

LES CAHIERS
D'ETUDES
DU C.U.E.E.P.

AGRIMEDIA
Nord-Pas de Calais,

**un réseau de centres de ressources
pour la formation agricole**

Des formateurs parlent aux formateurs

octobre
1998

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

N° 35-36

LES CAHIERS D'ÉTUDES DU **CUEEP**

Membres fondateurs

J. Losfeld
P. Demunter

Comité de Direction

les Membres fondateurs
le Directeur du CUEEP-USTL
le Directeur du Laboratoire TRIGONE
le Secrétaire de Rédaction

Comité de Lecture

É. Charlon
J. Clenet
P. Carré
R. Coulon

C. D'Halluin
D. Delache
A. Derycke
P. Demunter

D. Forestier
J. Hédoux
G. Leclercq
V. Leclercq

M. Mébarki
D. Poisson
B. Richardot
A. Tarby
M.R. Verspieren

Secrétaire de Rédaction

V. Leclercq

Edition de ce numéro

B. Richardot

Gestion et Diffusion

V. Leclercq
N. Leu
B. Richardot

*Les Cahiers d'études du **CUEEP***
9, rue Auguste Angellier
59046 LILLE CEDEX

☎ 03.20.58.11.53

☎ 03.20.58.11.10



nadine.leu@univ-lille1.fr

ISSN en cours



Ouverture

Les nouvelles technologies informatiques et multimédia génèrent une spectaculaire diversification des ressources disponibles pour la formation.

Mais cela ne doit jamais nous faire perdre de vue que la moindre ressource n'est d'aucune utilité sans le support de la communication.

Communiquer c'est autre chose que consulter l'écran d'un ordinateur ou manipuler les outils d'un centre de ressources. C'est surtout et d'abord échanger, exprimer ses besoins et ses attentes. Une telle démarche conduit à une modification de la personnalité qui se construit, évolue et devient autre. Il se produit un phénomène essentiel que pour ma part j'appellerai l'éducation.

La communication n'est pas comparable au partage du « gâteau » que constituerait l'information. Dans un gâteau plus j'en prends moins il en reste pour les autres. Au contraire ici plus je participe, plus je permets à mes interlocuteurs de s'enrichir et de développer leurs capacités.

Ce cahier, que vous avez entre les mains, relate modestement la somme des efforts déployés pour mettre en œuvre cette forme éducative de la communication dans les établissements agricoles partenaires de la région.

Au delà des réflexions engagées, des malettes pédagogiques construites, des avancées sur des pratiques nouvelles, c'est cette action militante de tous les acteurs qui donne en définitive toute sa valeur et toute sa portée au réseau AGRIMEDIA NORD PAS DE CALAIS.

Patrick Leclercq,

Ingénieur en Chef d'Agronomie,
Chef du Service Régional de Formation et du Développement
Président d'« AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais »

Et vogue la galère

Frédéric Hacun

On ne s'était quand même pas dit que cela serait facile ... mais nous étions partis confiants, lorsque suite à une demande « institutionnelle » de relater le plan de formation de formateurs AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, nous nous sommes dit à quelques uns qu'après tout, puisque nous devons écrire, autant en profiter pour dépasser la demande initiale et relater AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais depuis le début ; nous faciliterions ainsi le transfert de l'expérience et l'on se disait aussi qu'écrire permettrait à beaucoup de s'abstraire de la pratique quotidienne.

Premiers essais, premiers plans, premiers échéanciers, et déjà nous enrôlions les acteurs du réseau avec des commandes d'écrits ou des suggestions de thèmes. Après tout, il suffisait de s'embarquer et nous évaluerions bien le travail récolté au bout du compte. J'avoue que nous envisagions même avoir des choix à faire dans la pléthore de textes que nous ne manquerions pas de recueillir.

Mais quand les galériens de l'écriture se retournèrent vers les quartiers-mâîtres improvisés, ce fût un peu la panique à bord. Ecrire pourquoi pas, mais dites nous d'abord pour quoi, quand, et surtout comment faire ?

Nous avons tous développés quelque compétence à écrire pour nous mêmes, mais pas la compétence à développer cette compétence chez autrui. Nous sentions aussi qu'il nous fallait prendre les affaires en main de façon sérieuse, que ce n'était certainement pas un travail à la légère, que cela demanderait du temps et de la patience pour produire collectivement un travail de qualité.

On appela donc à la rescousse Gérard, l'un de ces trop rares « inclassables » de la formation professionnelle pour adultes qui avait un peu d'expérience en matière d'écriture praticienne.

Commença alors une longue série de journées de travail presque entièrement consacrées à l'écriture, série introduite par deux jours de réflexion intense sur la place de l'écriture et de la lecture dans notre vie, par une introspection sur notre passé « d'écrivant », des premiers écrits de l'aube de notre vie à aujourd'hui. Moments forts et intenses qui nous donnèrent à voir et à entendre sur nous mêmes comme sur nos co-écrivants embarqués dans cette drôle d'aventure. Les journées de travail suivantes (environ une par mois) furent presque entièrement consacrées à deux types d'activités : l'écriture proprement dite et le travail collectif sur les écrits produits. Le grand groupe était utilisé comme caisse de résonance et prodiguait tour à tour conseil,

avis, suggestion, critique, encouragement ... et donnait une première idée de la perception qu'aura le lecteur potentiel de nos textes.

Un observateur attentif aurait pu, face à cette tâche partagée, observer autant de façons d'écrire que d'individus embarqués. Dans le désordre, chacun se reconnaîtra :

- ceux qui se fixent une ligne de conduite et la suivent coûte que coûte et ceux qui changent d'axe d'approche à chaque séance (les algorithmiques et les heuristiques) ;
- ceux qui soumettent dix plans et un seul écrit final (l'ultime et forcément le bon) et ceux qui livrent au fur et à mesure l'avancée de leur travail ;
- ceux qui souffrent à grosses gouttes et les hédonistes de l'écriture ;
- ceux qui informatisent à tout va et les traditionalistes que ne jurent que par le crayon de bois ;
- ceux qui n'écrivent que dans le bruit, en prêtant en même temps une oreille attentive à ce qui se passe ailleurs et ceux qui doivent s'isoler pour écrire ;
- ceux qui commencent par dire ce qu'ils vont écrire et ceux qui racontent ce qu'ils ont écrit ...
- ceux qui écrivent comme ils parlent et ceux qui tentent de parler comme ils écrivent ;
- etc.

Il n'y a d'ailleurs pas que les styles d'écrivains que l'on aurait pu distinguer. Chez les facilitateurs aussi se profilaient des attitudes différentes. A titre d'illustration :

- ceux qui encouragent coûte que coûte et ceux qui, parfois découragent (sans le faire exprès) ;
- ceux qui sont naturellement enthousiastes et les insatisfaits permanents ;
- ceux qui dénichent dans chaque texte ce qui est bon et ceux qui traquent ce qui l'est moins ;
- ceux qui poussent et ceux qui tirent ;
- ceux qui lisent d'abord et écoutent ensuite et ceux qu'il faut d'abord séduire par la parole,
- etc.

Cet équipage hétéroclite ne fit pourtant pas s'échouer la barque, même si l'on regretta que quelques uns débarquèrent trop tôt. Nous vîmes peu à peu s'estomper le brouillard et un jour apparut la côte. La date d'arrivée fut fixée, qu'il fallut désormais respecter.

Le fruit de notre voyage est maintenant palpable, on en voit bien ses contours, sa forme, sa couleur, sa saveur particulière de travail artisanal et pourtant collectif, ses qualités et ses défauts. Il est au fond peu différent de ce que nous imaginions à l'origine, preuve que nous n'avons pas trop dérivé.

C'est ce travail que vous avez entre les mains, il est désormais vôtre, puisque c'est avant tout pour vous que nous l'avons conçu. Sauf peut être de l'utiliser pour caler une table bancale, nous vous invitons donc à en faire l'usage qui vous semblera bon...

Les virtuoses

Gérard Mlekuz

Octobre 1996. Un été indien. Une belle lumière du Nord baigne le parc du lycée horticole de Lomme. Des bâtiments nichés dans la nature. Des arbres, des odeurs de fleurs et de pommes. C'est agréable un lycée horticole ! Un lieu rêvé pour écrire !

On devrait donner des noms d'écrivains à tous les lycées agricoles de France ! La journée commence bien ! Et pour mon retour au CUEEP, c'est un beau cadeau que de m'avoir confié une telle action de formation !

J'aime le caractère aventureux des sessions d'écriture praticienne où rien n'est gagné d'avance, où chaque journée ressemble à une épreuve contre soi-même, contre le temps, contre l'oubli.

Frédéric Haeuw, un expert en pédagogie personnalisée et un curieux des histoires de vie, est mon compagnon de route. Il connaît déjà le réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais pour avoir accompagné ses premiers pas.

Nous nous installons dans le centre de ressources du lycée. Onze personnes nous attendent.

On le sait : les premières heures de formation sont toujours décisives. Et quand il s'agit d'écriture, elles sont toujours capitales. Deux journées sont programmées. Nous leur donnons une coloration « récit de vie », nous suggérons que chacun entreprenne un travail de mémoire en retrouvant ses souvenirs d'enfant, de lycéen, d'adulte confronté à l'acte d'écrire. La proposition séduit, et pendant deux jours, reviennent à la surface des représentations, des préjugés, des scènes cocasses, bref des moments de vie uniques et singuliers liés aux acquisitions fabuleuses que recouvrent deux petits verbes magiques : lire et écrire.

Certains évoquent la « peur d'écrire » liée à la notion du « bien écrire » que diffuse l'école et la famille. D'autres règlent des comptes avec l'écriture administrative, celle des bureaucrates : une écriture où personne n'écrit à personne !

A l'issue des deux premières journées, la majorité des participants ont entrepris un travail de réconciliation avec l'écriture. La paralysie et la peur de « mal écrire » ont reculé. S'autoriser à dire : « je », devient possible. Les plus audacieux se disent prêts à s'aventurer dans l'univers du langage pour y trouver leur propre registre, leur propre langue au sens où l'entend E. Pawel lorsqu'il dit : « voler sa langue à un

homme, c'est le dépouiller du sentiment premier, fondamental qu'il a de lui-même ».

La boutique d'écriture peut alors fonctionner. « C'est en écrivant que l'on devient écrivain », disait R. Queneau.

L'écriture, c'est comme la construction d'un palais. Pas Versailles, mais le palais du Facteur Cheval, cette œuvre fantastique que l'on peut voir à Hauterives dans la Drôme et chère aux cœurs des écrivains surréalistes. Un palais fait de millions de cailloux ramassés au fil du temps et assemblés selon des règles mystérieuses. Un palais dédié à la brouette ! Comme le Facteur Cheval, les apprentis-écrivains du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, ont amassé des nouveaux matériaux venus de leurs expériences, les ont triés, les ont analysés pour « voir » ce qu'ils font, ce qu'ils fabriquent lorsqu'ils agissent. Puis, ils se sont emparé de ce savoir professionnel et expérimental objectif pour tricoter un ou plusieurs articles. Une ligne à l'endroit... une ligne à l'envers... le passage à l'écriture est toujours une bien rude épreuve !

Mis bout à bout, ces articles donnent à voir l'histoire et les compétences professionnelles, sociales d'un réseau, c'est à dire de personnes qui ont grandi ensemble. En les accompagnant avec Frédéric sur le chemin de l'écriture pratique, j'ai souvent pensé qu'ils ressemblaient à un orchestre de musiciens amateurs (celui du très beau film anglais de Michael Hermann, *Les Virtuoses*) remportant le grand prix national des Harmonies après avoir connu le doute, les angoisses d'un parcours périlleux et tonique.

À vos écouteurs ! Prêtez l'oreille et écoutez la petite musique pratique de cette équipe de virtuoses qui prouve qu'on peut tout à la fois exceller dans les choses de la pratique et dans celles de l'esprit.

Les auteurs

Francis BOURBIER

est membre du service régional de la formation et du développement : il y est délégué régional informatique et délégué régional à la formation du personnel. C'est essentiellement la seconde mission qu'il a développée. Très sensible au caractère innovant d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, il représente ce service dans les actions du réseau. Il fait partie de l'équipe depuis 1994.

Dominique BOUTIN

animateur du Centre de Ressources [CDR¹] de Radinghem, est soucieux du respect de l'individu ; il voudrait que la formation soit la plus personnalisée possible et la faire percevoir autrement à chaque citoyen... Dans l'équipe depuis le 1^{er} octobre 1991, ses proches voient en lui un pionnier, un professionnel de la formation d'avant-garde...

André GARBE

est l'animateur du réseau, dans l'équipe depuis 1990. Sans cesse aux prises avec ses contradictions, il pense que l'outil informatique est extraordinaire et est très réticent à son usage « rapporté » dans les projets qui lui sont soumis. Il adore être en contact avec les jeunes et les adultes en formation et pourtant ne « forme » plus. Il ne lit presque jamais et pourtant la phrase qu'il a en mémoire depuis le début de sa carrière est celle d'un professeur de français, Mr Le-bœuf (Ecole Normale d'instituteurs d'Arras) : « *vous avez de la chance, vous les jeunes, car avec les livres de poche vous pouvez lire pour quelques francs...* »

Frédéric HAEUW & Daniel POISSON

Formateurs et chercheurs au CUEEP, dans le domaine de l'individualisation et de l'autoformation éducative, ils sont tout deux proches d'AGRIMEDIA, dont ils ont suivi et accompagné l'évolution depuis sa création.

¹ A partir de cet endroit, on trouvera indifféremment l'expression 'Centre de ressources' ou son sigle 'CDR' [Bruno RICHARDOT].

Stéphane LIGNIER

est animateur du Centre de Ressources depuis 95 et moniteur depuis 94 à l'Institut Rural d'Education et d'Orientation de Rollancourt. D'un naturel calme, il essaye de convaincre les moniteurs à l'autoformation et surtout à l'utilisation du CDR sans trop bouleverser leurs habitudes pédagogiques.

Anne PEIFFER

est animatrice du réseau national des centres de ressources de l'enseignement agricole à l'ENESAD-CNERTA (Dijon). Elle a connu AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, dès sa prise de fonction, lors d'un tour de France de 12 centres de ressources. Elle est l'un des carrefours du réseau, elle reçoit, traite, distribue informations, conseils, ressources...

Martine RONSAIN

est là depuis l'origine du projet AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Elle anime le centre de ressources de Saily Labourse. Chargée d'une mission sur la production d'outils, elle se définit comme « La Madame outil du réseau ».

Catherine SARRAZIN

est formatrice en horticulture et assure l'animation du CDR de Raismes depuis mars 1994. Elle y accueille principalement des adultes préparant un CAPA en horticulture. Ces derniers disposent de plages horaires consacrées aux activités CDR.

Cathy SLOPIEN

est entrée dans l'équipe en 1992. Animatrice du CDR d'Arras, elle anime aussi le réseau régional AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Elle aime l'action en général : faire, montrer, aider les collègues et les autres animateurs. Elle est toujours « partante » pour les projets innovants. Certains disent qu'elle est une femme-orchestre, voir une chef d'orchestre hors pair...

Annie VANDERSTRAELE,

« formatrice en Unités Capitalisables », est animatrice du CDR de Lomme. Entrée dans l'équipe en 1990, elle se déclare ennemie de la routine, essayant toujours d'adapter ses méthodes aux élèves pour qu'elles leur soient le plus profitables...

Table des matières

Ouverture	3
Et vogue la galère	4
Les virtuoses	7
Les auteurs	9
INSTITUTIONS	17
Le réseau vit depuis 7 ans	19
4 ans de gestation pour un réseau Humain.....	19
1989 Un contrat de plan pour l'amélioration du dispositif de formation.....	19
Les acteurs du projet.....	19
1990 C'est parti.....	20
1991 Le dispositif est en place.....	21
1992 - 1993 La vie continue sur ce schéma	22
1994 L'année charnière du réseau.....	23
1995 La naissance difficile d'un réseau institutionnel.....	24
Des missions nouvelles ou la réaffirmation des anciennes.....	25
1995-1997 Une période dominée par la formation des formateurs et les Unités Capitalisables.....	26
1997 La visite du Président.....	27
1997 Un avenir qui se prépare.....	28
Résistants et pionniers	30
Les conditions d'un partenariat réussi	36
1) Historique et temporalité	37
a) les tuyaux.....	37
b) les produits.....	38
c) les acteurs.....	40
d) les structures.....	41

2) Des structures aux acteurs, et réciproquement.....	41
3) Valeurs communes et zones d'intérêt partagées.....	43
4) Vers les réseaux de réseaux : réflexion sur la territorialité.....	45

La place du réseau Agrimédia dans le réseau des centres de ressources (CDR) des établissements d'enseignement et de formation

professionnelle agricoles.....	46
1 - Rapide historique : la construction du réseau des CDR ou comment est-on passé de quelques CDR à un réseau de réseaux régionaux de CDR en 3 étapes ?.....	46
2 - Agrimédia dans le réseau national des CDR	47
2 - 1 Les spécificités d'Agrimédia.....	47
2 - 2 Contribution du réseau Agrimédia au développement des CDR de l'enseignement agricole	49
Contribution à la définition de la notion de CDR.....	49
Contribution à l'appui aux établissements ayant un projet de CDR.....	50
Contribution au développement des réseaux régionaux de CDR.....	51

CENTRES DE RESSOURCES..... 53

Des outils et des hommes.....	55
I - Au commencement.....	55
Le modèle de référence.....	55
Des questions se posent	56
La réponse, une nouvelle création d'outils : le parcours du combattant !.....	56
L'abandon du système ... sans regret	57
II - Aujourd'hui.....	57
Notre modèle	57
III - ... C'est déjà demain	58
L'apprenant maître d'ouvrage	58
Un pas est franchi	59
IV - Un pas avec les formateurs	59
L'expression d'un besoin	60
Une proposition de réponse qui trouve un écho favorable.....	60
Les premières rencontres	61
Le rôle de l'accompagnant.....	61
V - En définitive	62

Ressources et Usages au Centre de Ressources d'Arras 63

I. Les ressources.....	64
1. Les ressources papier.....	64
Les livres.....	64
Les livrets d'autoformation.....	65
Les questionnaires.....	65
2. Les ressources informatiques	65
Les logiciels.....	65

Ouvertures

Les logiciels professionnels	65
Les logiciels « générateurs d'applications »	66
Les logiciels d'évaluation et de positionnement	66
Les didacticiels	67
Les CD Photos	67
Les CDROM	67
3. Les ressources audiovisuelles	67
4. Les ressources multi-médias	68
La collection Cible	68
5. Les ressources logistiques	68
II. Origine des ressources	69
1. Les ressources déjà existantes	69
2. Les productions Agrimédia : les groupes de travail	69
3. Les productions d'Etablissement	70
III. Promotion des ressources	70
1. Dans l'établissement	70
2. Dans le réseau	71
3. Dans les autres régions et au niveau national	71
IV. Les usages	72
1. Intégration dans un ruban pédagogique	72
Mise en œuvre par le formateur	72
Préparation de la séquence	72
Suivi de l'apprenant	72
Utilisation par l'apprenant	72
L'accompagnement du tuteur	73
Déroulement d'une séance d'autoformation au CDR	73
2. Mise en place de parcours de formation individualisé	74
3. Individualisation d'une Unité Capitalisable	74
« Floris ente »	76
Étude sur le perception de l'ordinateur par les apprenants	77
Questionnaire	78
Traitement des données	79
Conclusion	81
A partir d'une ressource informatique choisie, observations des attitudes et manipulations des apprenants	82
Portrait des usagers de Floris Ente	83
Jérôme	83
Jean-Pierre	83
Thierry	83
Mohamed	84
Dominique	84
« Floris ente » : rapport apprenant et machine	84
Les fonctions cognitives utilisées	87
Conclusion	90
Conclusion générale	91
Bibliographie	91

PÉDAGOGIES.....	93
Lettre à une amie... ou comment passer du tableau noir au CDR.....	95
Au début était le cours magistral	95
En marche vers de nouvelles réformes	96
1) le cours et les exercices sont présentés différemment.....	96
2) le travail en petits groupes.....	97
Et voici qu'apparaît le centre de ressources	98
Paroles de stagiaires	102
Une nouvelle organisation de la Formation	102
Des débuts difficiles	103
Des stagiaires actifs	103
L'importance des regroupements	105
Et le rythme	105
Et les auto-évaluations ?	105
Il y a aussi les mécontents	106
Tout n'est pas rose !	106
Apprendre et apprendre à apprendre.....	107
Le maître d'œuvre et le maître d'ouvrage.....	109
« Autoformer », c'est permettre à l'autre d'être l'artisan de sa formation..	109
De la motivation.....	109
... au travail d'équipe.....	109
« Autoformer », c'est.....	109
D'abord se reconnaître	109
... faire émerger les talents	110
... refuser de former.....	110
... pour un enrichissement mutuel	111
Pour réussir, quels ingrédients ?	111
... des acteurs dans leur environnement	111
...pour une dynamique : autour de quatre repères	113
Une contradiction fondamentale... insurmontable ?	114
... Des rapports au pouvoir	114
... aux rapports d'amitié à inventer	114
... ce doit être possible	115
... en s'éloignant des modèles institutionnels	115
... en évitant le repli de soi	115
... pour gagner sa place dans la société	115

ACTEURS..... 117

C'est au pied du mur..... 119
 Le positionnement de l'intervenant : postures et impostures..... 120
 Origine de la demande..... 121
 Quel « système client » ?..... 122
 Quelle(s) demande(s) ? ... ou une grille unique pour des demandes multiples ! 123
 Résister à la commande : d'une commande de grille à une demande de reconnaissance..... 124
 Trouver ma place pour que les autres trouvent la leur !..... 127
 Une grille ...oui, mais...d'entretien..... 127
 Une image des CDR pour un scénario de film (du possible) plutôt qu'une photographie figée..... 128
 Identité pour autrui et identité pour soi..... 131
 Du collectif à l'individuel : du réseau au CDR et du centre au formateur.. 133
 Quelques années plus tard 134
 Annexes..... 135
 Annexe 1 : Typologie CDI / CDR..... 135
 Annexe 2 : Typologie des usages du CDR..... 136
 Annexe 3 : Deux perceptions du CDR comme 137

La formation de formateurs à l'usage des CDR : l'exemple de l'IREO de Rollancourt..... 138

I - La formation de formateur : pourquoi ? 138
 II - Déroulement de la formation..... 139
 1) Où il s'agit de positionnement..... 139
 2) ...Concrètement, l'avancée des travaux 140
 a) La première demi-journée..... 140
 b) ...Restitution, modélisation, mise en situation de projet..... 141
 c) Troisième journée..... 142
 d) La mise en œuvre..... 142
 III - Bilan, de mon point de vue d'animateur du CDR..... 143

De la création d'outils à la création d'usages ou la formulation de savoirs praxéologiques issus du réseau AGRIMEDIA..... 146

I - Au premier temps... la genèse..... 146
 1 - La création d'outils réponse à une demande institutionnelle forte 146
 2 - Concrètement sur le terrain, une grosse machinerie pour produire 150
 Première étape..... 151
 La production : la logique du contenu..... 152
 Un début de grille d'analyse..... 153
 II – Schématiquement... le deuxième temps : on utilise 154
 Grille d'analyse du second temps..... 155

III – Au troisième temps... une complexification évidente	157
Troisième grille d'analyse.....	159
1 - Le rapprochement des acteurs.....	160
2 - Les outils.....	160
3 - Les usages.....	160
4 - Essai de modélisation du parcours du formateur.....	161
ANNEXES.....	165
Petite bibliographie d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais.....	167
Petit glossaire	170
Résumés des contributions	171
SOMMAIRE	177

Institutions

« AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais » a 7 ans, l'âge de raison en quelque sorte. André Garbe, animateur régional depuis 1990, nous présente son histoire : un réseau de centres de ressources né d'une volonté institutionnelle et qui perdure grâce au réseau humain qui le constitue pour devenir lui-même une institution.

Cette volonté institutionnelle initiale s'est exprimée par Andrée Vielvoye (Conseil Régional Nord-Pas de Calais), partenaire à l'origine d'un projet particulièrement innovant.

Autre institution présente auprès du jeune réseau, le CUEEP, qui nous décline les conditions d'un partenariat réussi - la présente publication en étant le dernier exemple en date.

Enfin, l'enseignement agricole, par la responsable de son réseau national de centres de ressources, situe la place particulière qu'occupe AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais en son sein.

Le réseau vit depuis 7 ans

André Garbe

4 ans de gestation pour un réseau Humain

1989 Un contrat de plan pour l'amélioration du dispositif de formation

Pour l'apprentissage dans les domaines Agricole, Horticole et Agro-alimentaire, ce contrat de plan conduit le Conseil Régional à consulter les principaux centres de formation agricole sur les axes de rénovation qu'ils comptent développer. La priorité est donnée aux projets visant un public qui veut acquérir les capacités professionnelles pour installer une entreprise agricole, horticole ou d'aménagement de l'espace ou encore, reprendre une exploitation ou créer une entreprise. D'autres objectifs sont liés, comme l'adaptation des centres de formation à un public dont les disponibilités et la mobilité ne sont pas celles des stagiaires en formation classique.

Face à cette demande d'individualisation on voit poindre également les besoins en terme d'outils d'autoformation, de formation à distance et de communication. Adapter l'outil de formation à des demandes individuelles est donc la préoccupation principale des partenaires du projet. C'est une ouverture possible vers un public extérieur.

Les acteurs du projet

Madame VIELVOYE de la Direction de la formation par l'apprentissage est à l'origine du projet et le conduira jusqu'en 1994. Un comité de pilotage est constitué, avec en plus, Madame Deplancke, Madame Gambin puis, plus tard, Monsieur Crouzet (CAP SESA), un représentant du Service Régional de la Formation et du Développement et Monsieur Garbe (lycée horticole de Lomme). L'Etat confie l'exécution du contrat à la Région.

Lors d'une première approche consultative, les centres de formation présentent des dossiers essentiellement orientés vers des équipements informatiques mais la dimension régionale n'apparaît pas. Le comité de pilotage demande alors une expertise extérieure. Puis vient une démarche d'expertise. La société CAP SESA est retenue pour un audit des centres de formation. Les directives sont d'étudier l'installation de centres de ressources capables d'offrir une alternative à la formation traditionnelle, d'attirer un nouveau public, d'instaurer un véritable partenariat entre les établissements de formation et enfin d'étudier le dispositif permettant aux jeunes d'obtenir un diplôme de

niveau IV par le biais de l'individualisation pour pouvoir s'installer en agriculture.

La priorité est de favoriser la formation professionnelle par une forte orientation technique et une grande disponibilité d'accueil. D'où l'obligation d'avoir des locaux accessibles de l'extérieur dans les centres de formation et une ouverture sur une large plage horaire avec un formateur à l'accueil.

Les établissements de formation expriment essentiellement des besoins en matériel (outils, informatique, vidéo, personnel formateur) mais aussi des craintes en matière pédagogique (évolution du métier, des formations non reconduites ...). Ils vont devoir installer les nouveaux dispositifs de formation par Unités Capitalisables qui sont les prémices de l'individualisation des parcours et du contenu des formations. Plus que l'alternance, il faut prendre en compte les entrées et sorties permanentes ainsi que l'utilisation courante des outils informatiques.

La recommandation générale est d'accompagner les dispositifs de formation dans la transformation des métiers. Le centre de ressources d'un établissement doit s'appuyer sur le Centre de Documentation et d'Information s'il existe, et le compléter par un encadrement de type tuteur pédagogique. Il est ouvert sur les formations diplômantes ou non, mais essentiellement sur les domaines techniques et professionnels.

Les indications sont précises pour la mise en place : Dans chacun des sites : un lieu, un animateur, des outils, un budget apparent et des formateurs disponibles pour un réseau regroupant tous les sites. Une animation régionale, un secrétariat, une unité de production de documents, une orientation vers la création d'outils spécifiques au réseau. Enfin, des outils d'échanges et de communication entre les sites. Après consultation des différents partenaires, le comité de pilotage décide de confier la mise en place des centres de ressources à la société CAP SESA et la formation des formateurs (animateurs ou responsables) au CUEEP de Lille.

1990 C'est parti

Monsieur Claude Vieville anime les premières journées de formation. On réalise un inventaire des pratiques pédagogiques, des outils de la formation, l'évaluation du métier. Les formateurs parlent de leur métier, de leurs difficultés, de leurs inquiétudes devant les Unités Capitalisables, devant les groupes hétérogènes. De ces premières journées et après quelques hésitations, on verra émerger le groupe des formateurs qui deviendront les animateurs des centres de ressources et disparaître les « formateurs informatiques du début ».

La société CAP SESA étudie le logiciel qui va permettre aux établissements d'avoir une base commune de données économiques et techniques. C'est le complément indispensable à la réalisation des parcours de formations.

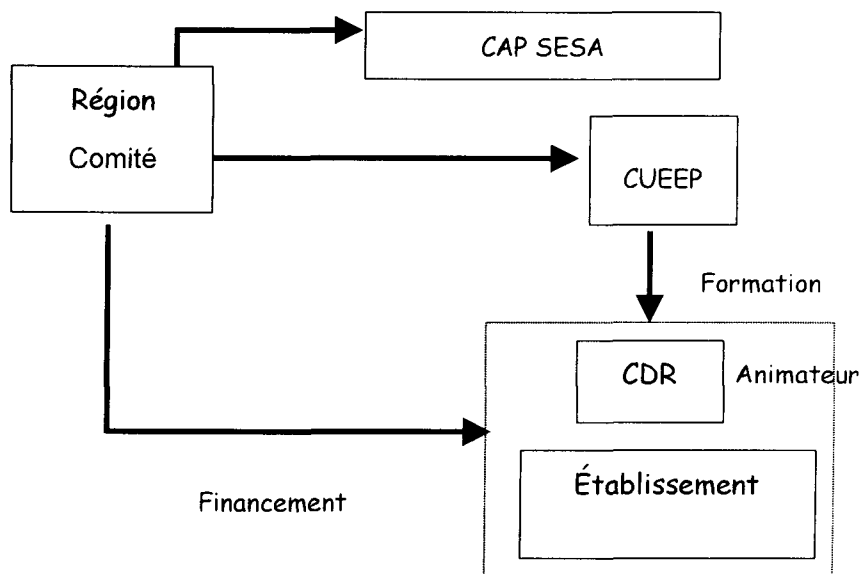
La charte qui va lier les établissements est en préparation. Elle précisera les droits et devoirs de chacun.

L'animation régionale est confiée à un formateur du Cfppa de Lomme (votre serviteur). Il dispose d'un quart de temps pour encadrer les centres de formation dans l'implantation de leur centre de ressources. Son rôle est défini, a priori, comme suit :

- Il met en place des outils réseaux
- Il établit des relations avec les équipes
- Il aide le comité de pilotage dans ses prises de décisions
- Il aide à l'animation des réunions avec le CUEEP

1991 Le dispositif est en place

L'image du fonctionnement peut-être synthétisée par le schéma suivant :



Le dispositif est essentiellement constitué d'une base de données (prioritaire dans le travail régional). Il faut définir la structure de la

base de connaissances (ou données) créer la liste des mots clés, fabriquer les outils qui vont permettre sa mise en œuvre. L'importance de cette base est double : il s'agit d'abord d'alimenter et de gérer des connaissances pour compléter des parcours de formations techniques et économiques (articles de revues, journaux économiques et professionnels) mais c'est aussi un lien physique entre tous les établissements pour les échanges par la messagerie. La montée en puissance est freinée par le retard dans la mise en place des consoles de consultation et de mise à jour dans tous les centres de ressources.

La formation est réalisée suivant deux axes principaux. Le premier axe, c'est la formation des animateurs avec l'intervention de Daniel Poisson, de Frédéric Haeuw et de Claude Vieville. Les objectifs de cette formation sont multiples, il faut avoir une action sur les pratiques pédagogiques des formateurs dans les centres de formations, mais aussi créer ce groupe régional d'animateurs. Ce groupe est l'ossature humaine du réseau, c'est lui qui fera fonctionner la machine. Le second axe est de mettre en place un dispositif permanent de formation - action encadré par le CUEEP, CAP SESA et l'animateur régional. Chaque formateur de chaque site de CFPPA est sollicité pour participer à des groupes de travail thématiques. La reconnaissance des végétaux, l'installation et les cultures hors-sol sont les premiers groupes. L'objectif de ces groupes est de créer des parcours et des outils de formation associés à des demandes internes et externes à nos centres. Dans ce dispositif il s'agit, pour répondre à une demande de formation extérieure, de constituer un groupe de formateurs techniques pour examiner les moyens qu'il faudrait mettre en œuvre pour y répondre. Mais les parcours, l'évaluation et les outils n'existent pas ou ne sont pas connus (notamment dans les domaines techniques). Des groupes de travail seront demandés : anglais, hygiène, le français et les maths dans les matières professionnelles. Le travail est effectué d'une part pendant des regroupements des formateurs et entre les regroupements. Les rencontres et les échanges sont sans doute des points extrêmement positifs. Quelques parcours et produits seront créés.

Mais, les formateurs ont l'impression d'une part qu'on leur vole leur savoir et d'autre part ils veulent à chaque module tout écrire, tout expliquer, recréer tout l'arsenal de connaissances.

1992 - 1993 La vie continue sur ce schéma

Une évolution dans la formation des animateurs dont l'équipe est relativement stabilisée. La formation est orientée vers la connaissance et la re-connaissance au niveau interpersonnel, les missions et rôle du responsable d'un centre de ressources, la diffusion des centres de ressources. Marie Christine Fauchoux, de l'institut agricole et horticole de Genech occupe désormais un poste de co-animatrice régionale,

plus particulièrement chargée du groupe des animateurs et de quelques groupes de travail.

Des productions sont achevées, mais qui va utiliser ces produits ?, quel retour sur l'utilisation par les stagiaires, les créateurs sont-ils des utilisateurs ? Vont-ils faire tester les produits ?. On fabrique pour les autres mais quels autres ? (un animateur du CUEEP dira plus tard qu'il y avait une coquille technologique mais à cet instant elle était vide). Mais on persiste : d'autres groupes seront ouverts, d'autres produits fabriqués et surtout le retard s'accumule dans l'installation des nouveaux centres de ressources

Une visite dans tous les centres est organisée par l'animateur régional, Son constat permet de mesurer la difficulté d'entraîner les formateurs dans le dispositif et, l'exaspération des centres qui ne sont pas équipés. Mais le malaise est ailleurs, l'outil « centre de ressources » n'a pas encore trouvé sa place dans les centres de formation. Il est vu par les formateurs comme une greffe dont on ne sait pas si elle va prendre !

L'audit de la société CAP SESA constate les retards dans les installations mais une progression dans la sortie des outils. Les recommandations sont d'augmenter la production et l'ouverture sur l'extérieur. Autrement dit on n'a pas vu le malaise. Les préconisations ne vont pas dans le sens de l'appropriation de l'outil par les acteurs.

Avec une production qui s'amplifie, les installations qui s'opèrent, le nombre de groupes qui augmente, on constate une certaine réussite. Les formateurs de CFPPA et de CFA s'intéressent aux résultats... mais on est encore loin de l'autoformation aussi bien dans les produits que dans la pédagogie.

Le serveur AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais et la base de données ne fonctionnent pas correctement. Il y a très souvent de longues coupures.

L'année 1993 s'achève ainsi que le premier contrat de plan. La jeunesse du réseau entraîne les responsables du comité de pilotage à déposer un projet pour le contrat de plan 1994 - 1998. A terme, il devrait conduire chaque centre à l'autonomie et à la constitution d'un réseau reconnu de centres de ressources.

1994 L'année charnière du réseau

Dix groupes fonctionnent à peu près régulièrement, la production est intensive. Les produits commencent à être finalisés. Les parcours ne sont pas liés à des formations précises et le public pas toujours ciblé. La formation des animateurs qui continue avec comme objectif de

former des formateurs relais, aptes à faire de l'encadrement de production de parcours dans le cadre de l'autoformation. L'ensemble de ces rencontres et journées de formation, vont contribuer à conserver la dimension humaine du réseau à travers l'équipe des animateurs. Les derniers sites sont équipés. Le matériel arrive, il est mis en service immédiatement. Tous les centres ont accès à la banque de données. Les difficultés avec le serveur et son entretien continuent à perturber la montée en puissance. Ce dispositif complète les parcours par des documents récents, mais il n'est pas opérationnel parce que son fonctionnement est aléatoire.

Le contrat avec l'Eurotéléport se termine au 31 décembre 1994 et on prévoit le transfert, début 1995, sur le site de Lomme de la base de données. Un nouveau serveur a été acheté, car le précédent n'est pas la propriété du Conseil Régional.

Les chefs d'établissements écrivent les statuts et du règlement intérieur afin de parvenir à la création d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. L'établissement public sera préféré à une association 1901 parce qu'il correspond mieux aux souhaits de la Région, et qu'il bénéficie du support financier de l'EPLA de Douai. Les statuts sont élaborés et soumis au Ministère de l'Agriculture

Le Service Régional de la Formation et du Développement s'implique par son Chef de service Monsieur Leclercq et par le responsable régional du GRAF Monsieur Bourbier.

Les centres de ressources ne sont pas utilisés au maximum de leurs possibilités. Les formations de chaque site utilisent peu ou pas leur centre de ressources. Les produits sont finalement moins utilisés que prévu. C'est une implication relativement réduite des formateurs tant dans l'utilisation des CDR que dans l'intégration des outils créés. Les formateurs n'utilisent pas les outils qu'ils ont fabriqués pour « les autres ».

Le réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais doit aider les centres de ressources à s'intégrer dans le dispositif de formation. Il s'agit là d'une plus grande ouverture vers le public interne. Pour que cela change : il faut accélérer la mise en place du réseau, consulter les établissements pour mieux percevoir leurs attentes et leurs interrogations et revoir l'orientation du travail en réseau.

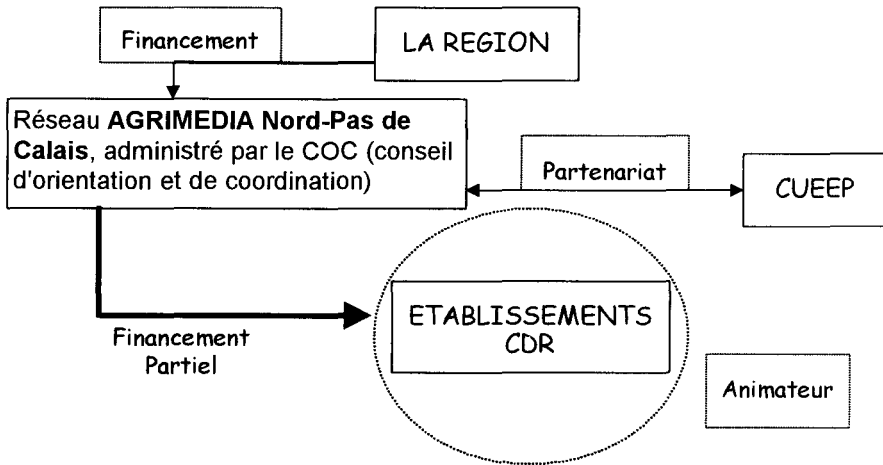
1995 La naissance difficile d'un réseau institutionnel

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais est créé officiellement le 7 février 1995 c'est un établissement public dont le support financier est l'EPLA de Douai Wagnonville. AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais est un établissement public particulier en effet. Il regroupe des établisse-

ments publics et des établissements privés, par son fonctionnement sur le terrain, chaque membre du réseau intervient dans les orientations, et chaque institution par son vote au COC (conseil d'orientation et de coordination). Son financement a pour origine le contrat de plan et vise essentiellement à acquérir de nouveau matériel, à réaliser de nouveaux produits d'autoformation, maintenir et développer les ressources de la base de données, assurer la continuité humaine du réseau par le maintien de réunion mensuelle des Animateurs.

Des missions nouvelles ou la réaffirmation des anciennes.

Les centres de formations doivent mettre en oeuvre des locaux, acquérir du matériel multimédia pour l'individualisation en milieu ouvert. Le réseau doit rechercher, acquérir, créer et diffuser les parcours et les productions. L'esprit d'échange est une orientation importante à conserver. Il faut assurer le transfert de la gestion du réseau du comité de pilotage vers le Conseil d'Orientation et de Coordination d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Avec un nouveau schéma de fonctionnement :



Les premières décisions sont pour la mise en œuvre d'un plan de formation de formateurs. Un audit réalisé par Francis Bourbier a mis en évidence un développement inégal des CDR et une faible prise en compte de l'autoformation dans les parcours de formations. Ce plan doit aider au développement des pratiques et la mise en œuvre du centre de ressources. Dans le cadre d'une demande individuelle, chaque centre dispose d'un capital temps de formation de 5 jours. Les intervenants sont les formateurs du CUEEP, les animateurs du réseau et l'évolution dans la conduite pédagogique de la production des produits.

1995-1997 Une période dominée par la formation des formateurs et les Unités Capitalisables

Il faut rendre l'outil « centre de ressources » aux différents acteurs : aux Chefs d'établissements car ils sont responsables de leur centre de ressources et qu'il doivent l'amener à l'autonomie avant la fin de ce deuxième contrat de plan, aux animateurs qui assurent la mise en œuvre de cet outil et enfin aux formateurs pour qu'il l'intègrent dans leurs pratiques pédagogiques. Le plan de formation de formateur doit les y aider. Francis Bourbier et l'équipe de formation du réseau construisent un plan de formation individualisée pour chacun des établissements à condition que ceux-ci en exprime la demande. On n'utilise pas, ou on ne veut pas utiliser le centre de ressources car, trop souvent l'image est celle de l'autoformation, de stagiaire laissé à l'abandon, de l'informatique ou encore du changement de métier voire sa disparition.

Le groupe de formation qui souhaite changer cette image et la remplacer par celle d'un réseau facilitateur. Rien n'est imposé, mais chacun doit être informé de l'évolution de notre métier.

