'éclatement sur plusieurs espaces générant des surcoûts, comme on l'a vu).

Nous prendrons comme point d'entrée, cette fois ci, les cinq fonctions principales exercées en A.P.P. :

| | |
|---------------------------|-----------------------------|
| * Fonction accueil : | un mi-temps |
| * Fonction coordination : | un mi-temps |
| * Fonction secrétariat : | un temps plein |
| * Fonction tuteur : | un temps plein |
| * Fonction formateur : | 5 temps pleins ¹ |
| <hr/> | |
| * Soit | 8 temps pleins. |

Si l'on prend une base de 180.000 F comme salaire annuel moyen, toutes charges comprises, nous pouvons détailler les dépenses comme suit :

| | |
|--|-------------|
| ◇ Salaires | 1.440.000 F |
| ◇ Loyer, charges et fournitures pédagogiques | 250.000 F |
| ◇ Frais de gestion de l'organisme porteur | 30.000 F |
| ◇ Participation au frais de structures des organismes partenaires | 100.000 F |
| <hr/> | |
| ◇ Soit | 1.820.000 F |

Le montant total des dépenses s'élève donc à 1.820.000 F ce qui porte le taux de prise en charge de l'heure/stagiaire à 30,30 francs, tous financeurs confondus.

À l'issue de cette présentation, nous pouvons apporter deux remarques complémentaires.

Tout d'abord, rappelons qu'il s'agit ici d'une approximation d'un coût de fonctionnement puisque, même s'il s'appuie sur une analyse des situations pédagogiques réelles, il ne repose que sur des données moyennes.

En second lieu, cette étude de coût n'a évidemment de sens qu'appliquée à un mode d'organisation pédagogique donné dont les choix déterminent la hauteur de ces coûts. Toutefois, elle peut avoir une valeur plus large qui serait la démonstration que tout A.P.P., quels que soient ses choix d'organisation, ne peut répondre aux principes du Cahier des Charges (système permanent, souple, individualisé, multimédia) qu'à la condition d'une reconnaissance de l'existence d'un coût réel supérieur à celui communément admis.

¹ Moyenne de 22 heures semaine de face à face sur 43 semaines.

A.P.P. ET PARTENARIAT : À LA RECHERCHE DE L'ARCHE PERDUE

Patrice DUTHOIT

L'Atelier de Pédagogie Personnalisée de Roubaix-Tourcoing s'est mis en place en 1989 sur une logique partenariale rassemblant les acteurs de l'Action Collective de Formation (CUEEP et GRETA), ainsi que des acteurs associatifs locaux engagés dans les dispositifs publics de lutte contre le chômage. Ceci constitue une particularité qu'il paraît intéressant d'aborder dans le contexte et les enjeux, dans les évolutions et les questionnements et, enfin, dans les perspectives.

Le texte de Frédéric HAEUW, « L'A.P.P. à la recherche de son histoire », nous montre la logique historique de l'Atelier Pédagogique qui accompagne un mouvement d'évolution de fond du concept de l'Action Collective de Formation, évolution directement issue de la crise de l'emploi ainsi que de la crise sociale sur l'insertion des publics en difficulté. Afin de mieux appréhender la logique partenariale constitutive de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing, il est utile d'en préciser les enjeux dans le contexte de développement de la politique de traitement social du chômage des jeunes et adultes en difficulté et de sa structuration progressive dans les années 80 suite à la publication notamment, du « Rapport Schwartz » commandé par Pierre Mauroy, premier ministre de l'époque.

