

# ETUDE CEDEFOP

## L'EVOLUTION DES COMPETENCES DU / DES FORMATEURS DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION OUVERTE ET A DISTANCE

### Rapport national (France)

Etude de deux dispositifs français : le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée et le réseau Miri@d

*Frédéric HAEUW – Arnaud COULON*

Introduction générale	page 02
Sommaire	page 04
1ère partie : les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP)	page 06
2ème partie : le réseau Miri@d	page 61
3ème partie : élaboration d'un « référentiel de compétences »	page 143
Conclusion	page 163

# Introduction générale

Le travail qui va être présenté ici s'inscrit dans le cadre d'une étude plus large, commanditée par le CEDEFOP, et portant sur l'évolution des compétences du/des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance. Cette étude est réalisée dans plusieurs contextes nationaux (France, Luxembourg, Portugal).

Concernant la contribution française à cette étude, le choix s'est porté sur deux dispositifs, le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée et le réseau Miri@d. Ce choix s'est fait pour des raisons de complémentarité ; en effet, bien que tous les deux s'inscrivent dans la logique " formation ouverte ", ils diffèrent par plusieurs points :

- du côté du réseau des APP, la logique dominante à l'origine est l'ouverture et la flexibilité par l'individualisation des parcours de formation, tandis que du côté de Miri@d la logique de départ est davantage centrée sur les technologies permettant ouverture et gestion de la distance.
- dans le premier cas, il s'agit d'un dispositif relativement ancien (il a été initié il y a plus de quinze ans) intervenant à une large échelle au niveau régional et au-delà national, dans le second, il s'agit d'un dispositif récent encore à une échelle que l'on peut considérer comme « expérimentale » même si certaines actions sont opérationnelles.
- enfin leur fonctionnement et leur approche du public s'avèrent sensiblement différents : ouverture à tout public sur un territoire sur la base d'un financement principalement d'origine publique dans le premier cas, centrage sur des salariés d'entreprise dans le cadre de la formation continue financée par l'entreprise dans le second.

Nous avons bien conscience que notre choix excluait d'autres modèles de dispositifs de formation ouverte et à distance, en particulier les plus traditionnels, basés exclusivement sur la distance. D'autre part, au fur et à mesure de nos observations, nous avons pris conscience que ces deux dispositifs étaient davantage représentatifs de la notion " d'ouverture " que de la notion de " distance " dont il ne font qu'un usage très modéré (en particulier le réseau des APP).

Cette étude n'a donc évidemment pas la prétention de l'exhaustivité, mais a plutôt comme finalité de proposer, à partir de deux cas concrets, des hypothèses de travail et des grilles de lecture, qu'il conviendra ultérieurement de tester, voire d'amender à partir d'autres dispositifs de FOAD.

Pour comprendre le document que vous avez entre les mains, il faut d'emblée préciser que ce travail a été réalisé par deux auteurs, (dont c'était la première occasion de travailler ensemble) , et dont les profils, statuts et positionnements à l'égard des dispositifs observés sont différents. Frédéric Haeuw est en effet directement impliqué dans le dispositif observé puisqu'il est à la fois chercheur en sciences de l'éducation et coordinateur d'APP dans la région Nord-Pas de Calais. Cette implication directe le conduit à porter un regard de l'intérieur, dont le vécu n'est pas complètement absent, bien que la rigueur méthodologique des observations garantisse une certaine objectivité.

Arnaud Coulon, quant à lui, n'est pas directement impliqué dans le dispositif observé. Sa démarche a donc davantage été conduite en extériorité, à la limite de l'audit. Cette non-implication directe garantit sans doute d'emblée l'objectivité, mais rend plus délicate l'expression authentique des acteurs.

Tous deux en revanche, et de manière volontariste, ont choisi de ne pas censurer, dans leurs observations, un certain nombre de questionnements connexes non initialement prévus dans l'étude, issus de leurs autres champs d'activité (recherche pour l'un, formation de formateurs pour l'autre). Cela explique pourquoi, dans ce compte-rendu final, le résultat dépasse quantitativement et qualitativement la commande initiale, bien que ces éléments connexes aident à la compréhension des dispositifs plutôt que de lui nuire.

Le document final que vous avez entre les mains comporte donc trois parties distinctes, qui reflètent notre méthode de travail, et qui peuvent, à la limite, être lues indépendamment l'une de l'autre.

Les parties 1 et 2 sont des monographies sur les dispositifs observés. Nous avons en effet choisi de passer un temps conséquent sur chacun des dispositifs, en alternant observations et interviews, de façon à pouvoir rendre compte de leurs modes d'organisations, allant même, pour chacun d'eux, à observer les différences internes et à émettre des hypothèses explicatives de ces différences (tel que, par exemple, la culture d'origine de l'organisme porteur ou l'impact de l'environnement). Au cours de ce travail, quasi-ethnologique, nous avons réservé une place privilégiée à la parole des acteurs eux-mêmes, dont vous trouverez (en italique dans le texte), de nombreux extraits dans les pages suivantes.

La partie 3 est une proposition de matrice de compétences de formateur en formation ouverte et à distance. Cette partie, rédigée conjointement par les deux auteurs, est une tentative de composition, à partir des observations, d'un référentiel idéal-typique, qui n'est en aucun cas à prendre comme la liste exhaustive des compétences nécessaires à chacun des formateurs pour exercer en F.O.A.D, mais plutôt comme une grille d'observation, voire un outil de diagnostic, propre à dresser la carte des compétences collectives d'une équipe pédagogique, à repérer les déficits de compétences de cette équipe et, par conséquent, à dresser la liste des objectifs à atteindre pour remédier à ces déficits de compétences.

Il est évident que la modestie de notre échantillon, et sa non représentativité de l'ensemble du champ ouvert par la FOAD rend cet outil non directement transférable. Cette étude nous autorisera cependant en guise de conclusion à formuler quelques considérations générales et à esquisser quelques suggestions quant à une poursuite éventuelle de nos investigations.

# Sommaire

## **Première partie : les Ateliers de Pédagogie Personnalisée**

<u>1-</u>	<u>Le dispositif national des Ateliers de Pédagogie Personnalisée</u>	page 07
1.1-	un retour rapide sur l'histoire des APP	page 07
1.2-	stratégie de développement	page 09
1.3-	les enjeux socio-économiques	page 11
1.4-	les APP entre autoformation et formation ouverte ...	page 12
<u>2-</u>	<u>Le choix de la région Nord-Pas de Calais</u>	page 15
<u>3-</u>	<u>Les APP portés par les GRETA</u>	page 17
3.1-	les GRETA	page 17
3.2-	les APP/GRETA	page 19
3.3-	l'APP de Vendin leViel	page 21
3.4-	l'APP de Caudry-Le Catteau	page 25
<u>4-</u>	<u>Les APP portés par l'Université</u>	page 30
4.1-	le CUEEP	page 30
4.2-	les APP/CUEEP	page 33
4.3-	l'APP de Villeneuve d'Ascq	page 36
<u>5-</u>	<u>Les APP portés par le tissu associatif</u>	page 41
5.1-	l'association « APP du littoral dunkerquois »	page 41
5.2-	l'APP de Dunkerque	page 41
5.3-	l'ADAPEP	page 47
5.4-	l'APP d'Arras	page 49
<u>6-</u>	<u>Quelques éléments de synthèse</u>	page 55
6.1-	les APP et la pédagogie	page 55
6.2-	les APP et l'organisation du travail	page 58