Le développement des formations par Unités Capitalisables entraîne un bouleversement dans le travail individuel des formateurs (contrôle continu avec validation des épreuves certificatives), mais aussi du travail de l'équipe pédagogique élargie pour tous les problèmes d'organisation, d'entrées et sorties plus ou moins permanentes. Le positionnement devient l'élément essentiel dans l'accueil du stagiaire, car il porte sur les vécus professionnels et de formations pour conduire à différentes validations : pré-acquis, acquis académiques et acquis professionnels. Ce positionnement conduira à un dossier dont le stagiaire aura un exemplaire qu'il pourra compléter. L'individualisation des parcours et des différents contenus doit être réalisée en fonction du dossier et des disponibilités de lieu et de temps du stagiaire.

Tous ces éléments sont à la base d'une charte de qualité à laquelle il faudra bien souscrire sous peine de disparaître faute de candidats ou de financements.

Les actions menées sont nombreuses. Il s'agit de construire des parcours de formation à partir des nombreux produits existants, d'inciter les formateurs à participer aux stages sur les formations par Unités Capitalisables organisés par le Ministère de L'Agriculture et enfin de recommander aux responsables de formations de s'impliquer dans le positionnement et la validation des acquis professionnels (Stage organisés par M^r et M^{me} Cipra pour le compte du Ministère de l'Agriculture).

La réalisation d'un classeur « Objectifs-outils-usages » pour les BP REA et BPA. constitue un des éléments visibles de l'action du réseau.

Toutes ces démarches se font en harmonie avec les Services Régionaux de la Formation et du Développement. Ces services vont d'ailleurs entamer une démarche pour faire évoluer, au niveau de la région Nord Pas de Calais, les règles de fonctionnement qui vont faciliter l'individualisation.

Durant cette période on remet en forme les documents. Une refonte s'impose pour qu'ils soient directement accessibles aux stagiaires avec différents fascicules pour tous les partenaires de la formation.

L'année 1996 verra le départ de Marie-Christine Fauchoux et son remplacement par Cathy Sloprien animatrice du CDR du CFPPA d'Arras. Martine Ronsain, animatrice du CDR de Saily Labourse sera chargée de la remise en forme des documents puis aura une mission d'accompagnement à la réalisation d'outils et de parcours.

1997 La visite du Président

Le travail effectué dans cette dernière période, nécessite notamment en vue de la préparation du conseil d'orientation et de coordination, et une première approche du devenir d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, une enquête sur les desiderata des différents centres de formation. L'orientation suivie en 1996-1997 est confirmée pour les prochaines années avec un développement sur le BACCALAUREAT PROFESSIONNEL et les BEPA,

Le service régional de la formation et du développement décide de créer, comme la demande avait été souvent exprimée, une banque régionale de sujets. Chaque centre, qui met en œuvre une unité, doit fournir un ou plusieurs sujets. Ces sujets sont validés par un jury, puis mis à disposition des centres en fonction d'un calendrier pré-établi. Ainsi, nous disposons d'une collection de sujets assurant la possibilité de faire passer l'épreuve plusieurs fois dans l'année au rythme du stagiaire.

C'est une occasion de plus pour les formateurs de se rencontrer et d'échanger. Mais il faut harmoniser les contenus des formations. Les référentiels permettent souvent des interprétations différentes notamment sur le niveau à atteindre. Cette banque de sujets est le passage obligé pour permettre l'individualisation sur le terrain des parcours de formation.

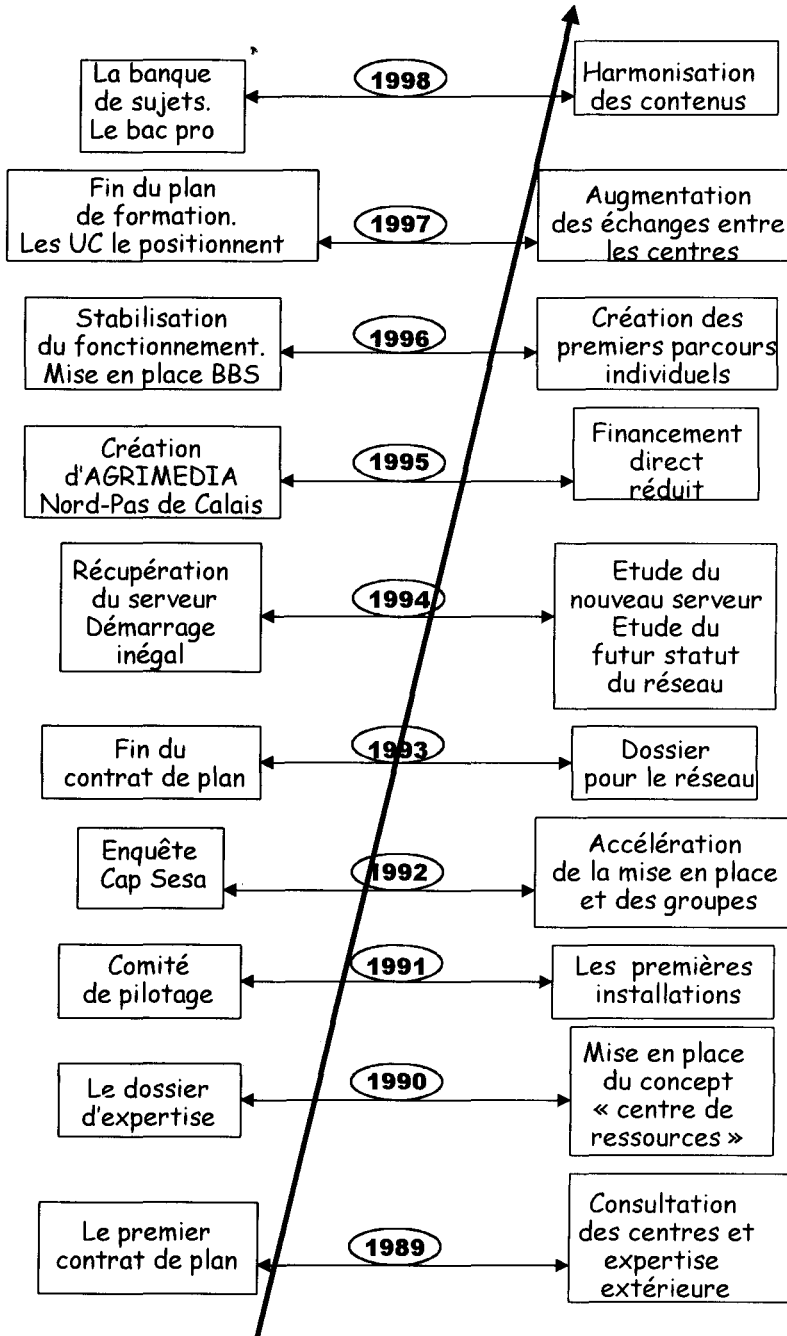
1997 Un avenir qui se prépare...

Ce réseau qui vit depuis 7 ans a aujourd'hui ses repères. C'est d'abord la présence constante de ce réseau humain constitué des animateurs, des formateurs qui réalisent les outils, préparent les sujets des certificatifs et collaborent au bon fonctionnement de leur centre de ressources. Ce sont les Responsables des établissements qui, tout en restant concurrentiels dans certains domaines, travaillent ensemble sur des projets de réalisations ou de formations. C'est également l'ensemble des personnels du Service régional de la formation et du développement qui voit, dans AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, un interlocuteur capable de mobiliser formateurs ou des établissements sur les projets importants. Enfin, pour le stagiaire, c'est une autre façon de travailler, de nouveaux rapports qui sont établis entre eux, le savoir et les institutions.

C'est un réseau moderne qui a fait évoluer ses pratiques de communication par son ouverture sur l'Internet et l'intranet. Le Babillard AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais fonctionne et répond à un besoin réel de tous les acteurs du réseau.

C'est un réseau qui évolue et sait s'adapter rapidement aux nouvelles formes de travail et aux nouveaux parcours de formations individualisés.

Après avoir bien développé l'individualisation dans leurs formations, les centres de formations peuvent maintenant proposer des réponses aux demandes d'un public extérieur. Les centres de ressources du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, qui ont facilité ce développement, trouvent leur place dans le dispositif qui les mettra en œuvre.



Résistants et pionniers

Entretien avec *Andrée Vielvoye*,
réalisé par *André Garbe & Martine Ronsain*

Aujourd'hui, l'enseignement agricole comporte une dizaine de réseau de CDR, de modèles différents mais on peut croire que chacun d'entre eux s'est inspiré de l'expérience pédagogique d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Aussi pour que notre écrit soit complet, il nous fallait rencontrer la « pionnière » en matière de Réseau, Madame Vielvoye.

Voici donc les résultats de notre interview du 8 Avril 1998, AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais étant représenté ce jour là par Martine Ronsain, animatrice du CDR de Saily Labourse chargée de mission pour AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais sur les outils et André Garbe, animateur du réseau AGRIMEDIA Nord Pas de Calais.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

Madame, dans les actes de l'Université d'Été de 1994 sur les formations ouvertes multiressources vous déclarez :

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

Pour nous, l'idée force, c'était le réseau, avec ses aspects techniques et humains. Pour vous, quel était le projet ?

Mme Vielvoye

Pour moi aussi c'était le réseau, je trouvais qu'il y avait dans le milieu agricole une très grande richesse, parce que c'est un milieu très en prise avec les réalités du terrain.

Il règne au sein des Etablissements Agricoles, qu'ils soient publics, privés ou maisons familiales, véritablement un sens du pragmatique, un

sens de l'insertion et un calage permanent entre la formation et l'insertion qui faisaient que cela me paraissait un ensemble d'établissements qui pouvait offrir aux jeunes qui étaient en recherche d'insertion dans le Nord - Pas de Calais, et ils sont très nombreux, un pôle privilégié.

Or, j'ai constaté que ces établissements, quel que soit leur statut, avaient des compétences très complémentaires et étaient répartis sur le territoire régional. Si on voulait pouvoir répondre aux demandes de formation, d'une façon de plus en plus individuelle, il fallait bien adapter l'offre de formation aux caractéristiques de la population.

En ce qui concerne l'apprentissage et la formation continue, et plus que dans d'autres secteurs, cette population est soumise au rythme des saisons. On est disponible à certains moments et pas à d'autres : cela ne correspond pas aux sacro-saints temps scolaires. Les acquis professionnels sont également saisonniers - par exemple : on n'identifie pas les végétaux à toutes les saisons de la même manière. Ces contraintes ont fait qu'on ne pouvait pas penser la formation en agriculture comme une formation scolaire, avec un rythme déconnecté des réalités du terrain.

Et cela a été, pour moi, le phénomène déclencheur.

D'une part, le groupe n'était plus la réponse toujours pertinente malgré les règles de financement en vigueur (des groupes de douze ou quinze, où tous commencent à la même date). Les potentialités, les pôles de compétences étaient multiples, les demandes et les disponibilités des formés hétérogènes, et les contenus des formations liés aux saisons. Il y avait donc une richesse de contraintes, (car je pense que c'est une richesse plus qu'un handicap) qui nous conduisait à inventer une autre manière de se former. Il fallait trouver... une autre réponse, un autre contexte de formation.

D'autre part, nous en étions au début de la réflexion sur l'individualisation des formations un mot souvent utilisé mais qui ne correspondait pas encore à une pratique très répandue. Nous avons donc essayé de mettre en place ce nouveau contexte. Nous disposions de richesses : des maîtres qui ont des savoirs, des armoires pleines d'outils pédagogiques intéressants, des organismes de formations le plus souvent performants mais concurrents et qui avaient tendance à se réserver des parts de marchés en fonction de savoirs et de savoir faire. Il convenait donc que nous ayons une autre approche : Celle du demandeur de formation et non pas celle de l'offreur de formation.

Le centre du dispositif devait être la personne qui veut se former. Comment répondre au mieux à la demande de formation quelle qu'elle soit, indépendamment de l'âge, du sexe, que l'objectif soit un parcours

qualifiant, ou l'envie d'une formation sans souci de diplôme... Nous nous étions donné pour objectif de prendre en compte toutes les demandes de formations sans considérer la solvabilité comme préalable absolu.

Deuxième élément du dispositif : les outils pédagogiques. Sur le marché, il n'existait pas d'outils permettant de répondre aux exigences d'une formation professionnelle individualisée autonome et ce dans l'ensemble des champs de compétences couverts par les formations en agriculture.

Ce dispositif supposait en outre qu'il y ait un vrai bilan de départ pour chacun des formés avec un constat des acquis, des pré-requis nécessaires pour suivre le parcours de formation, la prise en compte de tous les savoirs et les savoirs faire, et leur adéquation avec l'objectif de formation. Enfin, il s'agissait de mettre en place des parcours individualisés faisant appel aux compétences existantes dans les établissements de formation agricole et ce au plus près des demandeurs.

Il nous fallait donc vraiment « retourner le système » : considérer que le demandeur est au centre du dispositif.

Par ailleurs, les représentants du Ministère de l'Agriculture, a saisi très tôt les opportunités de l'individualisation. Les U.C., dans le monde de la formation agricole c'est possible et cela en formation initiale car il y a eu une réflexion nationale qui a permis l'adaptation des diplômes et l'adaptation à des parcours. On pouvait se permettre de valider des « morceaux » de formation qui correspondent bien à des demandes individuelles.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

Le public des centres de formation du ministère de l'agriculture représente, vous le dites, un terrain favorable à l'expérimentation voir la pérennisation de l'individualisation. Pour y arriver vous décidez d'une mise en réseau d'une quinzaine d'établissement de formation agricole et horticole. N'y a-t-il pas un paradoxe entre individualisation et réseau ?

Mme Vielvoye

C'est vrai que cela peut paraître paradoxal : pour individualiser, mettons-nous tous ensemble.

Cela me paraissait évident dans le sens de l'adaptation de la réponse à la demande de formation. Comme les outils d'individualisation n'existaient pas, et qu'il nous fallait les créer, il était évident qu'un seul établissement ne pouvait pas créer tous les outils, dans tous les domaines que touche le monde agricole, depuis l'élevage des petits animaux jusqu'à la grande culture en passant par la taille douce. Il y

avait tellement de champs de compétences qu'il était impossible que le travail soit fait par une seule équipe. Je ne crois pas au travail d'un individu seul, je crois beaucoup au travail d'équipe. Je pense qu'il y a plus de richesse à confronter les points de vue, y compris sur les méthodes. En plus, les établissements, du fait de l'histoire, étaient sur des segments de compétences différents. La DRAF avait veillé d'ailleurs à répartir ces compétences sur la carte régionale. Quand nous avons fait l'inventaire des compétences il nous est apparu que dans la région Nord - Pas-de-Calais nous avions de quoi « offrir » des experts quasiment dans tous les domaines. Donc, aucun parcours n'apparaissait donc impossible. En fait, tout existait mais il y avait le problème de distance, de disponibilité et surtout d'adaptation des équipes en place à des parcours autonomes et individuels.

D'où, l'idée complètement iconoclaste de dire à tous les établissements : vous ouvrez vos armoires et vous mettez dans un pot commun tout ce que vous savez et savez faire. Il fallait y croire, au départ car les établissements se situaient le plus souvent sur un plan concurrentiel. Pour moi, l'essentiel était de permettre à des formateurs de créer des outils en commun, ce qui les conduisait à enrichir leurs propres pratiques et à anticiper sur ce que sera le métier de formateur de demain, non plus un dispensateur de savoirs mais quelqu'un qui aide à acquérir le savoir. Le savoir sera partout disponible, Internet permet d'ores et déjà l'accès à toutes les bases de données du monde. Le professeur, ce n'est pas celui qui sait, mais celui qui permet à un apprenant d'accéder aux savoirs et d'être autonome dans sa propre progression, dans son intégration.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais m'est apparu comme « le cheval de Troie » qu'on introduisait dans le système traditionnel de formation. Encore fallait-il que cette démarche trouve un écho auprès des Services Régionaux de la Formation et du Développement du Ministère de l'Agriculture.

Après les quelques réticences c'est ce qui a été fait dès 1993 et notamment dans l'élaboration des plans de formation de formateurs à l'individualisation et à l'alternance à travers la création des outils. Pour AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, l'adhésion par ce biais au projet a été une des chances du système.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

A propos de ce système, puisque c'est le mot que vous employez, historiquement qui est à l'origine de son montage et comment ont été choisis les partenaires ?

Mme Vielvoye

Le Conseil Régional est à l'origine de ce projet, la Société CAP SESA a été retenue suite à un appel d'offre concernant la mise en place d'un serveur multimédia. Le premier serveur multimédia dans le Nord - Pas de Calais. Le CUEEP ensuite, qui avait des savoir faire dans le domaine de l'individualisation a été associé à la conception des outils et à la formation des formateurs.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

En 1994, Monsieur GARBE se posait la question, « les centres de ressources ne seraient-ils pas des greffes dont on ne sait pas encore s'il elles vont prendre ? ». Aviez-vous en 1994 la même interrogation ?

Mme Vielvoye

Oui. Je craignais que ce soit un outil dont la survie tienne aux individus qui l'avaient initié. Et cela est la limite de toutes expériences. Si on ne fait pas tache d'huile, si les gens n'en ressentent pas le besoin, ce n'est pas la peine de forcer la nature.

Je pense qu'il fallait qu'on crée la demande, et la première demande que l'on ait créée, est peut être celle du CUEEP. Le travail avec les animateurs leur a montré, que l'on pouvait aussi travailler sur des outils professionnels. C'était pour moi le premier signe que la greffe allait prendre.

Le deuxième signe encourageant nous a été donné partir de la formation des animateurs quand on a cessé de parler des problèmes techniques qui jusqu'alors avaient représenté 95 % de nos préoccupations. On a enfin parlé à 95% de problèmes pédagogiques, la technique devant suivre.

Le troisième signe positif a été l'adhésion de la DRAF, qui a compris et l'intérêt du dispositif et a organisé un programme de formation de formateurs autour du nouvel outil.

Quatrième point positif, le contrat de plan. Nous avons obtenu qu'un second contrat de plan aide à l'expérimentation.

Autre point positif, la constitution de l'établissement AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Les partenaires du terrain y ont cru, ont lutté pour l'obtenir, c'était donc le signe qu'ils croyaient en la pérennité du système, ils y avaient vu un intérêt pour l'ensemble des lieux de formation, dès qu'ils accueillent des apprentis, des adultes ou de la formation initiale.

Enfin, le dernier point positif réside dans le fait que depuis plusieurs années les financeurs du départ, et notamment le Conseil Régional, ont été moins présents. Donc, vous étiez capables d'être autonomes et le financement n'a pas été remis en cause.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

Ma dernière question, et vous y avez déjà répondu en partie, était celle ci : avec huit ans de recul, si vous alliez aujourd'hui dans un centre de ressources, en voyant des apprentis, des adultes et de formation initiale, diriez-vous que c'est du détour ou un détournement ?

Mme Vielvoye

Pour moi, c'est une bonne évolution. Au début, il fallait être rigide pour qu'il n'y ait pas de transgression de l'idée de départ. J'avais donc souhaité que s'installe d'abord une vraie pratique de l'individualisation avant de s'ouvrir à la formation initiale. Une fois la légitimité acquise, l'accueil d'autres publics n'était plus un risque. Il est évident que cela peut apporter des réponses à des parcours de formation initiale pour lesquels il y a besoin ou d'un renforcement ou d'un approfondissement.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

On avait parlé à une époque d'espaces polytechnologiques. Connaissez-vous des développements ailleurs qu'à AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais encore que nous ne voulons pas être un modèle. Cependant, les réseaux qui existent sont des réseaux humains. Dans la région existe-t-il des réseaux du même type dans le domaine de la formation ?

Mme Vielvoye

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais est resté le seul jusqu'à présent, il est un espace polytechnologique à l'échelle de la région.

Les conditions d'un partenariat réussi

Frédéric Hacun & Daniel Poisson

Dernière réalisation commune, ce cahier est sans doute l'illustration la plus tangible de la maturité du partenariat qui s'est noué entre le CUEEP et le réseau des centres de ressources AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, et ce depuis la naissance de ce dernier, voire même avant sa création. Partenariat multiforme, durable et évolutif, qui a su s'articuler avec d'autres partenariats, par exemple entre le CUEEP et le secteur agricole, avec les Maisons Familiales et Rurales sur l'informatique pédagogique, ou encore un travail avec l'ENESAD autour des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

Ayant été impliqué tous deux dans ce partenariat depuis quelques années, côté CUEEP, nous sommes à même, conformément aux objectifs de ce cahier, de réaliser un petit travail récursif et analytique, afin de faire ressortir les raisons majeures qui peuvent expliquer sa pérennité.

Nous décrivons donc les différentes formes qu'a pris ce partenariat au fil du temps, en prenant quelques repères temporels pour en retrouver l'« historicité ». Nous montrerons que ces multiples formes traduisent aussi une constante évolution, puisque de la commande initiale d'aide technologique, à la dernière phase en date d'aide à l'écriture pour la réalisation de ce cahier, nos relations ont connu une progression régulière et sont passés d'une relation d'assistance et de conseil à une véritable relation de collaboration, voire même de coproduction comme ce fût par exemple le cas avec le CD-ROM Evergreen².

Nous montrerons ensuite qu'au delà des structures, et en parallèle de celles ci, un partenariat réussi doit nécessairement prendre en compte les acteurs et leurs besoins individuels, qu'un va et vient constant s'opère des structures aux acteurs et des acteurs aux structures, ce qui signifie que l'évolution des structures doit passer par la progression individuelle des acteurs. Pour schématiser, nous dirons qu'un partenariat réussi se décrit autant avec des prénoms qu'avec des sigles...

Cette évolution n'est évidemment possible que si les structures et les acteurs de ces structures partagent des valeurs communes et que sur ces valeurs communes se créent des zones d'intérêt partagées. Ces

² Evergreen est une coproduction TNT, AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, CUEEP, dérivé de « l'anglais à l'hôpital » pour l'anglais de survie des métiers du tourisme vert.

deux éléments sont à notre avis incontournables, et nous détaillerons ce point de vue.

Enfin, nous terminerons notre propos en montrant comment l'élargissement progressif de ce réseau local vers d'autres réseaux, plus larges ou plus étendus lui a également permis de s'enrichir et dans le même temps de renforcer ses assises.

1) Historique et temporalité

Reprendre l'historique de notre partenariat reviendrait à recouper à bien des égards l'évolution même du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, qu'a décrit André Garbe dans son article³ : En effet, le CUEEP est associé à ce réseau depuis sa genèse, avant même qu'il n'existe officiellement. Pas par une charte de partenariat clairement établie ou par une déclaration solennelle, mais par une succession d'actions d'accompagnement et de formation, ainsi que bon nombre de créations que le CUEEP a réalisées pour et avec le réseau, à sa demande. Succession d'interventions qui ont scellé une coopération plus que ne l'aurait fait une injonction descendante.

a) les tuyaux

Tout a démarré en Juin 1990 par une demande de « tuyau » : les responsables de CAP-SESA, importante société de service en informatique et en conseil, contactent le CUEEP. Ils projettent en effet de rédiger une réponse à un appel d'offre des institutions régionales (formation des apprentis). Il s'agissait de mettre en place des centres de ressources afin d'élargir et d'assouplir la réponse aux demandes de formation dans le milieu agricole. Dans l'appel d'offre, seules les formations techniques sont concernées par cette nouvelle forme d'enseignement.⁴

Très clairement, la direction régionale de CAP-SESA indique qu'elle désire collaborer avec le CUEEP afin de mettre en place le dispositif.

³ Voir plus haut, p. 19 et suivantes.

⁴ Il s'agissait de ne pas concurrencer le réseau des APP spécialisé dans l'enseignement général. Notons que sous la pression des acteurs des parcours et des outils d'autoformation en français, mathématiques et anglais furent développés, car on ne peut faire une formation professionnelle de qualité sans un minimum de culture générale. Les outils proposés étaient cependant fortement colorés par les activités professionnelles. Par exemple l'anglais instrumentait le tourisme vert, les mathématiques le dosage d'engrais et le français l'aide aux rapports de stage ou aux écrits professionnels.

Le directeur du CUEEP confie le dossier au laboratoire Trigone avec la participation de Claude Viéville de l'équipe NOCE pour les aspects organisation de communication éducative et Daniel Poisson de l'équipe OPEN pour les aspects pédagogiques et la formation des formateurs.

CAP-SESA se réserve le travail d'étude technique du dispositif qui est perçu comme un serveur mettant en réseau des centres de ressources locaux et Trigone est chargé dans un premier temps de l'étude des besoins en formation.

Durant cette étude, Trigone organise quatre réunions regroupant seize personnes des différents centres, complétées par une visite du centre de ressources du CUEEP de Tourcoing et d'une rencontre avec des responsables du Ministère de l'Agriculture. Le rapport final remis en Décembre 1990 préconise deux types d'actions de formation :

- une formation pour le personnel chargé de l'accueil dans les centres de ressources ;
- la mise en place de « groupes techniques ». Ces groupes réuniront des enseignants spécialisés dans une discipline agricole, qui seront chargés de bâtir des parcours pédagogiques adaptés à l'autoformation mais suffisamment modulaires et souples pour être utilisés en formation traditionnelle.

b) les produits

Tout naturellement, le CUEEP se positionnera pour mettre en place et devenir l'opérateur de formations de formateurs et d'accompagnement du réseau. Comme on le constatera à d'autres reprises, on voit ici aussi que l'approche par les « tuyaux » fait place à une approche par les « produits ». Que mettre dans le serveur pour le faire vivre, et sortir du mythe de la « coquille technologique vide » ? Des compléments aux produits d'autoformation, bien sûr, qu'il va falloir imaginer, construire, élaborer ... toute chose que les formateurs des centres agricoles ne sont pas habitués à faire : le travail solitaire, chacun dans sa matière, et la production de documents pour soi, pour alimenter son cours, est encore la pratique la plus courante. D'autre part, concevoir un document de cours et un document d'autoformation ne procèdent pas de la même logique : ici, il faut produire un document qui s'utilisera en totale autonomie, sans la présence constante du formateur. Enfin, il faut imaginer des formes nouvelles de productions collectives, c'est à dire se confronter aux pairs, se mettre en avant, s'exposer à la critique, etc.

Le CUEEP avait acquis une expérience dans l'élaboration des documents d'autoformation, grâce en partie au programme SIMFI⁵, et au développement du concept d'enseignement ouvert. Il va mettre cette compétence au service d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Autour d'animateurs du CUEEP vont se constituer des groupes de formateurs producteurs de produits, essentiellement pour nourrir les centres de ressources du réseau. Cités comme exemple notamment, le « parcours de la tomate »⁶ reste une grande réalisation de cette époque, même si les usages développés avec cette valise pédagogique resteront limités.

En fait la production du « parcours tomate » réalisé dans le groupe technique « culture sous abris » a permis de détecter un certain nombre de besoins fondamentaux et d'élaborer une méthode de conception des parcours applicables aux autres groupes. La capitalisation du travail et la recherche de transferts est une des raisons du succès du partenariat TRIGONE-AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Dans ces transferts méthodologiques, toute la difficulté consistait à expliquer comment pouvait fonctionner un CDR sans imposer un modèle quelconque, fût-il celui du CUEEP.

Ce travail de production évoluera lui aussi : d'outils d'autoformation conçu pour le réseau, et dans la recherche des « non-publics » tels que le préconisaient les financeurs publics, la demande évoluera vers la création d'outils non directement liés au serveur mais plus en lien avec les contenus dispensés dans les centres de formation. Ces outils seront utilisés en incluant dans le cours traditionnel des parties en autoformation ; certains formateurs commenceront ainsi à s'approprier les centres de ressources et à transformer leur pédagogie.

L'étape suivante dans ce registre verra apparaître les « outils maisons », c'est à dire les outils conçus par un centre pour lui même, financés par le réseau grâce à une contractualisation d'objectifs de production. Ces outils seront ensuite mis à la disposition des autres établissements membres du réseau.

On s'aperçoit ainsi qu'au fil du temps, même cette entrée « outil » a connu une maturation⁷. Derrière la production pédagogique se sont profilés des changements de pratiques professionnelles, et le CUEEP a dû ajuster son aide à ces nouvelles demandes et nouveaux contextes.

⁵ Système Interactif Multimédia pour la Formation Individualisée.

⁶ Parcours d'autoformation multimédia permettant à des agriculteurs d'apprendre à cultiver la tomate.

⁷ Voir plus loin, l'article de M. Ronsain.

c) les acteurs

Les premières demandes de formation des producteurs de parcours portaient sur les aspects méthodologiques liés à la production des documents, sur une sensibilisation aux coûts de réalisation et sur un travail pluridisciplinaire autour des documents audiovisuels et du graphisme : quelles sont les tâches à mener pour réaliser un document audiovisuel ? comment est-il possible d'environner un document audiovisuel pour que l'apprenant en tire profit ? comment concevoir des graphismes intégrés aux fiches ? comment créer l'interaction entre les différents médias ?

Au fur et à mesure que le réseau se constituait apparaissaient aussi des acteurs nouveaux, les animateurs des centres de ressources. Volontaires ou désignés d'office, ceux ci avaient la charge d'animer leur CDR en lien avec leurs homologues des autres centres. Leurs premières demandes quant à eux étaient liées aux relations humaines et la gestion de nouvelles relations, non disciplinaires, avec les apprenants.

Les similitudes entre ces animateurs et ce que développait le CUEEP dans ses CUREs⁸ et dans ses APP, autour des tuteurs méthodologiques sont ensuite apparues comme des évidences. Ces derniers seront donc sollicités. En mettant ainsi à contribution la réflexion menée par les tuteurs pour alimenter la formation des animateurs, le CUEEP imagine une formation des acteurs par d'autres acteurs, à un même degré de pratique, et en se basant sur le principe de la double piste. Ce groupe travaillera par exemple sur la mise en place de « parcours d'autoformation sur l'autoformation », sur la production de transparents présentant les CDR communs à l'ensemble du réseau ou encore sur un travail de redécouverte des « sept piliers de l'autoformation »⁹ à partir d'expériences vécues dans leur propre histoire d'apprenants. Cette évolution des modalités de formation entraînera les animateurs à procéder à un double mouvement : sortir de leurs propres cadres pour aller à la rencontre de pratiques similaires développées par ailleurs, et par la même poser leurs valises et réfléchir aux outillages théoriques permettant de décrypter leur réalité quotidienne. Partant, ce fut aussi bénéfique pour le CUEEP que pour AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, puisque les premiers ont été aiguillonnés pour accentuer davantage encore la formalisation de leurs propres pratiques.

⁸ Centre Universitaire de Ressources Educatives

⁹ Cf. P. Carré, « Le pari de l'autoformation », *Le journal de la formation continue & de l'E.A.O.*, 220, 1987, p. 2 et 4 ; et B. Richardot, *Formations ouvertes multiresources, éléments bibliographiques*, Lille : USTL, 1995, p.143 (Les cahiers d'études du CUEEP, 29).

d) les structures

Dernière étape de ce cheminement, après avoir formé les animateurs, restait à former les structures elles mêmes. D'une part le groupe d'animateurs ; nul ne doute en effet qu'un des advenus d'une formation aussi longue et régulière est de constituer un groupe d'appartenance, ce qui renforce et légitime les positions individuelles : il est plus facile de dire « le groupe AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais a décidé que ... » plutôt que « je pense que ... ». Mais surtout nous pensons ici aux établissements eux mêmes. En effet, l'audit réalisé à la demande des politiques et des financeurs¹⁰ montrera une grande disparité dans les usages des CDR, ce qui interrogeait aussi bien la formation des enseignants que la place du CDR dans le projet pédagogique global de chaque établissement. La réponse en terme de formation devait donc être nécessairement conçue à l'échelle de l'établissement et en réponse aux besoins de formation constatés à l'aide de la grille de positionnement. Un groupe de formation de formateurs sera donc constitué, groupe mixte composé de professionnels « experts » du CUEEP, des animateurs régionaux du réseau ainsi que des animateurs CDR pour la formation concernant leur établissement. Les propositions de formations qui seront faites s'appuieront sur les acquis de la formation des animateurs, et sur les compétences développées dans ce cadre, ce qui contribuera à les renforcer en leur donnant un statut de rang supérieur, et conduira certains à se responsabiliser dans le réseau.

2) Des structures aux acteurs, et réciproquement

Le deuxième aspect du partenariat sur lequel nous souhaitons insister est le fait que continuellement, un va et vient s'établit entre les intérêts des acteurs et les intérêts des structures.

Nous l'avons dit, ce n'est pas une injonction institutionnelle qui aurait pu être la garantie de la pérennité de nos relations : on ne peut pas imposer un partenariat, ou tout au moins le faire vivre si au delà des intérêts des structures qu'ils représentent, les acteurs n'y trouvent pas aussi leur compte sur un plan individuel.

Ainsi, les premiers acteurs d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais ont trouvé dans le CUEEP une aide à la résolution de leurs problèmes, mais sans doute aussi une sorte de garant extérieur permettant de concrétiser des idées qui pouvaient paraître audacieuses, et que l'antériorité de l'Université dans ces recherches permettait de légitimer.

¹⁰ Voir plus loin, l'article de F. Bourbier (p. 119 et suiv.) et celui de S. Ligné (p. 138 et suiv.).

De même, la participation des animateurs des CDR aux journées de formation ne peut être uniquement due à une obligation statutaire. Leur investissement est à la mesure de l'intérêt qu'ils y trouvaient, sans doute face à leurs difficultés professionnelles, mais également pour l'augmentation de leurs propres compétences et qualifications. Nous avons déjà évoqué les phénomènes de légitimité qu'apportait pour les animateurs la participation à cette formation. Par ailleurs, les reprises d'études universitaires en sciences de l'éducation sont nombreuses dans ce groupe. Notons à ce propos que la majorité des travaux entrepris (rapport de stage, mémoires, etc.) portaient sur les centres de ressources, les pratiques d'autoformation assistée ou l'usage des outils multimédias, ce qui n'est évidemment pas le fruit du hasard.

Or, non seulement le partenariat établi a permis l'éclosion de ce type de projets individuels, mais il les a valorisés et s'est appuyé sur eux. Les lectures théoriques autour de l'autoformation, de l'individualisation qui ont été proposées en formation ont bien souvent été le terreau bibliographique sur lequel se sont basés par la suite bon nombre d'écrits de validation universitaire ; mais par ailleurs, la recherche de diplôme ou de certification a permis aux formateurs d'analyser leurs pratiques et de théoriser, ce qui a été un apport considérable pour le réseau ainsi que pour chaque établissement pris séparément. De même, la sensibilisation au travail d'écriture, de formalisation a été « rentabilisé » par le réseau dans la rédaction d'un bulletin de liaison du réseau des centres de ressources, la coédition d'un cahier du CUEEP ; et aussi d'ailleurs pour les « formateurs de formateurs » : nous pensons ici aux colloques auxquels nous avons participé, à l'écriture de l'écrit collectif sur l'autoformation¹¹, etc.

D'autre part, une procédure de validation d'acquis a été entreprise pour les animateurs qui désiraient intégrer l'IUP des métiers de la formation porté par le CUEEP, ce qui fut l'occasion de faire le joint entre formation collective dans le réseau et formation individuelle dans le cadre d'un cursus universitaire. Notons que pour les Maisons Familiales et Rurales, ce partenariat a dépassé les aspects individuels, aboutissant pour un groupe de huit personnes, à une prise en compte spécifique des besoins et une adaptation des parcours.

Enfin, pour les intervenants CUEEP aussi, cette expérience partagée a été pour certains l'occasion de développer une nouvelle professionnalité (en formation de formateurs) et pour d'autres de n'être pas seulement « prophètes en leurs pays », mais d'exporter sur d'autres terrains les concepts d'autoformation assistée développés à l'interne.

¹¹ Philippe Carré et alii, *L'autoformation, Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF, 1997, 306 p. (Pédagogie aujourd'hui).

3) Valeurs communes et zones d'intérêt partagées

Un couple peut se créer avec deux personnalités différentes ayant des modes de vie distincts, pour peu que chacun accepte l'autre tel qu'il est et s'adapte à sa façon de vivre. Mais ce couple est voué à l'échec si les deux membres qui le constituent ne partagent pas les mêmes valeurs fondamentales.

Il en est de même dans un partenariat¹². Entre AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais et le CUEEP ... les différences par exemple dans les contenus enseignés ont parfois prêté à rire, pour nous, pauvres formateurs baignés dans l'enseignement des maths qui n'avions jamais entendu parler de calcul de rations de vaches laitières ou de la culture de la tomate. Autre illustration, les rythmes de travail de nos collègues de l'agriculture nous ont souvent surpris, de même que la variété des situations de travail, nous qui sommes plus habitués à un espace clos qu'à un espace « ouvert »... sur la nature.

Mais pour peu que l'on creuse (dans l'absolu, j'entends), les différences ne sont que superficielles : on s'adresse toujours à des apprenants, et quel que soient les contenus, l'organisation des référentiels et des modes de certification sont comparables. L'important est ailleurs, et repose sur le mode de relations que l'on souhaite mettre en place avec ces apprenants et la conception que l'on a d'eux. Souhaite-t-on sélectionner, exclure, renforcer la discrimination sociale ou au contraire donner à chacun la chance de réussir, en adaptant l'offre de formation à sa personnalité, à ses besoins, à ses contraintes personnelles ?

L'individualisation suppose que l'échelle choisie soit celle de l'individu, affirmation qui pour tautologique qu'elle soit semble parfois oubliée dans des dispositifs dans lesquels cette notion est plus utilisée à des fins économiques de rentabilité (faire la même chose avec moins de moyens) qu'afin d'augmenter la productivité pédagogique (augmenter la qualité du service rendu, en augmentant par exemple la satisfaction des usagers).

Il est évident que si nous n'avions pas partagé ces valeurs humaines sur lesquelles nous fondons explicitement les bases de notre métier, à savoir une même conception de la personne en formation, prise avec toutes ses composantes, nous n'aurions sans doute pas pu faire ensemble ce long chemin. Tous les acteurs concernés partagent-ils ces

¹² Notons également qu'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais lui-même est composé d'établissements différents, de par leur statut (public ou privé), le public (jeunes ou adultes), la taille, ou l'implantation, et que le pari de les faire travailler ensemble n'était pas gagné d'avance !

valeurs ? Sans doute non, ce serait d'ailleurs réducteur, mais une majorité se dégage sur cet accord, et cette majorité est suffisante pour travailler et projeter de faire évoluer les pratiques « des autres » dans ce sens.

Ajoutons à cela que dans aucun domaine, le CUEEP et AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais n'ont été en concurrence. Chacun continue de mener son propre développement, démarcher ses propres marchés (publics ou privés), en respectant le pré carré de l'autre. De même, nous n'avons jamais vécu de situation d'inféodalité, les relations étant toujours conçues d'égal à égal, et non dans une position de « maître à élève » ou de donneurs de leçons ; on a bien vu avec l'exemple des tuteurs que nous étions tous à peu près au même niveau de réflexion lorsque nous avons commencé à travailler à la définition de ce concept. De même, le transfert d'outils se fait dans les deux sens, les CUREs du CUEEP important des outils d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais.

En revanche, chaque fois qu'il a été possible, la complémentarité a été recherchée pour bâtir des projets en commun, partant du principe que dans un partenariat comme dans un couple, un plus un est supérieur à deux : deux individus forment toujours plus que la somme de leurs deux personnalités, en permettant l'éclosion d'une autre entité, tirant des deux en étant plus que les deux réunies. D'où ce concept de « zones d'intérêts partagées », dont nous donnerons deux illustrations : l'organisation de l'université d'été sur les « formations ouvertes multiressources »¹³, la conception du CDROM « Evergreen » et sa coproduction avec TNT.

Pour la première, l'intérêt d'avoir organisé conjointement cette université, en collaboration avec un troisième partenaire (la DAFCO) a été de réunir des publics de formateurs d'origines diverses ayant les mêmes préoccupations, et d'illustrer par des exemples issus des trois milieux concernés les essais des modélisations de ce que peut être une formation ouverte multiressources. Le travail en commun tout d'abord de responsables issus de ces institutions, les cinq jours ensuite de travail intensifs ont permis de créer des liens, des passerelles qui ont perduré bien au delà de ce temps de travail d'été. En outre, chacun y a gagné en reconnaissance dans son propre milieu, notamment par la rédaction et la diffusion des actes de cette université, et la réalisation d'une bibliographie détaillée.

Pour le deuxième exemple, la conception commune d'un CDROM d'apprentissage de l'anglais Evergreen a permis de réunir deux compéten-

¹³ *Actes de l'université d'été « formations ouvertes multiressources »*, Lille : USTL, 1995 (Les cahiers du CUEEP, n° 28) et B. Richardot, *op. cit.*

ces distinctes dans l'élaboration d'un outil d'autoformation qui n'aurait pu sans cela voir le jour : le domaine de compétence du département anglais du CUEEP, qui avait par le passé élaboré une méthode d'apprentissage générale de l'anglais, et l'un des pôles de compétences d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais sur le tourisme vert. Là encore, chacun y trouva son compte.

D'autres exemples pourraient ainsi illustrer cette complémentarité.

4) Vers les réseaux de réseaux : réflexion sur la territorialité

Dernier point enfin il nous semble que la pérennité de notre partenariat s'explique aussi par le fait que nous ne sommes pas restés enfermés sur nous même, mais que notre collaboration en a permis d'autres, à d'autres niveaux et à une autre échelle géographique.

Du fait par exemple qu'il porte deux APP, le CUEEP fait partie du réseau national des APP, animé par IOTA + ; AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais fait quant à lui partie du réseau national des centres de ressources animé par l'ENESAD. Il est évident que des connections ont été faites entre ces deux réseaux, et que chacun des partenaires a pu apporter à l'autre les richesses de son propre réseau. Là encore, l'université d'été illustra bien cet aspect des choses.