Ce rapport sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté montrait la nécessité de travailler de nouveaux modèles insérants, formatifs et qualifiants sur la logique du développement local territorialisé, d'une part, et de la mise en partenariat de l'ensemble des acteurs et des énergies pouvant concourir à la réduction des inégalités, d'autre part. Forte, cette commande politique situe l'importance des attendus auxquels les moyens n'ont pas manqué pour en réaliser les ambitieuses applications. Cela a très rapidement favorisé la transformation et la consolidation d'un tissu associatif pré-existant au titre de la prévention sur les quartiers, en un tissu d'opérateurs d'actions d'insertion formation, mouvement stimulé par la mise en place de la politique de Développement Social des Quartiers (D.S.Q.). Mobilisés par les pouvoirs publics, les acteurs associatifs se sont engagés dans la création de dispositifs d'accueil, de mobilisation à la formation et d'élaboration de projets articulant le travail sur l'insertion sociale et l'insertion professionnelle. Ainsi, au moment où l'action collective de formation s'interrogeait sur sa nécessaire évolution, les « nouveaux » acteurs de formation du secteur associatif (ainsi d'ailleurs que les organismes issus de l'éducation populaire des années 70) produisaient et structuraient des modèles où l'action de groupe, l'action mobi-

lisatrice connectée très finement à la réalité sociale locale, créait une autre approche des besoins de formation du public, pouvant être catégorisé comme le « non-public » de la formation.

L'Action Collective de Roubaix-Tourcoing s'était d'ailleurs interrogée en 1982 sur ce « non-public » de la formation à partir des dispositifs d'insertion et de développement social mis en place à l'échelon de plusieurs quartiers (Alma - Bourgogne - Pont Rompu)¹. Ainsi, organisme porteur des « A.C.F. », le C.U.E.E.P. a perçu l'importance du mouvement et s'est vite positionné de façon pertinente comme une ressource pédagogique de proximité pour les acteurs associatifs. Le C.U.E.E.P. était conscient en cela que les questions posées sur la nécessaire évolution de l'A.C.F. trouveraient vraisemblablement des réponses dans les pontages permettant au public (au « non-public ») de chaîner une formation « insérante » développée dans les quartiers ou sur les logiques de « proximité » (sociales, culturelles, géographiques) par une formation « validante » et « qualifiante » portée, notamment, par l'A.C.F. Simultanément, le C.U.E.E.P. s'est investi auprès des opérateurs de terrain pour la conception de systèmes d'apprentissage adaptés, interactifs et en adéquation avec les besoins du public ainsi que son rapport à l'apprentissage. On peut penser ici, plus particulièrement à l'ensemble pédagogique LUCIL élaboré grâce à des recherches appliquées associant universitaires et acteurs de l'insertion, mais également à l'investissement de chercheurs dans les quartiers pour le lancement de l'ambitieux Programme Régional d'Initiation à l'Informatique (P.R.I.I.). Il est intéressant de noter que les préoccupations pédagogiques essentielles de ces programmes se tournaient déjà vers l'individualisation, la gestion des rythmes d'apprentissage et l'autonomisation accrue des publics (l'autoformation). Ainsi le travail partenarial d'élaboration de ces nouvelles approches établit, déjà, un début de culture « pédagogique » commune inter-organismes.

Ces besoins et cette nécessité du C.U.E.E.P. de s'associer aux acteurs locaux de formation, pour sa propre évolution et l'évolution de l'A.C.F. se sont ensuite progressivement inversés, sous l'impulsion des pouvoirs publics d'ailleurs.

Aux préoccupations généreuses du début des années 80 sur la qualification sociale et l'accès à la citoyenneté des publics comme vecteur central des politiques d'insertion, se substituent à partir de 85/86 des préoccupations plus dominantes sur la qualification professionnelle et l'accès à l'emploi qui nécessitent, dès lors, de structurer et organiser ce que l'on appelle désormais une « offre de formation » plus en interaction avec le marché de l'emploi. Ce mouvement s'est finalisé en 1988 par l'élaboration du Crédit Formation Individualisé « jeunes » ainsi que par les souhaits formulés par les pouvoirs publics d'une « professionnalisation » des opérateurs. C'est la période de la

¹ Sylvie DHAENE, Latifa KECEMIR, *Le non-public de la formation.*

« labellisation » des associations de formation pour la définition et la reconnaissance de leurs domaines de compétences, s'intégrant à la mise en place d'un système d'appel d'offres qui reposerait sur l'adéquation entre les besoins repérés des publics et la demande d'un marché économique dont on dit qu'il est en mouvement de croissance. Les dispositifs doivent être alors plus « utilitaires », mieux assujettis à la revalorisation en cours du rôle central de l'entreprise comme élément moteur des politiques de réduction du chômage... Les formations modularisées et les systèmes filiarisés vont s'imposer pour les pouvoirs publics à l'existence des actions trop « localisées » qui, dès lors, s'appuieront (souvent implicitement pour certaines d'entre elles) sur le C.U.E.E.P. et son expérience de l'Action Collective pour l'évolution, la structuration de leur propre offre de formation et pour leur positionnement sur un échiquier en mouvement.