## Deuxième partie : le réseau Miri@d

<u>1.</u>	<u>Le réseau des Chambres de Commerce et d'Industrie (CCI)</u>	page 62
1.1-	données de cadrage	page 62
1.2-	données relative aux Ressources Humaines	page 63
1.3-	les chiffres de la formation dans le réseau CCI	page 67
1.4-	formation et nouvelles technologies au sein du réseau CCI	page 68
2.	<u>Le choix de Miri@d</u>	page 70
2.1-	genèse et raison d'être de Miri@d	page 73
2.2-	bref historique de Miri@d	page 74
2.3-	réalisations	page 75
2.4-	l'offre Miri@d	page 76
2.5-	remarques	page 77
<u>3.</u>	<u>La CCI de Valenciennes</u>	page 78
3.1-	contexte, données de cadrage	page 78
3.2-	dispositif FOAD Informatique et Bureautique	page 81
3.3-	dispositif Netlangues	page 94
<u>4.</u>	<u>La CCI de Clermont-Ferrand</u>	page 103
4.1-	contexte, données de cadrage	page 103
4.2-	l'Atelier Permanent de Maintenance	page 107
<u>5.</u>	<u>La CCI de Saumur</u>	page 115
5.1	contexte, données de cadrage	page 115
5.2	dispositif FOAD Reflex Contact chez France Champignon	page 121
6.	Quelques éléments de synthèse	page 138

## Troisième partie: premières ébauches d'un référentiel de compétences

<u>1-</u>	<u>Quelques éléments de cadrage théorique</u>	page 143
1.1-	choix d'une définition	page 122
1.2-	construction d'une « matrice des compétences »	page 123
<u>2-</u>	<u>Référentiel de compétences du formateur en FOAD</u>	page 125
2.1-	les compétences du formateur dans le contexte de l'environnement	page 125
2.2-	les compétences du formateur dans le contexte du dispositif	page 130
2.3-	les compétences du formateur dans le contexte de la relation individuelle	page 134
3-	<u>Utilisation de la matrice</u>	page 138

**1ère partie :**

**les Ateliers de Pédagogie Personnalisée**

## **1- Le dispositif national des Ateliers de Pédagogie Personnalisée**

Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) sont des dispositifs de formation de taille moyenne (réalisant de 15.000 heures à 100.000 heures de formation annuelles) financés majoritairement par l'Etat et les collectivités territoriales. Ils proposent aux jeunes et aux adultes, de tous niveaux, des parcours de formation courts (300 heures maximum) dans les matières générales, selon un système d'autoformation assistée et sur la base d'un contrat individualisé précisant les rythmes, durées et contenus de la formation en fonction du projet des personnes. Les APP ne sont donc pas des organismes de formation autonomes, mais des dispositifs de formation nécessairement partenariaux, et portés par des organismes de formation d'origines diverses. Environ la moitié est portée par les GRETA, l'autre moitié recouvre des institutions d'origine diverses : un grand nombre d'organismes de formation privés associatifs de toute nature (de très gros organismes et d'autres petits), quelques AFPA, une dizaine de CFA, quelques centres sociaux, des syndicats intercommunaux, plusieurs CCI et chambres des métiers et enfin quelques associations spécifiques . Cela peut expliquer qu'en dépit d'un cahier des charges identique, les déclinaisons locales peuvent prendre des formes différentes. Cette disparité de fonctionnement légitime un travail d'animation et d'échanges, porté par une cellule d'animation nationale, IOTA +.

En quinze années d'existence, ce réseau s'est développé de façon constante. On en recense actuellement 461, ce qui, avec les antennes, représente 760 lieux de formation, répartis sur tout le territoire national (DOM-TOM compris).

Avant d'aborder les positionnements stratégiques, économiques et théoriques des APP, nous vous proposons un rapide retour en arrière pour expliquer la genèse et le développement de ce dispositif.

### **1.1- Un retour rapide sur l'histoire des APP**

La date de création des premiers « Ateliers Pédagogiques Personnalisés »<sup>1</sup> remonte à 1985 (circulaire n°18 du 21 Juin 1985, relative à la poursuite et à l'amélioration des programmes de stages de formation en faveur des jeunes de 16 à 25 ans). Leur création officielle a toutefois été motivée par la nécessité d'entériner l'existence des premiers lieux-ressources, apparus dans la région lyonnaise en 1983, et destinés à faire évoluer les conditions d'accès à la formation des jeunes de la région Rhône-Alpes. Leur ambition était

*« d'assurer aux jeunes en attente d'une formation, d'un concours, d'un emploi ..., un soutien pédagogique leur permettant d'entretenir leurs acquis ou de se remettre à niveau et d'aborder l'étape suivante dans de meilleures conditions. »*<sup>2</sup>

Créés en concertation étroite entre l'administration et les collectivités locales, ils rempliront l'une des quatre fonctions (la mise à niveau) du programme Est lyonnais de formation des jeunes (les trois autres étant l'accueil et l'orientation, la formation professionnelle adaptée et l'accès à l'emploi). Pour la petite histoire, notons que le tout premier lieu-ressources date de

---

<sup>1</sup> L'appellation « ateliers pédagogiques personnalisés » étant devenu par la suite « atelier de pédagogie personnalisée », nous emploierons désormais indifféremment le sigle APP dans la suite du texte.

<sup>2</sup> J.Nakache, *du drame des Minguettes au réseau national des APP*, in Actualités de la Formation Permanente, N° 99, Centre INFFO, Avril 1989

1982, et a été mis en place suite aux émeutes de l'été 1981 aux Minguettes. Il émanait de la volonté d'acteurs sociaux de répondre aux inquiétudes des jeunes de cette banlieue, en leur proposant une réponse de proximité directement en lien avec leurs besoins. Comme nous le rappelle Jean Nakache

*« des travailleurs sociaux, des militants d'associations et de mouvements d'éducation populaires, des pédagogues, conjuguent leurs savoir-faire et leurs moyens pour remédier à cette poussée de fièvre, au plus près de la réalité et de la vie quotidienne du quartier .»<sup>3</sup>*

Notons que les deux aspects originaux de cette démarche (le fait de proposer une **offre de proximité**, construite **en partenariat** entre des professionnels de différents secteurs du travail social) resteront toujours les éléments fondateurs des créations ultérieures d'APP.

Enfin, on retiendra aussi que deux expériences étrangères alimenteront la réflexion des promoteurs de ces actions : les lieux ressources pour travailleurs immigrés mis en place par le Ministère du Travail à Montréal, et les libres-services formation aux Pays-Bas.

L'objectif de la Délégation Nationale de la Formation Professionnelle n'était évidemment pas uniquement d'entériner ces lieux ressources de la Région lyonnaise, mais d'en permettre la généralisation sur l'ensemble du territoire national. Pour faciliter ce transfert, elle créa notamment un dispositif d'animation de cette diffusion (IOTA +) destiné à faciliter les échanges entre APP et instaurer entre eux un véritable réseau.

En 1986, un premier cahier des charges est élaboré par la Délégation à la Formation Professionnelle (DFP, circulaire N° 1030 du 13 mars 1986). Ce texte, qui fixe les modalités d'organisation, d'encadrement pédagogique, de financement, d'accueil du public, ne trahit aucunement l'esprit novateur qui a été à l'initiative de la création des APP, mais en reprend au contraire les principaux aspects :

- le caractère inter institutionnel de l'APP et la nécessité du partenariat ;
- la permanence de l'offre, conçue en entrée-sortie permanente ;
- l'individualisation des parcours et l'articulation avec les autres offres de formation, vis-à-vis desquelles ils doivent être complémentaires et non subsidiaires ;
- la personnalisation de la réponse, afin de s'adapter au profil du jeune, à son projet et à ses disponibilités ;
- la contractualisation, obligatoire, entre le jeune et l'APP, des objectifs pédagogiques et des moyens mis en œuvre pour les atteindre ;
- la nécessité de disposer de locaux propres à l'APP (distincts de ceux du centre de formation) et d'une équipe composée pour une part de permanents dédiés à cette action.