Au niveau local déjà, dans les différentes formations de formateurs, les autres dispositifs régionaux individualisant les formations sont régulièrement sollicités pour des visites, enquêtes, réunions d'échanges pédagogiques, etc. Ceci étant vrai pour les formations AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, mais aussi pour les formations qu'anime le CUEEP pour d'autres publics régionaux. Autre exemple, lorsqu'un groupe de formation national d'animateurs de centres de ressources, animé par l'ENESAD, organise une session dans le Nord, c'est tout naturellement qu'ils viennent rencontrer les APP du CUEEP pour des questionnements liés à leur problématique.

En fait, nous suggérons que le concept de réseaux conduit naturellement ... au réseau de réseaux ! Mais là encore, en ne se limitant pas à la conception vue côté « tuyaux » mais à la conception d'un réseau humain, d'experts connus et repérés par leurs noms, leurs compétences et leurs lieux de travail. Bien que fort utiles, les aspects technologiques passent en second. L'enjeu des technologies éducatives est bien de favoriser l'émergence de réseaux de personnes ressources, échangeant et coopérant autour de pôle d'intérêts partagés, et ce quelles que soient leurs implantations géographiques. Le travail coopératif, la capacité à travailler en partenariat est certainement une des clés de la réussite de ces technologies. Celles ci doivent donc être à la fois moyen de communication et objets de cette communication. Un autre enjeu important est que l'interconnexion de ces réseaux se fasse sur des bases claires où seront clarifiées les coopérations et où les droits d'auteurs de chacun seront respectés.

La place du réseau Agrimédia dans le réseau des centres de ressources (CDR) des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles

Anne Peiffer

Les CDR du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais ont compté parmi les premiers CDR des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles, qui forment aujourd'hui un réseau d'environ une centaine. Les CDR du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais présentent des ponts communs avec les autres CDR. Mais certaines spécificités de leur démarche font qu'ils occupent une place particulière dans le réseau national. A la fois par leurs points communs et leurs différences, ils contribuent à divers niveaux au développement des CDR dans l'enseignement agricole, c'est ce que s'emploie à montrer cette contribution.

1 - Rapide historique : la construction du réseau des CDR ou comment est-on passé de quelques CDR à un réseau de réseaux régionaux de CDR en 3 étapes ?

L'étape fondatrice se déroule en 1988. Cette année-là, les 4 premiers CDR voient le jour à l'initiative de CFPPA (Centres de formation professionnelle et de promotion agricoles). L'objectif de ces premiers CDR est d'assouplir l'organisation de la formation. Il s'agit alors de s'adapter à l'évolution du public de la formation continue : baisse des effectifs d'agriculteurs et futurs agriculteurs en formation, niveaux d'entrée en formation hétérogènes, projets professionnels de plus en plus diversifiés, demande des publics de prise en compte de leurs contraintes (obtenir un diplôme rapidement, ou au contraire pouvoir se former « à temps partiel », à son rythme). La nécessité pour ces CFPPA de diversifier leur offre de formation agricole et non agricole pour s'adapter à leur public correspond dans le temps à la mise en place de formations en unités capitalisables, qui autorisent plus de souplesse et la prise en compte de la diversité des motivations et contraintes des adultes en formation. Cette convergence entre une nécessité économique (certains CFPPA en parlent en termes de survie : s'adapter ou disparaître) et des possibilités pédagogiques a amené des CFPPA à individualiser leurs formations grâce à un nouvel outil, le centre de ressources.

La deuxième étape suit de très près la première puisque dès 1989, la DGER (Direction générale de l'enseignement et de la recherche du Ministère de l'agriculture et de la pêche) décide d'appuyer la création et le fonctionnement des CDR. Ainsi depuis 1989, un appel d'offre permet chaque année de participer au financement de la création

d'une dizaine de CDR. Mais la DGER prend aussi en compte la nécessité de travailler en réseau : les CDR sont en effet les lieux de mise en place de pratiques de formation nouvelles : individualisation, autoformation, utilisation d'outils de formation pluri-média... Les échanges en réseau d'idées, d'expériences, d'outils de formation apparaissent alors comme nécessaires. Un animateur national des CDR organise les échanges en réseau autour de rencontres nationales régulières et d'un classeur capitalisant les informations sur les CDR existants et les outils de formation.

Troisième étape en 1994 : vers un réseau de réseaux. Le nombre de CDR augmentant au rythme d'environ 10 CDR chaque année, les rencontres nationales régulières marquent rapidement le pas, elles tournent à la « grand-messe ». Il est alors décidé de favoriser l'organisation des CDR en réseaux régionaux. Un cycle de formation (intitulé « Formations ouvertes, ressources éducatives, CDR ») est organisé par l'ENESAD. Son objectif est de former des délégués régionaux, relais de l'animation nationale du réseau, en lien direct avec les CDR dans les régions. Ce choix d'organisation régionale me semble aujourd'hui d'autant plus pertinent que l'expérience nous montre tous les jours que l'on échange d'autant plus facilement pratiques pédagogiques et ressources éducatives que l'on se connaît et que l'on a déjà l'habitude de travailler ensemble. Cette habitude de collaboration existe souvent au niveau régional. Aujourd'hui, on compte 10 régions organisées de diverses façons pour travailler en réseau de CDR. Parmi ces dix régions, quelle place tient le réseau Agrimédia des CDR du Nord-Pas de Calais ? Quelles sont les spécificités de ce réseau, et qu'apporte-t-il au réseau national des CDR ? Telles sont les questions abordées dans la deuxième partie de cette contribution.

2 - Agrimédia dans le réseau national des CDR

2 - 1 Les spécificités d'Agrimédia

Dans l'histoire de la mise en place des CDR du Nord-Pas de Calais, on remarque des points communs avec tous les autres CDR de l'enseignement agricole, mais on distingue aussi quelques originalités.

Ainsi l'originalité principale est sans doute le fait que l'initiative de la création des CDR d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais revient au Conseil Régional du Nord-Pas de Calais. Dans aucune autre région, on ne retrouve une incitation politique aussi forte. Cela se traduit par le financement d'investissements dans chacun des 14 établissements sollicités, mais aussi par une contribution au fonctionnement de ces CDR (avec en particulier le financement d'animateurs de CDR à mi-temps). Une autre originalité réside dans la volonté de créer un CDR dans tous les établissements d'enseignement agricole en même temps, et l'idée de les faire fonctionner en réseau régional dès le départ.

Parmi les points communs avec les autres CDR français, on peut citer tout d'abord les objectifs des CDR d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Dans un premier temps, il s'agissait d'accueillir le « non-public », public non qualifié, extérieur à l'établissement mais proche géographiquement de celui-ci. L'objectif des CDR était d'accueillir localement ce public pour pouvoir lui proposer un parcours de formation « à la carte », grâce à la mise en réseau des compétences de chaque établissement. Les autres CDR français ont mis en avant cette volonté d'ouvrir l'établissement vers l'extérieur. L'objectif était alors de diversifier le public accueilli en formation, mais aussi de remplir la mission des établissements agricoles de participation au développement local. Cette ouverture vers l'extérieur ne s'est en fait que peu développée, que ce soit dans le Nord-Pas de Calais ou dans l'ensemble du réseau national. A peu près au même moment, deux études le montrent : un état des lieux dans 14 CDR français en 1994 (références) et un audit dans les CDR d'Agrimédia en 199(date) (références). Que ce soit dans les CDR d'Agrimédia ou dans ceux des autres CDR, le public accueilli se compose quasi exclusivement de stagiaires, apprentis et élèves de l'établissement.

Un autre point commun entre les CDR d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais et les autres CDR est la création de ressources éducatives. Si dans les premiers CDR apparus la création de ressources éducatives (essentiellement de dossiers d'autoformation papier) était une activité importante, on préfère aujourd'hui plutôt repérer les ressources existantes. De même, lors de la mise en place des CDR du Nord-Pas de Calais, la création de ressources était une des principales activités du réseau. Des groupes d'enseignants/formateurs se réunissaient par discipline pour concevoir des ressources d'autoformation. Or ce fonctionnement s'est avéré très lourd. Les efforts ont alors porté sur un meilleur repérage des ressources existantes, la création étant maintenant le fait d'initiatives d'enseignants/formateurs : un enseignant/formateur manifeste le besoin d'une ressource dont il envisage la conception. Si cette ressource intéresse plusieurs CDR, l'enseignant/formateur peut se lancer dans sa conception, son travail étant validé par quelques collègues. La ressource ainsi créée est mise à la disposition de tous les CDR du réseau. Depuis l'année dernière, le réseau travaille aussi à la mutualisation des pratiques d'utilisation des ressources éducatives : animé par Christie Joanny (ENESAD), le travail a consisté en 1997 à mettre en correspondance les objectifs pédagogiques de référentiels d'un certain nombre de diplômes et des ressources éducatives. Ce travail se poursuit cette année pour d'autres diplômes et dans d'autres régions.

Revenons sur une originalité du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais : le travail en réseau. Le réseau, appuyé dès le départ par le CUEEP de Lille, a permis à ses acteurs une remise en question et une prise de recul régulières des démarches et des réalisations concrètes des CDR. C'est pourquoi AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais reçoit régu-

lièrement la visite d'équipes pédagogiques d'établissements souhaitant créer ou développer un CDR, voire un réseau de CDR. C'est aussi pourquoi l'expérience des représentants d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais est précieuse dans le développement des échanges au sein du réseau national et dans le Comité national d'orientation des CDR.

2 - 2 Contribution du réseau Agrimédia au développement des CDR de l'enseignement agricole

C'est l'alliance des spécificités d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais et de ses points communs avec le reste du réseau des CDR qui forge la contribution du Nord-Pas de Calais au développement des CDR de l'enseignement agricole. C'est ce que nous allons analyser maintenant au travers des trois exemples, qui représentent à mon avis, les contributions les plus importantes : apport dans la définition du concept de CDR, dans le développement des réseaux régionaux, dans l'appui aux établissements ayant un projet de création ou de développement d'un CDR.

Contribution à la définition de la notion de CDR

Comme nous l'avons vu plus haut, un appel d'offre permet chaque année depuis 1989 de soutenir la création d'une dizaine de CDR. Une note de service d'appel de candidature précise chaque année les conditions de réponse à l'appel d'offre. L'analyse de ces notes de services montrent que le concept de CDR a fortement évolué de 1989 à aujourd'hui. Si, en 1989, la notion de CDR était étroitement associée à la mise en place de formations individualisées dans les établissements, le concept a ensuite évolué vers une définition plus floue : le CDR était défini comme outil pour l'individualisation des formations, mais aussi comme outil pour l'utilisation des ressources éducatives multimédia et comme lieu d'ouverture de l'établissement vers l'extérieur.

En 1993 est créé un Comité national d'orientation des CDR, rassemblant les différentes composantes de l'enseignement agricole, dont un représentant du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Le rôle de ce comité est de définir la politique d'accompagnement du développement du réseau de CDR. Les premiers débats de ce comité font ressortir le caractère flou de la notion de CDR. Un état des lieux des activités des CDR est demandé à l'animatrice nationale du réseau. Début 1994, 13 CDR sont visités. Au même moment, un audit des CDR du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais est réalisé. Ces deux études vont alimenter les débats du Comité national d'orientation vers la clarification du concept de CDR : le CDR est utilisé avant tout par le public interne des établissements (stagiaires de la formation continue d'abord, apprentis et élèves de la formation initiale dans une moindre mesure). Dans les faits, les CDR accueillent peu de publics extérieurs à l'établissement. Le CDR n'est pas un CDI (centre de documentation

et d'information) moderne : ajouter aux documents « papier » du CDI des documents audiovisuels ou multimédia ne transforme pas celui-ci en CDR. Le CDR est un outil permettant aux établissements de « former mieux et autrement » (cf. note de service DGER), d'assouplir l'organisation de la formation pour mieux répondre aux besoins de ses usagers.

Contribution à l'appui aux établissements ayant un projet de CDR

Transformer l'organisation de la formation vers un assouplissement pour mieux répondre aux besoins de ses usagers suppose une remise en question profonde des équipes pédagogiques, mais aussi des équipes administratives et de direction. Jusqu'en 1996 ; en dehors d'un appui ponctuel ou de quelques formations organisées par l'ENESAD/CNERTA, l'aide apportée à ces établissements comportait surtout la visite d'établissements ayant créé un CDR. Le réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais a été et est toujours largement sollicité dans ce cadre.

Constatant les difficultés des établissements pour bâtir un projet de CDR, le Comité national d'orientation demande en 1996 la création d'une équipe dont les membres interviendraient à la demande des établissements pour les accompagner dans la définition et la mise en place de leur CDR. Cette équipe, composée d'acteurs issus de différents organismes de l'enseignement agricole, valorise la démarche des CDR du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais par la participation d'un de ses représentants et grâce à la connaissance de l'expérience de sa démarche. Ainsi l'action des intervenants en projets de CDR est fondée sur un certain nombre de constats inspirés notamment par l'expérience d'Agrimédia, dont voici les principaux : bâtir un projet de CDR suppose une remise en question des pratiques et de l'organisation pédagogique de l'établissement. Ceci peut difficilement venir de l'extérieur de l'établissement et est possible dans le cadre d'un travail d'équipe interne. Ainsi l'impulsion par une instance extérieure à l'établissement (comme la DGER grâce à l'appel d'offre CDR, ou le Conseil Régional Nord-Pas de Calais pour AGRIMEDIA) est influente, mais pas suffisante. L'appui de la direction de l'établissement s'avère primordial, mais lui aussi non suffisant. La mise en place d'un CDR résulte d'un processus négocié par les équipes pédagogiques, administratives et de direction de l'établissement. Dans ce processus, la première priorité ne doit pas être la création de ressources éducatives par l'établissement, mais la clarification d'objectifs clairs et concrets.

Contribution au développement des réseaux régionaux de CDR

Depuis deux ans se développent les échanges entre les animateurs des réseaux régionaux de CDR. L'expérience du plus ancien réseau régional qu'est AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais est valorisée régulièrement par la participation aux rencontres nationales d'une représentante du réseau. Une de ces rencontres a d'ailleurs été organisée en Nord-Pas de Calais. Parmi les sujets traités dans ces rencontres, on peut citer notamment l'organisation des réseaux régionaux, la mutualisation des ressources éducatives créées, la fonction d'animateur de CDR, etc.

En conclusion, je m'interrogerais sur ce qu'apporte le réseau national des CDR au réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. En effet, nous avons vu comment l'expérience d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais est valorisée pour le reste du réseau des CDR, mais à l'inverse le réseau Agrimédia profite-t-il de ses échanges ? Une partie de la réponse est sans doute apportée par les acteurs du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, qui ne refusent jamais de recevoir des collègues réfléchissant à un projet de CDR. Ils accueillent toujours ceux-ci en leur proposant un échange : nous, acteurs des CDR du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, vos ferons part de notre expérience, vos propres réactions/réflexions/expériences nous seront précieuses. Elles nous apportent un regard extérieur qui nous aide à améliorer notre organisation.

Centres de ressources

Suite à la présentation du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais : ses acteurs et ses partenaires, il nous semblait important de classer toutes les ressources par catégories afin que vous puissiez découvrir les richesses dont nous disposons. Sans oublier les usages qui en résultent pour les formateurs et les apprenants.

D'abord, un inventaire des différents types de produits pédagogiques vous est proposé. A savoir, les ressources papier, informatiques, audiovisuelles, multi-médias et logistiques. Celles-ci proviennent en partie de productions déjà existantes. Mais, la plupart d'entre elles sont réalisées en interne selon les besoins de formation des stagiaires, autrement dit, des outils pour des usages.

Puis, en intégrant ces dernières dans la formation, nous parlerons de la mise en pratique de séances d'individualisation. Ensuite, nous étudierons plus précisément l'usage d'un CD-ROM par des apprenants en stage de redynamisation. Nous verrons comment ils perçoivent l'ordinateur dans sa globalité, comment ils s'approprient cette ressource informatique et quel est son impact sur les fonctions cognitives. Nous aborderons le côté attractif que constituent ces nouvelles technologies et leurs limites incontournables.

Enfin, en ce qui concerne les formateurs, nous verrons comment un accompagnement personnalisé leur permet, dans le même schéma de progression que leurs apprenants, de créer des ressources qui répondent au plus près des préoccupations de leurs stagiaires.

Des outils et des hommes

pour et avec l'apprenant

Martine Ronsain

L'histoire d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais est une histoire d'hommes et le ciment relationnel, aussi paradoxal que cela puisse paraître, ce sont les outils.

I - Au commencement...

Le réseau est construit sur un projet institutionnel contraignant :

- Utiliser des outils multimédia qui constituent la dotation initiale du réseau
- Créer des outils d'autoformation pour la formation technique agricole.

Tout est à faire. Mais quoi faire ?

Le modèle de référence

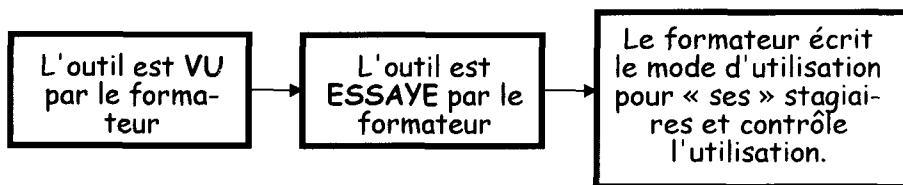
Le modèle classique du moment proposé, un tantinet « imposé », est tiré du plan informatique pour tous. Schématiquement !

Le formateur...

...découvre

...teste

...et conditionne l'outil



Dans AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, quand il s'agit de création, la logique est la même. Le formateur ou le groupe de formateurs crée l'outil.

Des questions se posent

Cependant, le public pose problème au formateur créateur d'outils. En définitive, qui sont les apprenants ? Que peuvent-ils demander ? Dans quel contexte vont-ils travailler ?... La conscience vient que ces outils vont être diffusés. Correspondront-ils aux besoins ? Que vont penser les formateurs des formateurs-créateurs ? Ces questions amènent à évaluer les outils-parcours produits. Une autre question : *comment faire ?*

**La réponse, une nouvelle création d'outils :
le parcours du combattant !**

Une démarche expérimentale d'expertise des outils produits par le réseau¹⁴ qui poursuit, entre autres finalités, celle d'améliorer et de valider les produits créés par et pour AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais.

Le principe est d'apporter une aide à l'auteur dans la phase de réalisation. Deux phases sont prévues. La première, les « Alpha test », se situe pendant la construction de la maquette. Son but est d'améliorer, avec l'aide d'autres formateurs le produit qui n'a pas encore été confié au public apprenant. La seconde, les « Béta test », doit consister à se servir des remarques des apprenants pour modifier le produit. En fin de compte cette méthode impose six phases de travail.

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | Dans 1 des 14 sites | <i>l'outil parcours est créé n° 0</i> |
| ↓ | | |
| 2 | Dans le réseau | <i>l'outil parcours est expertisé α test</i> |
| ↓ | | |
| 3 | Dans le site concerné | <i>des modifications sont apportées (ou pas)</i> |
| ↓ | | |
| 4 | Sortie de l'outil parcours pour utilisation | <i>version n° 1 datée et signée</i> |
| ↓ | | |
| 5 | Par les utilisateurs du réseau | <i>expertise β test</i> |
| ↓ | | |
| 6 | Dans le réseau | <i>version n° 2 améliorée s'il y a lieu, datée et signée</i> |

¹⁴ Marie-Christine FAUCHEUX, Serge POUTS-LAJUS & Martine RONSAIN, « Protocole d'évaluation d'un système complexe de formation : étude de cas (ex : AGRIMEDIA) », *Les Actes de l'université d'été « formations ouvertes*

La version n°0 est envoyée aux formateurs du réseau pour expertise.

Un expert matière et un candidat ont à s'exprimer sur le fond et sur la forme en relevant les points forts, les points faibles et en proposant des améliorations par écrit à l'auteur.

De retour, le produit doit être modifié et une nouvelle version peut être proposée aux formateurs-évaluateurs en même temps qu'aux apprenants utilisateurs qui peuvent faire remonter leurs remarques. Une troisième modification peut s'en suivre avant que l'on mette « sur le marché » un produit dont on peut penser qu'il est irréprochable.

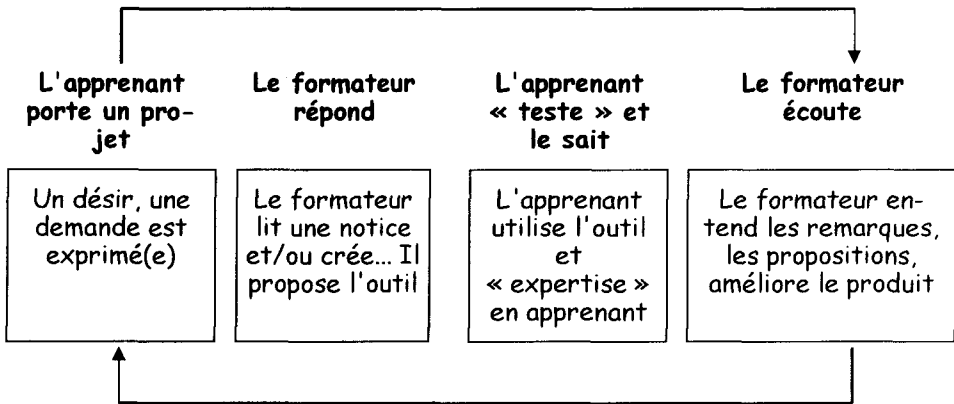
S'en est suivi...

L'abandon du système ... sans regret

Cette évaluation constitue une fabrication en plus d'un outil supplémentaire qui se montre vite inopérant. Trop lourde, la démarche prend du temps et manque de spontanéité. Et cette spontanéité, le réseau la trouve dans son propre modèle.

II - Aujourd'hui...

Notre modèle



Avant, les outils-ressources servaient pour la révision, le complément voire la remédiation.

Aujourd'hui, l'outil est de fait, un outil d'apprentissage et il n'existe pas d'outil sans destination. Du presque sur mesure si on considère qu'en fait, il n'existe pas d'outil unique mais une « armoire » à outils comportant systématiquement des « tiroirs » rangés où l'apprenant sait qu'il va trouver son guide, où le formateur non créateur sait qu'il aura un mode d'emploi et où chacun, dans le duo pédagogique maître-apprenant, retrouve un peu de sa personnalité et de ses savoirs, construits et/ou empiriques.

Nous sommes en présence d'une transformation des pratiques du métier de formateur comme du métier d'apprenant. Toutefois, dans ce système, pas de place pour l'anarchie. Chacun garde son statut et retrouve ses repères.

Le formateur est bien l'expert, il organise l'apprentissage au croisement des référentiels et des projets individuels. Il crée, avec ses parcours de formation des scénarios pédagogiques qui mettent l'apprenant en situation d'apprentissage parce qu'il a donné du sens à la démarche.

L'apprenant, bien que moteur de cette démarche, profite de l'initiative qu'il a et se sent valorisé car il est pris en compte. Il a le droit de participer pleinement et aussi le devoir de rendre compte, lors de rendez-vous d'évaluation avec le formateur où son travail est jugé en fonction d'objectifs préalablement posés et où les méthodes de travail sont évoquées, discutées et transformées s'il le faut mais d'autant mieux comprises qu'elles sont acceptées. Le savoir-être est développé en même temps que les savoir faire et les savoirs.

III - ... C'est déjà demain

Quand l'apprenant, en confiance, exprime au formateur son objectif, ses méthodes de travail, ses points forts, les problèmes qu'il lui reste à résoudre, il dit, il analyse, il évalue avec le formateur. Il est la personne (sujet) mise par le formateur en phase avec l'objet de sa formation et il est rendu acteur.

L'apprenant maître d'ouvrage

Il n'en faut pas plus pour que cet apprenant, connaissant le pas qui lui reste à franchir, dans un cursus connu de lui, se propose de composer avec le formateur l'outil qu'il utilisera.

Partant de là, le couple apprenant-formateur rentre dans une démarche de co-construction, de co-expertise, de co-évaluation.

Un pas est franchi

L'apprenant se doit de s'approprier les outils ainsi il n'y a plus d'outils sans usages.

De ce fait, l'apprenant rend compte, comme il est susceptible de le faire dans un groupe, pour que le formateur puisse réagir dans la mise en mémoire des correctifs à apporter à l'outil pour sa pérennité mais aussi en réponse immédiate aux questions que pose l'apprenant dans sa progression et qui lui sont directement liées.

En fait, ces valeurs sont celles qu'un formateur tente toujours de mettre en œuvre que ce soit en formation « classique » ou en individualisation.

Dans une classe, il transforme progressivement son cours au fur et à mesure des questions qui mettent en évidence des lacunes ou des liens dans le contenu et il dispose parfois de temps pour répondre aux questions personnelles.

Dans le cadre de l'autoformation, le formateur n'est plus l'outil essentiel, et son métier consiste maintenant à se polariser sur l'apprenant en résolvant ses problèmes.

Dit comme cela, la réalisation peut paraître utopique.

Cependant, dans le réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais nous ne pouvons pas nous considérer comme de doux rêveurs ou comme des chercheurs fous puisque sur notre terrain nous agissons au quotidien et que nous rencontrons, après des phases d'interrogation et de doute, des apprenants et des formateurs heureux en évolution constante.

Loin de nous l'idée de dire que tout va bien dans le meilleur des mondes mais nous avons franchi un pas, pour et avec les formateurs.

IV - Un pas avec les formateurs

Un second pas tout naturellement emboîte le premier. En effet, dans le processus de création d'outils d'autoformation, nous avons repéré trois phases vécues plus ou moins complètement et simultanément par les formateurs :

- la création pour les autres : un public inconnu a priori (ce qui est la réponse à la demande institutionnelle de base à la création du réseau)
- la création pour le créateur : moyen de s'approprier la démarche
- la création pour « ses » propres apprenants : moyens de créer des usages

Tous les créateurs du réseau n'ont pas progressé au même rythme pour des raisons très variées et très valables.

L'expression d'un besoin

Pour chacune des étapes la même question revient souvent : « Comment faire ? » qui fait naître un besoin d'aide plus ou moins exprimé.

Devant ce constat et au vu du travail réalisé par les membres du réseau depuis sa création, AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais réagit.

Une proposition de réponse qui trouve un écho favorable

Afin d'encourager les acteurs du réseau volontaires et dans l'objectif de voir se développer les usages de produits d'autoformation, le Comité d'Orientation et de Concertation attribue une mission d'accompagnement en détachant un formateur expert pour la valeur d'un quart temps dès septembre 97.

Quatre mois plus tard, une douzaine de projets de création est en chantier.

En effet, les moyens dégagés : une personne, une journée par semaine, des rendez-vous selon les disponibilités et une logistique appropriée ont permis de faire profiter les formateurs désireux d'investir dans la création d'outils d'un espace privilégié uniquement consacré à cette préoccupation.

Des demandes variées donc : en formation générale, en formation technique, en démarche de la vie professionnelle... allant du « moteur asynchrone triphasé » à la « culture du rosier de pleine terre » en passant par la « démarche de recherche d'emploi ».

Pour toutes ces demandes particulières des réponses individualisées. Voici une évidence qui n'a pas toujours eu cours mais, comme nous « faisons » pour les apprenants, pourquoi pas pour les formateurs.

Les premières rencontres

Au départ et à première vue, à cette démarche deux types de causes.

Les uns viennent comme poussés par une pression qui leur est extérieure. « On m'a dit de venir » « J'ai bien senti qu'il fallait que je vienne »...

Apparemment, il faut répondre à une injonction.

Les autres viennent en « propriétaires » de leur démarche.

Sans beaucoup de recul, un point commun à tous apparaît : l'envie évidente de « faire » pour leurs apprenants. Ils demandent un accompagnement pour les aider à réaliser leur projet.

Un autre point commun émerge dès la première rencontre : une sorte de panique.

Ils présupposent une si grande différence entre leurs pratiques « anciennes » et celles « liées » à l'individualisation qu'ils éprouvent une réelle difficulté à concevoir la forme du produit, les méthodes qu'ils emploieront.

Le rôle de l'accompagnant

Avant tout il est là pour ÉCOUTER - et favoriser l'expression.

- L'expression des craintes d'abord, qui constituent un frein au déroulement du projet.
- L'expression de ce malaise. L'accompagnant fait expliquer quelles étaient ces « anciennes pratiques ». En s'entendant les dire naît chez « l'accompagné » la conscience du fait que si le moyen (l'outil) va changer, l'idée de base est la même. Ainsi le sens de la démarche se construit et fait émerger le projet et ses finalités.

Les cibles (publics) sont claires, leur multiplicité ne gêne plus.

Les objectifs à atteindre sont distingués et définis. Le découpage du contenu par thèmes fait place à l'unicité brouillonne du début.

L'angoisse du départ disparaît au profit d'un plan de route balisé et clair et on commence à faire.

Faire devient en effet plus aisé car le formateur - apprenant dont on a pris en compte la situation, les capacités, à qui on laisse le projet

comme véritablement le sien est en confiance et s'étonne parfois positivement.

Une sorte de contrat est posé en terme d'objectif à atteindre, de gestion du temps, en terme d'aide aussi. Il a à sa disposition des numéros de téléphone, une messagerie électronique, des matériels, des plages horaires mais il se pique au jeu de l'autonomie et bien souvent il « n'utilise » que les face à face lors des rendez-vous qu'ils a suscités et pendant lesquels on l'écoute encore. De cette expression naît la création de situations pédagogiques :

- celles qui lui sont destinées pour qu'il aboutisse quels que soient les survenus
- celles qu'il destine à « ses » apprenants et même à d'autres ; ceux qui pourraient, ailleurs, plus tard utiliser son outil.

La confrontation avec l'accompagnant lui suggère des moyens d'adaptation de l'outil dans d'autres environnements pédagogiques que le sien.

Ainsi, au fur et à mesure, il s'approprie la démarche, il le dit.

Il prend conscience de ses modes d'apprentissage propres et quelquefois reconnaît ses apprenants à travers lui.

Déjà, il propose une autre forme d'outil, pense aux plus « visuels » et crée une vidéo, « *modernise son outil* » comme l'un d'entre eux l'a dit et se sert de l'outil informatique.

V - En définitive

En peu de temps, le formateur-créateur est passé de demandeur d'aide insécurisé devant la tâche qu'il se proposait de remplir à un acteur autonome, original dans ses idées, sans appréhension aucune et dont on peut dire qu'il est content d'inventer et d'enrichir ses pratiques ; pas une pratique à la place d'une autre mais une de plus.

L'accompagnant, quant à lui, se satisfait du rôle de catalyseur et de l'idée qu'en fait, écouter les apprenants comme les formateurs favorise grandement l'auto-reconnaissance et l'émergence de talents.

Les deux acteurs de ce duo, transposent cette action de co-constructeurs dans leur quotidien avec les apprenants et pour n'importe quel apprenant, les contenus de formation revêtent alors bien moins d'importance qu'un savoir faire et un savoir être en toute conscience qui, de toute façon, font qu'on sait aller chercher ce qu'on ne sait pas.

Ressources et Usages au Centre de Ressources d'Arras

Cathy Slopier

Qu'est ce qu'un centre de ressources ?

Un centre de ressources est un lieu privilégié dans le centre de formation. On y trouve des ressources informatives, humaines, matérielles et pédagogiques qui permettent à chacun, stagiaire ou formateur, de trouver une réponse à une demande personnelle.

Présentation du centre de ressources d'Arras

Le Centre de Ressources d'Arras est situé sur le site du Lycée Agricole dans les locaux du CFPPA (Centre de Formation et de Promotion Agricoles). Il a été créé en 1993 dans le cadre de la mise en place du réseau Agrimédia.

Voici en quelques mots quel est le fonctionnement du CDR. Celui-ci est ouvert du lundi au vendredi de 9h. à 17h.30. Le public accueilli est en majorité constitué par les stagiaires de la formation adulte. Quelques apprentis ou élèves du lycée viennent régulièrement. Les professionnels (agriculteurs, organismes agricoles) constituent une minorité. Nous pouvons accueillir quarante personnes environ simultanément. C'est un lieu de travail reconnu et apprécié des stagiaires.

Nous sommes deux à gérer le Centre de Ressources. Ma collaboratrice s'occupe de la gestion au quotidien, à savoir : l'accueil, le secrétariat (emprunts, téléphone, rangement, reproduction des documents d'autoformation etc.), la gestion des locaux et du matériel, l'aide à l'utilisation du matériel et enfin du tutorat pour certains groupes d'apprenants. Elle est « sur le terrain » quatre jours sur cinq et à l'écoute des stagiaires.

J'assume la responsabilité du centre de ressources du point de vue administratif et pédagogique. Je m'occupe plus de la promotion du CDR (dans le cadre du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, avec les nouveaux publics (élèves, stagiaires, enseignants, formateurs), auprès des organismes extérieurs) et de la gestion financière (achat matériel, de ressources pédagogiques). J'aide mes collègues à mettre en place des séquences d'autoformation, je les informe et les forme aux nouveaux outils. J'utilise le CDR également en tant que formatrice, pour individualiser le contenu d'une Unité Capitalisable (mathématiques) pour un groupe de BPA (Brevet Professionnel Agricole).

Les outils disponibles au centre de ressources d'Arras proviennent pour la majorité du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais et sont

donc communs à tous les CDR. Les autres ressources permettent de répondre aux besoins plus spécifiques des formateurs et des stagiaires et de compléter également le fonds documentaire du CDI (Centre de Documentation et d'Information) du Lycée. En effet, certains domaines d'enseignement sont communs à la formation initiale et à la formation continue, en particulier les grandes cultures et l'environnement. Mais l'horticulture, l'apiculture, le domaine commercial restent spécifiques à la formation adulte ou à l'apprentissage (pour l'horticulture). Les stagiaires ou apprentis ne fréquentent pas le CDI car ils ne trouvent pas de documentation correspondant à leur formation. Le CDR fait fonction de CDI dans ce cas là.

Il est prévu dans le plan d'aménagement des locaux de l'établissement de réunir le CDI du lycée, le CDR et les salles informatiques.

Je vais présenter maintenant les différents types d'outils mis à disposition des apprenants au CDR.

I. Les ressources

1. Les ressources papier

Le type de ressources le plus utilisé, malgré « la mode » du multimédia, reste le support papier. Il a l'avantage d'être à la portée de tous, tant pour les créateurs, que les utilisateurs, d'être facilement duplicable et d'un prix de revient très avantageux.

Dans le réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, les différents supports papier disponibles sont des livres, des livrets d'autoformation, des questionnaires, souvent créés pour compléter une ressource vidéo ou CDROM.

Les livres

De nombreux livres sont achetés à la demande des formateurs et des stagiaires comme support ou complément de cours, ou simplement comme information.

Dans le cadre d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, les livres complètent la plupart de temps des parcours d'autoformation, souvent techniques et ne constituent que très rarement un parcours à eux seuls. Ils servent d'ouvrages de référence (illustration, détails techniques etc.) et permettent également un perfectionnement dans le domaine.

Ils ne constituent qu'environ 15 % des ressources pédagogiques du CDR.

Les livrets d'autoformation

Agrimédia a conçu des livrets d'autoformation dans les domaines de formation où les ressources existantes étaient soit inadaptées au contexte agricole (en mathématiques) soit inexistantes (surtout en technique agricole et horticole). Le réseau se distingue par la création d'outils transversaux : le rapport de stage, la presse etc., utilisables dans plusieurs disciplines, avec différents publics.

Chaque document d'autoformation est accompagné d'une explication générale de la démarche, d'un livret de prise en main pour le formateur et d'un mode d'emploi pour le stagiaire.

Ces livrets sont réalisés par des formateurs puis mis à la norme AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, c'est à dire avec des règles de présentation communes (exemple : les consignes sont toujours encadrées), une utilisation des couleurs particulières (vert pour les corrigés), des symboles toujours identiques etc. Ce travail est réalisé au secrétariat d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais.

Les questionnaires

Des questionnaires accompagnent généralement une vidéo, un CD Photo ou un CD-ROM. Ils permettent aux stagiaires de synthétiser les informations à retenir, de mieux les mémoriser par l'acte d'écriture et donnent la possibilité de les emporter chez eux.

2. Les ressources informatiques

Les logiciels

L'informatique offre l'avantage d'être un des médias les plus attractifs. L'inconvénient majeur, du moins au CDR d'Arras, est le manque de matériel. Les quatre micro-ordinateurs sont quasiment toujours utilisés. La salle informatique (située à côté du CDR) est également fort occupée.

Les logiciels professionnels

On trouve deux catégories de logiciels dans les centres de ressources : les logiciels de Bureautique et les logiciels professionnels agricoles.

Les premiers sont utilisés dans le cadre de la formation des apprenants (traitement de textes, tableurs, intégrés etc.). Leur utilisation au centre de ressources est liée à la réalisation du rapport de stage.

L'initiation est réalisée en cours et le CDR leur permet de s'entraîner.

Les seconds sont destinés à être testés par les professionnels agricoles (logiciel de comptabilité, de gestion de parcelles, de gestion technico-économique de troupeau) ou dans le cadre des formations. Les versions professionnelles ou de démonstration sont disponibles par le biais du CNERTA (Centre Nationale d'Etude et de Recherche en Technologies Avancées) gratuitement pour les établissements d'enseignement public agricole.

Les logiciels « générateurs d'applications »

Ces logiciels ont été choisis car ils permettent aux formateurs de créer rapidement des applications simples comme des QCM (Média-test), des exercices sur des schémas (Légende) etc. Les formateurs peuvent être formés individuellement à la demande par les animatrices du CDR. Des formations de groupes sont également proposées.

Les logiciels d'évaluation et de positionnement

Ce type d'outil a longtemps été recherché par les animateurs des CDR pour positionner les stagiaires avant l'entrée en formation pour vérifier les pré-requis. Au centre, le logiciel « Pour un parcours » est utilisé pour l'ensemble des stagiaires horticoles pour l'orientation en CAPA (Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole) ou en BPA (Brevet Professionnel Agricole). Les résultats sont ensuite exploités pour une remise à niveau en mathématiques et en français.

Depuis cette année, un nouveau logiciel (EVAL2) est utilisé par tous les autres stagiaires pour un positionnement à l'entrée en formation. L'analyse des résultats permet de mettre en place des parcours de formation individualisés et d'aider à la rédaction des dossiers de positionnement.

En technique, le logiciel « Autoéval » n'a pas rempli les objectifs espérés. Le logiciel lui même a été acheté par le réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais et le CNERTA nous a fourni des questionnaires associés relatifs au programme du BPREA (Brevet Professionnel de Responsable d'Exploitation Agricole). La lourdeur d'utilisation (codification à l'extrême, utilisation du papier et de l'ordinateur etc.), les erreurs dans les questionnaires ou dans les réponses ont fait que ce produit est très peu utilisé actuellement. Il serait nécessaire de rédiger un mode d'emploi pour l'apprenant et pour la personne qui installera le logiciel.

Les didacticiels

Le CDR possède essentiellement des didacticiels pour l'apprentissage de l'informatique (Word, Excel, Access, Connaissances générales de l'ordinateur), des mathématiques (MAC6) et du français (ORTHO). Les plus utilisés sont ceux concernant l'apprentissage de l'ordinateur. En effet, les stagiaires ont des niveaux de formation très hétérogènes et des besoins différents. Leur utilisation se fait lors des heures de cours ou en usage individuel tutoré au CDR.

Les didacticiels de mathématiques ne sont utilisés qu'en séance de groupe, lorsqu'il y a un blocage d'apprentissage lié à une notion théorique (exemple : les pourcentages) ou à un besoin de modifier le support pédagogique afin de diminuer l'appréhension de la matière.

Les CD Photos

Il existe peu de supports de ce type en agriculture, donc il n'y a pas d'usage au CDR d'ARRAS. Un développement est prévisible car plusieurs projets existent dans différents centres de formation de la région (races de chevaux, races bovines, etc. : ils seront réalisés dans le cadre d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais) et même au niveau national (CNERTA).

Les CDROM

Le choix sur le marché est nettement plus important et en plein développement.. Le CDR dispose actuellement d'une vingtaine de CD adaptés à nos différentes formations : en horticulture, en machinisme, en informatique etc. L'acquisition de CD-ROM en histoire-géographie, en biologie, d'une encyclopédie permettent de développer l'intérêt des enseignants de formation initiale pour le CDR.

Au CFPPA, les plus utilisés sont dans le domaine de l'horticulture, en particulier « Floris Ente », l'encyclopédie des plantes. C'est un véritable outil d'apprentissage, d'entraînement à la reconnaissance des végétaux pour les CAPA et les BPA. Il sert à la fois aux apprentis et aux adultes et est utilisé quotidiennement. L'intérêt que porte la responsable des formations horticoles à la diversité des outils et des méthodes pédagogiques y est pour beaucoup.

3. Les ressources audiovisuelles

Ce média est très utilisé dans l'enseignement agricole. Les cassettes sont visualisées la plupart du temps en groupe classe ou en sous-groupe, dans le cadre du CDR. Le manque de magnétoscopes dans l'établissement explique que ces travaux ont lieu presque toujours au CDR. Les formateurs ont plus d'expérience dans le maniement de cet

outil. Ces cassettes n'appartiennent pas obligatoirement au CDR mais sont le plus souvent empruntées ou louées à différents organismes professionnels.

4. Les ressources multi-médias

La collection Cible

Le CNERTA (Centre National d'Etudes et de Recherche en Technologies Avancées), dépendant du ministère de l'Agriculture, a créé une collection de ressources éducatives multi-médias (documents imprimés, cassettes VHS, logiciels éducatifs, photos CD), conçue plus particulièrement pour les parcours de formation préparant au brevet professionnel option responsable d'exploitation agricole (BP REA).

Des objectifs pédagogiques du BP REA étant communs à d'autres diplômes de formation initiale ou continue, des produits de cette collection peuvent être utilisés pour d'autres parcours de formation. Une étude est menée actuellement afin de les aménager pour le bac professionnel.