En 1989, il est vraisemblable que le C.U.E.E.P. pouvait assurer seul le montage d'un A.P.P. par sa connaissance désormais acquise du « non-public » de la formation, par les pontages établis avec les politiques de développement social des quartiers et les réseaux partenariaux locaux, par la constitution de ressources pédagogiques appropriées et, enfin, par les réinvestissements des acquisitions et expériences partenariales récentes dans la restructuration de l'A.C.F. Toutefois, les liens réels de projets entre le C.U.E.E.P. et les centres d'insertion formation de Roubaix-Tourcoing ainsi qu'une culture partagée autour de l'action globale et l'insertion multidimensionnelle permettent d'imaginer une avancée collective sur de nouveaux modèles. L'ingénierie du C.U.E.E.P. en matière d'accès au savoir et à la qualification des publics de bas niveau de formation s'enrichirait de la capacité des centres de formation locaux de maintenir en amont des stratégies d'accès et d'accompagnement des publics à l'individualisation de la formation. Pour les centres concernés, cette expérience ouvre le champ d'une « montée en qualité » indispensable au repositionnement de leur rôle dans l'évolution des politiques de traitement social et économique du chômage.

Ainsi la logique partenariale fondatrice de l'A.P.P. montre qu'à la nécessité de mettre en place un système de formation individualisée basé sur l'autoformation devait systématiquement correspondre des passerelles d'accès pour les publics visés.

Qui mieux que le secteur associatif local pouvait assurer ces passerelles. D'autant que, en plusieurs années de politique d'action d'insertion mobilisante à la formation et à la qualification, les acteurs associatifs locaux réussissaient à légitimer leur existence en tant que groupe au sein de la Commission Formation du Versant Nord-Est. C'est là que s'est élaboré le projet constitutif de l'Atelier Pédagogique du Versant Nord-Est. Cette création collective animée par le C.U.E.E.P., porteur potentiel de l'expérience, situe d'emblée l'A.P.P. au cœur de l'offre de formation locale occupant grâce à l'individualisation des parcours, un ensemble « d'interstices » : véritable maillage d'une mise en co-

hérence de l'offre globale sur un bassin. Plusieurs organismes de formation se sont donc positionnés dès 1989 sur ce qui apparaît comme la mise en place d'un modèle précurseur des « plates-formes partenariales » aujourd'hui fortement favorisées par les politiques publiques de formation. Il est intéressant de noter toutefois qu'à la différence de ce que nous observons actuellement de ce mouvement en généralisation, l'A.P.P. s'est constitué avant tout sur un partenariat pédagogique. La question d'un retour sur investissement en terme strictement financier reste de prime abord « secondaire » par rapport aux questions pédagogiques. (Aujourd'hui, la mise en plate-forme des organismes pourrait, par moments, un peu trop inverser cette logique).

C'est sur cette « particularité », notamment, que les financeurs et collectivités locales concernés ont établi des bases relationnelles d'intérêt avec ce nouveau dispositif.

Ce « désintéressement » financier est sans aucun doute un élément déterminant de la réelle motivation des organismes associés et situe donc la sensibilité partagée aux enjeux qu'ils pouvaient en attendre. Ainsi l'équipe intervenante qui se compose d'un jeu de mise à disposition de salariés des différentes structures émerge au budget de l'A.P.P. au « Franc le Franc » du coût réel des salariés « intervenants ». Les règles financières définies alors induisent elles mêmes la primauté de cette relation pédagogique. Point fort du schéma de démarrage en 1989, il est vraisemblable que les difficultés vécues par les opérateurs à partir de 1993/94 ont quelque peu « fragilisé » ce système volontariste, mais également dans l'ensemble des paramètres et exigences nécessaires à la « véritable vie pédagogique » d'une équipe interinstitutionnelle et d'une expérience inter-organismes.