Ce cahier des charges a sans aucun doute été le meilleur garant, avec la mise en place de IOTA +, de la diffusion « sans déperdition ni détournement », d'un dispositif labellisé au niveau national. Pour mettre en place un APP, beaucoup d'organismes ont dû par exemple instaurer des partenariats avec des organismes qui étaient perçus jusqu'alors comme concurrents sur une zone ou un bassin d'emploi<sup>4</sup>. Au niveau pédagogique, nombre des obligations invoquées par ce cahier des charges ont dû provoquer de véritables révolutions culturelles au sein d'organismes habitués à un fonctionnement plus traditionnel ; de même au point de vue de l'organisation du travail.

---

<sup>3</sup> ibidem

<sup>4</sup> nous détaillerons ultérieurement (dans la partie observation), la manière dont se décline cette logique de partenariat.



Une deuxième version de ce cahier des charges sera établie en 1994 (parution au bulletin officiel n° 94.4 du Ministère du travail du 5 mars 1994) ; les APP deviendront alors les « Ateliers de Pédagogie Personnalisée ». Ce texte confirmera les hypothèses de départ et précisera, un peu plus que le premier, les fonctionnements pédagogiques et institutionnels des APP. La circulaire de la DFP qui l'accompagnera attirera l'attention des préfets de région sur la nécessité, pour les organismes porteurs, de se conformer à ce cahier des charges, afin d'éviter les dérives constatées de prestations « non conformes ». La principale transformation entre ces deux textes sera l'inscription de l'APP comme un « dispositif de formation ouverte », ce qui ne change pas fondamentalement les choses mais entérine une situation de fait ; ainsi que l'écrit un des membres de IOTA+, Jean Vanderspelden

*« comme Monsieur Jourdain faisait de la prose, certains APP faisaient de la « formation ouverte » sans le savoir ; individualisation, entrées et sorties permanentes, contrat pédagogique, centre de ressources, autonomie, formation à distance, multimédia, multiresources ... »<sup>5</sup>*

## 1.2- Stratégie de développement

De la création à 1996, le nombre d'APP sera croissant (150 en 1986, 300 en 1989, 464 en 1992 et 470 en 1996). Il se stabilisera ensuite, quant aux nombres d'APP « centraux », mais le nombre d'antennes, en revanche, continuera d'augmenter pour atteindre le chiffre de 760 en 1998. A un APP central peuvent en effet être rattachées des « antennes ». Plusieurs cas sont possibles :

- un APP créé avec plusieurs partenaires se démultiplie « à l'identique » sur plusieurs sites ;
- un APP central porté par plusieurs organismes se démultiplie sur plusieurs sites, chacun d'entre eux étant portés par l'un des partenaires ;
- un APP central, porté par un organisme, crée une antenne qui est portée par un autre organisme.

On verra ultérieurement que cette distinction n'est pas sans conséquence sur l'organisation pédagogique.

Les sites avec antennes seront beaucoup plus fréquents en milieu rural qu'en milieu urbain ; cela répond au besoin d'aller au plus près de la population à former. L'illustration de ce développement rural est le réseau SARAPP<sup>6</sup> (site antenne rurale APP) développé depuis 1994 en région Midi-Pyrénées par la DAFCO de Toulouse . A partir d'un site central ont été créées des antennes dans des petites localités de moins de 3000 habitants ; ces antennes sont ouvertes deux à trois demi-journées par semaine et sont animées par un animateur-relais. Elles offrent un service basé sur la mise à disposition de ressources pédagogiques, mais surtout de moyens de communication permettant le lien avec les formateurs du site central.

D'une manière générale, le développement du réseau des APP est la résultante de deux logiques complémentaires, l'une régionale et l'autre nationale.

La création d'un APP ne peut en effet émaner que d'une démarche régionale ; elle est le fruit d'une rencontre entre une volonté d'acteurs locaux (organismes de formation, missions

---

<sup>5</sup> J.Vanderspelden, *APP et formations ouvertes*, in actes de l'Université d'été « Formations ouvertes multiresources », les cahiers d'étude du CUEEP N° 28, Lille, USTL, février 1995

<sup>6</sup> Voir le bulletin de IOTA+ N°17, nov. 1995/janv. 1996

locales, PAIO, ...) et d'une attente, voire d'une sollicitation, des pouvoirs publics (essentiellement les conseils régionaux, les DRTEFP et les municipalités). Chaque création est donc singulière et on ne peut parler de stratégie nationale de développement du réseau en terme de création. Il peut exister par contre une stratégie régionale, dès lors que les deux principaux commanditaires s'entendent pour porter un axe développement, qui se décline souvent par une animation régionale des APP<sup>7</sup>

Mais il est incontestable que l'Etat, par l'intermédiaire de la mission d'animation du réseau confiée à IOTA+, influe, non pas tant sur la création des APP (encore que IOTA+ a pu jouer un rôle d'appui à la création, par l'intermédiaire, notamment, de l'édition, en 1986, de la brochure « guide-repère pour la création et le développement d'un APP ») que sur le développement de chantiers spécifiques impliquant les APP. Citons par exemple :

- le projet européen POLLEN (échange d'équipes pédagogiques afin d'enrichir les pratiques de formations ouvertes)<sup>8</sup> et plus globalement l'aide aux montages de projets européens ;
- le projet de « réseau de télé-tutorat pour l'accompagnement de formations individualisées à distance »<sup>9</sup> en partenariat avec trois entreprises (EDF-GDF, Renault et France Télécom )
- la convention nationale entre les APP et le CNED ;<sup>10</sup>
- le projet AUTOFOD (formations de formateurs aux NTIC ;)<sup>11</sup>
- la convention APP / Ministère de l'Intérieur (formation des Adjoints de Sécurité.)

Stratégiquement, après vérification que le projet emportera l'adhésion d'un nombre d'APP suffisant, IOTA+ signe, au nom du réseau, une convention cadre, que chaque organisme porteur d'APP intéressé signe ensuite à son tour. Au cours de ces dernières années, l'ancrage des APP dans la FOAD notamment, est à mettre au crédit de IOTA+ ; les outils même d'animation du réseau, basés pour une bonne part sur les nouvelles technologies (minitel, puis INTERNET) y ayant contribué. Chaque APP, par exemple, est dans l'obligation de faire remonter ses chiffres d'activités par le biais des technologies, ce qui a en quelque sorte forcé la main à plusieurs d'entre eux.

Via les outils de communication (technologiques mais aussi papier), et via la disponibilité des membres de cette équipe à se déplacer en région, les innovations pédagogiques des APP sont relayées et diffusées partout, ce qui crée des synergies, et permet aux équipes pédagogiques de s'enrichir mutuellement et de profiter des avancées réciproques. Cela évite les trop grands écarts de fonctionnement d'un APP à l'autre et aboutit à une « culture APP », qui rend possible la promotion d'une image « nationale » des APP qui n'est pas contredite dans les faits, au niveau des déclinaisons locales. IOTA + remplit donc deux missions essentielles qui contribuent au développement du réseau : d'une part, la recherche d'une uniformisation de fonctionnement (tout en facilitant les innovations) et d'autre part, la promotion de ce réseau auprès des commanditaires et des partenaires sociaux et son positionnement stratégique sur la scène nationale, voire européenne.

---

<sup>7</sup> c'est le cas en région Nord-Pas de Calais ; nous y reviendrons ultérieurement.