La collection est répartie en cinq sous-collections qui se distinguent par la couleur des couvertures. Les objectifs et l'Unité Capitalisable visée est indiquée ainsi que la méthode d'apprentissage (avec ou sans le formateur).

Ces documents ne sont pas toujours exploités comme ils le devraient. L'intérêt des formateurs par rapport à ces documents d'autoformation est très différent : certains voient immédiatement la possibilité de les intégrer dans leur progression pédagogique, dans le cadre de séquences d'individualisation, d'autres les utiliseront comme supports de cours classique et enfin les derniers les rejeteront complètement.

Ces livrets intéressent les stagiaires car ils complètent le cours ou permettent de revoir les notions déjà vues. Ils peuvent emprunter et même acheter ces différents documents.

Chaque nouveau Cible est acheté par le réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais en un exemplaire. Celui-ci est diffusé auprès des formateurs concernés. Quelques exemplaires à l'usage individuel des stagiaires sont commandées et plus si un formateur prévoit une utilisation en autoformation pour un groupe.

5. Les ressources logistiques

Le CDR d'Arras met à disposition des apprenants un ensemble d'outils : photocopieur, Minitel, téléphone, accès INTERNET, BBS régio-

nale. L'utilisation pour un usage pédagogique est bien entendu contrôlée.

Le Minitel et le téléphone sont utilisés pour les recherches de stages en entreprise, l'organisation des voyages d'études ou de toute autre action dans le cadre des formations.

L'accès INTERNET au CDR est très récent puisqu'il date du premier trimestre 1997. Seuls quelques élèves du lycée sont venus se connecter dans le cadre des cours ou individuellement dans leur temps libre. L'usage devrait se développer dans les mois prochains, compte tenu de l'extension des besoins de communication et d'information et de la maîtrise de l'outil par les enseignants.

1997, la BBS régionale mise en place cette année par le réseau Agrimédia relie l'ensemble des centres de ressources et leur environnement. De nombreux réseaux de personnes peuvent utiliser ce support de communication (exemples : le groupe des documentalistes, les formateurs de la région travaillant en UC etc.). Quand un stagiaire ou un formateur a une demande de documentation particulière à laquelle le CDR ne peut pas répondre, je peux en quelques minutes la transmettre à l'ensemble des animateurs des CDR ou des documentalistes.

Lors de la création du centre de ressources, il n'y avait presque pas d'outils d'autoformation disponibles. Aujourd'hui, le CDR dispose de nombreuses ressources pédagogiques dans presque tous les domaines de l'agriculture ou de l'horticulture. D'où viennent elles ?

II. Origine des ressources

1. Les ressources déjà existantes

La création d'outils n'est pas utile quand ceux-ci existent déjà. Il est souvent nécessaire de les adapter, ou simplement d'y associer un mode d'emploi. Les ressources sont généralement repérées et testées par un membre du réseau AGRIMÉDIA puis, à la condition qu'elles correspondent à un besoin réel, elles sont alors commandées en nombre nécessaire pour l'ensemble des 14 CDR.

2. Les productions Agrimédia : les groupes de travail

Des groupes de travail matière ont été organisés par AGRIMÉDIA afin de réaliser des ressources pédagogiques d'autoformation. Des malettes ont été créées pour répondre au besoin de l'ensemble des établissements du réseau. Les groupes étaient constitués par des formateurs de la même matière. Le rythme des réunions étaient de 6 en moyenne par an. L'éloignement géographique et le manque de dispo-

nibilité des formateurs ont rendu difficile la poursuite de ces travaux communs. De plus, le constat du manque de productivité de quelques groupes (difficulté à se concentrer sur un objectif précis) ont déclenché leur arrêt. Ceux-ci se sont transformés en projets intra-établissement.

3. Les productions d'Etablissement

Chaque centre peut déposer un projet de création de ressources correspondant à ses besoins auprès d'une commission constituée d'un formateur expert, d'un formateur qui joue le rôle du candide et des deux animateurs régionaux. Le projet doit préciser l'objectif pédagogique de l'outil, le public à qui il sera destiné, la forme définitive prévue. La commission valide le projet ou non, puis la réalisation. L'établissement est financé en partie (puisqu'il « investit » d'abord pour lui-même) selon un nombre d'heures voté lors de la commission. La logistique est proposée par Agrimédia. C'est à dire que le ou les formateurs disposent dans un premier temps d'un accompagnement pour la mise en forme en document dit d'autoformation puis du secrétariat AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais pour la saisie informatique et la duplication.

Cette solution paraît mieux convenir car de nombreux projets existent déjà ou sont sur le point d'aboutir.

J'ai moi-même participé à ces différents groupes de travail. En effet lors de la mise en place des groupes inter-établissements, j'ai pris la responsabilité du groupe « Gestion » et du groupe « informatique ». Ensuite, avec un autre animateur, nous avons déposé un projet d'amélioration d'un logiciel d'évaluation en phytotechnie et en zootechnie. Les modes d'emploi à l'usage des apprenants et des formateurs étaient nécessaires, ainsi qu'une correction systématique des questionnaires disponibles. Ce projet n'a pas encore été terminé car l'ampleur du travail a été complètement sous-estimé ainsi que notre disponibilité.

Pour développer l'usage des outils du centre de ressources, il est important d'en faire la promotion auprès des apprenants comme des formateurs. Voici comment cela se passe au CFPPA.

III. Promotion des ressources

1. Dans l'établissement

Un facteur important du développement de l'utilisation des centres de ressources est de faire connaître les outils, à la fois aux stagiaires et aux enseignants.

Diffuser régulièrement la liste des ressources disponibles ne suffit pas à inciter les enseignants à venir les consulter. Il est nécessaire d'aller les voir, de leur montrer, de discuter avec eux du contenu, de vérifier qu'ils correspondent à des objectifs pédagogiques de la formation. Parfois, il faut les aider à prévoir une organisation possible avec le centre de ressources. Les supports multimédias (CD-ROM, CD Photo etc.) sont encore un frein pour certains formateurs, réfractaires à l'utilisation des nouvelles technologies.

Avec les stagiaires, c'est plus simple car ils sont demandeurs et sont souvent à la recherche d'une diversité des supports.

2. Dans le réseau

Dès qu'un centre découvre de nouveaux outils, l'animateur les apporte lors des réunions mensuelles et les fait circuler. Il en donne les références. Si l'ensemble des animateurs sont intéressés, ils peuvent être achetés dans le cadre du réseau.

Les outils créés par des formateurs des centres et financés par le réseau sont également présentés dans ces réunions. Des échanges se font sur les différents usages possibles.

3. Dans les autres régions et au niveau national

Toutes les occasions de montrer nos produits sont les bienvenues. Nous participons dans la mesure du possible à toutes les réunions ou manifestations avec les autres régions (Picardie, Champagne Ardenes, Pays de Loire) ou de regroupement national (réseau national des centres de ressources). Les rencontres avec les autres régions permettent d'échanger sur les pratiques d'autoformation et les ressources pédagogiques utilisées. Le manque d'outils appropriés en matières techniques est une des remarques qui revient régulièrement. Les produits AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais correspondent à des objectifs de formation qui sont communs à tous les diplômes nationaux et nos collègues voisins sont pour la plupart très intéressés. Les tarifs appliqués correspondent au prix de reproduction.

Le centre de ressources d'Arras est un outil pédagogique récent. D'abord ignoré par les formateurs puisque pauvre en ressources et en matériel, il a été ensuite perçu comme un outil réservé aux formateurs pour les aider à préparer leurs cours. Grâce à la volonté des responsables du CDR, avec le soutien du directeur et la collaboration de deux formatrices, le CDR d'Arras est aujourd'hui un outil d'abord pour les stagiaires et est reconnu de tous comme tel.

IV. Les usages

1. Intégration dans un ruban pédagogique

Il n'est pas toujours simple de modifier ses méthodes de travail, surtout lorsqu'on met en place des séquences d'autoformation ou un parcours de formation individualisé. Il est nécessaire d'avoir un minimum d'outils, d'expliquer aux stagiaires ces « nouvelles » méthodes de travail et d'avoir le courage de se lancer.

Mise en œuvre par le formateur

Certains formateurs vont saisir toutes les opportunités de diversifier leurs méthodes d'apprentissage. Ceux-ci sont preneurs de tout nouveau produit et imaginent rapidement l'utilisation qu'ils en feront. D'autres ont besoin de maîtriser l'outil avant de pouvoir concevoir de l'utiliser avec des apprenants.

Préparation de la séquence

Chaque séance au CDR est prévue au minimum une semaine à l'avance, que le formateur accompagne son groupe ou non. Le matériel, les outils, les photocopies, les consignes de travail, tout doit être prêt pour le bon déroulement des séquences. Le plus souvent, le formateur n'est pas présent. Il a communiqué à Alida ou à moi-même les consignes de travail, à savoir qui fait quoi, si des documents doivent être distribués ou ramassés, ce que doit faire le stagiaire quand le travail prévu est achevé, les horaires etc.

Suivi de l'apprenant

Chaque stagiaire travaillant régulièrement au CDR dispose d'un dossier individuel où l'ensemble de ses travaux est conservé entre deux séances. Le dossier reste là en permanence et est accessible à tous : stagiaires, formateurs et animateur du CDR. Chaque formateur effectue le suivi de ses propres stagiaires et du travail effectué.

Dans certaines disciplines, le parcours de formation à réaliser décomposé (en objectifs opérationnels) avec les dates butoirs se trouve dans le dossier. Le stagiaire peut ainsi mesurer sa progression, et choisir les objectifs qu'il veut travailler. Dès qu'un objectif semble être atteint, un contrôle est mis en place par le formateur.

Utilisation par l'apprenant

Lorsqu'un stagiaire vient au CDR, il est toujours demandeur : soit il doit effectuer une tâche précise qu'un formateur lui a donné, soit il a

un projet professionnel voire parfois personnel. La diversité des supports d'apprentissage (quand elle existe), la logistique du CDR, les échanges possibles avec les autres établissements (par le biais du réseau), l'oreille attentive de l'animateur expliquent l'intérêt des stagiaires pour le CDR.

Le choix des outils est souvent tourné vers les nouvelles technologies. Plutôt qu'un livre ou qu'un dossier papier, la plupart des stagiaires vont chercher un CDROM ou un didacticiel. La « nouveauté » du support y est pour beaucoup. De plus, les apprenants s'adaptent très vite à l'ordinateur.

INTERNET devrait être dans les mois à venir un des outils privilégiés des stagiaires.

L'accompagnement du tuteur

Tous les travaux effectués au CDR s'insèrent dans une démarche de développement de l'autonomie des apprenants. Le tuteur est là pour aider à la méthodologie, à l'utilisation des ressources (par exemple mettre en route l'ordinateur ou le magnétoscope) et pour répondre aux demandes des stagiaires.

Déroulement d'une séance d'autoformation au CDR

Chaque stagiaire qui vient au CDR dans le cadre des cours a un travail à réaliser. Il demande le matériel dont il a besoin et gère ensuite son temps (pause et temps de travail) sachant qu'à l'issue de la séance les objectifs doivent être atteints. Il appelle l'animateur du CDR quand il a un problème de compréhension ou de manipulation.

Chaque apprenant doit remplir un livre de bord dans lequel il précise la durée travaillée, les ressources utilisées et les remarques éventuelles.

L'efficacité de ces pratiques pédagogiques nécessite des explications aux stagiaires. Dès l'entrée en formation, le responsable leur présente les différentes méthodes pédagogiques auxquelles ils seront confrontés : cours traditionnel en classe, travaux pratiques à la serre ou au laboratoire, travail personnel et enfin l'autoformation accompagnée. Une explication détaillée sur cette dernière permet un débat sur les avantages et inconvénients de chaque méthode. Il faut sécuriser le stagiaire qui s'imagine travailler seul, abandonné à lui-même. D'où l'importance de donner un maximum de repères pour qu'il puisse mesurer sa progression, la comparer à celles des autres (périodes de regroupement).

L'équipe pédagogique d'une même formation essaie de répartir ces séances d'autoformation sur la semaine car les stagiaires se lassent vite de cette méthode même si la majorité en perçoivent les intérêts. La motivation est importante car le stagiaire devient le principal acteur de son apprentissage et il est indispensable de l'y préparer progressivement..

2. Mise en place de parcours de formation individualisé

De plus en plus, le centre de formation essaie de mettre en place des parcours de formation individualisés. Quand un stagiaire maîtrise déjà le contenu d'un module ou d'une unité capitalisable, le formateur lui propose un perfectionnement ou du soutien dans un autre domaine. En tant que responsable du Certificat de Spécialisation « Technico Commercial » (Formation de niveau III de 1050 heures dont 500 heures en entreprise), j'ai proposé à mes stagiaires de remplacer les modules déjà acquis par un ou plusieurs projets. Ceux-ci doivent être en rapport avec le projet professionnel du stagiaire et seront formalisés dans une fiche projet (descriptif, objectifs, lieu de réalisation, nombre d'heures, partenaires, proposition d'évaluation) et validés par l'équipe pédagogique.

3. Individualisation d'une Unité Capitalisable

J'assure les cours de mathématiques en BPA Horticulture. Je dispose d'environ 9 séances de 3 heures et demie réparties sur 5 mois.

Un premier temps est consacré avec les stagiaires à l'explication de la méthode de travail utilisée, avec ces différentes étapes : le positionnement, le contenu individualisé, l'auto-évaluation, l'évaluation du formateur et l'épreuve certificative quand le stagiaire est prêt. Nous discutons sur les avantages et les inconvénients à travailler ainsi. En général, les stagiaires sont un peu effrayés « de devoir apprendre seuls avec des dossiers » mais je les sécurise en expliquant que je serai toujours disponible pour leurs questions, que nous ferons des regroupements pour mesurer collectivement la progression du groupe et qu'il est toujours possible de revenir à des méthodes plus traditionnelles.

Le positionnement est réalisé en moyenne sur deux séances. Un contenu de formation est déterminé pour chacun. Celui-ci est à disposition du stagiaire dans un dossier au CDR. Le dossier est divisé en trois parties : l'ensemble des objectifs à atteindre à compléter au fur et à mesure de la progression, un calendrier type qui permet au stagiaire de se repérer dans le temps (objectif à atteindre dans un temps limité et pour une date donnée) et une chemise où seront rangés les dossiers d'autoformation.

Chaque stagiaire travaille ainsi sur ses propres objectifs, à son rythme. Dès qu'un dossier est terminé, une évaluation permet de vérifier que le contenu est acquis. Cette vérification est nécessaire pour passer au dossier suivant.

Conclusion

Ces quelques pages donnent un aperçu rapide du fonctionnement du CDR d'Arras et des usages qui y sont mis en œuvre depuis quelques années. Le développement des pratiques d'individualisation ou de l'autonomie des apprenants dans les parcours de formation ne sont pas encore des objectifs de l'ensemble des formateurs de l'équipe pédagogique. Le CDR reste insuffisamment exploité. Les formateurs perçoivent l'autoformation comme une menace pour leur emploi. Ils ne sont pas conscients que c'est le métier de formateur qui se transforme progressivement et qu'ils ont de nouveaux rôles à jouer.

Malgré tout, le CDR a un avenir incontestable au sein des établissements d'enseignements qui doivent de plus en plus répondre à des demandes de formation individualisées et ont l'obligation de mettre en place des parcours personnalisés.

Cette année, le directeur du CFPPA a confié à un formateur l'individualisation du contenu de trois unités capitalisables (mathématiques, français, informatique) pour deux formations de niveau IV. Cette initiative a permis d'intégrer de l'autoformation dans chacune des formations du centre.

Le CDR devient également le lieu de formation d'individuels, c'est à dire pour des personnes extérieures aux groupes classiques et pour qui une formation à la carte est contractualisée.

« Floris ente »

Catherine Sarrazin

A l'approche de l'an 2000, le multimédia s'introduit dans de nombreux secteurs d'activités, dont celui de la formation. Ces nouvelles technologies éducatives identifiées par Internet, le CD-ROM, le CD-I, la télévision par câble et par satellite, les visioconférences, mobilisent l'attention d'un nombre croissant d'acteurs du système éducatif.

L'ère de l'information et de la communication auquel nous adhérons, développe un nouveau mode d'apprentissage et d'outils changeant notre conception de penser et d'apprendre.

L'ordinateur ne se substitue pas à l'intelligence humaine, mais c'est un outil qui permet à l'apprentissage de devenir un processus actif et rapide dont l'initiative revient à l'apprenant.

L'ordinateur n'est pas un objet qui se plie aux volontés de son utilisateur.

Il engendre pour l'utilisateur une activité métacognitive jouant un rôle fondamental dans la capacité de l'homme à développer de nouveaux instruments de pensée.

Dialoguer, apprendre sur ordinateur consiste à se former « seul ».

L'utilisation des ressources informatiques entraîne l'évolution des pratiques de formation, celles-ci aidant les adultes à participer le plus possible à leur propre apprentissage.

L'ordinateur, loin de n'être qu'un partenaire cognitif, devient aussi un partenaire social. Les icônes, la souris, les « gadgets » que l'on veut conviviaux sont des moyens d'interaction et de communication avec le concepteur.

Le CD-ROM, qui est un outil pratique, convivial et interactif, offre aux apprenants, après un temps d'apprentissage relativement court, de précieux outils d'élaboration et d'organisation des connaissances. Mais il serait illusoire de croire que tout individu apprendra grâce aux aspects interactifs et ludiques de ces outils.

Ces ressources qui transmettent des connaissances sous forme de textes, de sons, d'images ou vidéos amènent à une adaptation des constructions mentales de l'utilisateur.

Néanmoins, on peut se demander si ces outils sont bien perçus par un public d'adultes en difficulté, s'ils considèrent que l'usage de ces nouvelles technologies est indispensable dans le programme de formation.

Étude sur le perception de l'ordinateur par les apprenants

Les groupes de formation qui fréquentent le Centre de Ressources du Lycée Horticole de RAISMES sont pour la plupart en préqualification.

Pour déterminer la perception des ressources informatiques par les stagiaires, j'ai porté mon étude sur deux groupes de formation destinée aux bénéficiaires du RMI (Revenu Minimum d'Insertion). L'un intitulé « Environnement » et l'autre « Entretien des rivières ». Ces groupes constitués de 10 à 12 apprenants, comprennent des individus dont les niveaux sont très hétérogènes et dont les tranches d'âge varient fortement, allant de 25 ans à 50 ans.

Il s'agit de stages de redynamisation avec support professionnel, financés par le Conseil Régional et mis en place par la Commission locale d'insertion, suite à des propositions d'organismes de formation. Ces stages durent généralement 400 heures réparties à raison de 20 heures par semaine au centre de formation.

La plupart de ces personnes ont suivi les modèles traditionnels de l'enseignement.

Aussi, l'utilisation de l'ordinateur s'avère en général pour eux fastidieux car il est méconnu et mystérieux. Certains d'entre eux sont même réfractaires à la simple vision de cette machine.

D'autres, au contraire, réagissent autrement, en étant attirés par l'ordinateur, le multimédia et volontaires pour s'en approprier.

Si les ressources informatiques génèrent de nouveaux modes d'apprentissage, il est intéressant d'analyser auprès des formations d'adultes, l'impact de l'ordinateur ainsi que la perception qu'ils en ont.

Aussi, ai-je établi un questionnaire sur ce sujet que j'ai distribué aux 20 personnes en formation. Les questions posées (ouvertes ou à choix multiples) ont été élaborées suivant un ordre logique. Elles ont trait à l'ordinateur, de même qu'aux nouvelles technologies.

Questionnaire

- 1) En pensant à l'ordinateur , quel mot vous vient à l'esprit ?
- 2) Avez-vous un ordinateur chez vous ?
 oui
 non
- 3) Avez-vous déjà utilisé un ordinateur ?
 non
 rarement
 quelquefois
 souvent
- 4) A votre avis, combien coûte un ordinateur ?
- 5) Vous servez-vous du minitel ?
 oui
 non
- 6) Vous servez-vous des distributeurs d'argent ?
 oui
 non
- 7) Savez-vous taper à la machine ?
 oui
 un peu
 non
- 8) Possédez-vous un magnétoscope ?
 oui
 non
- 9) Quelles utilisations faites-vous du magnétoscope ?
 lecture de cassettes vidéos
 enregistrements
 copies de vidéos
- 10) Pensez-vous que l'ordinateur est intelligent ?
- 11) Croyez-vous qu'un jour l'ordinateur remplacera l'homme ?
- 12) Connaissez-vous certaines utilisations de l'informatique ?
 oui
 non
- Si oui , lesquelles ?

- 13) Si vous aviez un ordinateur , quelles utilisations en feriez-vous ?
- 13b) Si vous avez un ordinateur , quelles utilisations en faites -vous ?
- 14) Pensez-vous que l'informatique n'est réservée qu'aux nouvelles générations ?
- 15) Pensez-vous que l'informatique apporte un plus dans vos cours ?
- 16) Que pensez-vous de l'enseignement assisté par ordinateur ?
- 17) Etes-vous pour les nouvelles technologies ?
[] oui
[] non
- 18) Donnez un exemple de nouvelle technologie :
- 19) Connaissez-vous Internet ?
[] oui
[] un peu
[] non
- 20) A quoi sert Internet ?

Traitement des données

Après le recueil des questionnaires sur l'ordinateur, il en résulte les points suivants :

1) Les mots qui viennent à l'esprit des stagiaires quand ils pensent à l'ordinateur sont : *virtuel, machine, machine à écrire, informatique, efficacité, calcul, robot, instrument, mémoire, classement de fichier.*

On peut alors regrouper ces termes en fonction de leurs champs associatifs regroupant tous les mots gravitant autour d'une notion donnée :

- *machine, machine à écrire, instrument, robot*
- *mémoire, calcul, efficacité*
- *informatique, classement de fichiers*
- *virtuel*

2) Une écrasante majorité de stagiaires ne possèdent pas d'ordinateur chez eux, soit 90% d'entre eux (18 personnes sur 20).

3) On constate que la moitié de ces personnes ont très rarement sinon pas du tout utilisé d'ordinateur. Seules trois d'entre elles se serviraient souvent de l'ordinateur, soit 15% (3 personnes).

4) L'estimation du prix d'un ordinateur varie de 2000 à 40000 Francs. Néanmoins, la plupart des apprenants lui attribuent le coût de 7000 à 10000 F. Ce sont ceux qui possèdent un ordinateur qui estiment le coût dans une large fourchette.

5 et 6) On constate que 75% des stagiaires (15 personnes sur 20) ne se servent pas du Minitel, tandis que ce même pourcentage utilisent les distributeurs d'argent. On notera que les personnes qui se servent du Minitel, se servent généralement des distributeurs d'argent.

7) Un peu plus de la moitié des apprenants soit 65% (13 personnes) ne savent pas ou peu taper à la machine à écrire.

8 et 9) On remarque que quasiment toutes ces personnes soit 85% d'entre elles (17 personnes) possèdent un magnétoscope dont les principales utilisations sont la lecture et les enregistrements.

10) L'ordinateur est perçu comme intelligent pour seulement 55% des personnes interrogées (11 personnes sur 20).

11) 60% des personnes (12 stagiaires) pensent que l'ordinateur ne remplacera jamais l'homme. D'autres n'ont pas vraiment d'opinion.

12) Les utilisations citées de l'ordinateur sont rattachées à la gestion-comptabilité et la banque. Toutefois, 50% des stagiaires (10 personnes) n'ont rien répondu.

13) Il est intéressant de voir que les éventuelles utilisations de l'ordinateur sont riches et variées. Exemples :

- gestion du budget
- comptabilité
- Internet
- recherche documentaire...

Seuls 20% d'entre eux (4 stagiaires) en profiteraient pour faire des jeux.

! les individus qui n'avaient pas répondu à la précédente question, n'ont généralement pas répondu à celle-ci.

14) On constate que 70% des stagiaires (14 individus) pensent que l'informatique n'est pas uniquement réservée aux nouvelles générations.

15) De même que 70% d'entre eux estiment que l'informatique peut apporter un plus dans leurs cours.

16) Peu de ces personnes connaissent l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) puisque 35% d'entre elles (soit 7 personnes) n'ont pas répondu. Néanmoins 50% des stagiaires perçoivent l'EAO comme quelque chose d'innovant et d'intéressant.

17) 60% des apprenants (soit 12 d'entre eux) sont favorables aux nouvelles technologies tandis que 25% y sont défavorables (5 personnes). Les 15% restants (soit 3 individus) n'ayant pas d'avis particulier.

18) Pour donner un exemple de nouvelle technologie, on remarque que 50% des personnes n'ont pas répondu, d'où la difficulté à donner sens au terme « technologie ». Il est même curieux de s'apercevoir que quatre des personnes favorables aux nouvelles technologies n'ont cité aucun exemple.

Sinon, les réponses recueillies sont diverses et témoignent de l'intérêt qu'elles suscitent. Exemples : scanner, métro, Internet...

De plus, 10% des stagiaires (soit 2 d'entre eux) ont cité des exemples dans la filière horticole.

19) A la question « connaissez-vous Internet ? », 50% ont affirmé que non, 30% (6 d'entre eux) ont répondu un peu et seulement 20% (soit 4 personnes) ont certifié connaître ce réseau.

20) Les personnes qui ne connaissent pas Internet ignorent son utilité. Les autres, c'est à dire ceux qui connaissent bien et un peu, mentionnent Internet comme un moyen de :

- communication
- mise à la disposition de tous d'informations, au delà des distances et des frontières, en toute liberté.

* Un seul stagiaire émet pour Internet, un moyen de chercher un emploi.

Conclusion

On constate que la majorité de ces stagiaires bénéficiaires du RMI sont étrangers au monde informatique. Ils ne possèdent généralement pas d'ordinateur chez eux et n'ont aucune connaissances de base sur son fonctionnement et sa manipulation au clavier.

Pourtant, ils s'avèrent plutôt ouverts à l'informatique puisqu'ils pensent que celle-ci pourrait apporter un plus dans leurs cours, et que

ces utilisations touchent divers domaines (exemples : gestion, recherche documentaire...) susceptibles de les intéresser.

Certaines technologies, comme le magnétoscope ou les distributeurs d'argent, s'intègrent parfaitement dans la vie quotidienne de ces personnes. En ce qui concerne Internet, ce réseau suscite l'intérêt d'un certain nombre d'entre eux, mais reste pour beaucoup encore méconnu.

A partir d'une ressource informatique choisie, observations des attitudes et manipulations des apprenants

Après l'étude sur la perception de l'ordinateur en général, il me semblait intéressant de porter mes observations sur l'utilisation qu'ont ces mêmes stagiaires d'une ressource informatique.

Parmi toutes les ressources éducatives disponibles au Centre de Ressources, une des plus sollicitées s'avère être le CD-ROM « Floris Ente ». Il s'agit d'une encyclopédie électronique de végétaux constituée de trois modules qui sont : les arbres et arbustes, les plantes à massif et les plantes d'intérieur.

Chaque module donne accès à une liste de végétaux, des fiches techniques descriptives, des photographies, et, propose à l'apprenant de multiples critères de recherche pour sélectionner des végétaux tels que l'époque de floraison, la hauteur, la forme des feuilles, etc.

Cet outil dispose également d'un générateur de didacticiels qui permet aux usagers d'exécuter des exercices.

A l'issue du choix de ce CD-ROM, j'ai réalisé deux grilles d'observations sur le rapport apprenant et machine dans l'utilisation de cet outil :

La première concernant l'environnement, c'est à dire le démarrage de l'ordinateur, le chargement du CD-ROM, les changements et fermetures des fichiers etc. ainsi que les conditions d'utilisation et l'attitude des stagiaires.

La seconde sur l'utilisation même de cet outil et les manipulations que celui-ci suscite.

Mon étude s'est alors orientée vers les utilisateurs les plus assidus de *Floris Ente*, parmi les deux groupes de formation destinée aux bénéficiaires du RMI, représentant à peu près le quart des stagiaires, soit cinq personnes, dont je vais dresser le profil ci-après.

Les autres stagiaires qui n'utilisent pas cet outil ont d'autres projets (ex : une remise à niveau) ou étant très réfractaires à l'ordinateur, ils préfèrent consulter des ouvrages dans ce domaine.

Pour mener à bien mon travail, je me devais d'observer toutes ces différentes étapes, sans pour autant donner l'impression d'épier les stagiaires. Je pouvais mesurer leur degré de lacunes quand ils me demandaient de l'aide (exemples : changement de fichiers, problèmes de manipulation avec la souris, l'utilisation de critères de recherche, le visionnement des images...).

Portrait des usagers de Floris Ente

Jérôme

Agé de 26 ans et célibataire, Jérôme est reconnu comme travailleur handicapé. Il détient un CAPA ainsi qu'un BEPA horticole en apprentissage option cultures maraichères. D'autre part, il a effectué durant 6 mois un stage en maçonnerie. Une fois son diplôme obtenu, Jérôme avait une promesse d'embauche de son maître de stage. Cette promesse n'ayant pas été tenue, il a fait une dépression. La formation en environnement, auquel il participe, a pour objectif de le remettre en confiance.

Jean-Pierre

Marié et âgé de 45 ans, Jean-Pierre fut marin mytiliculteur pendant 9 ans en Bretagne, puis conducteur d'engins à Paris durant 3 ans. Il a également travaillé pendant 6 mois en intérim sur les chaînes de montage à la Régie Renault. Puis récemment, Jean-Pierre a effectué un contrat CES (Contrat Emploi Solidarité) comme agent d'entretien à la mairie d'Aniche.

Thierry

Agé de 37 ans et marié, Thierry a le niveau du CAP en menuiserie. Il a également suivi deux formations : l'une en pose de revêtement de sols textiles, l'autre en pose de rideaux, de papiers peints et de revêtement de sols.

Mohamed

Agé de 38 ans, marié et père de trois enfants, Mohamed a obtenu en 1975, le Brevet d'Enseignement Moyen à Bouira en Algérie. Il fut pendant 9 ans contrôleur des domaines au ministère des finances en Algérie. Ensuite, il a effectué un contrat CES, durant 2 ans, en tant que surveillant dans un foyer SDF (Sans Domiciles Fixes).

Dominique

Agé de 32 ans et marié, Dominique a le niveau du CAP en menuiserie et a travaillé en intérim.

« Floris ente » : rapport apprenant et machine

Activité	[] libre	[] imposée
Allumer l'ordinateur et l'écran.....	[] oui	[] non
Chargement du CD-ROM.....	[] oui	[] non
Utilisation	[] individuelle.....	[] collective
Utilisation du guide.....	[] oui	[] non
Attitude.....	[] subit	[] acteur
Changement de fichiers.....	[] oui	[] non
Fermeture des fichiers.....	[] oui	[] non
Quitter le CD Rom.....	[] oui	[] non
Autosatisfaction.....	[] oui	[] non

CRITERES	FAIBLE	MOYEN	BON	EXCELLENT
Manipulation du clavier				
Manipulation de la souris				
Recherche				
Repères sur l'écran				
Sortie imprimante				
Manipulation d'images				
Utilisation du didacticiel				
Navigation				
Sélection de documents				
Intervention en cas de problème				
Persévérance				

De ces grilles d'observation, il en ressort les faits suivants :

- L'utilisation de Floris Ente s'intègre généralement dans une activité libre. Seul, un stagiaire s'en est servi, suite à un travail exigé par un formateur. Il s'agissait de rechercher des informations à partir d'une liste de végétaux (arbres).
- On remarque que ces apprenants rencontrent des difficultés dans la mise en marche de l'ordinateur ainsi que le chargement du CD-ROM, mais aussi les changements et les fermetures de fichiers etc.
- Quant à l'utilisation même du CD-ROM Floris Ente, elle peut être individuelle comme collective (en binôme). Dans ce dernier cas, ils ont pour habitude d'échanger leurs rôles, notamment dans la manipulation du logiciel.
- Les stagiaires semblent acteurs de leur parcours car ils acquièrent un certain degré d'autonomie. En effet, ils exploitent Floris Ente à

leur rythme, sélectionnent des critères de recherche (exemples : époque de floraison, nom latin, taille...), maîtrisent quelque peu les compétences techniques et cognitives grâce à la navigation par requête.

- Ils semblent éprouver de l'autosatisfaction. Celle-ci se déterminant par la durée moyenne d'utilisation de cet outil par séance (soit une à deux heures en continu). De plus, il est fréquent d'observer qu'ils sollicitent Floris Ente dans les semaines qui suivent.

- On constate que deux stagiaires sur cinq manient avec beaucoup de difficultés le clavier, alors que ces mêmes personnes sembleraient plus à l'aise dans la manipulation de la souris. S'il existe des problèmes, ils proviennent d'un mauvais cliquage des boutons ou d'une désynchronisation entre la souris et le repère sur écran. Mais, généralement ces personnes se repèrent facilement sur l'écran. Exception faite de deux stagiaires qui manipulent difficilement la souris et rencontrent beaucoup de problèmes à se repérer sur écran.

- Les apprenants ont plus souvent tendance à consulter directement la liste des végétaux plutôt que d'accéder aux fiches par les critères de recherche tels que la nomenclature, l'utilisation, la floraison etc. Ceci en raison des manipulations supplémentaires que suscitent ces recherches.

- On remarque que deux stagiaires sur cinq rencontrent quelques difficultés à faire des sorties sur imprimante. Ils se trompent dans les manipulations, ce qui provoque parfois des surprises. Exemple : sortie de la liste intégrale du module au lieu de la fiche descriptive du végétal choisi sur imprimante.

- En ce qui concerne la manipulation des photos, on constate l'attrait que les images suscitent auprès des utilisateurs, puisqu'ils y ont tous recours. Les difficultés observées sont en rapport avec l'affichage des différentes photos par fiches descriptives. Contrairement au texte, l'image peut être interprétée de la même manière par tous, quel que soit le niveau d'étude. Il faut rappeler à ce sujet que le public concerné n'est plus en confiance et qu'une différenciation par rapport au niveau d'étude pourrait représenter un nouveau type d'exclusion. Dès son plus jeune âge, l'enfant est confronté à l'image, bien avant qu'il n'apprenne à lire. L'image est très utilisée dans les écoles maternelles pour apprendre le système de codes qui est la lecture en fonction des représentations (dessins). Tous les stagiaires ont été confrontés à cet enseignement, ce qui nous assure une interprétation de l'information à la portée de chacun.

- L'utilisation du didacticiel est assez rare en formation pour les bénéficiaires du RMI. Ces personnes préfèrent consulter directement les fiches à partir de la liste plutôt que d'exécuter des exercices.

- Les stagiaires s'adaptent généralement assez vite à la navigation documentaire proposée par cet outil. En effet, si lors de la première manipulation ils éprouvent le besoin d'être guidés dans la pratique de cette nouvelle forme de lecture, ils acquièrent pour certains lors de la première séance ou pour d'autres lors de la seconde, le sens de cette méthode de lecture qui leur apporte une aide précieuse dans leurs travaux.

Ils établissent une recherche logique et par requêtes menant à des informations. Ils s'approprient le produit, lui conférant un sens, et tissent leur propre sélection à partir d'éléments mis initialement à leur disposition. En fait, chacun établit sa propre stratégie de recherche dans l'espace Floris, en fonction de ce qui lui est proposé.

Toutefois, on constate que ces stagiaires (hormis un) n'utilisent pas tous les critères de recherche qui sont mis à leur disposition. En fait, ils se contentent d'effectuer leurs recherches depuis la nomenclature, et plus précisément le nom français.

- Les apprenants se heurtent souvent à des difficultés lorsqu'ils manient ce logiciel. Il peut s'agir d'un problème de cliquage, d'interruption du module en cours d'exécution, l'imprimante qui n'est pas connectée avec l'ordinateur, mauvaises manipulations dans la sélection de végétaux... Dans ce cas, ils font généralement appel à une aide.

- Ces personnes se montrent souvent persévérantes quant à l'utilisation du CD-ROM Floris Ente car elles ne se découragent pas face aux problèmes de manipulation et exploitent sans relâche la base de données des végétaux.

- Quatre stagiaires consultent parfois des livres spécialisés sur les végétaux durant l'utilisation de Floris Ente, afin de les aider dans leurs recherches. Exemples : ouvrages des éditions Gründ, Floraisse, Larousse, Bordas... Pour cela, ils se réfèrent à la table des matières de ces ouvrages pour trouver les noms qui leur semblent nécessaires. Puis, ils feuilletent le livre jusqu'à la page correspondante pour y trouver les renseignements voulus (Ex : genre et espèce). Il faut noter que certains végétaux sont absents des modules de Floris Ente, ce qui justifie l'utilisation du livre.

Les fonctions cognitives utilisées

Les nouvelles technologies rendent les images et les sons aussi accessibles que les textes, engendrant des nouvelles situations de perception et de représentation.

Elles intègrent donc de nouveaux modes de pensée et d'appropriation des connaissances.

Geneviève JACQUINOT, Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris VIII, nous informe que le fonctionnement cognitif repose sur le traitement d'informations verbales et non verbales (images, sons, textes) en constante interaction.

Quel est donc l'impact réel de ces nouvelles technologies sur le processus de lecture et de compréhension ? A cette question, Jean-François ROUET, chercheur au CNRS à l'université de Poitiers, affirme que les recherches actuelles en psychologie cognitive apportent à cet égard un éclairage intéressant. En effet, l'utilisation d'un système hypertexte, proposant des modes de lecture très différents des textes imprimés, suppose que le lecteur soit capable de gérer son propre parcours dans l'information.

Cela se confirme pour les usagers de Floris Ente car ils choisissent des critères de recherche pour découvrir des végétaux, évaluent la pertinence des informations rencontrées...

On peut penser que l'utilisation d'hypertextes entraîne l'acquisition de stratégies plus efficaces pour la recherche d'informations. Les stratégies de recherche d'informations évolueraient de façon importante, selon des critères à la fois quantitatifs et qualitatifs.

Avec les systèmes multimédias, l'apprenant construit des connaissances, établissant des connexions de base entre les connaissances nouvelles et ses connaissances antérieures.

D'après Denis LEGROS, maître de conférences à l'IUFM de Créteil et à l'université de Paris VIII, plusieurs recherches ont mis en évidence le principe de la contiguïté, c'est à dire l'effet de la présentation simultanée des textes et des images sur la construction des connaissances.

Le traitement visuel et le traitement verbal renvoient à deux modalités sensorielles différentes.

En présentant l'illustration et les mots correspondant sur la page, on favorise la construction des connexions référentielles. La présentation simultanée du texte et de l'image facilite la construction de la cohérence de la représentation verbale et donc sa mémorisation, mais favorise aussi la construction intermodale d'une représentation référentielle, c'est à dire à la fois verbale et imagée. Le stagiaire utilise deux sens qui sont les textes et les images, intériorise les images en les reliant aux textes.

Concernant Floris Ente, le fait que les fiches descriptives des végétaux soient accompagnées d'une ou plusieurs photographies améliore leur identification par les stagiaires, et donc le processus de transfert entre les mots et les images.

D'autre part, depuis les observations sur les usagers de Floris Ente, on s'aperçoit que les apprenants font preuve de :

* Catégorisation, c'est à dire qu'ils sont capables de relier les différentes données pour les traiter ensemble.

Exemple : ils recherchent des végétaux ayant des critères communs, comme les plantes de terre de bruyère, les conifères à port rampant, les arbustes à feuillage persistant, etc.

* Pensée hypothétique et inférencielle, car ils effectuent leurs recherches en mobilisant des connaissances antérieures, en faisant le rapprochement par rapport à leur environnement.

Exemple : « je sais que les primevères fleurissent au printemps » ; « je sais que cet échantillon prélevé provient d'un hêtre » ; « je sais que la digitale est une plante toxique », etc.

Néanmoins, certaines inférences peuvent induire en erreur.

Exemple : « tous les érables ont des feuilles simples », alors qu'il existe une espèce à feuilles composées ; « tous les conifères ont un feuillage persistant », excepté le mélèze qui a un feuillage caduc ; « tous les ficus ont un port dressé », sauf une espèce qui a un port rampant.

Floris Ente permet donc de vérifier des hypothèses.

* Projection de relations virtuelles, c'est à dire donner un sens réel à une image (exemple : un massif de bégonias), mais aussi transformer mentalement l'image (imaginer le massif en remplaçant mentalement les bégonias par des ageratums). Concernant toujours la transformation mentale, il s'agit de la capacité à émettre des suggestions pour modifier l'outil, c'est à dire imaginer comment avec les nouvelles articulations, l'outil va fonctionner.

Exemple : intégrer à la consultation directe une double entrée, de manière à obtenir un accès depuis les noms latins et un accès depuis les noms français. Compléter les listes intégrales des plantes des modules par des nouvelles variétés (faire une mise à jour de la version régulièrement) et des végétaux connus mais absents tels que le châtaignier, l'aubépine, etc.

* Planification, car ils vont organiser leurs recherches selon différentes stratégies.

Exemple : ils planifient leurs recherches soit à l'aveuglette (depuis la liste intégrale du module choisi), soit à partir de caractéristiques en

sélectionnant les critères de recherche, soit en se rattachant aux échantillons de végétaux prélevés ou en se référant aux végétaux aperçus.

En associant les images aux textes, Floris Ente facilite l'acquisition des connaissances par les stagiaires. En effet, les photographies leur permettent de visualiser les caractéristiques propres de chaque végétal, favorisant ainsi leur identification.

Cet outil, en proposant de nombreux critères de recherche tels que la nomenclature, le feuillage, la floraison, etc. améliore les stratégies de recherche des usagers.

Il offre alors à ces derniers, la possibilité de choisir et de gérer leur parcours.

Toutefois, cet outil est abstrait, car il ne peut faire appel aux sens tactile et olfactif, indispensables à la reconnaissance des végétaux. Floris Ente ne sera donc toujours qu'un complément des cours, vu que tous les sens ne sont pas utilisés.

Conclusion

La majorité des utilisateurs conçoivent Floris Ente comme un outil attractif, explicite et complet. Ils apprécient sa conception assez simple, sa mise en page, l'accès aux exercices ainsi que les nombreuses photos qui accompagnent les fiches descriptives, les aidant à mieux identifier les espèces.