La condition essentielle de cette « vie pédagogique » réside dans la fonction du formateur mis à disposition. Celui-ci ne peut être considéré sous le seul angle du « face à face ». Il doit être le vecteur de transmission de la « culture » de son centre d'appartenance vers l'A.P.P. afin que le centre partenaire participe à part entière à la réalisation de cette culture « fusionnelle » induite par la création et la structuration de cet A.P.P. Ce formateur devra en conséquence, assurer un retour vers son organisme de certaines résultantes de cette « fusion » afin de moderniser et qualifier les pratiques de ce centre. Le pari, on le voit, est considérable et prend le contre-pied - par ce jeu d'interactions constant - de situations de « colonisation » et d'uniformisation trop souvent générées par le porteur institutionnel dès lors qu'à la notion d'animation collective se substitue celle de pilotage.

Pour toutes ces raisons, le formateur doit être particulièrement soutenu et accompagné dans cette mission par la Direction et le Responsable de formation de son Centre. Par défaut, il peut effectivement fonctionner dans le collectif A.P.P. mais il est moins l'élément d'une fusion qu'un élément détaché.

Les difficultés progressives vécues dans les années 90 ont fortement atténué ce principe de mobilisation institutionnelle des acteurs engagés. Force est de constater dès l'origine du projet la difficulté rencontrée par les centres sur ce point d'investissement institutionnel. Pourtant, l'ensemble des lieux d'échanges et de « régulation » permettait l'existence de cette réalité. Il faut noter la détermination avec laquelle les responsables du portage de l'A.P.P. ont maintenu (par moments contre « vents et marées ») comités exécutifs et comités de pilotage. En cela on peut se rendre compte aujourd'hui combien l'exigence de cette expérience collective devait renvoyer à la nécessaire exigence des centres pour eux-mêmes pour la réussite de ce pari partenarial particulier : exigence de qualité, de réflexion et d'analyse, capacité d'échange, d'ouverture et de mutualisation.

Malheureusement la mise en place progressive du Crédit Formation Individualisé s'est très vite heurtée aux questions de moyens financiers avant même d'avoir pu se heurter aux véritables enjeux de la transformation des modèles antérieurs. Face à cela les opérateurs ont réagi par la nécessité du compromis dans la construction de leur propre offre (durée des apprentissages, par exemple) pour pouvoir exister dans le système. Système qui d'emblée induisait des distorsions et des décalages entre son principe générique et son application concrète. Pour les opérateurs c'est sans doute à partir d'ici que des effets d'intériorisation d'un comportement « d'entreprise » se développent. Ce développement progressif déplace sur d'autres terrains les notions de « sens », de « rentabilité » par ce marché organisé par les pouvoirs publics d'une relation « client-fournisseur ». Cette relation domine désormais les questions sociales, éducatives et culturelles de l'éducation permanente. Peut-être qu'une meilleure résistance, dans le début des années quatre-vingt-dix, à l'érosion de ces valeurs initiales et prédominantes aurait pu permettre d'éviter ou d'atténuer la fantastique remise en cause de l'appareil de formation quelques années plus tard...

La distance vis-à-vis des questions sociales, éducatives et culturelles engendre, par conséquent, une distance vis-à-vis des enjeux constitutifs de cet A.P.P. de « fusion ». La subordination progressive mais structurelle des politiques de formation à la seule question de l'emploi favorise, chez les opérateurs locaux, la transformation de leur culture historique et détermine ainsi des priorités pédagogiques et organisationnelles désormais axées sur ce nouvel enjeu fixé par les pouvoirs publics.