<sup>8</sup> Voir le bulletin de IOTA+ N° 22, oct./nov.96

<sup>9</sup> Voir le bulletin de IOTA+ N° 24, avril./mai 97

<sup>10</sup> Voir le bulletin de IOTA+ N° 31, avril./mai 98

<sup>11</sup> Voir le bulletin de IOTA+ N° 32, juin./juillet 98

### 1.3- Les enjeux socio-économiques

En 1997<sup>12</sup>, 139 000 personnes ont été formées en APP, ce qui représentent 11 700 000 heures de formation réalisées. Les financeurs principaux sont l'Etat (59,90%, qui se décompose en 40,97 % DRTEFP et 18,93 % autres financements Etat, dont CES), les conseils régionaux (18,20%), les autres financeurs (13,83 %), les individuels payants (2,23 %) et enfin les entreprises (5,85 %).

On notera que le financement direct des entreprises reste faible, bien que beaucoup d'APP tentent de démarcher en entreprises pour assurer un équilibre financier difficile à atteindre avec les seuls financements publics. Ces démarches restent souvent peu suivies d'effet, et plus rarement encore d'effet massif : les salariés qui entrent à l'APP le font souvent sur des démarches individuelles, et très exceptionnellement sur une demande de leur employeur. Une explication possible à cet état de fait est que les salariés qui fréquentent l'APP le font, soit pour quitter cet employeur, et dans ce cas ils viennent de façon anonyme, soit pour se remettre à niveau afin d'entrer en formation professionnelle, et dans ce cas ils souhaitent de pas utiliser leurs droits à la formation en APP., ce qui aurait pour effet de retarder leur entrée en formation ultérieure. On note en revanche très peu de demandes liées à l'augmentation des compétences nécessaires à la tenue du poste de travail. Par contre, il arrive parfois, que certaines entreprises engagent avec l'APP un partenariat plus important quant à la remise à niveau de leurs salariés, mû par une démarche que l'on pourrait qualifier « d'entreprise citoyenne » ; c'est le cas par exemple de l'entreprise CAMAIEU qui a signé une convention avec l'APP de Roubaix, pour la remise à niveau des salariés de ses entrepôts, sans qu'il y ait, derrière cette demande, d'objectifs professionnels.

Pour mesurer le poids économique des APP, faisons un calcul sommaire ; on peut considérer que la rubrique « autres financeurs » est constitué d'autres financeurs publics (conseil généraux, FAS, etc.) ce qui revient à dire qu'environ 94% des financements sont « publics » et 6 % sont privés. On peut partir du principe que le taux moyen d'une heure de formation rémunérée par les pouvoirs publics se situe aux alentours de 28 francs et que le taux moyen d'une heure rémunérée par les entreprises est de 50 francs. Les 6 % d'heures « entreprises » occasionnent donc un CA de 35,1 millions de francs ; les 94 % d'heures « publics » occasionnent un CA de 308 millions de francs. On arrive au résultat global de 343,1 millions de francs.

Si l'on compare ce chiffre aux coûts des dépenses de la nation, liées à la production et à l'accompagnement de la formation **sur le marché de la formation continue** (c'est là où se situent les APP) qui est estimé à 37,3 milliards de francs<sup>13</sup>, on peut estimer que la part prise par les APP dans ces dépenses est de **0,92 %**. Sur l'ensemble des dépenses totales de la nation consacré à la formation, estimé à 138,1 milliards de francs, cette part n'est plus que de **0,25% !**

Le réseau des APP ne présente donc, économiquement, qu'un poids très faible comparé à l'ensemble des dépenses publiques en matière de formation. A l'échelle d'un APP, le nombre d'heures moyen étant estimé à 26 800, le CA, par le même calcul, peut être estimé à 778000

---

<sup>12</sup> Bulletin IOTA +, Hors série : spécial statistiques - juillet 1998. Nous avons choisi 1997 comme année de référence pour pouvoir la comparer aux données nationales concernant le marché de la formation dont nous disposons.

<sup>13</sup> Source : *la professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes – document préparatoire à la table ronde organisée par le secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle*, Mars 2000, DGEFP

francs environ. Notons, à titre de comparaison<sup>14</sup>, que 83 % des organismes dispensateurs de formation ont un CA inférieur à un million de francs ; le cas des APP n'est donc pas, de ce point de vue, une exception à l'état du marché.

Sur les **caractéristiques du public accueilli**, on notera que l'APP s'adresse majoritairement à des demandeurs d'emploi (61%) et à un public majoritairement féminin (70%). Les salariés de droits commun représentent 8,89 % de la population accueillie. Ce chiffre est supérieur au pourcentage de financements « entreprises », ce qui accrédite l'hypothèse que les commanditaires publics prennent en compte un certain nombre de demandes de salariés hors temps de travail, au titre de la « promotion sociale ». Quant aux projets des personnes, le premier d'entre eux est lié à l'emploi, que ce soit pour en trouver, directement ou par concours (39,81 %), ou pour en changer ou évoluer (11,41 %) ; le second projet, en nombre, est l'entrée en formation (25,95 %).

Sur les **résultats**, on peut constater que l'APP joue effectivement un rôle direct quant au retour à l'emploi : juste à la sortie de l'APP, le pourcentage de salariés passe en effet de 8,89 % à 15,18 %, et il monte à 20,29 % six mois après la sortie de l'APP . Il faudrait, pour être plus précis encore, mesurer le rôle indirect de l'APP en suivant des cohortes de stagiaires, à l'issue de la formation qui succède à l'APP.; on sait en effet qu'ils sont 16,85 % à être en formation six mois après leur sortie de l'APP. De ce fait, la part des demandeurs d'emplois n'est plus que de 30,30 %, soit une diminution de moitié. Mais cela ne signifie évidemment pas que les personnes soient sorties du chômage de façon durable, mais qu'ils sont sur une étape de qualification.

Si l'on regarde maintenant du côté **des salariés des APP**, il est difficile de mesurer le nombre de personnes concernées par les APP ; tout au plus, on peut estimer à environ 1500 le nombre de « formateurs équivalents temps plein » (environ trois par sites).

#### **1.4- Les APP, entre autoformation et formation ouverte ...**

Déjà dans les quelques caractéristiques générales qui précèdent, on aura mesuré à quel point les APP sont un lieu privilégié d'observation de l'innovation pédagogique. Plusieurs raisons à cela :

- leur longévité : créés il y a quinze ans, ils continuent de s'en créer de nouveau chaque année ;
- leur nombre et leur implantation nationale : 461 APP recensés en 1998, répartis en 760 sites, sur tout le territoire français (DOM TOM compris) ;
- un mode de fonctionnement « relativement » homogène : un cahier des charges fixe les grandes lignes de leur fonctionnement, auquel chaque APP doit se conformer ;
- l'existence d'un réseau national, porté par une structure d'animation (IOTA+) qui fédère et diffuse l'information sur l'innovation, et qui garantit une forme de labélisation ;
- un certain nombre de principes de base qui les ancrent solidement du côté de l'innovation pédagogique : la nécessité du partenariat, la personnalisation de la formation, le recours à des déclinaisons variées de l'autoformation, la centration sur les besoins de l'apprenant.