De plus, ils utilisent généralement ce CD-ROM à des fins personnelles, sans recommandations précises. Généralement, ils recherchent à partir de la liste les caractéristiques d'un végétal plutôt que de trouver un végétal à partir des caractéristiques générales. En effet, un usager recherchera des plantes de terre de bruyère depuis la liste ou la nomenclature, au lieu de sélectionner des critères spécifiques tels que le sol acide, l'époque de floraison, etc.

Toutefois, certains ont besoin de se rattacher au concret comme des échantillons de végétaux prélevés ou des végétaux aperçus.

De plus, l'utilisation de Floris Ente est une continuité des cours de reconnaissance des végétaux dispensés par un autre formateur. Ainsi, les stagiaires récupèrent des références qui peuvent représenter des entrées dans Floris.

Ex : La potentielle donnera un accès possible par le champ nomenclature.

Ce qui les attire dans cet outil, c'est le contenu qui est en relation étroite avec leur formation, et qui leur permet d'explorer le monde végétal.

Ici, ce n'est pas la dimension technologique qui mobilise leur attention, mais bien l'exposé en tant que tel.

Si le fait que Floris Ente soit une ressource informatique les déstabilise au départ, ils sont dès sa manipulation très vite rassurés et conquis.

Conclusion générale

Le tiers des effectifs en formation RMI utilisent Floris Ente. Les autres ayant d'autres projets (exemple : une remise à niveau) ou étant très réfractaires à la simple vision d'un ordinateur et préférant consulter des ouvrages dans ce domaine.

Les réactions des utilisateurs du CD-ROM sont plutôt positives, même s'il reste quelques imperfections dans la conception et le contenu.

Ils apprécient les nombreuses illustrations que propose cet outil et la possibilité de faire des sorties sur imprimante. On s'aperçoit, dès lors, que le support papier garde toute son importance.

Si on fait des corrélations entre les questionnaires et les observations, il est curieux de remarquer que ce sont souvent des personnes peu averties du monde informatique qui sont les plus conquises par Floris Ente, et ce en raison du contenu.

Toutefois, ils approuvent la présence du formateur ou de l'animateur du Centre de Ressources pour les accompagner et les aider dans leurs recherches.

Bibliographie

AGOSTINELLI, Serge, « Multimédia et transmission des connaissances », in JOBERT, Guy, *Technologies et approches nouvelles en formation. Education Permanente*, 1996, n°127, p. 49-60.

ALAVA, Séraphin, « S'autoformer à l'école : influence des nouvelles technologies sur les pratiques d'autoformation documentaires », in

RICHARDOT, Bruno (ed.), *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation : deuxième colloque européen sur l'autoformation*, Lille : USTL, mai 1996 (Les cahiers d'études du CUEEP, 32-33), p. 167-176.

ARNAUD, Gilles, « Le formateur face au multimédia : entre complexité et perplexité », in JOBERT, *ibid.*, p. 7-17.

JACQUINOT, Geneviève, LEGROS, Denis & ROUET, Jean-François, « De nouveaux apports cognitifs », in GRIMONT Alain (dir.), *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* Paris : Retz, 1997, p 157-191.

Pédagogies

On se prend à rêver de recevoir plus souvent ce genre de lettres, dans lesquelles des formateurs viendraient, comme Annie, nous raconter avec des mots simples et parlants leurs interrogations, leurs doutes, leurs tâtonnements, leurs essais pédagogiques, leurs réussites et en définitive, le sens qu'ils donnent à leur métier. Mises bout à bout ces lettres formeraient un dictionnaire vivant de la pédagogie, qui bien sûr commencerait par « Apprenants » pour finir, comme le dirait sûrement Martine, sur les « Z'outils pédagogiques » conçus au service des premiers. Ces apprenants dont on comprend mieux à la lecture du texte de Dominique ce que signifie l'expression « mettre les apprenants au centre du dispositif ». Les propos recueillis auprès de ceux-ci attestent en effet qu'au delà des savoirs, l'autoformation apporte aussi d'autres compétences, comme par exemple : s'organiser, négocier, planifier, s'autoévaluer ...

Alors, oui, s'autoformer comme « apprendre sans la présence constante du formateur »... Mais s'autoformer aussi en se confrontant aux autres, aux pairs et à cet autre particulier qu'est le formateur, lui aussi s'autoformant en permanence avec ses stagiaires et retirant d'eux autant de savoirs qu'il ne leur en permet d'acquérir. Le tout dans ce climat de confiance, de respect (pourquoi pas d'amitié ?) décrit par André et Martine dans un texte imagé et percutant nous incitant à la modestie et, paradoxalement, à la grandeur du travail artisanal.

Un bien bel ouvrage ...

Lettre à une amie... ou comment passer du tableau noir au CDR

Annie Vanderstracte

Aujourd'hui, je viens t'expliquer comment j'ai été amenée à changer mes pratiques professionnelles tout au long de mes années d'enseignement.

Faisons un retour en arrière.

Te souviens-tu qu'à mes débuts, j'enseignais la biologie, l'horticulture générale et les mathématiques ?

Bien souvent, je te parlais des difficultés que je rencontrais principalement dans les cours de mathématiques. C'est pourquoi je prendrais cette matière en exemple.

Ces difficultés étaient dues au comportement des élèves face aux mathématiques :

- refus, voire rejet systématique des mathématiques de leur part ;
- matière qui est bien souvent à leurs yeux synonyme d'échec.

Il est vrai qu'en biologie et en horticulture générale, je n'ai pas dû sans cesse faire des recherches, des modifications pour intéresser les élèves, seules des améliorations ont été nécessaires car en général, ces cours sont mieux ressentis par la plupart d'entre eux.

Est-ce dû au facteur nouveauté ? ou est-ce parce que cet enseignement colle plus à la réalité du nouveau métier ?

Toujours est-il que si le cours est bien structuré, si je sollicite les élèves pour une participation active, si la monotonie ne s'installe pas les problèmes s'estompent.

Mais revenons à notre propos : *les mathématiques*.

Pour cette matière, je serai donc amenée à changer les habitudes pour essayer de motiver les élèves, pour qu'ils acceptent les mathématiques et pourquoi pas... qu'ils progressent. Mais n'anticipons pas !

Au début était le cours magistral

Donc, lors des premiers cours sans expérience (mes seules références sont mes souvenirs d'étudiante) je pratique le cours magistral.

Face à la classe j'explique la leçon, la rattachant dès que possible à des exemples concrets. J'essaie d'impliquer les élèves dans le sujet. Je veux qu'ils soient actifs. Aussi je les interroge et plus particulièrement ceux que je surprends à rêver. Néanmoins, tout vient de moi. J'exige que chacun fasse la même chose en même temps. J'adapte mon cours au public, j'avance à une vitesse que j'estime moyenne pour que selon moi chacun comprenne.

Pour les exercices d'application, je procède différemment. Je donne un exercice à la fois. J'alloue un temps que je juge raisonnable pour le résoudre. Puis je passe dans les rangs essayant de repérer les difficultés de chacun. Je reprends alors les explications d'une façon différente et essaie de leur faire dire où est la difficulté rencontrée. Mais j'exige que chaque élève fasse seul son exercice. Le temps écoulé, la correction est faite au tableau, le plus souvent par un élève.

Mais quel n'est pas mon étonnement en découvrant l'existence de différences de niveau si marquées ! Comment puis je les gérer ? Comment éviter que les meilleurs perdent leur temps ? Comment éviter que les plus rapides distraient la classe dès l'exercice terminé ? Ou encore comment éviter le découragement des plus faibles ? Toutes ces questions prouvent que ma méthode est loin d'être satisfaisante, qu'elle n'est pas adaptée à ce public. Comment faire ? Une impression d'échec m'envahit surtout lorsque je décèle des signes d'inattention, de découragement et que j'entends des paroles telles que : « c'est trop dur, je n'y arriverai pas..... » ou bien encore « j'ai toujours été nul pourquoi cela changerait ? »

Ces phrases de découragement m'interpellent. Comment faire oublier ces échecs ? Comment leur redonner l'envie d'apprendre ? Comment leur montrer qu'ils peuvent réussir s'ils le veulent ? Toutes ces questions me trottent dans la tête. Pas de doute un changement est nécessaire : je dois mener mes cours différemment.

En marche vers de nouvelles réformes

1) le cours et les exercices sont présentés différemment

J'ébauche alors quelques modifications non sans quelques inquiétudes. A l'époque je t'en avais fait part, rappelle toi. Comment vont-elles être ressenties ? Les élèves seront-ils plus attentifs, plus intéressés ?

Les premiers changements que j'apporte touchent d'abord le cours magistral. Ce cours sous sa forme actuelle est-il vraiment nécessaire ? Pourquoi s'appesantir sur des explications longues et assommantes pour la plupart des élèves ? Pourquoi ne pas aller à l'essentiel ? Par exemple, l'objectif est qu'ils sachent calculer une surface ou un

volume. Il est donc nécessaire qu'ils connaissent la formule et sachent l'appliquer convenablement. Ne peut-on leur donner juste les moyens leur permettant d'atteindre le but c'est à dire : « savoir résoudre les problèmes de la vie courante ou de la vie professionnelle ». Et surtout proposer de nombreux exercices pratiques est obligatoire. Ainsi verront-ils mieux la nécessité des mathématiques, du moins je l'espère.

J'élabore alors pour chaque thème une fiche de problèmes que je classe par ordre de difficulté croissante. Chaque élève reçoit cette fiche et a pour mission de résoudre le plus grand nombre d'exercices, tout en travaillant à son rythme. Ils ne doivent pas hésiter à poser des questions s'ils rencontrent le moindre problème. Mais, j'exige toujours un travail personnel. Pendant ce temps, je passe dans les rangs vérifiant le travail de chacun, remettant sur la voie, donnant une explication quand le besoin s'en fait sentir. Ce changement semble bénéfique : la partie cours raccourcie est mieux perçue, moins fastidieuse pour tous. Je me sens plus disponible, plus à l'écoute de l'élève ... et pourtant.....rappelle toi...je n'étais pas encore satisfaite.... Pourquoi ? Je ne peux m'occuper que d'un cas à la fois ; et d'autre part les laissés pour compte d'un instant ont tendance à perturber le cours. Je me surprends à ne répondre qu'aux difficultés, abandonnant un peu les « meilleurs ».

Très rapidement résoudre les exercices devient un échange spontané entre les élèves. Bientôt des phrases fusent à travers la salle de cours telles que : « Combien as-tu trouvé ? », « Non, je ne suis pas d'accord. Tu as faux. » ou bien encore : « Comment fais-tu ? ».

Ce flot de questions devient difficile à endiguer. La classe se transforme en un véritable champ de foire où le brouhaha perturbe et empêche la réflexion. Il faut encore que je modifie « cette partie exercices ».

2) le travail en petits groupes

Pourquoi s'évertuer à vouloir étouffer ces paroles ? Ces échanges spontanés ne peuvent-ils pas être source de progrès ? A plusieurs le travail peut apparaître plus simple. Essayons le travail par groupes de quatre ou cinq. Au delà de cinq, je crains que cela ne soit un handicap pour obtenir de bons résultats. Pour former ces groupes, je retiens deux critères : soit mélanger les niveaux soit rassembler des niveaux équivalents. J'opte pour la première solution. Tout en m'octroyant le droit de faire des changements si quelques problèmes se présentent.

Le principe de la fiche est conservée ; chaque groupe travaille à son rythme mais chaque membre se doit de participer à la résolution des exercices. Aide possible : le groupe ou moi-même. Je me dois de surveiller le bon fonctionnement de chaque groupe. Je veille à ce que les

échanges soient bénéfiques, que l'aide soit efficace ; que les plus faibles ne se reposent pas sur leur camarade en recopiant la solution sans rien comprendre. Pour éviter ce dérapage il faut, dès le départ, expliquer « les règles du jeu » et responsabiliser chacun des acteurs. Au début, quelques réticences surgissent. Certains ne veulent pas travailler, ils se reposent sur les copains.....mais peu à peu, ils adhèrent au système avec plus ou moins d'enthousiasme. La composition des groupes n'est pas immuable, bien au contraire. Parfois, je rassemble des stagiaires de niveau semblable en veillant toutefois à ne pas réunir trop d'éléments ayant de grosses lacunes. Sinon je constate qu'ils se découragent très vite, tournent en rond et aucun progrès n'est alors envisageable ! Aucune entraide ne peut émerger d'un tel système car tous échouent sur le même problème.

Grâce à cette méthode, je suis encore plus disponible. Ayant au maximum huit groupes, je peux répondre plus facilement aux questions. Je suis plus à l'écoute de chacun. Je constate que certains élèves préfèrent l'aide du copain. Pourquoi pas ! Mais à moi de vérifier l'efficacité de cette intervention. Tout au long de cet apprentissage, j'essaie de rendre les élèves plus autonomes, de les responsabiliser. Je n'accepte pas qu'ils suivent comme des moutons sans aucun sens critique de leur part. Travailler ainsi me satisfait davantage.

Tu te demandes si je n'ai pas eu d'échecs. Bien sûr que si ! D'abord ces échecs je les vis mal. Je me sens seule responsable. Mais peu à peu, suite aux discussions avec les collègues, je me rends compte que l'élève a une part de responsabilité. Je me dois de l'écouter mais lui se doit de participer. S'il n'y a pas de sa part une volonté de mettre tout en œuvre pour progresser, de s'appropriier le savoir dispensé, l'école ne peut rien pour lui. Ainsi en acceptant cette idée, je ne culpabilise plus, je me sens soulagée en quelque sorte.

Et voici qu'apparaît le centre de ressources

Mais je ne suis pas encore au bout des changements et même à l'horizon se pointe comme une révolution.

Ces dernières années, je vois mon nombre d'heures de cours diminuer au profit d'un mi-temps CDI. Progressivement mais rapidement le mi-temps cours disparaît lui aussi lorsque j'accepte la responsabilité du Centre de Ressources du lycée. Poste que j'occupe actuellement à temps complet.

Mais que cache les mots Centre de Ressources (CDR) ?

Le CDR est un lieu privilégié dans le lycée ; il met à la disposition des élèves, des stagiaires des ressources humaines, des supports pédagogiques (livres, dossiers, vidéo, cassettes audio, CD-photo, CD-ROM,

informatique). Ces documents peuvent être consultés sur place. Au CDR plus de classe, de tableau noir, d'élèves assis face au professeur. Les groupes d'élèves envoyés par le professeur viennent travailler sur un thème bien précis. L'enseignant doit au préalable me définir le travail qu'il désire donner à son groupe... En retour, je dois faire un compte rendu de la séance.

Ici on pratique l'autoformation, l'individualisation. Mais que se cache-t-il derrière ces deux mots ? Certes l'autoformation c'est apprendre par soi-même. Mais au CDR l'autoformation est accompagnée, guidée, en quelque sorte c'est une formation individualisée. C'est donc pour l'apprenant la possibilité d'élaborer et de mettre en œuvre sa demande personnelle. Ici on ne travaille pas uniquement seul : les outils utilisés ont un mode d'emploi et l'animateur renseigne, aide ou met le stagiaire en rapport avec un formateur si nécessaire. Une autoformation pure me semble bien utopique pour le public que nous avons.

On se rend compte que les demandes des apprenants changent donc l'école doit évoluer. Ces idées bousculent quelque peu les pratiques de chacun et inquiètent beaucoup : l'enseignant a peur de perdre son rôle, sa place. Mais, voyons sur un exemple quel est l'un de mes rôles en tant qu'animatrice et quels sont les changements apportés dans mes pratiques.

A la rentrée, un problème se pose au sein du lycée : « Comment laisser le CDR libre à tous et assurer la formation de math aux deux groupes de stagiaires de BP par UC (Brevet Professionnel par Unités Capitalisables) ? ». La seule solution est que j'assure la formation au sein même du CDR. Bon, il faut y aller. Mais quelle inquiétude naît en moi ! Comment vais-je procéder ? Arriverai-je à les préparer correctement à l'examen ? Toutes ces questions me trottent dans la tête et me paniquent un peu. J'en parle avec des collègues et je prends des conseils auprès de ceux qui pratiquent déjà cette méthode. Un peu rassurée, voyant un peu plus clair je me lance dans la grande aventure.

En premier lieu, je propose à tous les stagiaires un test portant sur tout le programme. A partir des résultats de chacun, j'établis pour chaque stagiaire avec son accord un parcours adapté.

Quelques uns ont un bon niveau. Seules quelques révisions leur sont utiles pour se remettre en tête toutes les données. Ce programme revu, du temps libre leur est ainsi dégagé. Ils peuvent le réserver à l'étude d'autres matières telles que « reconnaissance de végétaux » ou « rapport de stage ». D'ailleurs au CDR, ils peuvent trouver de la documentation pour bâtir leur rapport, ou CD-photo et logiciels de reconnaissance. N'est-ce pas une nouveauté qui bouscule tous les principes ? Accepter que tous ne travaillent pas la même chose en même temps (et surtout des matières différentes !) dans un même lieu.

Mais revenons à la description de la méthode. Le programme de mathématiques est partagé en trois parties. Chacune d'elle devant être vue impérativement pour une date précise. Je dois me montrer très stricte sur le respect des dates, pour éviter la panique du programme à boucler avant l'examen. Pour chaque point à voir, le stagiaire dispose de dossiers papier constitués d'un cours où est mentionné simplement ce qui doit être su obligatoirement et d'exercices accompagnés d'une correction. Certains dossiers existent déjà ; les autres, je les prépare au fur et à mesure de la demande. Des contrôles sont proposés pour une mise au point sur les acquis. Je constate qu'ils doivent être plus nombreux (même le stagiaire les réclame !). Quelque temps après qu'un dossier ai été vu, ce serait bien qu'un nouveau contrôle soit donné mais sans autocorrection. Je m'octroie la charge de la correction. Cela permet une mise au point avec le stagiaire. Ainsi, il peut se rendre compte s'il a acquis d'une façon durable les connaissances nécessaires. Souvent, à la fin d'un dossier il pense avoir assimilé parfaitement les connaissances or il n'en est rien. D'où l'utilité de ce deuxième test plus tardif. A la fin de chaque séance, le stagiaire doit remplir une fiche appelée « fiche de suivi » sur laquelle il note le travail accompli. Cette fiche me permet de faire le point sur la progression du stagiaire et par exemple de le stimuler s'il prend un peu de retard.

Dès le départ, il est nécessaire de bien expliquer les règles de fonctionnement. Bien qu'ils soient adultes, ils s'attendent à retrouver l'école qu'ils ont quittée. Quel n'est pas leur étonnement ! Mais très vite, ils adhèrent plus ou moins au système. Ils s'organisent par groupe d'affinité, tout au moins les motivés, ceux qui veulent décrocher l'examen.

Je repère assez rapidement ceux qui ont des difficultés et besoin d'aide. Là aussi l'aide ne vient pas uniquement de moi ; ils s'entraident. Pourtant je dois rester vigilante. Certains ne veulent pas demander un éclaircissement, essayant de trouver seul la solution. Quel temps perdu inutilement ! Surtout que bien souvent juste une petite explication serait suffisante pour repartir ! D'autres, pour se rassurer ont tendance à m'accaparer. Je dois donc doser mes interventions. D'autres encore, disent que tout va bien, en fait il n'en est rien.

Mais n'oublie pas que le CDR est ouvert pendant ce temps. Je me dois donc de répondre aux autres demandes telles que accueillir une douzaine d'élèves de formation initiale venant en soutien de français ou de mathématiques ou des individuels venant consulter un CD-ROM ou taper un rapport. Mon rôle est de les aider, de les suivre. A moi de gérer le temps pour répondre à toutes les questions. Pas de panique surtout quand un flot de questions déferle sur moi. A moi, de faire comprendre au stagiaire que la réponse peut être différée un peu dans le temps. Et tout se passe bien !

Cette nouvelle façon de faire ne rebute pas les stagiaires, bien au contraire. Ils apprécient cette liberté, cet apprentissage à leur rythme. Ils ne se sentent pas abandonnés puisque je suis là prête à intervenir à leur demande. Mes inquiétudes se dissipent peu à peu. Je reprends de l'assurance en voyant les résultats des stagiaires. Tu le vois le concept classe est bien bousculé ! Quel chemin parcouru !

Ainsi comme tu peux le constater, enseigner doit être une perpétuelle recherche ; les méthodes ne peuvent être fixées définitivement. L'enseignant se doit d'adapter son cours au public sans cesse différent, demandeur de nouvelles pratiques.

Il est vrai, je n'ai jamais accepté la routine ; toujours entraînée par les circonstances à évoluer, à changer mes méthodes. Si je ne cherche pas à évoluer en allant au delà de mes pratiques, je ne peux que me figer dans un système. Je suis devenue plus un guide actif qui permet à l'apprenant d'utiliser les supports d'autoformation pour combler ses lacunes. Voilà où j'en suis à l'heure actuelle.

Puisque nous avons décidé de partager nos expériences en matière d'enseignement, je serai bien contente de connaître tes opinions sur ces nouvelles pratiques.

A bientôt de te lire.

Annie

Paroles de stagiaires

Dominique Boutin

AUTOFORMATION ACCOMPAGNEE : BILAN D'UN FORMATEUR

Au domaine agricole de Radinghem, dans le Pas de Calais, plus précisément au CFPPA et au CFA, les méthodes d'apprentissages se transforment. Les stagiaires y réfléchissent et en parlent...

Cette pratique repose sur l'autoformation accompagnée : les acteurs sont des adultes ou apprentis qui préparent un brevet professionnel agricole de niveau IV (BP REA 1200 heures) ou de niveau V (BPA 800 heures). La majorité de ces apprenants sont de futurs exploitants agricoles, nous essayons donc de développer chez eux un esprit d'initiative, d'autonomie... Nous pensons que ces pédagogies sont un entraînement utile pour leurs futures démarches professionnelles à l'installation ; auprès des banques et des centres de gestion par exemples.

Précisons, d'abord ce que nous entendons par autoformation accompagnée¹⁵.

Une nouvelle organisation de la Formation

Nous entendons par « autoformation accompagnée » l'alternance de travail individuel suivi par un formateur et de regroupements réguliers pour faire le point sur les apprentissages. Le moment le plus important est celui de l'organisation de la formation avec les dossiers d'autoformation. Si le stagiaire n'a pas ou très peu de connaissances en zootechnie par exemple, il utilisera les dossiers complets. Si le stagiaire semble maîtriser quelques unes des notions, il fait alors un test. Après correction commune, nous établissons un parcours personnalisé. Les stagiaires ont en leur possession une fiche récapitulative de toutes les notions à maîtriser, qu'ils cochent au fur et à mesure de leur apprentissage. Une seconde fiche présente les autres supports traitant des mêmes notions qu'on peut trouver au centre (vidéo, logiciel, livres...). Les séances d'autoformation sont intégrées dans l'emploi du temps, pour travailler les objectifs d'une discipline, avec l'accompagnement du formateur concerné. A chaque séance, les stagiaires ont à remplir une fiche sur laquelle ils notent les objectifs qu'ils se fixent en début de séance, puis notent en fin de séance le travail réalisé. Ils notent aussi le temps de travail consacré (en centre, à la

¹⁵ A partir de Philippe Carré, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris : La documentation française, 1992.

maison...), la méthode et le(s) support(s) utilisé(s). Chaque stagiaire se constitue ainsi un dossier permettant aux formateurs de suivre son parcours personnalisé.

Les paroles proviennent d'un entretien avec six stagiaires ayant achevé leur formation. Ils sont représentatifs des groupes accueillis à Radinghem et regroupent filles et garçons, apprentis, adultes de niveau IV et V ayant des niveaux d'entrée de la quatrième à la licence. Il est à noter que pour des apprenants ayant suivi des études supérieures, cette méthode ne leur pose aucun problème sérieux mais ils ne représentent qu'une minorité de stagiaires.

Soulignons que l'autoformation accompagnée n'exclut en aucun cas le travail en groupe avec les avantages qu'on lui connaît.

Des débuts difficiles

Pour la plupart d'entre eux, les débuts sont difficiles malgré l'initiation proposée en début de stage. Celle-ci leur explique le fonctionnement de la méthode mais ne leur apprend pas à travailler « seul »

« au départ on a du mal à se mettre au travail »,

« on manque de confiance en soi »,

« on a peur de ne pas y arriver ».

On note chez beaucoup d'apprenants en début de formation des difficultés à repérer les propos importants d'un texte, à faire le tri de ce qu'il est important de retenir. Ils manquent souvent de méthode et d'organisation :

« ça apprend à travailler seul »

« après les séances on dialogue mieux avec nos camarades »

Des stagiaires actifs

Ils se rendent compte qu'ils doivent être actifs. Les stagiaires motivés apprécient et pensent qu'ils retiennent mieux

« à l'école..., écrire, écrire et ne rien comprendre, ça ne va pas »

Ils deviennent ensuite réellement acteurs de leur formation, ils ont appris à faire le point sur leurs connaissances et peuvent mieux gérer leurs apprentissages par rapport à leurs acquis,

« on est plus sûr de soi... »

« ça apprend à se débrouiller par soi-même... »

« on a appris à travailler seul... »

« on peut travailler en dehors du centre, chez soi avec des documents d'autoformation... »

« on peut travailler en dehors du centre et avancer dans le programme plus rapidement... »

« quand on a été absent, c'est plus facile pour rattraper, le formateur est plus disponible... »

« on peut apprendre aussi avec l'ordinateur ou des vidéos »

Ils sont même capables ensuite pour certains d'entre eux de négocier avec les formateurs, qu'ils soient en autoformation ou non, quelques heures de formation à ne pas suivre, ou au contraire, demander des pistes afin d'approfondir certaines notions, ou demander d'autres sources d'informations. Le problème se pose avec des apprenants moins motivés. Ils n'arrivent pas à se concentrer, discutent et ne fournissent pas le travail voulu.

La place des autres est importante pour les stagiaires, qu'il soit formateur ou autres apprenants pendant ces séances d'autoformation accompagnée. Il est important de pouvoir confronter ses idées.

« c'est bien parce le formateur peut aider davantage ceux qui ont du mal... »

« si le formateur est occupé, on peut aller voir quelqu'un qui est plus fort ou qui a compris »

« parfois l'explication d'un copain, on la comprend mieux qu'avec le formateur »

Ce qui me paraît important avec cette méthode, c'est que l'apprenant fait l'effort de chercher les informations, de comprendre ou de chercher dans son environnement quelqu'un qui puisse lui donner les explications de ce qu'il ne comprend pas...

L'importance des regroupements

Régulièrement, je propose aux apprenants des regroupements. C'est une phase où les stagiaires peuvent vérifier que les notions abordées sont bien comprises, et que tous les points importants ont été abordés.

« c'est important car ça remet tout en ordre... »

« ça rassure, et parfois on croit qu'on sait mais au regroupement on s'aperçoit qu'on a pas compris... »

C'est également un moment riche en partage d'expériences, et enrichissement mutuel.

« il y a aussi une certaine expérience personnelle ou professionnelle qu'on peut partager ensemble et des réflexions auxquelles on aurait jamais pensé en étant tout seul... »

Et le rythme

C'est le terme qui revient systématiquement sur toutes les lèvres, c'est ce qu'ils apprécient le plus :

« l'autoformation permet à chacun d'aller à son rythme... »

« on travaille à sa façon, on peut voir plus de sujets où on est plus faible... »

« on n'est pas obligé de faire tous le même thème. »

« on peut prendre la pause quand on veut... »

« ça évite la monotonie, on peut changer de thème en cours de route... »

« souvent on veut aller plus loin, on veut découvrir, ça motive et quand on bloque, on peut ralentir... »

Ils apprécient cette marge de liberté laissée par cette méthode.

Et les auto-évaluations ?

« c'est pratique, ça permet de se connaître, de voir si on a bien compris... »

A la différence des interrogations écrites qu'ils considèrent le plus souvent comme une punition, l'auto-évaluation leur sert véritablement d'outil de positionnement.

A partir de ces auto-évaluations, les apprenants ont la possibilité de s'autocorriger ou d'avoir une correction personnalisée avec le formateur.

Il y a aussi les mécontents

Ils sont peu nombreux mais il y en a, ils sont le plus souvent issus du système scolaire classique et revendiquent un cours traditionnel. Ils apprécient mal les intérêts d'une telle pédagogie et ont des difficultés à s'adapter, peut-être parce qu'ils doivent ainsi abandonner leur « confort de consommateur »¹⁶.

Tout n'est pas rose !

En effet cette méthode engendre quelques problèmes.

- D'abord celui des locaux inadaptés par exemple ; puisqu'il est possible de discuter en petits groupes pour confronter les connaissances ou demander des explications à un collègue, un bruit de fond presque perpétuel et difficilement supportable s'installe d'autant plus que le groupe est important.

« quand il y a tout le groupe, il y a trop de bruit, on discute plus qu'on ne travaille. »

Ici la salle classique pose le problème du confinement. Nous avons en partie réglé ce problème à Radinghem en aménageant trois anciennes chambres en salles d'autoformation. Elles peuvent accueillir quatre à cinq stagiaires chacune. On y trouve du matériel informatique multimédia, plus des matériels audio ou vidéo.

- Ce confinement influe également sur la concentration des stagiaires, surtout pour ceux qui ont une motivation moyenne, et certains d'entre eux ne se sentent pas assez suivis.
- Ensuite c'est pour le formateur que la tâche est plus difficile. Il faut d'abord gérer les parcours individuels de chaque stagiaire en maintenant une progression de groupe correcte. Il prévoit des tra-

¹⁶ *Autoformation et développement personnel* de Jean Marie LANGE, Lyon : Chronique sociale, p. 58.

vaux supplémentaires pour les plus rapides. Il doit motiver les plus faibles et les plus lents à travailler plus (chez eux par exemple) ou encore les entraîner à travailler mieux en leur apportant une aide méthodologique.

L'enjeu est le suivant : à partir d'un public hétérogène le formateur doit établir un parcours et un suivi individuel pour chaque stagiaire et obtenir aux séances de regroupement un ensemble assez homogène pour que tous puissent comprendre ce qui se dira.

Lorsque les outils n'existent pas, c'est au formateur de créer quelque chose. Ce qu'il peut réaliser assez facilement c'est un dossier papier, encore faut-il trouver le temps !

J'ose à peine parler des formateurs qui veulent prendre en compte les différentes aptitudes cognitives des stagiaires. Ici, pour une même notion, il devra proposer plusieurs outils d'autoformation au choix (le papier, la vidéo, le son, l'informatique...). Que de temps à passer pour rechercher ce qui existe déjà, à commander (et à quel prix), à tester et ensuite à adapter.

En conclusion, par rapport à cette méthode, je ne parlerai pas d'économie de temps pour le formateur, ni d'économie d'argent pour le centre de formation, j'espère que ces quelques lignes sont assez explicites. Mais en ce qui concerne la qualité de la formation et si je peux parler de ma « rentabilité » par rapport aux stagiaires, je dirais que j'ai doublé celle-ci. En effet, en cours classique j'adoptai une « vitesse de croisière » adaptée au tiers des stagiaires, pour les deux autres tiers la vitesse était soit trop rapide soit trop lente. Alors que maintenant j'essaie d'adopter des vitesses propres à chaque stagiaire, ce qui me permet de penser que je suis efficace pour au moins deux tiers d'entre eux. Et nous essayons, non seulement de partager des connaissances, des outils, mais également de leur apprendre à gérer leur formation.

Apprendre et apprendre à apprendre

Vous venez de lire mon bilan de formateur, j'exerce ce métier depuis 7 ans et, j'ai eu la chance d'avoir en même temps les responsabilités d'un centre de ressources. Ce bilan s'est enrichi au fil des années, grâce entre autre à des formations comme le DUFA (Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes), la licence sciences de l'éducation et actuellement la maîtrise, ou d'autres liées à nos formations spécifiques organisées en UC (Unités Capitalisables). Elles m'ont également permis de découvrir les différents concepts, notions concernant la formation, l'individualisation, l'autoformation... S'ajoute à cela la volonté du directeur du centre à faire évoluer la formation, en m'accordant son appui lors de la mise en place de la nouvelle démarche pédagogi-

que. Il m'a aussi permis d'entraîner l'équipe pédagogique dans la même voie, c'est à dire à considérer l'individu non plus seulement comme un futur formé mais comme un citoyen à part entière, capable de partager avec le groupe et d'y prendre sa place. J'estime être privilégié dans le fait d'avoir développé cette méthode et parallèlement d'avoir des référents à l'université pour répondre aux interrogations ou difficultés qui émergent régulièrement dans nos pratiques.

Le travail n'est toutefois pas terminé, il faut continuer à adapter et améliorer nos méthodes afin de répondre le mieux possible à la demande des apprenants.

Le maître d'œuvre et le maître d'ouvrage

André Garbe & Martine Ronsain

« Autoformer », c'est permettre à l'autre d'être l'artisan de sa formation

De la motivation...

Les motivations à la formation, sont multiples. Les motifs ludiques ou dérivatifs se rencontrent peu. L'obligation liée à l'opérateur et les aspirations financières sont d'abord énoncées.

Le besoin de reconnaissance n'est exprimé qu'après mais très récurrent et s'obtient souvent dans les rencontres, les échanges, la convivialité d'un groupe de moins en moins constitué et d'autant mieux qu'il est choisi.

... au travail d'équipe

Les acteurs de la formation constituent une équipe quels que soient les acteurs, quelle que soit la formation.

Une équipe pour l'apprentissage, le méta-apprentissage, le co-apprentissage.

Apprendre à coopérer d'abord, et coopérer pour apprendre, introduit le concept d'autonomie coopérative et fait partie des nouvelles compétences liées à l'autoformation.

Conscients de n'avoir pas « inventé la poudre », nous pensons que ceci est le fruit de notre construction ou reconstruction de savoir que ce soit avec des apprenants, des collègues d'établissement ou des membres du réseau. À notre sens...

« Autoformer », c'est...

D'abord se reconnaître ...

Dans un travail d'équipe, l'important est le climat de reconnaissance. Cette reconnaissance apporte un plus, un dynamisme, une synergie qui permet à chacun d'avoir le pouvoir. Pas le pouvoir hiérarchique bien sûr, mais le pouvoir-« liberté ».

Quand il y a reconnaissance, on peut tout se dire. Tout peut se négocier et quand il y a accord, tout est accepté. La méfiance, en revanche crée un stress paralysant.

Dans un dispositif de formation, tous les acteurs doivent connaître les décisions et comprendre les stratégies. Il en va de leur participation, de leur responsabilisation, de leur capacité à accéder à la gestion de leurs propres actions dans un système conçu pour eux et avec eux. Ceci remet en cause et interdit la hiérarchie verticale où on ne discute pas.

... faire émerger les talents ...

Dans l'équipe apprenant - formateur, décider d'enseigner autrement implique des changements d'attitudes chez l'enseignant. Le premier de ces changements, c'est identifier et révéler le talent de l'autre, de l'apprenant.

Il faut avoir le talent de reconnaître les talents. L'apprenant en est généralement reconnaissant à ses formateurs. A partir de là, l'un et l'autre acceptent le binôme. C'est un binôme hiérarchique qui ne se constitue pas autour d'un mode : commande, exécution mais sur le partage de la gestion de l'action de formation.

... refuser de former...

De plus, le formateur se doit de faire preuve d'humilité. En effet, s'il a ce talent, force est de constater qu'une partie de ce talent se trouve chez autrui, en l'occurrence, l'apprenant.

Cet autrui peut être plus démuné, moins savant. Encore faut-il reconnaître que le plus démuné qui est en face de soi ne l'est pas en réalité, en tout cas pas autant qu'il peut paraître. Il est, à notre sens, impératif que le formateur aille chercher chez l'autre le talent qu'il n'a pas ou plus exactement, qui lui manque.

Il existe à ce moment un effet miroir et nous pensons que sans ce binôme le talent est amené à se dissiper, à ne jamais être connu, reconnu. La reconnaissance du talent de l'apprenant le rassure et lui permet de s'insérer dans la société. Quel que soit l'apprenant et le contenu de sa formation, le parcours est semblable : disons-nous « même combat » ? !

Même remise en cause. Même transformation de son existence. Même nécessité de s'inclure dans le système formation, de poser des objectifs pour atteindre ses finalités. Même besoin de trouver les moyens pour voir son projet aboutir.

Dans ce parcours formatif, des techniques sont mises en œuvre qui ne doivent pas occulter le sujet de la formation : l'apprenant. Il est donc nécessaire de le prendre en compte parce qu'il est le pivot, celui qui porte le projet, parce qu'il est un individu social qui a besoin pour être valorisé de socialiser ses actions et leur résultat.

... pour un enrichissement mutuel ...

Un Robinson, venu au monde dans un désert ne sait pas qu'il existe. C'est Vendredi qui lui en donne conscience et c'est de la confrontation avec ce dernier que naît la réflexion, la pensée qui le construit et Vendredi se construit à son contact.

L'autoformation est un moyen de faire réussir ceux qui ont échoué ou pourraient échouer dans un modèle éducatif collectif. Le prêt-à-porter permet peut-être de vêtir chacun de nous mais habille rarement correctement. Il a besoin de retouches.

De même que Robinson a besoin de Vendredi, chaque maître a besoin d'un apprenti. Le travail coopératif profite au premier chef aux coopérants dans ce travail et les résultats positifs rejaillissent sur les environnements proches des participants et sur les participants eux-mêmes avant d'enrichir la société toute entière qui a tout intérêt à faire confiance et à encourager ses membres pour plus de qualité, de valeur, de valeurs.

Pour réussir, quels ingrédients ?

Modélisation de la dynamique du travail coopératif en autoformation accompagnée

... des acteurs dans leur environnement ...

Le travail coopératif est le résultat d'une dynamique impulsée et entretenue dans un dispositif de formation créé à partir du sujet apprenant, et pour lui.

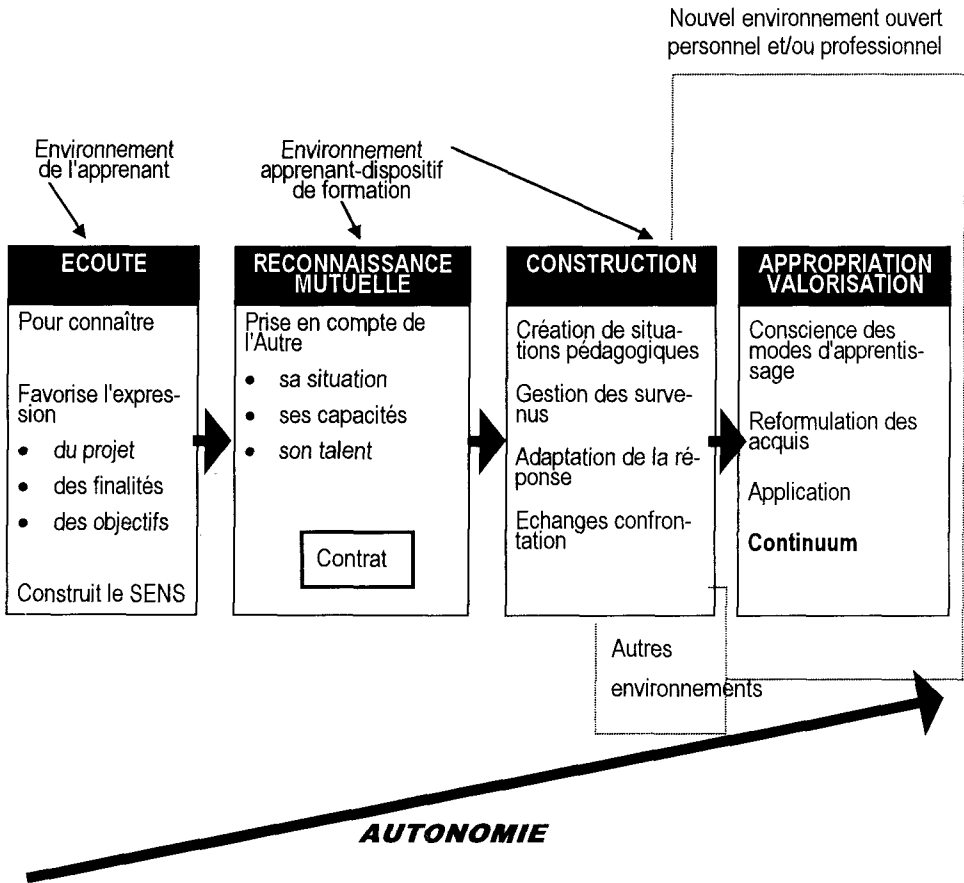
En effet l'autoformation, comme moyen d'accroître l'autodirection de l'apprenant « repose en premier lieu sur la volonté du sujet, la cohérence de ses projets, la nature de ses motivations. L'accompagnement de l'autoformation sera donc avant tout une pédagogie du sujet [...]

Cependant, l'autodirection du sujet ne saurait se déployer sans un contexte social de droits et de ressources »¹⁷.

Aussi les acteurs dans le dispositif prennent en compte l'environnement de l'apprenant, celui de l'institution apprenante puisque, une des finalités de la formation est de permettre à l'apprenant la conscientisation des potentiels de son environnement. (Celui dans lequel il vit et qu'il va enrichir).

¹⁷ Philippe CARRE et Michaël PEARN, *L'autoformation dans l'entreprise*, Paris : Editions Entente, 1992, p. 71.

...pour une dynamique : autour de quatre repères ...



Parce que « Un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels »¹⁸

→ L'écoute est primordiale pour ce qu'elle permet de construire le sens de la formation à partir de l'expression rendue possible du projet de l'apprenant.

¹⁸ Carl ROGERS, « Liberté pour Apprendre », in *Quinze pédagogues - textes choisis*, sous la direction de Jean HOUSSAYE, Paris : Armand Colin, 1995, p. 265.