Dans ces mouvements de transformation, l'A.P.P. et son « objet social » ne seront pas remis en cause. Au contraire, il semble être totalement reconnu, grâce aux moyens accordés, comme un élément important du Crédit Formation Individualisé. Il reste préservé dans son processus pédagogique interne de la « pression à l'emploi » ambiante et de la question du traitement social du chômage vécu par les opérateurs partenaires et environnants. Si la question de

« l'entreprise » est posée dans l'A.P.P., elle l'est dans l'accueil en formation d'un public salarié en modernisation des compétences.

Dans ce contexte mouvementé, l'A.P.P. continue de bénéficier d'un conventionnement annuel. Grâce à cela, l'équipe en place se trouve en mesure de projeter son travail dans le temps et peut maintenir sa dynamique de recherche et d'amélioration des outils. Il n'est pas difficile d'imaginer les décalages de situation avec les partenaires intervenant par ailleurs sur un « marché » en récession qui s'organise sur des offres séquencées et variables selon les « plans pour l'emploi » successifs. À ces décalages de situations et de positionnements dans l'organisation globale du paysage de la formation, se superposent logiquement les distorsions au niveau des personnels mis à disposition en impossibilités (incompatibilités) structurelles (culturelles) de maintenir le mouvement (l'idée) de « fusion » et « d'aller retour » constitutif de cet A.P.P.

Dès lors, plusieurs réflexes apparaissent dans l'équipe pédagogique multi-institutionnelle. Réflexes de protection d'abord, dans son centre d'appartenance ou dans ce lieu désormais détaché. Réflexes d'assimilation ensuite, à des équipes reconstruisant nécessairement d'autres règles identitaires. Enfin, réflexes d'identification au porteur institutionnel dans ce qu'il représente de stable, de constant et de pérenne, mais aussi (et de fait) dans ce qu'il représente dans son ingénierie et ses préoccupations pédagogiques. Ainsi, pour l'existence de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing, le C.U.E.E.P. deviendra progressivement « pilote » par défaut (par nécessité...) « pilote » d'une mesure se recentrant sur des préoccupations plus organisationnelles avec des institutions partenaires qui pour ne citer que cet exemple, ont eu tendance, ces dernières années, à confondre « la notion de mise à disposition » à la seule question de la gestion des ressources humaines.

Ces quelques exemples internes à l'A.P.P. s'interprètent, bien sûr, en épiphénomènes d'une situation de déstabilisation générale vécue par l'appareil de formation ces dernières années.

Six années d'existence de l'A.P.P. de Roubaix-Tourcoing montrent donc l'intéressante symétrie entre les changements de préoccupations dans les politiques publiques de formation et l'évolution de la réalité partenariale initialement voulue à la constitution de ce projet A.P.P.

Depuis ces six années se pose néanmoins toujours (et en terme structurel) la question des décalages avec le « non-public » de la formation, question elle même amplifiée aujourd'hui par les nouvelles réalités de ruptures dans l'accès au savoir des « exclus ».

Autant au plan pédagogique que méthodologique, l'A.P.P. est « outillé » par rapport à ces questions. Encore faudrait-il qu'elles soient politiquement d'actualité et que donc, simultanément, l'éducation permanente reprenne du sens au niveau des prescripteurs publics.

La « Régionalisation » en cours permettra peut-être l'ouverture de ce débat.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| LES RÉDACTEURS | 3 |
| INTRODUCTION | 7 |
| LES A.P.P. DE ROUBAIX-TOURCOING ET VILLENEUVE D'ASCQ : DE QUOI PARLE-T-ON ? | 11 |
| ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES A.P.P. DE ROUBAIX-TOURCOING ET DE VILLENEUVE D'ASCQ | 13 |
| I - UN ACCUEIL PERMANENT | 13 |
| II - L'EXISTENCE D'UN PROJET CLAIR ET PRÉCIS | 14 |
| III - UN ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISÉ | 14 |
| IV - UNE DÉMARCHE D'AUTOFORMATION | 15 |
| L'A.P.P. À LA RECHERCHE DE SON HISTOIRE : QUELS SONT LES ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS AYANT FAVORISÉ SON ÉMERGENCE ? | 17 |
| I - L'ACTION COLLECTIVE DE FORMATION DE ROUBAIX-TOURCOING, BERCEAU DE L'A.P.P. | 17 |
| II - MODIFICATION DE LA DEMANDE DE FORMATION, NÉCESSITANT UNE PRATIQUE ACCRUE DE L'INDIVIDUALISATION | 19 |
| III - PARTENARIAT ET NAISSANCE DE L'A.P.P. | 21 |
| IV - REPÉRAGE DE QUELQUES ÉLÉMENTS SIGNIFICATIFS | 23 |
| Une importante demande de formation | 23 |
| Des partenariats pré-existants | 23 |
| Des pratiques d'individualisation pré-existantes | 23 |
| Une base d'autoformation pré-existante | 24 |
| Un cadre juridique | 24 |
| Un réseau régional et national des A.P.P. | 24 |
| Une ingénierie pédagogique efficace, des organismes et des professionnels motivés | 24 |