---

<sup>14</sup> Cette comparaison n'est faite qu'à titre indicatif, car on a bien compris que l'APP n'est pas une entité de fonctionnement, mais qu'il est rattaché à un organisme de formation

Du point de vue conceptuel, ils sont à la croisée de deux chemins , celui de l'autoformation et celui de la Formation Ouverte et A Distance (FOAD) :

- Le recours explicite, dans leur cahier des charges, à des modalités de formation basées en partie sur l'autoformation les situe clairement dans le champ de l'autoformation. Si leur objectif principal est en effet de proposer des remises à niveau, il est aussi d'aider ces publics à développer des apprentissages autonomes et acquérir des compétences pérennes à l'autoformation. Comme l'indique d'entrée de jeu leur cahier des charges, les APP développent une pédagogie personnalisée se définissant selon deux axes :

*« premièrement par un soutien pédagogique permettant de déterminer avec chaque utilisateur les objectifs à atteindre, de construire un programme de travail et d'assurer l'assistance nécessaire à la progression des apprentissages, et deuxièmement par un appui méthodologique sur la manière d'organiser un travail personnel, de structurer ses connaissances, d'évaluer ses acquis et ses compétences et de savoir tirer parti des ressources existantes ».*<sup>15</sup>

Dans la première typologie de l'autoformation proposée il y a quelques temps par Pascal Galvani<sup>16</sup>, les APP se situent du côté du courant « technico-pédagogique », c'est-à-dire le courant organisationnel de l'autoformation ; plus globalement, ils sont représentatifs de ce que Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson nomment « autoformation éducative » et qu'ils définissent comme regroupant les dispositifs

*"visant à développer les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives et à développer l'autonomisation des sujets apprenants".*<sup>17</sup>

L'inscription des APP dans le champ de l'autoformation éducative pose évidemment la question de l'autodirection, et de la part d'initiative et de responsabilité qui est réellement dévolue à l'apprenant. Jusqu'où celui-ci est-il libre de choisir les méthodes et stratégies, voire même les objets, de ces apprentissages ? Où commence et où s'arrête le rôle du formateur ? Garde-t-il, selon l'expression de Daniel Poisson un « droit d'ingérence » qui lui permet, in fine, de reprendre la main ? La question du pouvoir en ici en jeu (enjeu ?) car le basculement, en théorie, du pouvoir des mains du formateur à celles de l'apprenant peut représenter, pour le formateur, une véritable « perte d'identité ».

- Mais les APP illustrent également le concept de Formation Ouverte et A Distance, de façon plus prégnante encore depuis la rédaction du second cahier des charges. La typologie généralement reconnue en la matière distingue quatre types de formation ouverte<sup>18</sup>, définie selon deux critères : d'une part la présence ou l'absence de formateur, et d'autre part, la présence ou l'absence de réseau. Ces quatre types ainsi définis sont donc : la formation à distance « traditionnelle » (CNED, AFPA) ; les dispositifs basés sur des centres de ressources ; les dispositifs de téléformation et enfin les dispositifs d'autoformation en ligne. Le réseau des APP s'inscrit dans le deuxième type, dont il est peut être le plus ancien modèle. D'un point de vue très « consensuel », on constatera que les APP s'inscrivent complètement dans la définition de la FOAD élaborée tout dernièrement par la conférence de consensus :

---

<sup>15</sup> DFP, cahier des charges des APP, 1994

<sup>16</sup> P. Gavalni, *autoformation et fonctions de formateurs, des courants théoriques aux pratiques de formateurs, les ateliers pédagogiques personnalisés*, Chroniques Sociales, LYON, 1991

<sup>17</sup> P. Carré, A Moisan et D. Poisson, *autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, 1997

<sup>18</sup> Bernard Blandin, *La FOAD : état des lieux* début 1999

« Une formation ouverte et à distance :

- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tels par les acteurs,
- qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective,
- et repose sur des situations d'apprentissages complémentaires et plurielles en terme de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources »<sup>19</sup>.

On notera toutefois que si les APP sont incontestablement des dispositifs ouverts, dans la mesure où ils proposent des modalités et des contenus de formations différents en fonction des personnes, il ne s'agit pas en soi, d'un système à distance. Des interactions entre les trois modèles peuvent cependant être observées ici où là, en particulier entre le premier et le deuxième type, dans le montage d'opérations spécifiques entre l'offre traditionnelle et le réseau des APP, qui articulent offre à distance (guidance, mises à disposition de ressources...) et offre de proximité (espace de formation, tutorat méthodologique). La question de l'articulation entre distance et présence prend une place grandissante dans les réflexions des équipes, car cette nouvelle donne complexifie, tout en l'enrichissant, la relation « savoirs-apprenant-formateurs ». L'enjeu de cette question est avant tout d'ordre pédagogique et peut se résumer ainsi : comment apporter une aide efficace en présentiel, tout en ne se substituant pas au formateur à distance dont le rôle est de guider et de valider le travail de l'apprenant ? Il est clair que cette articulation interroge de façon cruciale, les rôles et fonctions du formateur en APP, tout autant que son statut et même son identité professionnelle. Il est tout aussi clair que les enjeux ne sont pas les mêmes, selon qu'il s'agisse d'un partenariat entre deux institutions, dont l'une prend en charge la « distance » et l'autre la « présence », comme entre le CNED et les APP, ou qu'il s'agisse d'un service à distance offert par l'APP lui même, comme dans le cas des SARAPP. Il sera donc particulièrement intéressant pour notre propos d'aller observer de près ce qui se passe de ce point de vue dans les APP ciblés.

D'une manière générale, on comprend donc aisément pourquoi les APP, au delà d'être des modes innovants, sont particulièrement adaptés à l'étude des modifications profondes qui affectent le métier de formateurs d'adultes. Le rôle traditionnel du formateur dispensateur de savoir, tel qu'on le trouve dans les pédagogies traditionnelles (ou transmissives), est ici complètement remis en cause. Il est intéressant de constater que l'importance de cette remise en cause est d'ailleurs apparue très vite, dès l'apparition des premiers APP, Michel Tétart, responsable de IOTA +, s'exprimait déjà ainsi en 1989 :

*« le formateur, lui, se trouve confronté à des tâches multiples. S'il perd cette fonction unique de « transmettre le savoir », il doit négocier avec la personne, l'accompagner, étape par étape, en lui donnant les moyens de mesurer sa progression et d'anticiper sur la suite ; il doit organiser, gérer les apprentissages individuels, les ressources pédagogiques diversifiées en facilitant leur accès et leur lisibilité pour permettre l'utilisation par chacun des outils, méthodes, modes pédagogiques correspondant à son objectif et à son profil d'apprentissage »<sup>20</sup>.*

Comment concrètement se passent ces modifications ? comment se vivent « au quotidien » ces transformations, dans les APP et au sein des organismes porteurs ? quelles nouvelles

---

<sup>19</sup> Conférence de consensus « Formations Ouvertes et à Distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel » - collectif de Chasseneuil, 27, 28 et 29 mars 2000

<sup>20</sup> Tétart (M), in *actualité de la formation permanente* N° 99, Mars-Avril 1989

compétences ces organisations requièrent-elles des formateurs et comment se recomposent les identités professionnelles, face à ces modifications structurelles et radicales de la formation ?

C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre dans les chapitres suivants. Avant cela, nous expliquerons le choix de la Région Nord-Pas de Calais comme lieu d'observation.

## 2- Le choix de la Région Nord-Pas de Calais

Pour analyser le fonctionnement et l'innovation pédagogique dans les APP, nous avons choisi de nous focaliser sur le réseau des APP de la région Nord Pas-de-Calais.

Quatre raisons ont essentiellement guidé ce choix.