- **La reconnaissance mutuelle** qui amène la confiance réciproque nécessaire à l'engagement dans un contrat dont chaque terme négocié est compris et accepté par les deux parties.
- **La construction** revient au formateur-scénariste qui « invente » des situations de formations propres à placer l'apprenant en capacité de construire ses propres savoirs.
- **L'appropriation des savoirs** constitue pour l'apprenant le moyen d'avoir conscience de ses modes d'apprentissage, de les formuler au même titre que les acquis de contenu, pour en retirer un outil nouveau qu'il peut réutiliser, dans l'état ou en le transformant, dans d'autres situations d'apprentissage.

Cette dernière phase, accomplie, est l'expression d'une prise d'autonomie croissante.

Une contradiction fondamentale... insurmontable ?

... Des rapports au pouvoir ...

Nous sommes habitués aux organigrammes où celui qui possède un statut supérieur a forcément raison et les autres forcément tort.

Au lieu de craindre ces nouvelles relations les personnes qui occupent les sommets de hiérarchie devraient se montrer intéressées par la démarche. Elles peuvent permettre de parler de ses doutes.

On ne dit pas « je doute de mon talent » car dès qu'on le fait, on est en position de vulnérabilité.

... aux rapports d'amitié à inventer ...

Dans le binôme dont nous parlons, avoir l'autre, c'est la garantie d'une force évidente, et l'on voit s'établir des rapports... « d'amitié » plutôt que des rapports de pouvoir.

Dans les entreprises, on n'a pas encore inventé les rapports d'amitié. On vit des rapports d'intérêts dedans et d'amitié en dehors.

Le talent oblige à inventer les rapports d'amitié dans ces binômes du moment qu'il existe une admiration réciproque. Cela est assez peu diffusé car assez peu admis parce qu'en règle générale on se craint, on a peur.

... ce doit être possible ...

Mais nous sommes persuadés que nous verrons se développer ces binômes ; Un peu l'image du maître et de son apprenti.

Il faut avoir l'humilité d'accepter que (l'apprenti) - apprenant reprenne le (maître) formateur et que le formateur sache aussi s'effacer derrière l'apprenant.

... en s'éloignant des modèles institutionnels ...

Même s'il faut continuer à utiliser le prêt à porter pour se vêtir, il est indispensable de prévoir la possibilité pour chacun d'y apporter les retouches nécessaires pour que tous se sentent réellement et correctement habillé.

En d'autres termes, il n'est pas souhaitable que les écoles continuent à produire des « formés » à partir d'un moule unique, rigide et définitif qui « fait » des adaptés au moment précis où ils en sortent. Cet état de fait ne prédispose par les personnes à occuper des postes professionnels dans des corporations et des entreprises spécifiques qui ont besoin, dans la durée de collaborateurs adaptables et autonomes.

... en évitant le repli de soi ...

Cependant dans cette remise en cause des institutions existantes, nous ne voudrions pas que l'individualisation des formations et la prise en compte des personnes constituent une forme de repli sur soi.

... pour gagner sa place dans la société

Si les institutions paraissent de plus en plus éloignées des préoccupations de base et par là critiquables, s'intéresser à son projet propre ne peut pas se concevoir sans considérer son environnement. Et l'environnement ce peut être une entreprise qui recherche des nouveaux talents à capter, principalement la créativité, l'adaptabilité et la capacité à être plus responsable et participer au développement de cette entreprise.

A ce « jeu » il devrait y avoir moins de perdants à défaut de ne pouvoir obtenir que des gagnants.

Acteurs

Après avoir étudié les aspects institutionnels et pédagogiques du réseau, arrêtons-nous sur les acteurs. La construction d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais et les changements qui suivirent ont souvent déstabilisé les personnes et les institutions. Le réseau avait besoin de reconnaissance à l'intérieur comme à l'extérieur. Chacun souhaitait que son travail ou ses actions soient reconnus. Ces problèmes d'identité professionnelle sont abordés ici par l'exemple. Cette analyse donne un nouvel éclairage à notre histoire et constitue peut-être « ce que nous aurions dû savoir avant de commencer ... ».

C'est avec cet éclairage qu'il faut lire ce compte rendu de l'action de formation de formateur qui s'est déroulée dans le site de l'IREO de Rollancourt. Cet exemple illustre les difficultés de tous les acteurs, mais aussi le désir d'aboutir à une contractualisation finale. Cette reconnaissance mutuelle entre institutions, équipe de formation et même stagiaires porte en filigrane la nécessité que les actions des centres de ressources doivent avant tout s'intégrer dans le projet d'établissement.

Enfin, pour les acteurs, le passage initiatique est représenté par les outils. Le processus qui amène le formateur à individualiser les parcours et contenus de formation s'accompagne d'une recherche d'outils qu'il faut tester et connaître parfaitement. Le formateur doit continuer à être le garant de la qualité des savoirs transmis. La tentation est forte de vouloir créer ses propres outils. Cette démarche, dans notre réseau, est étudiée à travers tous les aspects politiques, institutionnels et humains. Martine Ronsain nous montre comment, en réponse à la demande « d'outils », on passe de l'envie de créer, à la volonté d'utiliser et enfin à la mise en place d'usages. Comment passe-t-on de la création solitaire d'un cours pour un groupe d'apprenants à la coproduction d'un cours pour des apprenants en autoformation ? Tout en respectant évidemment le cadre de nos institutions ? Mais là c'est une autre histoire ...

C'est au pied du mur...

Constructions d'identités professionnelles

Francis Bourbier

L'analyse des besoins est souvent l'expression des besoins de ceux qui analysent¹⁹

Novembre 94... lors d'une des premières réunions des responsables d'établissements pour constituer une structure régionale qui deviendra début 95 le complexe AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais*, je fais la proposition de réaliser un « état des lieux » de 14 centres de ressources implantés dans 14 établissements d'enseignement agricole de la région.

Trois ans plus tard, je peux mesurer l'engagement que cela a entraîné.

D'abord, deux mois d'un travail intense : recueil d'information (60h d'entretien individuel et de groupe), analyse, écriture d'un rapport et restitution.

Et sur la base de ce rapport, ensuite, la mise en place d'un plan de formation de formateurs propre à chaque centre de formation qui totalisera dans sa globalité environ 80 jours d'intervention (réunion d'analyse et de formation) auxquels je participerai directement une vingtaine de jours.

A l'heure du bilan de cette action, s'interroger sur la période initiatrice (nov. 94-mars 95) et plus particulièrement sur le(s) rôle(s) que j'y ai joué, me semble opportun dans le double but de capitalisation de pratiques et de développement d'une identité professionnelle avec ses limites grâce à la distanciation que permet l'écriture.²⁰

¹⁹ B. Rothan (DAFCO- Nancy) - *Université d'été : Formations ouvertes multiressources- CUEEP- LILLE- juillet 1994.*

²⁰ G. Jobert - *Education permanente n°102 - « Ecrite, l'expérience est un capital » - 1990.*

Le positionnement de l'intervenant : postures et impostures²¹.

En 1994, s'engager dans ce travail représente pour moi un enjeu professionnel et personnel important.

C'est le moment de réunir deux fonctions (deux rôles) correspondant à 2 missions : une première de chargé de mission au niveau régional pour la mise en place des CDR dans les établissements en parallèle avec un mouvement similaire au niveau national, une seconde comme consultant interne au niveau national pour intervenir auprès d'établissements demandeurs dans le cadre de leurs projets d'établissement (d'où le label : « conseiller en projet d'établissement »)

Si le travail proposé relève expressément de la première mission, régionale (le conseiller en projet d'établissement ne pouvant intervenir dans sa région), ce sont bien les outils du second qui vont être mobilisés ou tentés de l'être.

En se référant à la différenciation réalisée par J. Ardoino dans son article *Postures et impostures du chercheur, de l'expert et du consultant* mais aussi par plusieurs « auteurs-intervenants »²², deux de ces fonctions semblent s'être retrouvées :

- Ma fonction de chargé de mission régional s'apparente à celle d'un « expert » en CDR du point de vue institutionnel, c'est-à-dire politique de développement de formations ouvertes dans le cadre de l'enseignement agricole. Domaine d'expertise limité certes comme ne peut l'être qu'un expert, au milieu d'autres experts (les animateurs de CDR, les animateurs régionaux d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais *, les experts du CUEEP dans l'ingénierie de l'éducation, etc.) avec leurs propres domaines d'expertise.
- La fonction de consultant (interne), seconde mission en construction s'apparente à un travail essentiellement centré sur la demande du client dans une perspective de changement, changement ne pouvant s'opérer que par le client (ou le système-client) lui-même. Le rôle du consultant se définit alors comme tiers-accompagnateur d'un processus de changement.

²¹ J. Ardoino - *Actes du colloque : Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir* - « Postures et impostures du chercheur, de l'expert et du consultant » - 1990.

²² En particulier G. Jobert - *Education permanente* n°113 - « Position sociale et travail du consultant » - 1992.

L'essentiel de sa pratique réside dans le travail sur la (les) demande(s) que lui formuleront ses partenaires concrets, immédiats, « sujets » et « acteurs », individuels et collectifs, le plus généralement distincts du commanditaire, et dans l'obligation faite en retour à ceux-ci de travailler, eux-mêmes cette demande pour la décanter, la faire mûrir et par conséquent, la transformer

...Le « client » (au sens dérivé ici, de l'emploi rogérien du terme) n'est pas seulement « celui qui paie ». La notion englobe plutôt l'ensemble de ceux qui sont effectivement impliqués (partie prenante) dans la situation dans laquelle s'applique l'intervention.²³

A la différence de l'expert, le consultant ne peut se référer à un modèle, à des références qui sont son domaine d'expertise - par exemple : le centre de ressources ou les formations ouvertes - comme modèle.

Origine de la demande

« Ces centres de ressources ont pour but d'offrir à une population d'adultes et d'apprentis les moyens d'une formation adaptée à des parcours individualisés »

extrait du Bilan de la 1ère année de fonctionnement - réalisé par CAP SESA* - octobre 1992.

Lors de ces réunions, les responsables d'établissements se posent plusieurs questions : Comment financer le fonctionnement du centre de ressources de façon durable ? Quelle grille d'évaluation pour situer notre CDR par rapport aux autres ? Dans le cadre d'un réseau de 14 CDR partageant un budget commun, quelle est la place des CDR qui ne fonctionnent pas ? Ces questions émergent à l'époque, dans un contexte de restrictions budgétaires (contrat de plan Etat/Région passant de 7 MF/an à 3 MF/an).

Répondre à ces questions semble s'inscrire dans une demande de rationalisation économique bien légitime pour les futurs responsables d'une structure commune dont ils doivent assurer le fonctionnement et la pérennité.

Ma proposition de réaliser une étude sur les 14 CDR et d'en proposer le rapport au prochain Comité d'Organisation et de Coordination (C.O.C.) s'inscrit dans une démarche de consultant interne que j'ai engagée depuis un an dans un cycle de formation action de « conseiller en projet d'établissement » interne à l'enseignement agricole.

²³ J. Ardoino *op. cit.*

L'approche « consultant » en terme d'intervention se doit en premier lieu de faire ce qu'il est convenu d'appeler « une analyse de la demande à condition de pouvoir résister à la commande »²⁴.

Répondre à la commande consisterait, me semble-t-il à construire une grille d'évaluation des CDR avec une attention particulière pour les indicateurs économiques permettant ainsi à chacun des centres de se situer par rapport aux autres, d'assurer sa pérennité grâce à ce tableau de bord et enfin d'exclure les centres ne répondant pas aux critères minimums.

Mais la demande initiale formulée autour des 3 questions peut s'entendre dans le contexte particulier de la création d'une nouvelle entité collective comme une recherche d'identité.

Identité de réseau et de sa pérennité (contrainte économique) et identité de ses membres - de chaque CDR : Où suis-je ? (positionnement par rapport aux autres), existence dans la durée (financement), être ou ne pas être (exclusion).

Par ailleurs, le réseau vient de se stabiliser avec ses 14 centres (les derniers installés ont moins d'un an). Cette recherche d'identité paraît dès lors légitime et réelle.

Quel « système client » ?

L'ensemble de ceux qui sont effectivement impliqués (partie prenante) dans la situation de l'intervention peut se décomposer en 6 groupes :

1. les directeurs/proviseurs des quatorze établissements support de CDR.
2. les deux animateurs régionaux d'« AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais ».
3. le SRFD* comme autorité académique des quatorze centres et en particulier son responsable (chef de service) qui devient président du complexe régional.
4. les financeurs et plus particulièrement la Région qui assurait le suivi et la mise en place depuis 1989 (contrat de plan Etat/Région 89-93)
5. les animateurs de CDR de chacun des quatorze centres.

²⁴ G.Jobert *op. cit.*

6. les formateurs /enseignants des établissements, pas tous impliqués dans le fonctionnement des CDR loin s'en faut, mais potentiellement au cœur de ce fonctionnement et l'objet de tous les désirs (de changement de pratiques pédagogiques) des autres acteurs.

Quelle(s) demande(s) ? ... ou une grille unique pour des demandes multiples !

La demande des responsables d'établissements (de l'ensemble de l'établissement et directeurs de CFPPA* et CFA*) autour d'un souci économique de pérennisation du CDR porte essentiellement sur une grille d'évaluation permettant de situer leur CDR par rapport à des critères objectifs, « on veut savoir ce que l'on nous reproche », « éviter les sous-entendus » à propos du fonctionnement précaire ou de financements différenciés et aussi par rapport aux différents CDR du réseau : l'idée de groupes d'agriculteurs confrontant leurs résultats technico-économiques est alors évoquée.

Ceci correspond bien à une culture d'innovation présente dans le secteur agricole depuis de nombreuses années permettant de se situer les uns par rapport aux autres.

La demande des 2 animateurs régionaux de l'époque reprend celle d'une grille d'évaluation (comme outil de médiation avec les responsables d'établissements) pour justifier « les reproches » éventuels et surtout les financements différenciés selon l'activité des centres. Les animateurs régionaux proposent 3 critères ou effets : l'effet « animateur de CDR » en tant qu'animateur d'équipe, l'effet « formateur » en tant qu'évolution des pratiques pédagogiques et l'effet « établissement » comme facilitateur financier et organisateur (de l'emploi du temps formation). La grille est pour eux, un outil de médiation avec les responsables d'établissements et les animateurs locaux de CDR qui constituent le cœur du réseau qu'ils animent. Une grille pour se légitimer auprès de leurs partenaires dont les financeurs.

La demande du chef de service régional, futur président du complexe « AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais »* est double : respecter la différence de chacun des établissements et affirmer les objectifs communs des CDR justifiant l'existence du réseau. La demande est aussi interrogative : La DRAF/SRFD* doit-elle reprendre la position du Conseil Régional qui pilotait essentiellement le dispositif jusqu'alors ? Comment apporter la transparence nécessaire à ce pilotage ?

Une grille de positionnement pour le pilotage d'un système complexe fait de différenciation (des centres) et d'intégration (dans le réseau) peut constituer cette demande.

La demande des financeurs, en l'occurrence le service de la Région gérant la ligne du contrat de Plan Etat/Région (89-93) et mettant en place le suivant (94-98) est, depuis l'origine du projet, la création d'une entité juridique autonome (au départ association puis plutôt GIP*) pour assurer le fonctionnement d'un réseau développant le partenariat et une offre de formation en tous points de son territoire.

Pour la région, la grille existe sous la forme d'un cahier des charges auquel ont répondu théoriquement les 14 centres de formation. A l'époque, la région n'a pas été sollicitée dans cette intervention mais sa demande de réalisation de l'autonomie par la mise en place d'un GIP implique la définition de règles de fonctionnement propres à cette nouvelle entité que sera « AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais », la demande peut se formuler comme une grille pour financer.

La demande des animateurs locaux de chaque CDR reste à l'époque à découvrir, néanmoins, la rationalisation demandée pour leur hiérarchie les oblige à pouvoir justifier de l'activité de leur CDR. On parle alors de tableau de bord : une grille pour fonctionner.

Quant à la demande des formateurs, elle n'existe pas à l'époque, il s'agit de la découvrir car ils sont les principaux acteurs de la mise en place de parcours individualisés autour des centres de ressources.

Résister à la commande : d'une commande de grille à une demande de reconnaissance.

Cette demande de grille de chacun des acteurs concernés peut se résumer ainsi :

ACTEURS	Une demande de modèle (Objectif N)	Pour (Objectif N+1)
Responsables d'établissement (14)	une grille ou tableau de bord	<ul style="list-style-type: none"> - se situer par rapport aux autres - être légitimé dans leur choix - piloter en tant que président - financer la nouvelle structure - fonctionner au quotidien
Animateurs régionaux (2)		
Autorité académique (DRAF/SRFD)*		
Conseil Régional (DFPA/CRRP)*		
Animateurs de CDR (14)		

et des acteurs non demandeurs a priori : les formateurs

Chacune de ces demandes peut être entendue comme une recherche d'identité en tant que reconnaissance par les autres. La « grille » étant dès lors un moyen pour atteindre une finalité de rang supérieur qui se différencie selon les acteurs ainsi que l'ébauche le tableau ci dessus.

Le travail « d'analyse de la demande » a d'abord lieu avec les animateurs régionaux du réseau sous forme de deux réunions en groupe (avec les 2 personnes) avant même de réaliser les entretiens dans chacun des centres.

Une première rencontre permet de définir « la grille d'évaluation » avec les 3 critères décrits précédemment et permettant de justifier d'un classement des centres. Mon positionnement est ambigu.

Les animateurs régionaux sont les personnes dont je suis le plus proche dans cette aventure qui dure pour moi depuis septembre 1991. Pour eux la grille existe déjà, c'est de toute évidence leur domaine d'expertise, je ne peux pas résister à cette grille-là ! Le manque de distanciation, autre capacité nécessaire au consultant, est pregnant dans mon positionnement. Je leur fais part de mon désarroi pour mener à bien ce travail d'état des lieux, si celui-ci prend la forme d'une évaluation correspondant à une grille déjà existante. Un travail d'expert qui leur revient de droit puisque totalement dans leur domaine de compétence. Mon intervention se doit d'être extérieure et de produire une image du dispositif vu par l'ensemble des acteurs, y compris les animateurs régionaux.

Par ailleurs, une discussion avec D. Poisson, autre partenaire « expert » nous a permis de valider cette approche : le CUEEP a alors un chantier d'expertise : « Comment évaluer un CDR ? » ; « Quelles sont les bonnes questions ? ». Comment dès lors évaluer nos CDR, alors que des experts dans ce domaine depuis dix ans ne savent comment faire ?

Grâce à ce tiers extérieur (CUEEP) la question de la grille est reportée à plus tard.

L'entretien suivant, avec les animateur régionaux, porte sur leurs positionnements et l'évolution du réseau depuis sa mise en place (1990). L'usage d'un magnétophone permet la distanciation nécessaire. Le micro joue le rôle de l'étranger-extériorité. La transformation de la demande s'opère, dès lors par le questionnement sur l'histoire : l'origine du projet, son fondement essentiellement technologique, « multimédia » disait-on en 1989, la recherche éperdue du « non-public », terme évoquant le futur public non existant jusqu'alors des futurs CDR, le décalage entre le « concept CDR », expression chère à CAP SESA* et les pratiques existantes des centres de formation, une centration extrême sur les ressources et les lieux-centres comme une déclinaison quasi étymologique de cet obscur objet de désir : « le Centre de Ressources » demandé par personne mais convoité de tous comme preuve d'une capacité d'innovation de l'établissement, à moindre frais (en terme de questionnement sur ses pratiques pédagogiques et organisationnelles) et même avec un bénéfice à court terme puisqu'assorti de financements et de mise à disposition de matériels conséquents.

Et depuis 1 ou 2 ans, un changement de perspective : une mise en avant de la pédagogie, la découverte de l'autoformation dans les APP avec le CUEEP, la réflexion sur les usages et parallèlement la mise en place de la cohésion du groupe d'animateurs de CDR pour « définir notre rôle » et enfin une formation spécifique aux animateurs de CDR pour « clarifier l'identité professionnelle » de ce nouveau métier et

leur permettre d' « affirmer le rôle de chaque CDR dans l'établissement qui l'héberge ».²⁵

Ce recadrage de la demande par les animateurs régionaux à propos de l'identité professionnelle des animateurs locaux dans l'histoire du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais peut se résumer à cet objectif retrouvé dans un document Bilan perspective pour 1994-95 : « intégrer l'usage du CDR au projet pédagogique de l'établissement support ».²⁶

Trouver ma place pour que les autres trouvent la leur !

Mon positionnement de consultant interne à l'institution Enseignement Agricole mais externe au système étudié me permet tout en intégrant la demande retravaillée des acteurs clefs du réseau (les animateurs régionaux) de continuer le travail auprès des acteurs locaux : les établissements, lieux de tous les enjeux.

La demande de grille des directeurs d'établissement et sa nécessaire transformation comme recherche d'identité, déjà évoqué en introduction de ce texte, fera l'objet de l'ensemble de l' « audit », puisque bien que je n'ai jamais mis ce terme en avant, c'est sous ce vocable qu'a été nommé le travail qui va de la réalisation d'entretiens dans les 14 centres à la restitution au C.O.C d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais de novembre 1994 à février 1995.

Deux éléments de cette intervention datée me paraissent illustrer ce travail de consultant sur la (les) demande(s) comme « obligation faite en retour, à ceux-ci (les demandeurs) de travailler eux-mêmes cette demande pour la décanter, la faire mûrir et par conséquent la transformer ».²⁷

Ces deux éléments sont les grilles d'entretien de type semi-directif utilisées avec les différents acteurs en particulier avec les directeurs d'établissement et les 4 schémas présentés sous forme de transparents lors de la restitution²⁸ au C.O.C.*

²⁵ Extraits du programme de formation des animateurs CDR réalisé par ESVAT(1994-95)

²⁶ Document interne AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais - septembre 94

²⁷ J. Ardoino *op. cit.*

²⁸ F. Bourbier - *Rapport de visites des 14 centres de ressources au C.O.C. d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais du 18 février 1995* (document interne).

Une grille ...oui, mais...d'entretien

La grille d'entretien avec les directeurs introduit la variable **temps** : passé, présent, avenir comme variable clef d'une approche stratégique du CDR et ainsi doit leur permettre de retravailler leur demande initiale de positionnement par rapport aux autres CDR et donc essentiellement dans l'espace.

Mon hypothèse est que ce questionnaire dans le temps permettra la mise en perspective par les interviewés d'une histoire propre à chaque centre et établira le fondement d'une intégration au projet plus global de l'établissement.

Dans l'écriture du rapport au C.O.C, je ne pourrai contenir cette phrase sibylline : « Même si l'entretien portait sur la stratégie de l'établissement dans l'utilisation du CDR, en bon stratège, quasiment aucun n'a dévoilé sa stratégie » .Ce qui est une sorte de reconnaissance d'échec de mon hypothèse sous le voile de la dérision.

Mais le questionnaire a néanmoins fonctionné dans un espace/temps plus centré sur soi comme établissement autonome et en devenir : « le CDR maintenant qu'on l'a, on ne pourrait plus s'en passer ». « On trouve de plus en plus d'usages » et l'apparition d'une autre demande de positionnement « CDI et CDR : quelle harmonisation ? Le rapprochement ? »

Cette nouvelle demande est bien centrée sur la réalité des établissements et inscrite dans le temps puisque les centres de documentation et d'information(CDI) existent déjà depuis de nombreuses années.

Par ailleurs, les entretiens de groupes avec les animateurs CDR, les formateurs et souvent en présence des responsables d'établissement, ont permis l'émergence d'une reconnaissance des acteurs internes, en particulier des animateurs CDR : « Il se fait des choses ».

Enfin, l'apparition des personnages en retrait jusqu'alors : « stimulant surtout pour les enseignants » et un recadrage de la demande des directeurs : « le problème, ce sont les formateurs » (entendu partout). « La réorganisation du temps de travail. Comment font les autres ? » permettent d'envisager cet « état des lieux » non plus comme l'image figée d'un constat difficile mais comme une nouvelle demande désormais inscrite dans une perspective de changement.

Une image des CDR pour un scénario de film (du possible) plutôt qu'une photographie figée.

La restitution de ces entretiens au C.O.C.* d'« Agrimédia Nord-Pas de Calais »* composé des responsables d'établissements, du président (SRFD*), des 2 animateurs régionaux et du représentant des financeurs (directeur du CRRP*), s'est articulé autour de 4 schémas :

Le premier schéma présenté est un récapitulatif des personnes rencontrées à l'occasion d'entretiens individuels ou de groupes, en tout 114 personnes. Une hypothèse est avancée : les établissements dont les réunions de groupe ont réunis 10 à 20 personnes ont utilisé la démarche pour mobiliser les acteurs. En effet, la constitution des groupes avaient été laissée à l'initiative des établissements. Cette proposition d'hypothèse de mobilisation plus ou moins forte des acteurs vise en fait l'ensemble des établissements pour que cette participation, si elle n'a pas encore eu lieu se fasse dans une perspective de projet concernant l'ensemble de l'établissement ou au moins l'ensemble des formateurs CFA/CFPPA*.

Le second schéma²⁹ porte sur une typologie des lieux CDI (Centre de Documentation et d'Information)/CDR et leur articulation dans chacun des établissements.

Partant d'un positionnement dans l'espace géographique des centres de formation qui fait le constat d'une diversité quasi mathématique : 4 lieux CDI = CDR : « les intégrés », 4 lieux proches : « les tout contre », 5 lieux éloignés : « les éclatés », l'accent est mis sur le rôle de chacune des structures et de leur nécessaire articulation autour d'un enjeu revendiqué à la fois par les documentalistes et les animateurs de CDR (lorsque ceux-ci étaient différents) : la responsabilité de l'apprentissage de l'autonomie des apprenants dans la fréquentation de ces lieux. Et ceci dans une perspective de clarification des rôles et de leurs évolutions : « *Qui fait quoi ?* » et « *Ne devrait-on pas les rapprocher ?* » lorsque ceux-ci sont éloignés, comme questions posées par les acteurs rencontrés.

C'est-à-dire quelle place pour le CDR, non pas par rapport aux CDR des autres établissements, mais dans mon établissement et dans mon histoire ?

Le troisième tableau³⁰ présente une typologie des usages du CDR tels qu'ils m'ont été exprimés par les formateurs, et sans référence aux différents établissements.

²⁹ Voir Annexe 1 (plus loin, p. 135).

Ici encore, l'accent est mis sur la diversité des usages et la nécessaire réflexion pour que chacun réponde à la question « Qu'est-ce que l'on fait dans un CDR ? »

Cette typologie porte sur les différentes possibilités d'individualisation de la formation en croisant les notions d'individu/groupe, d'objectifs de formation et d'objectifs pédagogiques (rythme, autonomie...)

La présentation sous forme de typologie, en précisant le caractère théorique et systématique de ce découpage (le trait est forcé) doit permettre d'ouvrir un espace de positionnement propre à chaque centre en fonction de ses usages concrets réalisés ou réalisables par chacun des acteurs.

La grille tant demandée initialement pour que chaque établissement se positionne par rapport aux autres est proposée mais pour un usage personnel : d'une recherche d'identité pour les autres à une recherche d'identité pour soi.

Enfin le dernier schéma³¹, plus construit, présente deux perceptions du CDR : l'une sur un modèle de substitution/différence à la formation traditionnelle, l'autre sur un modèle de complément/supplément à cette même formation. Cette présentation est aussi typologique donc construite sur des tendances aux traits forcés. En fait très peu d'acteurs se positionnent alors sur le modèle « substitution/différence » car porteur d'un projet de changement radical dans les pratiques pédagogiques et organisationnelles.

« Mon » idée est que cette notion de substitution peut se décliner comme changement, du public de formation (du groupe à l'individu), de l'objectif de la formation (des contenus à enseigner au développement de l'autonomie de l'apprenant) jusqu'au financement du CDR en s'organisant différemment.

Mais cette approche linéaire, et donc non systémique, est la mienne en tant qu'« expert ». Elle propose un « modèle » : passer du CDR/complément au CDR/substitution afin d'intégrer celui-ci à l'ensemble de l'établissement et en permettre son financement. Mais le consultant lui se doit de se centrer sur la transformation de la demande de changement du « système client » et cette demande-là n'est pas encore à l'ordre du jour, sinon pour quelques personnes isolées mais n'ayant pas les moyens de ce changement ou du moins pas encore.

³⁰ Voir Annexe 2 (plus loin, p. 136).

³¹ Voir Annexe 3 (plus loin, p. 137).

Cette typologie sera encore utilisée lors de la 1ère phase du plan de formation de formateurs pour chacun des centres et ce, avec les 2 ou 3 premiers établissements demandeurs puis ensuite abandonnée. Elle ne permettra pas, en effet, d'aider les formateurs à formuler leurs demandes puisque globalement ils se positionneront du côté « complément » ce qui correspond à leurs pratiques réelles où l'usage du CDR n'est que marginal. En même temps l'exercice proposé : exposer leurs difficultés et projets pour individualiser avec le CDR afin de recenser leurs besoins de formation, ne peut se réaliser qu'en se projetant dans une vision de substitution des pratiques pédagogiques actuelles.

Identité pour autrui et identité pour soi.

La grille des usages³² sera beaucoup plus efficace pour réaliser cette maïeutique.

Elle est plus adéquate car elle permet à chacun des formateurs de s'interroger sur ses propres pratiques et de ré-interroger son identité professionnelle non pas par rapport à un modèle venant de l'extérieur qui attribue le rôle à jouer (identité pour autrui) mais en choisissant le rôle qu'il souhaite jouer comme formateur individualisant donc comme un acte d'appartenance c'est-à-dire une identité pour soi, revendiquée, une identité d'appartenance qui nécessite une construction dans le temps où se côtoient le métier d'enseignant traditionnel encore présent et des pratiques visées, nouvelles de formateur individualisant, voire autoformant.

C. Dubar³³ nous propose une approche de la construction des identités sociales et professionnelles marquées par la dualité. « Une articulation de deux processus : chacun est identifié par autrui mais peut refuser cette identification et se définir autrement... On appellera actes d'attribution ceux qui visent à définir « Quel type d'homme (ou de femme) vous êtes » c'est-à-dire l'identité pour autrui ; actes d'appartenance ceux qui expriment « quel type d'homme (ou de femme) vous voulez être » c'est-à-dire l'identité pour soi ».³⁴

La recherche d'identité mise en avant dans notre propos est essentiellement exprimée en terme de reconnaissance.

³² Voir Annexe 2.

³³ C. Dubar - *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* - Armand COLIN - collection U 1991.

³⁴ C. Dubar, *op. cit.*, p.112

Pour C. Dubar la reconnaissance/non-reconnaissance participe du processus d'identité pour autrui. Or le processus de production d'identités nouvelles nécessite une construction conjointe de confirmations objectives (pour les autres) et subjectives (pour soi)³⁵.

« L'enjeu est bien celui de l'articulation de ces deux processus complexes mais autonomes : on ne fait pas l'identité des gens malgré eux et pourtant on ne peut se passer des autres pour se forger sa propre identité ».³⁶

Les sciences sociales, ici la sociologie font partie de la boîte à outils du consultant- intervenant pour « inventer une réponse adaptée à la demande »³⁷ après analyse de celle-ci.

Les instruments d'analyse et cadres théoriques de l'ouvrage de C. Dubar participent de cet apport mais il convient de préciser qu'à l'époque bien qu'ayant lu et apprécié son ouvrage, mes hypothèses de travail n'ont pas été directement influencées par celui-ci.

Néanmoins la réponse à la demande d'identité est bien l'enjeu de l'intervention pour moi mais non explicitement autour de la dialectique pour soi/pour les autres mais dans une autre dialectique contextualisée : AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais - réseau/ CDR - établissement. Passer d'une logique de CDR labellisé à celle d'un CDR à intégrer à chaque établissement c'est-à-dire un CDR qui ne réponde pas essentiellement à une identité objective déclinée de l'extérieur : la grille (pour les autres) mais surtout qui réponde à une nécessité pour l'établissement en tant que besoin dans son devenir, le développement d'une identité pour soi en quelque sorte. Celle-ci participe d'un « processus biographique... lien entre identité héritée et identité visée »³⁸ donc inscrite dans le temps comme projection de soi dans l'avenir.

³⁵ C. Dubar, *op. cit.*, p.115

³⁶ C. Dubar, *op. cit.*, p.117

³⁷ G. Jobert, « Positionnement et travail de consultant » dans *Education permanente*, n°113, décembre 92.

³⁸ C. Dubar, *op. cit.*

La conclusion du rapport en terme de perspectives met l'accent sur cette dialectique par cette préconisation :

Alterner l'individuel et le collectif

Développement d'un CDR/Développement du réseau

Projet de centre/projet d'Agrimédia

Du collectif à l'individuel : du réseau au CDR et du centre au formateur

Cet « audit » révèle un nouvel acteur clef dans la demande d'identité des CDR : le formateur-enseignant. C'est « le problème », objet de tous les « désirs de changement » et de toutes les « résistances au changement » pour les directeurs, les animateurs régionaux et locaux, l'autorité académique et la Région. Cette nouvelle demande collective doit être à nouveau explorée. La restitution en 2 phases que je propose, l'une au réseau (C.O.C. d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais), l'autre à chaque établissement, s'inscrit dans la réponse à cette demande. La restitution à chaque établissement sera faite en préalable à un plan de formation de formateurs propre à chaque centre et devra permettre l'émergence des besoins de formation des formateurs.

Cette nouvelle intervention qui s'enchaînera à la précédente sera élaborée cette fois avec un groupe élargi : les animateurs régionaux et deux³⁹ animateurs CDR. L'intervention devra se dérouler en 4 phases :

- une restitution personnalisée à chaque centre permettant le positionnement du centre et de ces acteurs
- l'émergence des besoins en formation
- la négociation d'un plan de formation de formateurs
- la réalisation de ce plan sur 2 ans (95-97)

Ce groupe réuni le 22 mars 1995, proposera de recueillir une demande (le dispositif ne peut commencer qu'à la demande écrite du chef d'établissement), celle-ci recevra une réponse du président d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. La restitution et le recensement des besoins seront assurés par les animateurs régionaux assistés par

³⁹ Document interne AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais : *Plan de formation de formateurs* - avril 95.

l'animateur du CDR local dans un rôle d'écoute centrée sur le « système client » : les formateurs.

Leurs demandes seront retravaillées par le groupe de formation et ensuite négociées avec la direction et les formateurs (demandeurs en principe) et la réalisation démarrera sur la base de 5 jours de formation discontinue et sur site (environ 800 journées/stagiaire en tout).

L'ensemble des acteurs est repositionné dans une nouvelle spirale : demande → transformation de la demande → invention d'une solution (ici formation personnalisée à chaque centre).

Ce groupe dit « formation Agrimédia » s'est réuni le 22 mars et propose une nouvelle révolution de la spirale du processus de changement accompagnant cette recherche d'identité.

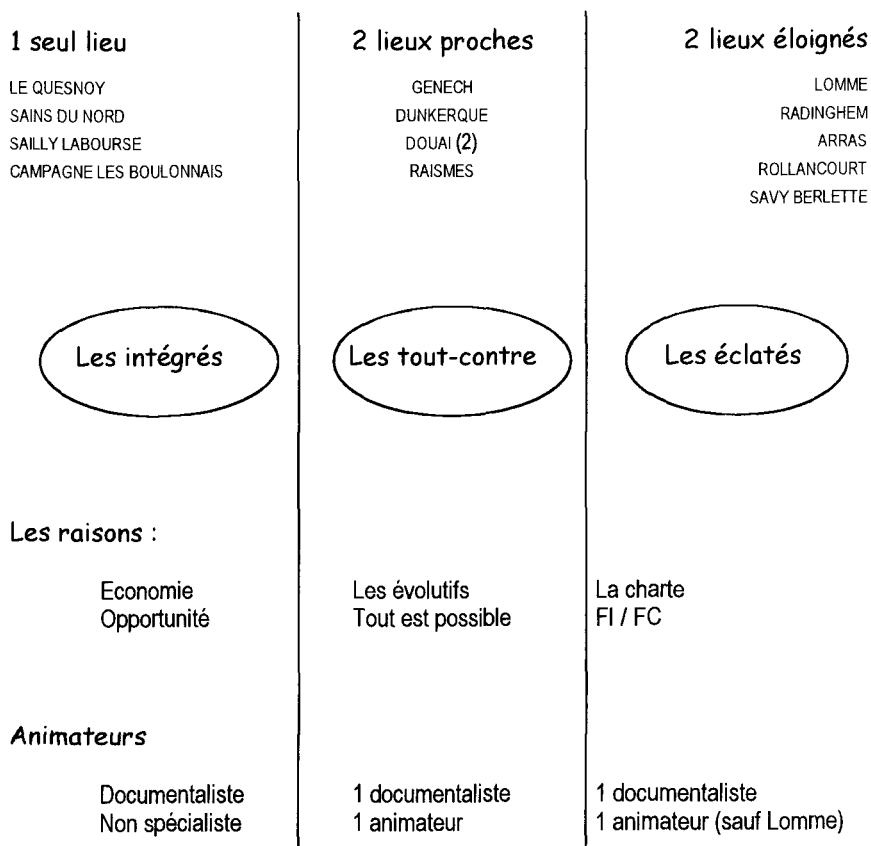
Mon intervention de consultant est terminée.

Quelques années plus tard ...

En octobre 97... Le plan de formation de formateurs est terminé. Le président d'« AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais » et les deux animateurs régionaux ont présenté au C.O.C. une grille positionnant chacun des CDR les uns par rapport aux autres après avoir consulté les 14 établissements. Ma résistance à la commande initiale a permis le détour nécessaire à la construction d'une identité collective pour AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais où chacun des acteurs a trouvé sa place. Ne pas faire à la place des acteurs du changement constitue un des fondements de l'identité professionnelle de consultant que je continue à construire avec un groupe d'intervenants-conseils en établissement et plus particulièrement en projet de centre de ressources.

Annexes

Annexe 1 : Typologie CDI / CDR



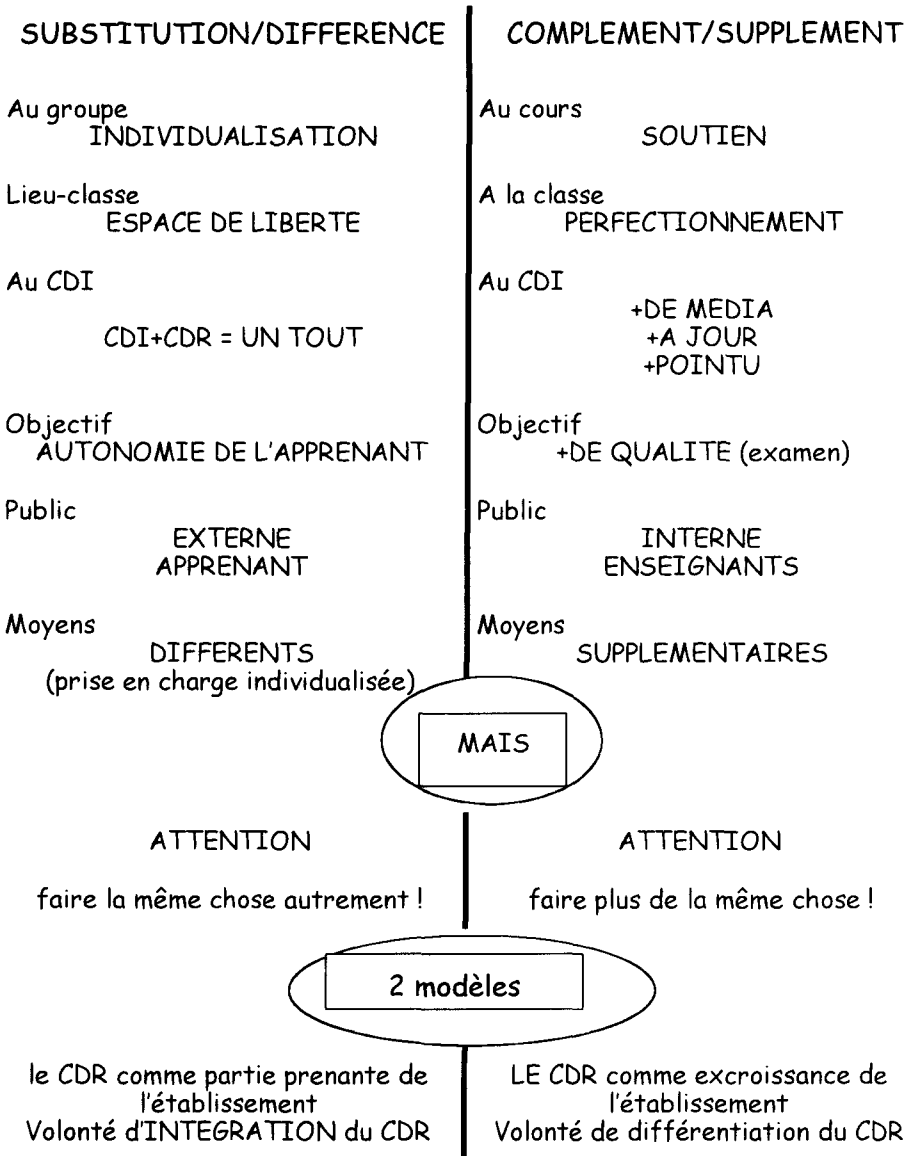
Annexe 2 : Typologie des usages du CDR

Publics	Moyens	Objectifs	Exemples
1 groupe classe ou demi-groupe	1 seul matière multi-niveau	rythme d'apprentissage	UC1 BPREA Nombreux dans presque tous les centres mais pas toujours au CDR
1 groupe classe ou demi-groupe	multi-matières multi-média	projet personnel des élèves	peut-être une phase intermédiaire projet personnalisé
1 groupe classe	1 seul matière 1 seul média	? (outils du CDR)	l'exemple que l'on ferait mieux de ne pas citer nombreux
1 individu interne d'une classe	multi-matières	manques perfectionnement	UC ratée le CDR utile enfin !
1 individu du centre	multi-matières multi-outils	autonomie	l'exemple que l'on cite
1 individu extérieur	multi-publics multi-niveaux multi-partenaires (multi-média)	demande	deux établissements le canon d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

Rapport de visite des quatorze centres de ressources
au C.O.C. d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais
du 18 février 1995.