| | |
|---|-----------|
| ARTICULATION DES FONCTIONS AU SEIN D'UN ATELIER DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE | 25 |
| I - FONCTION COORDINATION | 27 |
| 1) L'animation pédagogique | 27 |
| 2) Régulation de l'activité | 28 |
| 3) Groupe de Pilotage | 28 |
| II - FONCTION ACCUEIL ET SUIVI | 28 |
| 1) Renseignement téléphonique | 29 |
| 2) Réunion d'information | 29 |
| 3) Entretiens individuels | 30 |
| 4) Bilans intermédiaires | 30 |
| III - FONCTION PÉDAGOGIQUE | 31 |
| 1) Positionnement | 31 |
| 2) Bilan | 32 |
| 3) Accompagnement didactique | 32 |
| 4) Accompagnement méthodologique | 33 |
| 5) Accompagnement social | 33 |
| IV - FONCTIONS RELATIONS EXTÉRIEURES | 35 |
| 1) Prescripteurs | 35 |
| 2) Partenaires permanents | 36 |
| 3) Financeurs | 36 |
| 4) Partenaires ponctuels | 36 |
| 5) Promotion de l'A.P.P. | 36 |
| V - FONCTION LOGISTIQUE | 37 |
| 1) Gestion de l'espace | 37 |
| 2) Gestion du centre de ressources | 37 |
| 3) Gestion maintenance | 38 |
| VI - FONCTION ADMINISTRATIVE | 38 |
| 1) Gestion de l'activité | 38 |
| 2) Gestion financière | 38 |
| 3) Secrétariat | 39 |
| VII - FONCTION DEVELOPPEMENT | 39 |
| 1) Développement de l'activité (quantitatif) | 39 |
| 2) Gestion du partenariat | 40 |
| 3) Evolution des compétences (individuelles et du dispositif) | 40 |
| EN GUISE DE CONCLUSION, ÉBAUCHE D'ANALYSE DES BESOINS DE FORMATIONS | 42 |

LE TRAVAIL EN AUTOFORMATION : DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES 45

I - DES CONTENUS ADAPTÉS AUX NIVEAUX ET PROJETS DES APPRENANTS 45

II - DES OUTILS UTILISÉS EN AUTOFORMATION, DONC DES RESSOURCES ACCESSIBLES 46

- 1) Des documents précis mais simples, ciblés, autocorrigés et privilégiant une démarche de découverte 46
 - Des contenus précis, bien ciblés 46
 - Des documents autocorrigés 47
 - Des documents simples 48
 - Des documents qui privilégient la découverte 48
- 2) Des documents en accès libre ou sur demande 49

III - L'ORGANISATION, LA GESTION ET L'ALIMENTATION DU CENTRE DE RESSOURCES 50

- 1) Identification et accès aux documents 51
- 2) Gestion du centre de ressources 52
- 3) Le fonctionnement du centre de ressources : une gestion collective 53

AUTONOMIE, AUTOFORMATION ET DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES 55

I - A.P.P., AUTONOMIE ET AUTOFORMATION 55

- 1) A.P.P. et autonomie, des rapports complexes 55
- 2) Trois sens possibles du mot « autonomie » 56
- 3) Les trois courants de l'autoformation 58