- La première de ces raisons est la **diversité des organismes porteurs**. Les seize APP du Nord Pas-de-Calais, répartis sur quarante cinq sites de formation, sont en effet portés par trois types d'institution : l'Université (2), les GRETA (9) et les organismes de formation associatifs (5). L'une de nos hypothèses initiales étant que la culture de l'organisme porteur influe sur l'organisation du dispositif, il nous était facile d'observer des APP portés par ces trois types d'institutions. Concernant l'Université, qui porte deux APP proches géographiquement, on peut supposer sans trop de risque qu'il n'y a pas trop de différence notable entre les deux, et a donc choisi de n'en observer qu'un seul. Concernant les GRETA, l'existence d'une animation régionale spécifique, portée par la DAFCO, peut également laisser supposer une relative uniformité de fonctionnement. Au vu du poids relatif du réseau GRETA au sein du réseau régional (9/18) il nous a semblé nécessaire d'observer deux APP de ce réseau. Concernant le tissu associatif en revanche, les choses sont plus complexes car il n'existe pas, a priori, de réseau fortement constitué, et donc d'uniformité de fonctionnement d'un organisme à l'autre. Il était donc plus raisonnable d'observer deux APP portés par des associations, en dépit du poids plus relatif (5/18) de cette famille institutionnelle.
- La deuxième raison de ce choix est que le Nord Pas-de-Calais est **une région d'une grande diversité géographique**, avec des zones urbaines à forte concentration et des zones rurales ; du point de vue de la concentration de la population, elle est donc représentative de la diversité du territoire national, et il était donc loisible de considérer ce critère comme discriminant, dans les formes et les modes d'organisation. Nous avons donc choisi trois APP situés en zone urbaine, un APP en zone rurale et un autre en zone « mixte » (APP central en ville et antennes en ruralité). L'une des caractéristiques des APP en milieu rural étant en effet de développer des antennes nombreuses de petite taille, nous avons choisi de mettre dans notre échantillon un APP de ce type, ce qui présentait l'avantage supplémentaire de vérifier la prégnance d'un modèle entre un lieu central et ses antennes, ou au contraire l'existence de différences de fonctionnement.
- La troisième raison est le fait que **tous les APP du Nord Pas-De-Calais sont organisés en réseau**. Créé en 1996 à l'initiative de ces membres, suite à une réaction collective motivée par la crainte d'une baisse de crédits, ce réseau est administré par les acteurs eux-mêmes, même si des financements publics viennent apporter les moyens nécessaires au développement de l'animation régionale. L'existence de ce réseau régional, qui complète le réseau national porté par IOTA + , présente l'avantage, par rapport à celui-ci, d'être un

réseau de proximité, dans lequel les acteurs sont appelés à se rencontrer fréquemment et à travailler ensemble, en dépit de leurs cultures institutionnelles différentes. Il nous paraissait donc pertinent d'observer en quoi le travail au sein d'un tel réseau influe ou non, sur la mise en conformité des modes d'organisations pédagogiques, en quoi il permet d'accélérer les changements d'identité professionnelle des acteurs APP, par le sentiment d'appartenance à une « famille professionnelle spécifique », et enfin l'émergence et la stabilisation de compétences particulières à cette famille.

- La quatrième raison, enfin, est la **réalisation d'une pré-enquête**, réalisée dans le cadre de l'animation régionale. Lors de ce travail,<sup>21</sup> nous avons émis l'hypothèse qu'au-delà de la culture d'origine de l'organisme porteur, et de sa zone d'implantation, une autre discrimination pouvait également être établie en fonction des objectifs affichés par les équipes locales, dans leurs propos et/ou dans leurs projets pédagogiques et du mode d'organisation pédagogique qu'elles mettent en place pour aboutir à ces objectifs. Nous avons alors émis l'idée, mais sans avoir pu la vérifier d'une manière scientifique, de l'existence de trois types d'APP:
- un APP dont l'objectif est l'enseignement, où le modèle pédagogique dominant serait la transmission de savoir « académique ». Le formateur s'y définit comme un enseignant, et l'ouverture à d'autres champs que ceux des savoirs formels est quasi inexistante ; la principale source de savoir est le formateur.
  - un APP dont l'objectif est l'insertion, dans lequel sont visés l'acquisition de savoirs mais aussi de savoir-faire et de compétences transversales directement utilisables professionnellement. L'APP se vit comme une réponse de proximité aux besoins d'une zone économique et le modèle pédagogique dominant est plutôt la pédagogie par objectifs (PPO), c'est-à-dire le découpage des savoirs et savoir-faire en petites unités de sens.
  - un APP dont l'objectif est l'éducation, comprise au sens de l'éducation permanente tout au long de la vie. Ici, on se préoccupe autant des savoir être que des savoirs et savoir faire. L'ouverture de l'APP sur le champ culturel est une ressource mobilisable, propre à alimenter cette éducation d'un apprenant citoyen et acteur social. La pédagogie est constructiviste, le formateur devient un « metteur en scène des savoirs ».

Cette typologie n'étant qu'une grille de lecture a posteriori des différences constatées lors des échanges entre formateurs, plutôt qu'une revendication formelle des équipes pédagogiques, qui ne se reconnaissent explicitement dans aucun de ces types, nous avons choisi de ne pas l'utiliser comme critère déterminant dans la constitution de notre échantillon. Cela aurait pu être considéré, à juste titre, comme de l'interprétation abusive.

Mais il est bien évident toutefois que lorsque nous en serons à la phase de l'étude portant sur l'organisation locale du dispositif, nous vérifierons, en comparant les différents modèles, la pertinence de cette typologie.

Il est fort à parier alors que les différences constatées dans les modes d'organisation, au regard des finalités affichées par les équipes, induiront aussi des différences quant aux rôles et compétences des formateurs.

---

<sup>21</sup> Voir le bulletin de IOTA + N° 40, Janvier-Mars 2000



En définitive, en croisant les deux critères retenus (organismes porteurs et concentration), nous avons donc constitué un échantillon de cinq APP.

	Organisme porteur			Concentration		
	Univ.	GRETA	Assoc.	Rural	Urbain	Mixte
Vill. d'Ascq	X				X	
Arras (et antennes)			X			X
Vendin le Viel		X			X	
Caudry		X		X		
Dunkerque			X		X	

Tableau 1- répartition des APP de l'échantillon, selon les critères « organisme porteur » et « concentration »

### **3- Les APP portés par les GRETA**

Les GRETA sont porteurs de la moitié des APP en France. Dans la Région Nord-Pas de Calais, ils sont supports de neuf APP sur seize et sont présents, par leurs antennes ou par le biais du partenariat, sur trente-deux sites sur les quarante trois.

Les APP GRETA sont en quelque sorte un « sous réseau » du réseau régional, lui-même intégré au réseau national ; la cohérence de ce sous-ensemble est assurée par un conseiller en formation continue de la DAFCO, qui y consacre environ un cinquième de temps plein. Ce conseiller est par ailleurs chargé, au sein de la DAFCO, des relations avec les financeurs publics. Pour comprendre la place des APP au sein des GRETA, nous l' avons rencontré et les commentaires suivants seront pour l'essentiel tirés de cet entretien.

#### **3.1- Les GRETA**

Un GRETA est un « groupement d'établissements » à l'échelle d'un bassin d'emploi, qui peut regrouper de vingt à quarante établissements scolaires ; il existe donc seize GRETA plus un GRETA Bâtiment à vocation régionale. Leur mission est d'assurer la formation continue, pour l'Education Nationale. Ils s'adressent donc à tout type de public, et ont vocation à être présents tant sur le marché public que sur le marché privé.

Un GRETA n'est pas une structure juridique, mais correspond plutôt à une mutualisation de moyens ; la première particularité (et de taille !) des GRETA au sein de l'Education Nationale est de fonctionner, non pas avec une subvention de fonctionnement, comme c'est souvent le cas dans les établissements publics, mais avec un mode de financement assimilable au privé, c'est-à-dire avec un équilibre à trouver entre recettes et dépenses. De fait, chaque GRETA est autonome et se dote d'un organe décisionnel, le conseil inter-établissement, qui est la réunion des chefs d'établissements concernés et qui fonctionne un peu comme un conseil d'administration. Ce conseil élit un président, proviseur de l'un des établissements, qui en est le responsable « politique et stratégique », qui décide de la ligne directrice et fait le choix de se positionner sur tel ou tel marché ; les GRETA sont en effet autonomes et juridiquement responsables. Théoriquement, le Délégué Académique à la Formation Continue (DAFCO) qui est le délégué du Recteur pour les questions liées à la formation continue, n'a pas de pouvoir hiérarchique sur les GRETA. Toutefois, les choix qu'ils sont amenés à prendre, même s'ils le font a priori de manière autonome, doivent néanmoins s'inscrire dans le cadre des décisions

académiques, impulsés par le DAFCO et son équipe, voire ministérielles. En ce qui concerne particulièrement les APP, il semble bien que le choix d'investir dans ce domaine ait été le résultat d'une injonction (ou à tout le moins d'une sollicitation pressante) issue du Ministère de l'Education Nationale et d'une volonté régionale forte du DAFCO qui s'est particulièrement investi sur ce dossier.