Acteurs

Annexe 3 : Deux perceptions du CDR comme ...



Rapport de visite des quatorze centres de ressources
au C.O.C. d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais
du 18 février 1995.

La formation de formateurs à l'usage des CDR : l'exemple de l'IREO⁴⁰ de Rollancourt

Stéphane Lignier

L'IREO de Rollancourt est l'un des quatorze membres du Réseau AGRIMEDIA. Comme la plupart des autres établissements, il a bénéficié de la formation de formateurs ayant fait suite à l'audit des CDR réalisé en 94-95.

Cet article rend compte de cette formation, du pourquoi, du comment et du vécu « de l'intérieur » ; ma position d'animateur du CDR, impliqué à la fois comme participant et comme « co-constructeur » fait de moi un observateur privilégié des effets que peut avoir ce type de formation-intervention.

I - La formation de formateur : pourquoi ?

Ce plan de formation s'inscrit comme faisant suite à un audit interne des 14 centres demandé par le Comité d'Orientation et de Coordination (C.O.C.) d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais et réalisé en Novembre 94 - Février 95 et présenté le 16 Février 1995.

Le constat d'un développement inégal des CDR, pour des raisons diverses propres à chaque établissement, conduit à apporter des solutions personnalisées à chaque Centre.

Depuis l'origine de la mise en place d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais des actions à destination des personnes, ont été organisées en terme de :

- Formation des animateurs des CDR, en particulier pour la gestion de projet,
- Mise en place de groupes de travail « outils de formations » avec l'objectif de réaliser des parcours d'autoformation induisant un changement des pratiques pédagogiques.

Si la formation des animateurs a effectivement permis d'enclencher un réel fonctionnement des CDR, la participation des formateurs aux groupes de travail ne semble pas suffisante pour induire une évolution des pratiques pédagogiques nécessaires à une utilisation du CDR optimisée et durable.

⁴⁰ IREO : Institut Rural d'Education et d'Orientation des Maisons Familiales Rurales.

En définitive, le groupe de formation de formateurs d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais propose une stratégie d'intervention sur site en 4 étapes :

- positionnement des centres et des acteurs,
- émergence des besoins en formation pour chaque centre,
- négociation d'un plan de formation pour chaque centre,
- réalisation du plan de formation, évaluation.

II - Déroulement de la formation

1) Où il s'agit de positionnement...

La phase de restitution de l'audit a pour objectif de rendre opérationnel le CDR en faisant émerger chez les formateurs leurs besoins afin de leur proposer une formation de 5 jours.

Suite à la présentation de la « typologie » des usages des CDR dans le réseau, les formateurs débattent sur les usages du CDR de Rollancourt et sur l'amélioration de son fonctionnement.

Après les interventions de chacun, il en découle que le CDR est utilisé en groupe ou en demi-groupe pour du soutien ou de la substitution de cours. Néanmoins, une majorité de formateurs pensent que les outils ne sont pas en adéquation avec les formations dispensées à Rollancourt (public de formation initiale BTA ou BTS).

Pour eux, il est nécessaire d'intégrer le CDR dans l'emploi du temps et de travailler en terme d'objectif. Il est important que les responsables de filières fassent un travail d'équipe sur l'utilisation du CDR. Le Directeur aura une mission pédagogique importante à la prochaine rentrée. La perception du CDR en terme d'outils est gênante dans son approche ; pour voir un intérêt au CDR il faut comprendre le point de vue de l'apprenant.

Le constat final est que le CDR de Rollancourt est sous utilisé par manque de connaissances de la part des formateurs, de ce qu'est ce dispositif et sa vocation pédagogique. Pour beaucoup le CDR est réduit à sa seule composante informatique, par méconnaissance des autres ressources. De même, l'autoformation reste un concept vague pour l'équipe pédagogique d'où la nécessité de donner un éclairage théorique sur celle-ci et de visiter d'autres centres de ressources afin de découvrir leur fonctionnement. Ces axes de travail étant posés...

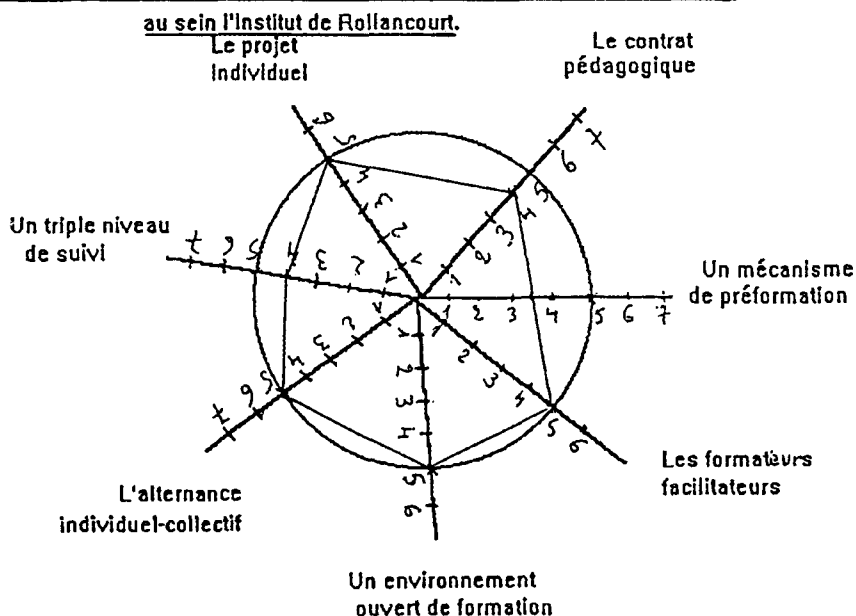
2) ... Concrètement, l'avancée des travaux

a) La première demi-journée

La première demi-journée donne lieu à des échanges entre participants sur leurs représentations de l'autoformation ; les formateurs en binôme relatent une expérience vécue d'autoformation. La mise en commun des propos fait émerger des thèmes transversaux qui se rapprochent de la théorie des sept piliers de l'autoformation proposée par P. Carré (c'est-à-dire : le projet individuel, le contrat pédagogique, la préformation, les formateurs facilitateurs, l'environnement ouvert de formation, l'alternance individuel/collectif, un triple niveau de suivi)⁴¹.

Grâce à cet exercice, les formateurs peuvent positionner l'Institut de Rollancourt sur la cible des 7 piliers de P. Carré, et cela a permis de dégager les points forts et les points faibles de l'établissement.

Représentation des 7 piliers de l'autoformation par l'équipe pédagogique



⁴¹ Sur les 7 piliers de l'autoformation, cf. Bruno Richardot, « Pour lire Philippe Carré », S 1987-10, dans le *Cahier d'études du CUEEP* d'avril 1995 (n° 29), p. 143.

Notons au passage que l'opinion des formateurs sur eux-mêmes est alors positive bien que les faits ne soient pas en adéquation avec elle.

Dans l'objectif de se confronter à d'autres types de pratiques pédagogiques (et puis aussi parce que, comme dira l'un des participants « *la théorie, ça commence à bien faire* »), des visites d'autres centres de ressources sont proposées et acceptées : le CDR de Renault Douai, le CDR du CHR de Lille et le CURE de Sallaumines. Mais attention, pas question de partir les mains vides... comme leurs élèves, les formateurs se doivent de préparer ! Une grille de questionnement est donc construite collectivement et un contrat oral est établi qui engage les formateurs de l'équipe à visiter l'un de ces trois sites avant le rendez-vous suivant, où il sera question de...

b) ...Restitution, modélisation, mise en situation de projet.

Ces visites satisfont relativement les moniteurs car elles permettent de sortir du contexte institutionnel, mais l'équipe pédagogique appréhende la prochaine journée de formation car il s'agit de faire la restitution des visites et de modéliser. Les moniteurs⁴² prennent leur mal en patience ; il est, à ce moment, important d'agir afin de redynamiser cette formation.

Ce qui est fait lors de la deuxième journée lors de la restitution (encouragée et facilitée par les animateurs) : les formateurs réfléchissent à ce qu'ils ont vu, à ce qu'ils pourraient transférer, et des idées neuves et personnelles émergent. Des projets commencent à naître, qui mettent en jeu deux dimensions. Une dimension individuelle qui se concrétise par l'envie de construire parcours et outils d'autoformation dans « sa discipline » ; une dimension collective qui s'articule autour de deux nécessités dans l'organisation, à l'échelle de toute l'institution ; la gestion de l'espace et du temps.

Toujours avec la stratégie de la double piste les moniteurs sont mis en situation d'auto-apprentissage : ils sont invités à signer un contrat selon lequel il s'engagent à réaliser leur projets (souvent création d'outils). Exemples : bien alimenter des parcours d'autoformation en respectant ce qu'ils ont eux mêmes posé en terme de fond, de forme, de temps....

Ce contrat fixe les règles du jeu, notamment il stipule : le temps nécessaire à la réalisation des travaux (temps pris en partie sur les horaires de travail, et en partie sur le temps personnel) - les conditions matérielles (où, avec quoi...) - les recours aux experts, tantôt à dis-

⁴² Le moniteur : dénomination du formateur dans l'institution des Maisons Familiales d'Education et d'Orientation.

tance, tantôt en rendez-vous individualisés lors de la prochaine rencontre.

c) Troisième journée

Elle est réservée à l'autoformation tutorée, à entrée sortie permanente, terminée par un temps collectif permettant de faire un point sur les projets.

A ce stade, le rôle de l'animateur du CDR est clarifié et accepté : chargé de suivre les projets afin de renseigner et d'orienter ses collègues, avec ses ressources ou par le biais du groupe AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. De plus, il a parfois la « lourde tâche » de redynamiser certains qui se découragent, face à l'ampleur du projet déposé et à la mauvaise estimation du temps nécessaire, ou parce qu'ils n'ont pas encore suffisamment intégré le concept d'autoformation et les finalités des pratiques d'individualisation.

En parallèle de ces démarches individuelles, une question prégnante apparaît : comment vont-ils mettre en œuvre ces projets en l'harmonie dans l'institution ?

En d'autres termes, au CDR ou en dehors, qui allait faire quoi ? Quand ? et comment ?

C'est alors que la mise en œuvre des projets est planifiée. Les moniteurs voient petit à petit leur projet se concrétiser, il y a un certain enthousiasme ; maintenant on doit appliquer à la prochaine rentrée. Et pour organiser cette rentrée, une nouvelle rencontre a lieu.

d) La mise en œuvre

En présence du Directeur, la gestion de l'espace et du temps, est abordée de façon collective ; c'est-à-dire :

La planification et l'organisation des projets de chacun. La réalisation d'un tableau synoptique afin de mieux appréhender les problèmes de gestion du temps et de l'espace, et de permettre la réalisation des projets.

Acteurs

PLANNING REEL DE L'UTILISATION DU CDR ANNEE 96/97

	SEPT	OCT	NOV	DEC	JANV	FEV	MARS	AVRIL	MAI	JUIN		
Digestion aliment	**	**									Vérif. niveau 1 ^{ère} Bac pro	
Gestion			**	**			**				3h/sem DCS	
Revue de presse	**	**	**	**	**	**					40 h sur 1 trimestre	
Parcours anglais	**	**	**	**	**	**	**	**	**	**	1h/sem/pers sur l'année	
Elevage Faisan	**	**	**	(un seul élève a travaillé)								1h/sem/pers (12 pers)
Statistiques	**	**									1h30/pers/se m BTA2	
Calcul ration					**	**	**	**	**	**	6 à 8 h/pers selon besoins	
Photosynthèse	**	**	**								8h minimum/pers	
Chimie Organique	Ce parcours n'a pas été réalisé										8h minimum/pers	
Rapport de stage					**	**	**	**	**		Selon besoins	
Droit du travail			**	**							6h minimum/pers	
Module Français BE			**	**	**	**	**	**	**	**	1 h/sem/pers	
Azerty (frappe)		**	**	**	**	**	**	Nouveau parcours			2 h/session DCS 1	

III - Bilan, de mon point de vue d'animateur du CDR

C'est en septembre 1994 que j'arrive à l'Institut Rural de Rollancourt (dépendant de l'institution des Maisons Familiales Rurales d'Education et d'Orientation)... Nous sommes une petite structure ce qui implique une équipe pédagogique d'une quinzaine de moniteurs. A l'époque, je ne suis pas encore animateur CDR, mais je m'apprete petit à petit à prendre le relais de l'animatrice précédente.

En juillet 1995 lors de la restitution, on s'aperçoit que tout n'est pas rose.

« De toute façon, comment voulez-vous qu'on travaille au CDR, il n'y a aucun outil qui soit en adéquation avec la formation qu'on dispense ! »

« De toute façon, il n'y a que des outils informatiques pour le français »

« Moi, je ne sais même pas ce qu'il y a dedans, et puis on n'a pas le temps d'y aller ».

Et j'en passe, la présence des moniteurs à cette restitution étant fortement conseillée par la direction, il est vrai que certains étaient venus en freinant « des quatre fers » car ils avaient d'autres préoccupations que celles du CDR, d'où cette pluie de critiques ! Suite à cette restitution, le groupe de formateurs AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais fait le bilan : « il est nécessaire d'intégrer le CDR dans l'emploi du temps et de travailler en termes d'objectifs, il est important que les responsables de filières fassent un travail d'équipe sur l'utilisation du CDR, celui-ci est sous utilisé par manque de connaissances de la part des moniteurs et pour beaucoup il est réduit à sa seule composante informatique. De même, l'autoformation reste un concept vague pour l'équipe pédagogique d'où la nécessité d'un éclairage théorique et de visiter d'autres CDR afin de découvrir leurs fonctionnements ».

En novembre 1995, au démarrage de la formation, les commentaires ne sont pas tristes : « *Encore le CDR, on n'a pas que ça à faire* » ; « *Je n'ai pas le temps, de toutes façons, je n'irai pas !* » etc. Dans une situation comme celle-là, vous vous imaginez qu'en tant qu'animateur, on ne puisse pas être très à l'aise vis-à-vis de ses collègues. Bref, la volonté de la direction étant assez forte pour faire vivre cette formation, la majorité des moniteurs a donc assisté à cette réunion.

En décembre 1996, j'interviens par le biais du groupe AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais en demandant à chaque réalisateur de projet d'écrire les différents problèmes rencontrés. Après avoir collecté ces informations, j'en fais la synthèse que je présente à l'équipe pédagogique lors de cette journée. Il y a certains commentaires du genre : « *C'est bien l'autoformation, mais je suis obligé de refaire le cours après leur séance car ils n'ont rien compris* » ; « *En plus, on doit être derrière leur dos pour les faire bosser, autrement ils ne font rien* »... mais les aspects positifs étaient quand même plus nombreux : « *L'autoformation a permis de développer l'autonomie de certains élèves* » ; « *On travaille au cas par cas, on peut mieux gérer les problèmes* » ; « *J'ai pu « homogénéiser » le niveau du groupe* »...

En définitive, trois constats sont posés :

a) *Des engagements institutionnels respectés*

- le CDR est agrandi d'une salle où les élèves et les formateurs ont à leur disposition un matériel audio et vidéo conséquent pour permettre l'autonomie dans l'apprentissage de l'Anglais en particulier et pour l'utilisation individuelle d'outils vidéo techniques au fur et à mesure des besoins.
- des plages d'ouverture en journée et en nocturne ⇒ possibilité d'accès augmentée en temps.

b) Un animateur CDR présent

Il a accompagné des collègues et a conçu une démarche d'analyse des travaux effectués.

c) Des participants impliqués avec un regard critique, et objectif sur les actions menées dans le cadre de l'autoformation

Ils ont donné « leur » sens à la démarche qu'ils ont entamée dans leur groupe, leur matière et l'ont analysée avec ses portées et ses limites.

En rebondissant sur ce bilan, l'équipe a établi un mode d'emploi de l'autoformation à Rollancourt à destination des formateurs et des élèves :

- *définir l'autonomie,*
- *expliquer les raisons de l'autoformation,*
- *expliquer le fonctionnement de ce mode d'apprentissage,*
- *le moniteur : sa fonction, ses rôles dans la guidance...*
- *l'animateur CDR : sa fonction, ses rôles...*
- *le jeune : sa fonction, ses rôles...*
- *créer un guide d'utilisation des lieux, des matériels, outils avec leurs fonctions, leurs rôles...*
- *« signature » d'un contrat avec le jeune.*

Cette formation a permis de redynamiser le CDR car la majorité des projets a été reconduite. Elle a également changé les pratiques des formateurs (création et utilisation d'un parcours d'autoformation) et celles des élèves (autonomie, individualisation, multimédia...). Je pense que la réelle implication de la direction (temps dégagés pour les moniteurs, achats de matériels, amélioration des plages d'ouverture du CDR...) a vraiment amélioré le fonctionnement du CDR. En outre, cette formation a changé le jugement des formateurs vis-à-vis du sujet tabou qu'est l'autoformation.

De la création d'outils à la création d'usages ou la formulation de savoirs praxéologiques issus du réseau AGRIMEDIA

Martine Ronsain

I - Au premier temps... la genèse

1 - La création d'outils réponse à une demande institutionnelle forte

On a vu comment le réseau régional de Centres de Ressources AGRIMEDIA est né.

En 1990, Le Conseil Régional décide donc entre autres, la mise en place de groupes de travail constitués par des formateurs des établissements constituant le réseau et destinés à la création d'outils d'autoformation pour des parcours individualisés répondant aux nécessités régionales et aux besoins des apprenants.

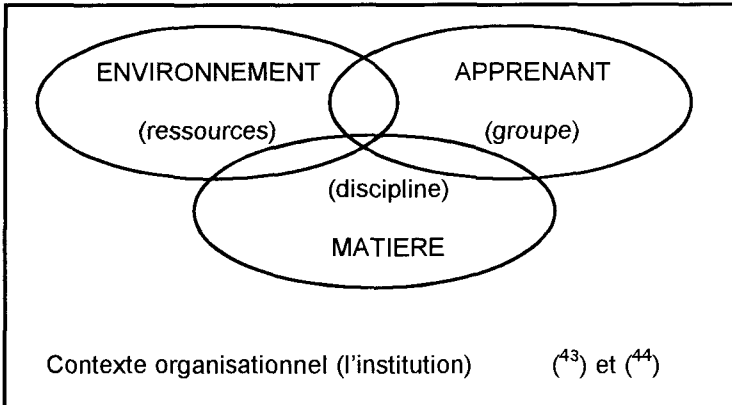
Il faut là préciser à nouveau ce qu'on entend par public apprenant.

Le Conseil Régional, en plus des stagiaires des Centres constituant le Réseau, imagine ce qui est nommé « le non-public », à savoir :

- Tout individu pouvant s'inscrire dans un des établissements du Réseau dans l'objectif de suivre une formation agricole, horticole, agro-alimentaire... et pouvant se servir d'un autre Centre (de Ressources) pour aboutir. Ceci, afin d'effacer en partie des problèmes de proximité de site et de déplacements lourds en temps, en pénibilité ou en finances par exemple.
- Tout individu, désirant se former en fonction d'un objectif personnel posé, négocié mais qui ne correspondrait à aucun des cursus proposés par l'un ou l'autre des Centres de formation du réseau.

Le formateur, potentiellement créateur d'outils d'autoformation, voit le contexte de son travail se transformer sans que, dans un premier temps, il analyse réellement les changements.

Avant la demande institutionnelle



Cependant, le formateur exerce dans une institution qu'il connaît.

L'apprenant qu'il côtoie appartient à un groupe qu'il gère en tout ou partie. Et s'il prend en compte des individualités, il n'individualise pas encore la formation.

La matière : c'est celle qu'il a choisie dans sa formation ou celle que ses compétences lui permettent d'enseigner soit par goût soit par nécessité dans l'entreprise de formation et qu'il a en quelque sorte acceptée. Il est formateur de ... , bientôt il sera expert matière.

L'environnement : nous le définirons ici comme Jean Donnay et Evelyne Charlier⁴⁵ qui le composent des ressources matérielles, des ressources humaines et des conditions spatio-temporelles.

Les ressources du formateur sont construites. Il utilise son « cours », des ouvrages de références, des supports illustratifs ou informatiques tels que cassettes vidéo, photos, diapositives... voire sites de production sur le terrain (professionnels agricoles, horticoles...).

⁴³ Inspiré du modèle META de DONNAY Jean et CHARLIER Evelyne, 1990, *Comprendre des situations de formations*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, pp. 5 à 89.

⁴⁴ Nous avons choisi le modèle systémique de Jean DONNAY et Evelyne CHARLIER car il nous paraissait pertinent au regard du système d'organisation du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais.

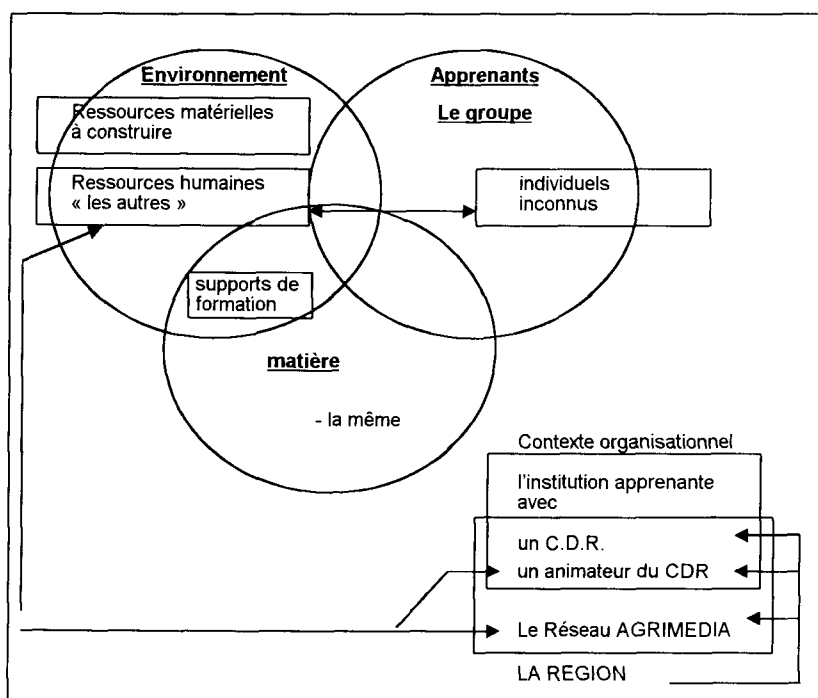
⁴⁵ *Op. cit.*, p. 77 - 78.

En terme de ressources humaines, il est souvent seul à moins qu'il ne fasse ponctuellement appel à des intervenants spécialisés qu'il demande pour des interventions précises, cadrées et qui ajoutent en informations spécifiques aux éléments qu'il a transmis dans les groupes d'apprenants où il intervient.

Les lieux d'apprentissage sont, intra-muros, les salles de classe, le CDI A l'extérieur, les sites professionnels font en général partie du milieu du Centre de Formation.

Les temps de formation (durée, moments, rythme) sont dictés dans le Centre de Formation à la fois par ce qu'on connaît de leur influence sur les activités d'apprentissage et par les exigences du respect des temps de travail du formateur et l'organisation du Centre de Formation.

Après, la Région prescrit à l'établissement et l'établissement prescrit au formateur de créer des outils d'autoformation.



Il créera des outils pédagogiques dont le support sera la matière qu'il enseigne.

Dans l'environnement de ses activités, un élément d'importance apparaît avec la demande : les ressources à construire qui viennent presque en conflit avec celles qu'il a construites précédemment d'autant qu'en même temps apparaissent les « autres ». Les autres formateurs qui viennent d'autres institutions que la sienne et avec qui on lui demande de créer des outils de formation.

Cela l'amène, non seulement à réfléchir aux supports de formation comme si ses propres outils étaient, en quelques moments « devenus obsolètes » mais également à transformer ses pratiques en collaborant sans qu'il n'en ait eu le besoin ou l'envie avec non pas des collègues mais des pairs d'autres établissements dont il appréhende le jugement.

Pour illustrer cela...

Quelques paroles d'acteurs

« Quand Agrimédia nous est tombé dessus, on m'a d'mandé de produire des outils comme si ceux que j'avais étaient nuls... »

« ... au début, j'ai pensé que mes cours mis en forme ça serait bien... »

« ... j'aimais pas l'idée de travailler avec des mecs que je ne connaissais pas. Et puis, qu'est-ce qu'ils allaient penser de moi, de mon boulot... »

« ... Je me suis dit qu'après dix ans, il nous arrivait une nouvelle mode et qu'elle passerait mais j'ai produit des outils quand même... »

Autres paroles d'acteurs

« ... En plus fallait faire des outils pour des non-publics, tu te rappelles... On a déjà bien du mal avec ceux qu'on connaît... »

« ... Je voyais pas comment s'en sortir avec vingt fois un stagiaire au lieu de 20 d'un coup... »

« ... Le Centre de Ressources, ça m'obligeait à faire autrement... tu sais je n'y suis pas allé tout de suite... »

« ... et puis au CDR, y'avait le responsable qui amenait des trucs nouveaux, ça changeait nos manières de faire... »

« ... Je voyais la fille, responsable du CDR comme quelqu'un de plus dans la hiérarchie, alors tu sais... au début mais c'est vrai qu'elle m'a aidé d'autant plus qu'elle savait ce qui se passait à AGRIMEDIA et qu'elle connaissait les formateurs des groupes de travail... et puis, ce que j'ai compris du système c'est elle qui me l'a expliqué... »

Ces dernières paroles d'acteurs nous permettent de continuer à parler des autres que le formateur va « rencontrer ».

En quelque sorte, une nouvelle génération d'apprenants.

S'adresser à des individus plutôt qu'à des groupes est ressenti comme si, du jour au lendemain, on devait effacer l'ardoise et changer de monde.

L'idée de ce bouleversement génère une appréhension déstabilisante dont nous verrons qu'elle n'a pas contribué à accélérer les choses mais qui s'est avérée bienfaisante.

Derrière la création d'outils, se profilent les transformations de pratiques que le formateur ne conçoit pas, ne les ayant jamais imaginées ou n'ayant pas conscience de déjà « savoir faire ».

En effet, par exemple, laisser un photocopie aux stagiaires pour un temps donné, avec des consignes de travail pour aboutir à une évaluation des connaissances et à des explications demandées par les apprenants est une activité cousine de ce qui est en train de se construire mais le Monsieur Jourdain formateur n'en a pas conscience.

L'animateur du C.D.R., formateur issu de l'équipe, n'est pas toujours compris au départ comme quelqu'un qui a une mission dans l'institution. Il est quelques fois ressenti comme un trouble fête, l'importateur de « problèmes ». Il est vrai que, suite à des décisions politiques, le Centre de Ressources est « arrivé » dans les établissements après quelques réunions d'informations de loin en loin, mais qui suivaient l'évolution de la création en amont de la chose concrète. Il se peut, d'autre part, que ce réseau n'ait été vu que comme « une mode ».

Cependant, c'est par l'animateur du CDR que bien souvent la logique, les enjeux, et l'organisation du Réseau ont été compris.

C'est dans ce contexte que le formateur va commencer à créer des outils d'autoformation.

2 - Concrètement sur le terrain, une grosse machinerie pour produire

Paroles d'acteurs

« ... Quand on s'est retrouvé à cinq de boîtes différentes il a fallu qu'on parle, qu'on soit d'accord... qu'on arrive à accorder nos emplois du temps, tout ça... »

« ... On n'était pas nombreux à savoir... bon ... ce que c'était un outil d'autoformation à fabriquer... »

« ... En travaillant, on discutait beaucoup de ... nos problèmes dans nos établissements, de ce nouveau travail... »

« ... Si on nous payait pour ça, autant le faire... au début on comprenait pas mais on s'est posé des questions... »

« ... On avait entrepris des grands trucs, on voulait tout faire... tu te rappelles la reco des végétaux, on ne l'a jamais vu celui-là... »

« ... On savait pas pour qui alors on s'est dit que les autres stagiaires étaient pas différents des nôtres, d'abord c'était la même chose chez les collègues... »

« ... Je ne voyais pas la différence entre mes cours d'avant et ce qu'on me demandait de faire... »

Première étape

D'abord des groupes de travail se constituent. Dans un premier temps, ces groupes visent à créer des outils techniques (agricoles, horticoles...).

Dans les établissements, les directeurs ont demandé des formateurs volontaires en insistant généralement sur la nécessité de faire vivre le réseau. Le réseau, lui, décidera de faire participer à ces groupes les animateurs de CDR.

Les premiers rendez-vous se prennent, les premières réunions de travail se tiennent autour d'une matière. Entre trois et sept formateurs se rencontrent et se rencontreront pour une création d'outils demandée mais qui n'a pas d'objectif temps à respecter.

Certains groupes ne vivront que peu, d'autres ne donneront pas de résultat en terme attendu.

Pour les autres, tous les formateurs, animateur de C.D.R. compris parlent du même sujet.

Chaque formateur est détenteur de la culture de l'institution dans laquelle il œuvre. Il rencontre des fonctionnements différents : nombre d'heures de face à face, pédagogique à assurer, amplitude des congés, système d'alternance ou pas..., donc des dispositifs de formation différents dans des environnements différents avec des moyens différents.

Cet état de fait génère beaucoup d'échanges pendant lesquels les formateurs essaient de se connaître, de prendre l'autre en compte en comprenant sa situation, en retrouvant en l'autre les capacités qu'il peut montrer. Nous pouvons penser que là est peut-être la base du réseau humain AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais car c'est à partir de

ces échanges que ce sont opérées ou que vont se construire un certain nombre de transformations :

- la mise en place d'U.C. « pleinement » dans les Centres où le projet était en route, ou la création dans les établissements qui ne les avaient pas mises en œuvre jusqu'alors, pour aboutir à une carte Régionale des U.C. et à une banque de sujets communs ;
- la réécriture des contrats de travail dans certains C.F.P.P.A. qui ont permis de clarifier le statut du formateur de C.F.P.P.A. ;
- la création de Réseaux humains spécifiques à une activité qui n'est pas le résultat d'une injonction institutionnelle - à titre d'exemple, le réseau personnes ressources informatique et réseau pédagogique « aménagement de l'espace » ;
- enfin, la connaissance mutuelle a généré chez certains l'envie de reprendre ou poursuivre des formations dans un cadre plus ouvert et à rencontrer l'université par exemple.

Cela prend un temps important, mais pas perdu puisqu'il permet l'expression des représentations de chacun où se construit à la fois leur conception de l'autoformation et leur projet d'outil.

Un véritable groupe fait son apparition sur la construction d'un sens autour de la création d'outils d'autoformation encore que les contours du mot autoformation soient toujours flous. Toutefois, les groupes commencent à répondre réellement à la demande. Et les premiers outils apparaissent.

La production : la logique du contenu

L'objectif premier reste de produire des outils. Le contenu importe. Il est connu. Il est rassurant.

En d'autres termes, ce sont les contenus habituellement transmis dans les groupes d'apprenants qui servent de base et qu'on retrouve en grande partie dans les outils produits.

La peur de ne pas être exhaustif au regard d'un référentiel y est pour beaucoup. Cependant, le public à qui sont destinés les outils joue également.

En effet, si les formateurs choisissent très vite de travailler pour une « cible » B.E.P. (niveau V), B.T.A. / B.T.H. (Brevet de Technicien Agricole ou Horticole / niveau IV) ou C.C.T.A.R. (Certificat de Capacité de Technicien Agricole et Rural), dans un souci de perfection ils veulent, à chaque fois, ajouter en amont des niveaux retenus, des bases considérées comme nécessaires et peut être manquantes et des

prolongements qui pourraient servir à l'apprenant qui peut en avoir besoin.

La notion de non-public parasite la réflexion dans la démarche.

Le besoin de produire pour répondre à la demande ajoute à cette nécessité d'un produit « complet » qui aboutit en fait à un outil « touffu » pour un public objet de formation.

A ce moment, la coproduction est presque synonyme d'addition de contenus pour une addition d'apprenants.

Nous pouvons nous souvenir d'un outil parcours baptisé « production de la tomate hors-sol » et qui se présentait sous la forme d'un volume de presque cent pages qui incluait les notions de production en hors-sol en général, la production de la tomate en culture traditionnelle et la culture de la tomate en hors-sol ; lui était ajouté un ouvrage complet sur le traitement des maladies de la tomate.

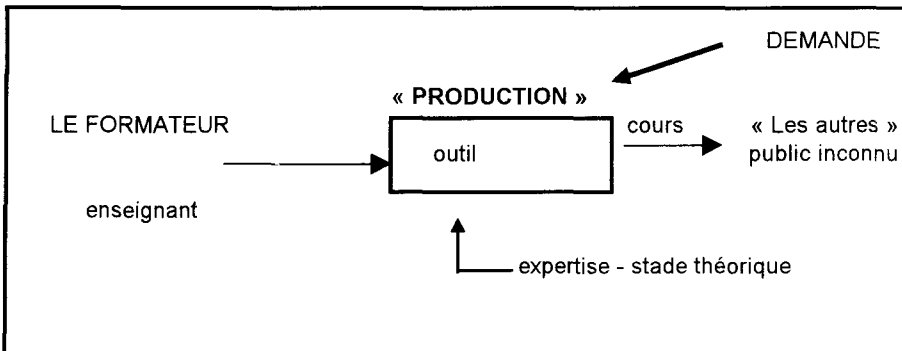
En fait, cet outil pouvait servir à une multitude de personnes, sans que la cible en soit bien déterminée.

D'autre part, cette masse d'informations, si elle semblait habituelle à un formateur qui voyait en elle la source de tout ce qu'on devait savoir sur le sujet avec ses corollaires, pouvait sembler insurmontable à l'apprenant.

Toutefois, cet outil a longtemps été l'exemple de ce qu'on pouvait faire et la preuve que les groupes de travail étaient productifs il n'a pas été le seul « à sortir ».

En résumé de ce premier temps de création d'outil, nous pouvons dire...

Un début de grille d'analyse



... Que le formateur, plutôt enseignant, au regard des méthodes plutôt transmissives utilisées dans le cas de l'hétéroformation se voit, à la suite d'une prescription institutionnelle, produire des outils de formation plutôt que des outils d'autoformation. Sous l'effet d'une directionnalité externe⁴⁶, il réagit cependant et agit pour atteindre le but visé en se servant de ce qu'il sait. Par ailleurs, il s'approprie déjà une nouvelle conception pédagogique pour laquelle il choisit de « faire », de produire des outils.

Mais « l'observateur se doit... d'attendre que le sujet arrive au terme de son acte »⁴⁷.

II – Schématiquement... le deuxième temps : on utilise

Paroles d'acteurs

« ... au début de l'année j'ai eu peur d'utiliser l'outil sur les stats. ça faisait plus d'un an qu'on l'avait fait... mais je savais pas comment... on a même travaillé ensemble pour faire des tests avant et après... »

« ... Les outils d'Math ça fait trois ans qu'ils sont créés... et y'en a combien qui les utilisent... »

« ...Je me suis lancée, et puis j'ai regardé les gars... qu'est-ce qu'ils étaient contents quand ils trouvaient une faute... »

« ... J'ai réussi à les faire venir au C.D.R. avec mes outils... j'étais bien dedans... j'avais réussi à sortir de mes cours, après tout, j'avais peut être besoin de voir qu'ils pouvaient servir ces outils... »

« ...ça venait de mon cours, mais ça ne ressemblait pas et puis les stagiaires m'ont dit qu'ils aimaient bien l'autoformation... »

« ... j'avais lu des trucs sur l'autoformation mais j'avais pas bien compris, et puis j'avais pas le temps, mais depuis que j'ai réussi à les laisser apprendre seuls et réussir leurs tests je me suis dit que ça marcherait... »

« ...au début je pensais trop à coller au référentiel... après on a fait un outil pour leur expliquer à quoi ça sert les pourcentages sinon il n'auraient jamais bien utilisé les outils que je leur donnais... »

⁴⁶ Joseph NUTTIN cité par Philippe CARRE, 1995, *Cahiers du CUEEP* n° 28 - « Actes de l'Université d'Été, formations ouvertes multiressources », Lille, USTL - CUEEP, p. 21.

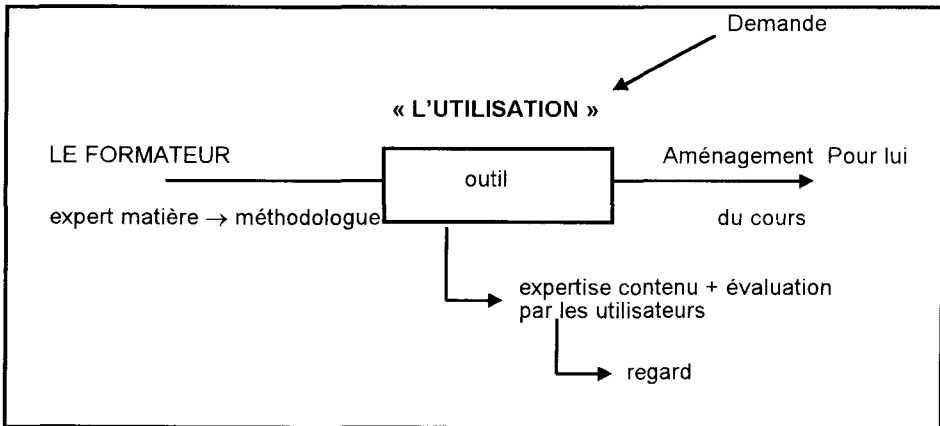
⁴⁷ Joseph NUTTIN, 1980, *Théorie de la motivation humaine*, Paris, P.U.F., p. 70.

De ce second temps, il faut préciser qu'il n'est pas si tranché du premier.

Nous l'avons repéré comme existant de part l'évolution que nous avons entendue dans les propos des interviewés.

De ce temps donc que pouvons-nous dire ?

Grille d'analyse du second temps



Ce temps est celui de l'utilisation des outils :

- d'abord le besoin de les utiliser soi-même
- le besoin de voir les outils utilisés par les stagiaires,
- le besoin que les outils soient utilisés tout simplement,
- la satisfaction de voir les outils utilisés par les stagiaires et par soi-même.

Le cours, mis en forme d'outil pédagogique, disparaît peu à peu derrière l'aménagement de cours et la création d'autres outils qui donnent à l'apprenant du sens à sa démarche, suscitent chez lui un intérêt différent de celui de réussir des tests.

Le formateur devient acteur en cela qu'il décide de créer des outils qui ne correspondent plus seulement à la demande hypothétique.

En effet, dans le réseau, on arrive au stade de la reconstruction de cette demande initiale. Les outils, au début devaient être uniquement

techniques (agricole, horticole...) mais, en fonction de l'origine de l'outil, des gradations dans le contenu existent, des registres de langages différents aussi. Cela pose alors le problème de l'accessibilité au déchiffrement et à la compréhension des données par tous. De plus, pour intégrer des savoirs techniques, il manque quelques fois des bases en matières générales.

Les mathématiques, pourcentages, fractions par exemple, sont des plus utiles au stagiaire qui veut comprendre et calculer seul une ration équilibrée dans le cadre de l'alimentation de la vache laitière.

La géométrie permet au futur horticulteur de dessiner des massifs floraux. La nécessité de comprendre les intervalles n'est pas à nier au moment de planter les fleurs.

En expression, le vocabulaire, les constructions de phrases, les mots de liaison... sont des plus utiles, que ce soit pour la lecture des dossiers ou pour rédiger « devoirs » ou rapport de stage.

Le formateur le constate chez les apprenants « utilisateurs » d'outils, en fait part aux animateurs du réseau qui élaborent une proposition auprès de la Région qui la reçoit bien et c'est la naissance officielle des « parcours d'appui aux parcours techniques ».

Dans le même temps, les formateurs créent, ensemble dans les groupes de travail AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, ou seuls pour « s'aider » dans leur démarche individuelle « vers » l'autoformation des outils de math ou d'expression dont ils ont besoin pour permettre aux apprenants qu'ils côtoient de progresser un peu plus vers l'autonomie.

On constate parallèlement, sur demande ou en réponse à un éventail de propositions, l'achat par le réseau et pour les sites, d'outils non créés par les formateurs du réseau.

Même si le stimulus peut encore être extérieur, dans chaque site, chaque formateur choisit les outils parce qu'ils lui permettent une réponse plus immédiate au besoin des apprenants que la création par un autre collègue d'outils. Il a vu que les apprenants eux aussi ont besoin de ces outils pour construire leurs propres savoirs et qu'ils commencent à exprimer l'envie de pouvoir, par moment, travailler autrement.

Du coup, les formateurs sont reconnus experts matières et, comme dans les Centres de Ressources les formateurs commencent à assurer des permanences en répondant aux demandes de quelques-uns de leurs collègues, ils deviennent formateurs méthodologiques.

De fait, accompagner dans leur matière, ils savent le faire.

Accompagner les apprenants dans la matière d'un autre nécessite au départ d'écouter le formateur-collaborateur, de comprendre sa demande à propos du suivi global qu'il conçoit pour des apprenants qu'il « confie » à un autre.

Dans un second temps, le formateur a de son côté, réfléchi et met en place « pour lui » des séquences pédagogiques, où des objectifs sont posés, des tests de pré-acquis inventés, des outils d'évaluations créés et utilisés où il devient exigeant pour lui-même.

Il a intégré une partie de la technique d'autoformation pour les apprenants en s'autoformant lui aussi, souvent sans qu'il en ait conscience.

A ce point précis, la question de l'usage de l'outil commence à poindre...

Cette démarche induit de fait, pour intégrer la pensée de l'autre, un processus d'appropriation et de reconstruction. Et c'est d'une co-reconstruction qu'il s'agit.

En effet, le formateur qui va accompagner les apprenants « d'un autre » est à ce moment exigeant sur l'explication que lui fournira son collègue à propos des exigences que celui-ci posera pour les apprenants.