II - AUTONOMIE ET DIDACTIQUE 59

- 1) La recherche du sens 60
 - a) La voie du consommateur 61
 - b) La voie professionnelle 63
- 2) Le statut de l'erreur en mathématiques 64

III - CONCLUSION 65

FINANCEMENT D'UN A.P.P. : LES EXEMPLES DE
VILLENEUVE D'ASCQ, DE ROUBAIX-TOURCOING 67

**I - LE COÛT DE L'ENCADREMENT DE L'AUTOFORMATION
ASSISTÉE 67**

**II - LE CONVENTIONNEMENT EN HEURES/STAGIAIRES : UN SEUIL
D'ÉQUILIBRE 69**

L'exemple de Villeneuve d'Ascq 69

L'exemple de Roubaix-Tourcoing 71

**III - ENTRE UN MODELE THÉORIQUE ET LES « PRINCIPES DE
RÉALITE » : DES CHOIX À FAIRE 73**

1) Le premier accueil 73

2) Le positionnement des personnes 74

3) Le parcours effectif des apprenants 75

4) Un budget type 75

**A.P.P. ET PARTENARIAT : À LA RECHERCHE DE
L'ARCHE PERDUE 77**

BON DE COMMANDE
à renvoyer à
CAHIERS D'ÉTUDES DU CUEEP
9/11, rue Angellier - 59046 Lille Cedex
Tél.: 20.58.11.53. - Fax : 20.58.11.10.

| N ^{os} | Titres | F. | Nbre d'ex. |
|----------------------|---|--------|--------------------------|
| 1. | L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Un programme de développement local intégré dans le Pas de Calais | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 3. | La « qualification sociale », un nouveau besoin de formation ? | épuisé | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Les acquis professionnels en licence de Sciences de l'Éducation | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Espaces de paroles, espaces de choix ? De la communication au collégé | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Recherche-action : méthodes et stratégies | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Droit : discours et pratiques des formateurs | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Un essai d'évaluation formative | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 12. | A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 13. | Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987 | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 14. | Les maux pour le dire, les mots pour l'écrire. Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 15. | L'action collective de Sallaumines | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 16. | Objectifs et modes d'évaluation. Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 17. | Psychosociologie : crise ou renouveau ? | 75 | <input type="checkbox"/> |
| n ^o spéc. | Actes du colloque « Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités ». Lille, 29-30 nov.-1 ^{er} déc.1989 | épuisé | <input type="checkbox"/> |
| 18. | L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord/Pas-de-Calais. Étude d'évaluation | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 19. | 20 ans de formation d'adultes : l'action collective de formation de Sallaumines Noyelles-sous-Lens | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 20. | Entreprises et représentations de l'illettrisme. Grille de diagnostic à l'usage de l'encadrement | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 21. | Canal 6. Rapport d'évaluation. Expérimentation d'un réseau câblé interactif pour la formation des publics de faible niveau sur la zone de Roubaix- Tourcoing | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'ÉSEU en Enseignement A Distance en 1991-92 | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 23. | Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 24. | Ça y est, je sais lire ! ... ou la mise en place d'une certitude : tout le monde peut apprendre à lire, même après des années d'échec | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 25. | Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation, tome1 | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 26. | Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation, tome2 | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 27. | Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 28. | Actes de l'Université d'été : « Formations ouvertes multiressources ». Lille 6-12 juillet 1994 | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 29. | Formations ouvertes multiressources. Éléments bibliographiques | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 30. | Les transformations des logiques de formation dans l'administration de l'État. Une étude de cas | 75 | <input type="checkbox"/> |
| 31. | Ateliers de pédagogie personnalisée. Un exemple en région Nord-Pas de Calais | 75 | <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 CUEEP.

Pour toute commande groupée d'au moins six exemplaires, le tarif réduit s'applique (55 F l'exemplaire, TVA incluse).

C.U.E.E.P. : Centre Université. Économie d'Éducation 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'ÉTUDES DU CUEEP :
9/11, rue Angellier - 59046 LILLE CEDEX
Tél.: 20.58.11.53. - Fax : 20.58.11.10.