Le conseil inter-établissement élit également un ordonnateur, qui peut être le président ou un autre proviseur, dont le rôle est d'assurer la gestion du GRETA ; l'établissement d'origine de cet ordonnateur devient alors responsable de tous les actes de ce GRETA, dont la comptabilité sera une annexe de la comptabilité de cet établissement ; le paradoxe étant que le budget de cette « annexe » peut être largement supérieur au budget de l'établissement porteur. Cet ordonnateur devient l'employeur des salariés des GRETA ; c'est lui qui fixe les responsabilités de chacun et établit les lignes hiérarchiques.

Les personnels employés par les GRETA peuvent être classés en quatre catégories, regroupées en deux sous-ensembles :

✎ les personnels « fonctionnaires » :

- les postes gagés : il s'agit de personnels Education Nationale (enseignants ou administratifs) nommés sur des postes GRETA ; leurs salaires sont remboursés à l'Etat par les GRETA ; leur service annuel correspond à celui de leurs statuts d'origine.
- les enseignants en heures supplémentaires.

✎ les personnels « non fonctionnaires » :

- les contractuels ; engagés directement par les GRETA, ils sont recrutés sur profil, en fonction d'un besoin précis ; leur service annuel est de 1755 heures (39 heures par semaine durant 45 semaines).
- les vacataires : engagés directement par les GRETA, ils sont recrutés pour des missions ponctuelles, ne pouvant dépasser quatre mois ou 250 heures.

Selon une étude du CEREQ datant de 1994<sup>22</sup>, menés sur le plan national, la part du personnel fonctionnaire (postes gagés et enseignants en heures supplémentaires) est de l'ordre de 82 %, contre 28 % de postes non fonctionnaires (contractuels et vacataires). On est donc « *en présence d'un profil de formateur assez bien délimité, dominé par la figure de l'enseignant* »<sup>23</sup>. Il faut toutefois noter que l'étude précise également que « *malgré le recours à un tel statut, la main d'œuvre est relativement stable* »<sup>24</sup>.

Quant à la répartition entre permanents (postes gagés et contractuels) et les « intermittents » (enseignants en heures supplémentaires et vacataires), elle est, selon notre interlocuteur de la DAFCO, de l'ordre de 50/50. Toutefois, en période plus difficile, le nombre de permanents peut diminuer au profit des intermittents pour qui il n'y a évidemment pas de pérennisation de l'emploi à assurer.

---

<sup>22</sup> Les organismes de formation continue, pluralité des activités, diversité de gestion des personnels, CEREQ, Bref N° 126, décembre 1996

<sup>23</sup> Ibidem

<sup>24</sup> Ibidem

	<b>Fonctionnaire (82 %)</b>	<b>Non fonctionnaires (28 %)</b>
<b>Permanents (50 %)</b>	Postes gagés	Contractuels
<b>Intermittents (50%)</b>	Enseignants heures sup.	Vacataires

Tableau 2- répartition des personnels GRETA selon leurs catégories

Il faut ajouter à cela une cinquième catégorie, les conseillers en formation continue (CFC), qui sont affectés dans les GRETA avec une mission de développement (commercial, montage de projet...) ; leur singularité dans cet ensemble est de dépendre directement du recteur, et non de l'ordonnateur.

### 3.2- Les APP au sein des GRETA

La mise en place des APP GRETA a été, comme on l'a évoqué plus haut, le résultat de sollicitations nationales et régionales. Techniquement, les déclinaisons locales se sont jouées en tenant compte des réalités de terrain ; les GRETA ont parfois pris l'initiative de créer un APP et ont recherché des partenaires locaux pour porter des antennes; à d'autres moments, ils ont au contraire répondu à des sollicitations et sont devenus animateurs d'antennes d'APP portés par d'autres. A Dunkerque enfin, le GRETA est devenu membre fondateur de l'association APP, en réponse à une sollicitation du bassin d'emploi. En dépit de ces histoires locales différentes, il semble qu'au niveau du fonctionnement pédagogique, il n'y ait pas, au dire de notre interlocuteur de la DAFCO, de trop grandes différences d'un APP à l'autre.

Voyons maintenant en quoi les APP GRETA sont porteurs d'innovations au sein même des GRETA :

- Du **point de vue pédagogique**, il semble incontestable que les APP aient été des précurseurs, au sein des GRETA, car ils ont été parmi les premiers à décliner et à mettre réellement en œuvre l'accueil permanent et l'individualisation. Toutefois, les autres centres se rapprochent progressivement du modèle APP, et tendent à mettre en place à leur tour un accueil permanent et individualisé. Différents « labels » ont depuis lors vu le jour dans les centres GRETA : les DPFI (Dispositif Permanent de Formation Individualisée), les CAPEN (Centre d'Accueil Permanent de l'Education Nationale), les CPEN (Centre Permanent d'Education Nationale), les Espaces Langues Education Nationale.
- Du **point de vue organisationnel**, les APP se distinguent du modèle traditionnel des GRETA en plusieurs points :
  - la nécessité de mettre en œuvre un partenariat, ce qui n'est pas habituel pour les GRETA ;
  - le fait de disposer d'une enveloppe de fonctionnement dédiée au départ, ce qui induit un fonctionnement plus autonome et traité séparément du reste de l'activité ; notons que le poids budgétaire de l'APP peut être de 10 à 20 %, selon les GRETA ;
  - l'autonomie de gestion du coordinateur, imposé par le cahier des charges, peut créer des tensions entre celui-ci et le président ou l'ordonnateur du GRETA, lorsqu'il en prend trop à son aise à leur goût ;
  - le traitement particulier des formateurs en ce qui concerne les horaires de travail : l'APP n'étant fermé que cinq semaines par an, cela oblige les formateurs a une plus grande disponibilité, même si par ailleurs le volume horaire est le même, à statut égal.

Ces différences peuvent générer des tensions et occasionner un malaise ou une « irritation » chez les formateurs, par comparaison avec leurs homologues ; en outre, du fait que l'APP fonctionne selon un mode d'organisation particulier, et dans des locaux séparés, certains formateurs peuvent se sentir isolés et n'ont pas le sentiment d'appartenir au GRETA.