III – Au troisième temps... une complexification évidente

Paroles d'acteurs

« ... J'ai été content quand, avec les gars on a choisi les outils de français, de rapport et de zoot (zootechnie) pour qu'ils arrivent mieux à écrire leur rapport de stage... Ah ! y savaient c'qu'ils voulaient !... »

« ... En les écoutant, pendant qu'ils étaient au boulot, j'ai fait un brouillon pour rajouter une pièce à l'outil qu'on venait de sortir. Ils l'ont essayé comme ça, il a fallu que je le photocopie... et ça a marché. J'en revenais pas... »

« ... Ça change quand même, mais c'est vachement bien d'arriver à travailler comme ça avec les stagiaires, on les connaît mieux... autrement... »

« ... La liberté qu'on leur laisse, ils aiment ça, et pourvu qu'on se soit mis d'accord, ils vous foutent la paix pour préparer la suite des opérations... »

« ... Ah ! quand ils sont pas d'accord, ils sont pas d'accord. Quand c'est de la crotte ils vous le disent... et puis ils savent aussi ce qu'ils veulent... »

« ... Je me rappelle qu'ils avaient bien aimé trouver dans le fascicule 3 de la revue de Presse une analyse faite par des stagiaires d'il y a deux ans... »

« ... Ca vous donnerait presque envie de repartir à l'école... je crois qu'on fabrique des stagiaires heureux... j'ai presque envie de continuer à me décarcasser... »

« ... La difficulté c'est d'anticiper sur la poursuite de la formation, d'arriver à voir ce qui va se faire, sans compter que quand on discute avec les stagiaires y'a toujours des choses qu'il faut changer. Et puis, pondre un outil c'est pas le tout, faut encore savoir à quoi il va servir. D'un autre côté quand tu fais pour eux... tu sais pourquoi... et c'est chouette, après ça ils sont contents d'avoir réussi ».

« ... Ce qui est bien c'est que les outils qu'on fait ici, ils sont utilisés ailleurs et A. m'a dit que ça marchait... »

Dans cette phase, il apparaît un rapprochement des acteurs. Le formateur n'appréhende plus les autres - stagiaires entre autres - mieux il se rapproche d'eux, les écoute, et bâtit avec eux.

A cet égard, un exemple non cité dans les interviews mais que l'observateur se doit de relater : il illustre une co-création d'un outil, aboutissement en quelque sorte d'un travail coopératif.

Une formatrice prévoit et organise une séquence pédagogique au cours de laquelle elle doit préparer un groupe de stagiaires à la méthodologie de la prise de notes. La maîtrise de celle-ci est nécessaire au recueil de données lors de visites d'entreprises ou d'interventions de toutes sortes.

Après avoir tenté de donner du sens à l'action, avoir exposé la méthode et répondu aux questions, elle propose des exercices d'entraînement. Pour cela, elle propose d'utiliser une cassette audio créée à cet effet par Gilberte Niquet et négocie avec les stagiaires du groupe le mode de pratique qui leur convient. Ils proposent.

Elle accepte de les laisser seuls une heure pendant laquelle ils s'engagent à écouter chaque « histoire » de la cassette, à prendre des notes, à réécouter la cassette pour corriger leurs erreurs. En fait, les repérer, et recommencer...

Trois quarts d'heure plus tard... (l'impatience ! ?, la curiosité ! ?) elle revient et entend que les textes de la cassette ont un caractère vieillot, que les histoires « de super marché » de la cassette ne sont

plus « à la mode » ... et qu'ils préféreraient utiliser « directement » la radio.

Etonnement mais accord et elle se procure une cassette audio vierge.

Un des stagiaires se propose pour jouer le « technicien-formateur » et se met aux boutons du poste-enregistreur.

Après discussion dans le groupe le choix s'arrête sur « France-Infos ».

Etonnement encore ! Plus de rythme, de vitesse dans les informations. Ils enregistrent ces infos par petites portions de temps et recommencent la démarche première.

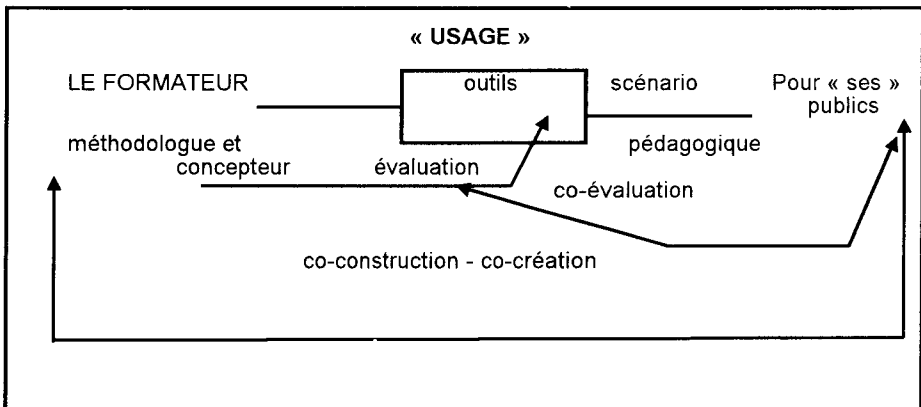
Un éclair ! La formatrice leur propose d'écrire leur démarche. Ils acceptent et entreprennent de rédiger leur mode d'emploi pour acquérir la technique de la prise de notes. Et voilà le premier outil d'autoformation, résultat d'une coproduction qui a suivi une évaluation par les stagiaires d'un premier outil qui ne leur avait pas totalement plus, dans lequel ils ne trouvaient pas de « plaisir ».

Ils étaient pour cette fois co-concepteurs de leur outil : autoformation, autodirection.

Et la logique du formateur qui connaît le public avec qui (et non plus pour qui) il travaille l'a amené, sur la base d'un scénario pédagogique à écouter les stagiaires et franchir un pas dans la démarche d'autonomie qu'il souhaite aux apprenants et que ceux-ci réclament parfois.

En définitive...

Troisième grille d'analyse



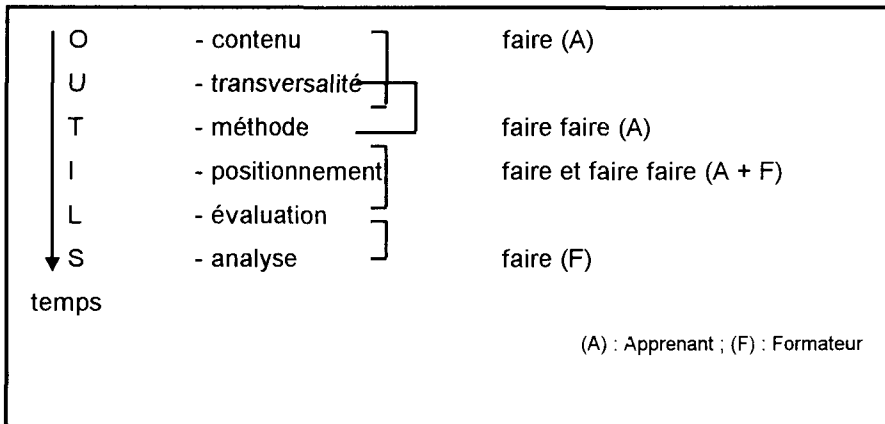
1 - Le rapprochement des acteurs

Avec le rapprochement des acteurs, leur travail coopératif sur la création, l'évaluation des outils dans le cadre de scénarios pédagogiques, la situation est à l'antipode de la création d'outils dans ce qui ressemble à un stimulus commande-réponse ; la situation devient plus complexe mais il semble que les réflexions des interviewés portent une marque positive et que « l'envie » de persévérer dans la démarche soit une marque de satisfaction de soi, des autres, des manières de faire.

De nouvelles pratiques émergent autour d'usages plutôt qu'auteur de l'outil lui-même.

2 - Les outils

Les outils sont suivis et le formateur agit pour « quelque chose » puisqu'il sait que « ses » outils sont utilisés ailleurs. Dans l'institution, dans le réseau, de quels usages s'agit-il ?



3 - Les usages

Pour caractériser les usages, deux axes : le faire et le faire-faire.

- Les outils « contenu » créés et plus tard achetés sont destinés à ce que l'apprenant dispose de savoirs - une forme transformée de la méthode transmissive.

- Très vite, les outils « transversalité » sont la marque d'une proposition du formateur à l'apprenant pour qu'il construise ces savoirs.
- Les outils « méthode » accentuent ce mouvement constructiviste et permettent davantage la construction des savoirs proposés qui correspondent à l'objectif de formation et la construction des savoirs de l'apprenant antérieurs au cursus entamé par lui.
- Les outils « positionnement » permettent au formateur de prendre conscience des savoirs, des compétences, des capacités de l'apprenant et aussi de faire prendre conscience de ces éléments à l'apprenant.
- Les outils « d'évaluation » donnent au formateur les moyens de mesurer, de certifier, de faire mesurer les savoirs de l'apprenant avec l'apprenant.

Ces deux derniers, en quelque sorte, représentent une nouvelle génération d'outils pour une pédagogie que l'on peut qualifier de constructiviste-dialogiste qui prévoit l'autonomie de l'apprenant dans son continuum hors du dispositif de formation.

- Les outils « d'analyse » concernent à ce stade le formateur qui conjugue le besoin et l'envie de comprendre le dispositif. Il veut identifier les éléments favorisant, pour en mesurer la portée et les transposer dans d'autres scénarios ou situations de formation et ainsi augmenter le potentiel des ressources dont il dispose.

La mise en évidence des limites du dispositif, leur analyse lui permettront d'identifier les freins qui n'appartiennent pas en propre à « son » système organisationnel et qu'il tentera de transformer en atouts par des négociations tant avec l'apprenant qu'avec l'institution.

En définitive, dans une démarche d'autonomisation de l'apprenant où tour à tour ou simultanément :

- le formateur fait pour l'apprenant,
- le formateur fait avec l'apprenant,
- l'apprenant fait avec le formateur,
- ils font ensemble avant que l'apprenant fasse seul ou/et dans un autre environnement.

4 - Essai de modélisation du parcours du formateur

[voir schéma p. 162]

Si la demande existe encore, elle est d'autant moins pressante que le formateur a orienté ses créations à son service et à celui de ses sta-

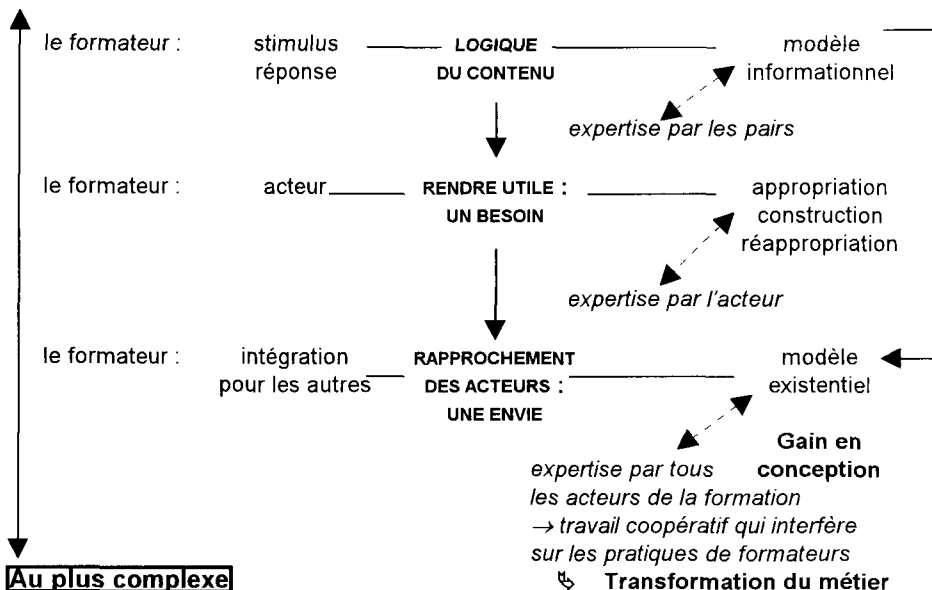
giaires pour des usages ou des pratiques d'autoformation où l'outil est un moyen et plus une finalité.

Les outils, tout en étant créés pour un public de proximité (l'organisme de formation) trouvent leur place dans les pratiques d'autres centres de formations pour un public au début inconnu dont il est à ce moment évident que les kilomètres ne changent guère les réactions, les actions, les besoins, les envies de réussir.

A la suite de cette analyse, pouvons-nous nous permettre de modéliser le « parcours » du formateur qui l'a conduit du formateur créateur d'outil au formateur créateur d'usages ?

ESSAI DE MODELISATION DU PARCOURS DU FORMATEUR CREATEUR AU FORMATEUR CREATEUR D'USAGES

Au moins complexe



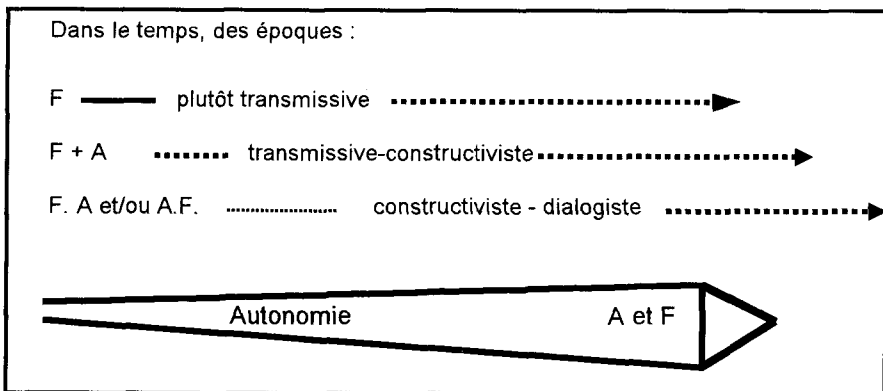
Acteurs

Le formateur passe d'une situation simple - stimulus - réponse à une situation beaucoup plus complexe d'intégration pour les autres. Entre temps, il est devenu et resté acteur dans un travail coopératif avec l'apprenant et ses collègues formateurs. Ce qui le transforme tour à tour en formateur expert, méthodologue, concepteur ; vocables qui apparaissent dans le temps et qui ne doivent pas gommer l'intelligence à faire différemment du formateur d'avant l'individualisation demandée et intégrée.

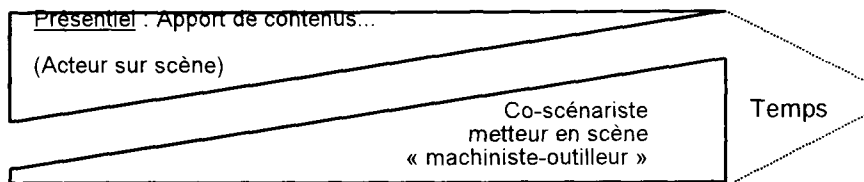
Il agit par nécessité sous l'effet d'une injonction institutionnelle, puis il a ressenti le besoin d'utiliser et de voir utiliser ses outils - de les rendre utiles - Etre utile est au delà de la fonction de formateur un besoin de l'homme qui exerce ce métier.

Dans un troisième temps, après s'être approprié et avoir intégré les concepts de l'autoformation, il s'est réapproprié l'outil en « auto-reformulant » la demande institutionnelle initiale pour se tourner vers la transformation de ses pratiques dont l'outil devient un instrument parmi d'autres au service d'un apprenant qu'il écoute et avec qui il travaille en acceptant de partager la responsabilité du parcours de formation voire, lui en laisser le pilotage.

A ce moment, l'apprenant infère quelque peu sur les pratiques du formateur qui semble avoir envie de réitérer la démarche dans un continuum. La démarche d'automatisation peut se représenter ainsi :



D'une pratique de départ, que pour la commodité d'expression nous qualifions de « plutôt transmissive » le formateur dont la finalité est de voir le plus possible l'apprenant autonome, « transforme » son métier au contact de ce dernier. Le formateur ne « fait » pas moins, il « fait » autrement.



La partie « visible » de son travail « diminue » au profit d'actions d'un nouveau « genre » où l'extrême difficulté réside dans la nécessité d'être d'autant plus « présent » qu'on est « absent » car il s'agit bien d'accompagner la démarche de l'apprenant, donc de se placer constamment dans une démarche de construction personnelle parallèle qui répond à des besoins connus ou qui prévoit des besoins possibles. En matière d'outils il ne s'agira jamais de les « plaquer » dans l'immédiateté ou de les utiliser parce qu'ils sont présents mais bien de les créer ou de se les procurer, en tout cas de se les approprier afin de les intégrer à des scénarios pédagogiques facilitants pour l'apprenant.

Une remarque encore ; si le métier de formateur se transforme, ce qu'on peut appeler le « métier » d'apprenant aussi.

Nous précisons que ce jeu d'acteurs se réalise au sein d'un couple apprenant formateur, dans un temps long et que cela ne prend pas en compte le contexte organisationnel de l'institution apprenante qui vit encore sur un modèle hiérarchique vertical plutôt de haut en bas tout en acceptant toutefois des propositions qui lui sont faites par des formateurs plus ou moins sollicités.

Si la démarche a pour finalité l'autonomie de l'apprenant, force est de constater que cette autonomie « gagne » aussi le formateur qui doit ici être vigilant et ne pas se démarquer du modèle intellectuel de l'institution dans laquelle il œuvre. Il se doit de rendre compte, communiquer ce qu'il vit et ainsi participer à la construction d'une culture nouvelle autour de l'individualisation des formations dans « son » établissement.

En conclusion de cette analyse, des paroles de formateurs et de l'observation qui en a été faite au fur et à mesure du temps nous dirons que le « modèle AGRIMEDIA » de l'autoformation, construit sur la base d'un courant plutôt technico-pédagogique (Galvani) aboutit à ce qui pourrait être « la définition de l'autoformation du réseau » à savoir ; l'autodirection de l'apprenant dans une dynamique de travail coopératif avec le formateur (dans une « version » élargie du terme) et qui prend appui sur le projet de l'apprenant.

Annexes

Petite bibliographie d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

Petit glossaire

Résumés des contributions

Petite bibliographie d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais

CAP SESA, Centres de Ressources des centres de formation agricole et agro-alimentaire : Réunion de lancement, Lille : Conseil Régional Nord-Pas de Calais, 1990, 23 p.

CAP SESA, Centres de Ressources Agricoles et Agro-alimentaires : Etude de l'existant et détermination des grandes orientations, Lille : Conseil Régional Nord-Pas de Calais (DFPPA), 1990, 63 p.

CAP SESA, Rapport intermédiaire, Lille : Conseil Régional Nord-Pas de Calais (DFPPA), 1992, 8 p.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, Bulletin de liaison du réseau des Centres de Ressources du Nord - Pas-de-Calais, Lomme les Lille, Réseau AGRIMEDIA [Février 1994 n°0, Mai 1994 n°1, Janvier 1995 n°2, Juin 1995 n°3, Décembre 1995 n°4, Mars 1996 n°5, Septembre 1996 n°6 Juin 1997 n°7, Décembre 1997 n°8]

Bernard BACHELET & Martine RONSAIN, « Le réseau AGRIMEDIA », *L'outil informatique au service de la formation : témoignages et expériences de formateurs*, Maurecourt : UNMFREO, 1994 (Informatique et Pédagogie), p. 142-147

Eclairage economico-stratégique, Vidéo pour l'Université d'été - Juillet 94 - Formation ouverte multiressources, 1994, Ville-neuve d'Ascq, Duplividéo, VHS SECAM, 1h34

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, Projet de plan de formation de formateurs, validé, Lomme les Lille : Réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, 1995, 18 p.

Lydie DEGAND, *Développer des pratiques d'autoformation, cas du Brevet Professionnel, responsable d'exploitation agricole*, mémoire de licence (management et gestion des entreprises ; option : métiers de la formation), Lille : IUP métiers de la formation continue, CUEEP/USTL, 1995, 75 p.

Marie-Christine FAUCHEUX, Serge POUTS-LAJUS & Martine RONSAIN, « Protocole d'évaluation d'un système complexe de formation : étude de cas (ex : AGRIMEDIA) », *Les Actes de l'université d'été ; formations ouvertes multiressources Lille 6-12 juillet 1994*, Lille : CUEEP/USTL, 1995 (Les cahiers d'études du CUEEP, 28), p. 121-126

André GARBE, « Accès à l'information, réseaux et câblages », *Les actes du 2^e forum de l'innovation pédagogique en sciences agronomiques, ENESAD - Agropolis, 20-21 septembre 1995*, Dijon : ENESAD, 1995, p. 28-29

Dominique BOUTIN, « L'autoformation au C.F.P.P.A de Radinghem », *La lettre des centres de ressources*, n°4, décembre 1996, p. 3-4

André GARBE, « AGRIMEDIA un réseau de centres de ressources », *Les centres de formation professionnelle et de promotion agricoles, 30 ans au service de l'agriculture et du monde rural*, Dijon : ENESAD-CNERTA, 1996 (Regards sur l'enseignement agricole), p. 106

Martine RONSAIN, « Des conditions de l'autoformation », dans Bruno RICHARDOT (ed.), *Pratiques d'autoformation et aide à l'autoformation (deuxième colloque européen sur l'autoformation. Lille 6-7 Novembre 1995)*, Lille : CUEEP/USTL, 1996 (Les cahiers du CUEEP, n°32-33), p. 188-189

Martine RONSAIN, *De l'individualisation des parcours de formation au management coopératif : exemple d'un groupe de travail de formateurs apprenants dans le réseau AGRIMEDIA*, mémoire de licence (management et gestion des entreprises ; option : métiers de la formation), Lille : IUP métiers de la formation continue, CUEEP/USTL, 1996, 52 p.

Vidéo témoignage, *CDR (Lomme, Arras)*, 1996, (34 mn)

Sylvie COTHENET, *Individualisation et autonomie dans l'apprentissage : utopie ou stratégie pédagogique ?*, mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, Lille : CUEEP/USTL, 1997, 110 p.

Yves FRABOULET, *Conceptions et constructions de pratiques d'individualisation : enjeux actoriels et institutionnels autour du changement vus à travers un projet et un cas réel*, mémoire de maîtrise (management et gestion des entreprises ; option : métiers de la formation), Lille : IUP métiers de la formation continue, CUEEP/USTL, 1997, 111 p.

Martine RONSAIN, *De la création d'outils à la création d'usages ou la formulation de savoirs praxéologiques issus d'AGRIMEDIA*, mémoire de maîtrise (management et gestion des entreprises ; option : métiers de la formation), Lille : IUP métiers de la formation continue, CUEEP/USTL, 1997, 119 p.

Catherine SARRAZIN, *L'usage d'une ressource informatique « Floris ente » par des apprenants*, Lille : Université Charles De Gaulle-Lille III, UFR IDIST, 1997, 98 p.

Petit glossaire

AGRIMEDIA NORD-PAS DE CALAIS : Nom du complexe régional regroupant les établissements d'enseignement agricole support d'un CDR(14 Centre de ressources) constitué officiellement en janvier 1995 mais dont le nom existe depuis l'origine (1990). L'entité juridique « complexe régional » spécifique au Ministère de l'Agriculture se rapproche des statuts des **GIP** (Groupement d'intérêt Public). Le **C.O.C.** (Comité d'Organisation et de Concertation) est l'organe exécutif du complexe, il est composé des directeurs des établissements. Le président est le chef du **SRFD**.

CAP SESA : Société d'ingénierie chargée de la mise en place des CDR (1990-93).

CFA : Centre de Formation des Apprentis, idem **CFPPA** pour les apprentis.

CFPPA : Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole, centre intégré à chaque établissement et chargé de la formation des adultes.

CRRP : Centre Régional de Ressources Pédagogiques (Etat/Région)- interlocuteur privilégié d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais depuis 1995.

CUEEP : Centre Université Economie Education Permanente - accompagne AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais pour la partie formation de formateurs et ingénierie pédagogique depuis 1989.

DFPA : Direction de la Formation Professionnelle et Apprentissage (Région)- interlocuteur privilégié d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais de 1989 à 1994.

DRAF/SRFD : Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt/ Service Régional Formation Développement : Autorité Académique pour l'enseignement agricole.

Résumés des contributions

Institutions

Le réseau vit depuis 7 ans

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais : un réseau humain...

Mettre en place un centre de ressources en 1989 alors qu'il ne s'agissait encore que d'un concept, en créer quatorze et les mettre en réseau était un véritable défi que le Conseil régional a relevé et mené à son terme. Pour y parvenir, il fallut une démarche d'expertise puis des partenaires partageant les projets ou la démarche de l'individualisation et de l'autoformation. Les quatre premières années dites de « gestation » furent utilisées à former une équipe d'animateurs, une animation régionale, des produits et des parcours. Donner la vie au réseau c'est-à-dire, tout en prenant en compte la technologie, mettre en avant toujours l'aspect humain du dispositif. 1995 est l'année charnière. Le 7 février est officiellement créé AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Chaque centre de ressources est géré et se développe de façon autonome. Le réseau est un établissement public qui est sur tous les chantiers de l'individualisation. La prise en compte dans les unités capitalisables du positionnement, de la valorisation des acquis professionnels. AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais aide à la création d'outils, à la mise en commun des expériences (notamment en matière de communications) et facilite la mise en place d'actions communes comme les banques de sujets. Les centres de ressources ne sont plus des « concepts », ils vivent et ils évoluent. Le réseau est toujours un réseau humain au service des établissements et surtout des stagiaires.

Résistants et pionniers

Aujourd'hui, l'enseignement agricole comporte une dizaine de réseau de CDR, de modèles différents mais on peut croire que chacun d'entre eux s'est inspiré de l'expérience pédagogique d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Aussi pour que notre écrit soit complet, il nous fallait rencontrer la « pionnière » en matière de Réseau, Madame Vielvoye. Voici donc les résultats de notre interview du 8 Avril 1998, AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais étant représenté ce jour-là par Martine Ronsain et André Garbe.

Les conditions d'un partenariat réussi

Ayant été impliqués tous deux dans le partenariat entre le CUEEP et AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais depuis quelques années, Frédéric Haeuw et Daniel Poisson se proposent dans cet article de réaliser un petit travail récursif et analytique, afin de faire ressortir les raisons majeures qui peuvent expliquer la pérennité de ce partenariat. Ils en décrivent tout d'abord les différentes formes en montrant comment ces formes traduisent une évolution constante, d'une relation initiale d'assistance et de conseil à une véritable relation de collaboration, voire même de coproduction. Ils développent ensuite trois points, qui sont pour eux autant de gages de réussite :

- tout d'abord, le fait qu'au delà des structures, et en parallèle de celles ci, un partenariat réussi doit nécessairement prendre en compte les acteurs et leurs besoins individuels, qu'un va et vient constant s'opère des structures aux acteurs et des acteurs aux structures, ce qui signifie que l'évolution des structures doit passer par la progression individuelle des acteurs ;
- la nécessité ensuite de partager des valeurs communes, et de bâtir sur celles ci des zones d'intérêts partagés, dans lesquelles chaque partenaire pourra construire et développer son propre champ de compétences ;
- la recherche enfin d'un élargissement progressif du réseau local vers d'autres réseaux, ce qui permet à celui-ci de s'enrichir et dans le même temps de renforcer ses assises territoriales.

La place du réseau Agrimédia dans le réseau des centres de ressources (CDR) des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles

Les CDR des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles forment aujourd'hui un réseau d'environ une centaine de centres. Les CDR du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, qui ont compté parmi les premiers, présentent des points communs avec les autres CDR. Mais certaines spécificités de leur démarche font qu'ils occupent une place particulière dans le réseau national. A la fois par leurs points communs et leurs différences, ils contribuent à divers niveaux au développement des CDR dans l'enseignement agricole, c'est ce que s'emploie à montrer cette contribution.

Centres de ressources

Des outils et des hommes

L'outil d'autoformation tient une place prépondérante dans la vie du Réseau AGRIMEDIA Nord - Pas-de-Calais. C'est sur sa base qu'il s'est construit et c'est sa création et les usages que l'on en fait qui suscitent efforts, recherches, et études dans le réseau. Au début, créer des outils relevait de la gageure. Il fallait des fondations, que nous avons cru trouver dans un modèle de référence extérieur. Mais c'est en créant notre propre modèle que nous avons réussi à rendre apprenants et formateurs porteurs de projets et acteurs, chacun à son niveau, avec son statut et ses repères. Dans ce processus l'accompagnement est primordial : celui que le formateur prodigue à l'apprenant et celui qui est proposé aux formateurs apprentis-créateurs qui fait passer chacun du stade de demandeur d'aide insécurisé à celui de personne originale dans ses idées et autonome dans ses pratiques. Aujourd'hui nous pensons que contribuer à enrichir l'autre consiste bien moins à montrer qu'à en faire montrer aux autres.

Ressources et Usages au Centre de Ressources d'Arras

L'objectif de ce texte est de montrer le fonctionnement d'un Centre de Ressources du réseau AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais. Après une rapide présentation du centre de ressources d'Arras, un tour d'horizon sera effectué sur ses outils et leur mode d'utilisation. La mise en place de l'individualisation de formations implique obligatoirement un changement de pratiques pédagogiques et inclut des temps d'autoformation. Nous verrons à travers quelques exemples, le rôle que joue le centre de ressources au CFPPA d'Arras.

« Floris ente »

La leçon de choses avec l'ordinateur ; c'est possible. La reconnaissance des végétaux avec un Cédérom, Floris-Ente en l'occurrence, c'est réalisable. C'est un outil de plus qui, par sa convivialité, son interactivité, peut offrir aux apprenants un moyen d'élaboration et d'organisation de leurs connaissances en la matière. Cependant, comment les publics de bas niveau perçoivent-ils l'ordinateur ?

Comment s'y prendre pour leur apprendre l'outil ? Quelles sont leurs attitudes face aux diverses manipulations demandées par le Cédérom ? Autant de questions auxquelles nous avons tenté de répondre pour aboutir à la conclusion que, malgré des difficultés, la persévérance des apprenants les amène à créer leur propre cheminement de recherche, à matérialiser leurs « trouvailles » par le biais de l'imprimante et qu'en fait, tous les stagiaires observés adhèrent à l'utilisation de Floris-Ente dans leurs cours.

Pédagogies

Lettre à une amie... ou comment passer du tableau noir au CDR

Autrefois, naguère... Que cela semble loin et que le temps passe vite ! Le début de carrière d'une « prof » de Math. : la matière semble rébarbative aux élèves, le cours magistral basé sur la représentation qu'a la « prof » de l'élève moyen et qui doit satisfaire chacun, est loin de donner les résultats attendus d'autant qu'une évidence est prégnante : l'hétérogénéité du groupe. Que faire pour éviter l'échec des élèves et celui de la « prof » ? Une réponse : changer de pratiques : plus de cours magistral mais des fiches à thèmes, des exercices, beaucoup d'exercices car faire plus amène à mieux comprendre. Des groupes de travail où chacun participe favorisent les échanges et régulent la parole. La prise en compte du rythme des groupes et des apprenants dans les groupes reste difficile ; il faut se ménager plus de temps. Se libérer du cours et créer des outils est un impératif. Devenue responsable de Centre de ressources, la « prof » s'efface derrière l'animatrice qui pratique l'autoformation et répond aux demandes d'apprenants qui évoluent et ne souffrent plus d'apprendre les mathématiques du moment qu'ils en ont besoin et qu'on s'occupe de leurs problèmes propres.

Paroles de stagiaires

Après avoir récupéré chaque année les impressions de stagiaires au centre de formation agricole de Radinghem, j'ai retranscrit dans les grandes lignes les avantages et les inconvénients à suivre des formations où l'autoformation accompagnée a largement sa place. C'est un centre qui essaye le plus possible d'individualiser. Je dis aussi comment j'ai connu ces méthodes et la chance que j'ai eue pour leur mise en place et leur intégration.

Le maître d'œuvre et le maître d'ouvrage

Nous disons ici, notre définition de « l'autoformateur » qui doit d'abord reconnaître et faire émerger les talents de l'apprenant qu'il a à ses côtés pour le conduire vers plus d'autonomie. Dans la dynamique de travail coopératif du binôme maître-apprenant, les rapports de pouvoirs changent en s'éloignant des modèles institutionnels.

Acteurs

C'est au pied du mur...

Novembre 94... lors d'une des premières réunions des responsables d'établissements pour constituer une structure régionale qui deviendra début 95 le complexe AGRIMEDIA NORD-PAS DE CALAIS*, je fais la proposition de réaliser un « état des lieux » de 14 centres de ressources implantés dans 14 établissements d'enseignement agricole de la région. Trois ans plus tard, je peux mesurer l'engagement que cela a entraîné. D'abord, deux mois d'un travail intense : recueil d'information (60h d'entretien individuel et de groupe), analyse, écriture d'un rapport et restitution. Et sur la base de ce rapport, ensuite, la mise en place d'un plan de formation de formateurs propre à chaque centre de formation qui totalisera dans sa globalité environ 80 jours d'intervention (réunion d'analyse et de formation) auxquels je participerai directement une vingtaine de jours. A l'heure du bilan de cette action, s'interroger sur la période initiatrice (nov. 94-mars 95) et plus particulièrement sur le(s) rôle(s) que j'y ai joué, me semble opportun dans le double but de capitalisation de pratiques et de développement d'une identité professionnelle avec ses limites grâce à la distanciation que permet l'écriture.

La formation de formateurs à l'usage des CDR : l'exemple de l'I'REO de Rollancourt

L'I'REO de Rollancourt a bénéficié de la formation de formateurs à l'usage des CDR, celle-ci a pour but d'apporter des solutions personnalisées à chaque Centre afin de favoriser et de développer l'utilisation du CDR. Suite à l'audit sur les pratiques d'autoformation de l'établissement, une formation en adéquation avec les problèmes rencontrés peut démarrer. L'avancement des travaux est relaté, les formateurs sont passés de l'autre « côté » et sont devenus des apprenants à part entière. Un bilan est fait, et l'animateur donne son point de vue sur la formation. Enfin, trois constats sont posés : des engagements institutionnels respectés, un animateur CDR présent et des participants impliqués.

De la création d'outils à la création d'usages ou la formulation de savoirs praxéologiques issus du réseau AGRIMEDIA

Dans le cadre de l'individualisation des parcours de formation et de l'autoformation, le métier de formateur se transforme. Dans le temps, le formateur qui fabrique des outils « contenu » pour répondre à une demande institutionnelle devient concepteur de scénarios pédagogiques et acteur par envie pour des apprenants. Les résistances au changement font place à la compréhension d'un système plus complexe et à la conscience de ses savoirs acquis par la pratique.

SOMMAIRE

Ouverture	3
Table des matières	11
Institutions	17
Le réseau vit depuis 7 ans	19
Résistants et pionniers	30
Les conditions d'un partenariat réussi	36
La place du réseau Agrimédia dans le réseau des centres de ressources (CDR) des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles	46
Centres de ressources	53
Des outils et des hommes	55
Ressources et Usages au Centre de Ressources d'Arras	63
« Floris ente »	76
Pédagogies	93
Lettre à une amie... ou comment passer du tableau noir au CDR	95
Paroles de stagiaires	102
Le maître d'œuvre et le maître d'ouvrage	109
Acteurs	117
C'est au pied du mur...	119
La formation de formateurs à l'usage des CDR : l'exemple de l'IREO de Rollancourt	138
De la création d'outils à la création d'usages ou la formulation de savoirs praxéologiques issus du réseau AGRIMEDIA	146
Annexes	165
Petite bibliographie d'AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais	167
Petit glossaire	170
Résumés des contributions	171

Les livraisons disponibles

1. L'éducation populaire en Grèce. Essai d'évaluation
2. Un programme de développement local intégré dans le Pas de Calais
4. Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes
5. Les acquis professionnels en licence de Sciences de l'Éducation
6. Bilan et perspectives de dix années d'utilisation de l'informatique pédagogique au CUEEP
7. Lecture et outil informatique : enjeux pédagogiques
8. Espaces de paroles, espaces de choix ? De la communication au collège
9. Recherche-action : méthodes et stratégies
10. Droit : discours et pratiques des formateurs
12. A propos d'un outil informatique ouvert : nanobureautique
13. Les publics du DUFA de Lille. 1974-1987
14. Les maux pour le dire, les mots pour l'écrire. Monographie d'un stage de lutte contre l'illettrisme
16. Objectifs et modes d'évaluation. Six stages de préparation à l'emploi dans l'agglomération lilloise
17. Psychosociologie : crise ou renouveau ?
18. L'engagement de développement de la formation dans l'industrie textile et de l'habillement du Nord/Pas-de-Calais. Étude d'évaluation
19. 20 ans de formation d'adultes : l'action collective de formation de Sallaumines Noyelles-sous-Lens
20. Entreprises et représentations de l'illettrisme. Grille de diagnostic à l'usage de l'encadrement
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
22. Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'ESEU en Enseignement À Distance en 1991-92
23. Les formateurs d'adultes dans la division sociale du travail
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
- 25 + 26. Recherches-actions : méthodes et pratiques de formation (2 tomes)
27. Formation en entreprise sur l'entreprise. Une expérience
28. Actes de l'Université d'été : « Formations ouvertes multiressources ». Lille 6-12 juillet 1994
29. Formations ouvertes multiressources. Éléments bibliographiques
30. Les transformations des logiques de formation dans l'administration de l'État. Une étude de cas
31. Ateliers de pédagogie personnalisée. Un exemple en région Nord-Pas de Calais
- 32-33. Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. Deuxième colloque européen sur l'autoformation
34. Démarches d'individualisation. Vers un modèle convergent Formation continue/Formation initiale

Le CUEEP, Institut de l'Université des Sciences et Technologies de Lille, publie ses *Cahiers d'études* à raison de deux à quatre numéros par an (sans périodicité obligée).

Dès son origine (1969), le CUEEP a accordé une attention toute particulière à la recherche. Toutes les actions de formation d'adultes, tous les dispositifs d'ingénierie éducative qu'il a mis en œuvre (ou qu'il mène) ont été (ou sont) précédés, accompagnés ou suivis d'activités de recherche.

Ces recherches, ces études, mais aussi la capacité de transférer les résultats dans le cadre des divers dispositifs de formation de formateurs ont permis au CUEEP de se situer à la pointe de l'innovation sur le plan de l'éducation des adultes et de se forger ainsi une solide réputation tant sur le plan régional que sur le plan national et international. Le CUEEP s'appuie surtout sur les travaux du laboratoire TRIGONE et de ses trois équipes.

Publiant cette collection (depuis 1984), le CUEEP entend poursuivre sa mission de diffusion et de transfert des acquis. Il entend mettre à la disposition des chercheurs, des praticiens et du grand public, les références de recherches centrées sur une pratique éducative affirmée.

Les *cahiers d'études du CUEEP* ont principalement pour objet l'éducation des adultes. Les thèmes généralement abordés par les

chercheurs et les praticiens du CUEEP relèvent aussi bien de l'ingénierie pédagogique, de l'évaluation des dispositifs de formation que de la professionnalité des agents éducatifs. Ainsi, on y traite des liaisons formation-développement, de l'analyse des publics en formation, de la didactique des matières, de l'évaluation des dispositifs et systèmes éducatifs, de la formation des agents éducatifs, de l'apport des technologies nouvelles aux sciences de l'éducation en général et à la formation des adultes en particulier.

Instrument à la disposition des chercheurs, les *cahiers d'études du CUEEP* veulent également être un organe de liaison entre les terrains et le milieu de la recherche. En ce sens, ils ouvrent leurs colonnes non seulement aux professionnels de la recherche, mais également aux acteurs de l'éducation des adultes, qu'ils soient en exercice ou en formation. C'est ainsi que certains *Cahiers d'études* publient des mémoires d'étudiants des filières de Sciences de l'éducation, mais aussi des produits de l'« écriture pratique ».

Port en sus pour l'étranger

et les DOM-TOM

Prix du numéro : 75 F. (TVA incluse)

numéro double : 150 F. (TVA incluse)

Les nouvelles technologies informatiques et multimédia génèrent une spectaculaire diversification des ressources disponibles pour la formation. Mais cela ne doit jamais nous faire perdre de vue que la moindre ressource n'est d'aucune utilité sans le support de la communication.

Communiquer, c'est autre chose que consulter l'écran d'un ordinateur ou manipuler les outils d'un centre de ressources. C'est surtout et d'abord échanger, exprimer ses besoins et ses attentes. Une telle démarche conduit à une modification de la personnalité qui se construit, évolue et devient autre. Il se produit un phénomène essentiel : l'éducation. La communication n'est pas comparable au partage du « gâteau » que constituerait l'information. Dans un gâteau plus j'en prends moins il en reste pour les autres. Au contraire ici, plus je participe, plus je permets à mes interlocuteurs de s'enrichir et de développer leurs capacités.

Le présent ouvrage relate la somme des efforts déployés pour mettre en œuvre cette forme éducative de la communication dans les établissements agricoles partenaires de la région. Au delà des réflexions engagées, des maquettes pédagogiques construites, des avancées sur des pratiques nouvelles, c'est cette action militante de tous les acteurs qui donne en définitive toute sa valeur et toute sa portée au réseau AGRIMEDIA NORD PAS DE CALAIS.

AGRIMEDIA Nord-Pas de Calais, un réseau de centres de ressources pour la formation agricole. Des formateurs parlent aux formateurs. - Lille : CUEEP USTL, 1998. - 177 p. - (Les cahiers d'études du CUEEP ; 35-36)
ISSN en cours - 150 F. (TTC)

AUTOFORMATION ; CENTRE RESSOURCE PEDAGOGIQUE ; ENSEIGNEMENT AGRICOLE ; ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE ; FORMATION ENSEIGNANT ; FORMATION FORMATEUR ; INGENIERIE FORMATION ; METHODE PEDAGOGIQUE ; MOYEN PEDAGOGIQUE ; OUTIL MULTIMEDIA ; PROCESSUS COGNITIF

C.U.E.E.P. Centre Université. Économie d'Éducation Permanente

Laboratoire TRIGONE (formation, technologies nouvelles et développement)

U.S.T.L. Université des Sciences et Technologies de Lille