- **Du point de vue des types de personnels** et de l'organisation du travail, on va retrouver en APP tous les postes GRETA cités plus haut. Les nouvelles organisations du travail génèrent des tensions, qui ne sont pas propres aux APP, mais traversent l'ensemble des GRETA ; du fait du rapprochement progressif des modes de fonctionnement vers le modèle APP, l'organisation du travail est une question de plus en plus sensible, pour au moins deux raisons :
  - les horaires sont définis par des textes, qui ne font pas le même sort aux postes gagés et aux contractuels ; les postes gagés sont basés sur l'horaire annuel d'un enseignant en établissement scolaire, tandis que les contractuels doivent travailler 39 heures par semaine et 45 semaines par an. Ces différences de traitement pouvaient plus facilement passer inaperçues dans un mode d'organisation traditionnel, où chaque enseignant est la plupart du temps seul face à une classe, qu'au sein d'un dispositif ouvert où tous les intervenants sont censés intervenir au même endroit et au même moment.
  - la définition de l'heure de Face à Face Pédagogique (FFP). Par décret, l'heure de FFP se définit comme « être en face d'un public », et inclut les préparations, les corrections, le suivi des formés et les réunions de concertation. Or désormais, compte tenu de la montée en puissance de l'individualisation, il y a tout un aspect du travail qui se modifie, notamment les préparations et les corrections. Compte tenu également des efforts financiers consentis en terme de production d'outils, les GRETA ne peuvent, à la fois rétribuer des formateurs pour des temps de production dissociés du FFP, et continuer à rétribuer le FFP en y incluant un temps de préparation aussi important qu'auparavant. La notion de FFP est donc écornée, et en période difficile, les responsables administratifs ont tendance à regarder de près et à décomposer l'activité du formateur ; lorsqu'il « manque un ingrédient », ils mettent en place de nouveaux modes de calcul qui en tiendra compte.
- Concernant enfin les **compétences des formateurs**, il semble qu'il n'y ait pas de profil particulier a priori pour travailler en APP. En revanche, du point de vue de notre interlocuteur, le travail en APP peut générer des compétences spécifiques, notamment la capacité à comprendre l'adulte en formation. Les fonctions occupées ne diffèrent cependant pas, selon lui, des fonctions occupées dans d'autres modes pédagogiques, et il apparaît nettement que le travail du formateur reste centré sur la fonction pédagogique. Le reste étant plutôt lié à des initiatives et à des appétences personnelles fort marginales.

Après avoir étudié d'une manière générale le positionnement des A.P.P au sein des GRETA, nous nous proposons maintenant d'entrer dans la réalité concrète de deux d'entre eux, celui de Vendin-le-Viel et celui de Caudry-le-Catteau. Nous aborderons cette description selon trois points de vue : celui des locaux tout d'abord, pour aider le lecteur à se représenter les choses ; celui de l'organisation pédagogique ensuite et enfin celui des acteurs. Sur ces deux derniers points, nous compléterons la description objective de commentaires, largement illustrés des propos recueillis lors des entretiens.

Ces commentaires poseront, au fur et à mesure de l'avancée du travail, un certain nombre de questions et de pistes de réflexion, que nous reprendrons dans la synthèse globale.

### **3.3- L'APP de Vendin-le-Viel :**

Cet APP est né en 1987<sup>25</sup>, à Lens, à l'initiative du GRETA, dans une salle de cours du lycée technique ; ces locaux initiaux étant très vite apparus trop exigus pour faire face à l'activité croissante de l'APP, un espace plus grand a été recherché et trouvé à Vendin-le-Viel, une commune limitrophe qui a prêté une maison de la commune ; en 1989 enfin, cet APP a trouvé l'espace qui lui convenait, toujours à Vendin-le-Viel, dans une maison plus spacieuse, accolé à un collège.

Deux antennes ont ensuite été créées, à Liévin et à Henin, mais elles sont portées par deux équipes distinctes, et ont donc des organisations différentes. Deux autres antennes, à Bully-les-Mines et à Wahagnies, sont en revanche des délocalisations du site de Vendin-le-Viel.<sup>26</sup>

#### **➤ Les locaux**

Contrairement à ce que le nom pourrait laisser supposer, Vendin-le-viel n'est pas un petit village isolé dans la campagne, mais une ville ouvrière, dont l'histoire est liée à celle des houillères. L'APP est d'ailleurs situé non pas au centre de Vendin-le-Viel, mais dans la « cité 8 », qui est une cité minière située entre Vendin-le-Viel et Lens. Cette cité est en fait une multitude de coronas, alignés à perte de vue, qui finissent par déboucher sur une grande place, dépourvue de commerces, mais où trône une église, et en face de celle-ci, le collège Jean Zay.

L'APP est accolé à ce collège, dans une grande et ancienne maison, qui était auparavant destiné à loger le directeur et les enseignants. La proximité du collège donne un peu de vie au quartier, grâce aux va-et-vient des élèves. L'APP souffre d'une absence de signalétique qui rend impossible de le distinguer des autres maisons de la place.

A l'intérieur du bâtiment, on perçoit dès l'entrée la convivialité induite par le fait d'être en maison particulière plutôt que dans un bâtiment purement administratif, mais cet effet est en partie estompé par une utilisation rigoureuse, organisée et systématique des moindres espaces, qui, de la cave au grenier, ont tous été affectés à un usage précis. De façon pittoresque et originale, les différentes salles sont dénommées selon leur usage ; ainsi par exemple, le bureau d'accueil, au rez-de-chaussée, qui est également l'endroit où l'on vient emprunter les ressources est nommé le « comptoir aux ressources » ; de même, une des salles du premier étage où l'on travaille en silence est la salle « motus et bouche cousue ».

Le rez-de-chaussée comprend donc ce comptoir des ressources (et on notera d'emblée qu'il n'y a aucune ressource ailleurs que dans cette pièce) ainsi qu'une grande salle de travail, dans laquelle les tables sont réorganisées en plots. Au premier, d'autres salles de travail, un bureau formateur et un coin détente pour les stagiaires ; au second, trois salles dédiées à l'informatique, dont une plus luxueuse, en terme de mobilier, sert également aux réunions d'équipe et autres réunions. La cave, enfin, sert de salle de détente et de cuisine pour les formateurs.

---

<sup>25</sup> L'histoire de l'APP de Vendin-le-Viel a été relaté par un membre de l'équipe, Fabien Janssens, dans la revue « Convergence » N° 30, sous la forme du « récit autobiographique d'un APP ».

<sup>26</sup> Nous n'avons pas eu l'occasion de visiter ces antennes.

## ➤ L'organisation pédagogique

### Description :

Les postulants à l'APP doivent prendre un rendez-vous avec le coordinateur de l'APP, qui les reçoit individuellement durant dix minutes environ pour discuter de leur projet ; à la suite de ce premier entretien, ils sont invités à une séance d'évaluations, qui a lieu sur place et qui tient compte de leur niveau de connaissance ; ces évaluations sont ensuite corrigées, *en dehors de leur présence*, et lors du second entretien avec le coordinateur ou la secrétaire d'accueil, une semaine plus tard, les résultats de ces évaluations leur sont sommairement expliqués. Cela conduit ensuite à la signature du contrat pédagogique et à la remise du livret d'accueil, qui fixe les horaires de travail, ainsi que la date du premier rendez-vous avec les formateurs. Lors de ce premier contact, ceux-ci établissent les plans de travail personnalisés, qui sont en fait des grilles d'acquisition d'objectifs, codés A pour « acquis », CA pour « en cours d'acquisition » et NA pour « non-acquis ». La progression pédagogique est donc entièrement pré-conçue au départ, et au fur et à mesure de l'avancée du travail, l'apprenant coche d'une croix en face de chaque objectif « vu », ce que le formateur valide, ou non, au vu des fiches de travail rendues, par un +, un +/- ou un -. Les documents de travail contiennent en effet des exercices d'évaluation non corrigés que l'apprenant doit remettre aux formateurs.

A côté de ce public « en remise à niveau », on trouvera également un public « en soutien », qui est inscrit, soit à l'université, dans le cadre du DAEU<sup>27</sup>, soit au CNED. Pour ce public, il n'y a pas de prescription d'objectifs, mais une aide, apportée à la demande de la personne, sur des points liés aux contenus ou à la méthode de travail.

Pour des questions de gestion de flux, les plages horaires sont fixées dans le contrat ; l'apprenant peut néanmoins venir à sa guise au cours de cette plage, c'est-à-dire qu'il n'est pas contraint à des horaires fixes ; de même, il s'installe dans la salle de son choix. Les formateurs reçoivent chaque semaine la liste des personnes censées être présentes, et doivent faire à chaque séance le tour des salles pour avoir un contact avec chacun : voir si tout se passe bien, apporter une aide, corriger une fiche de travail, etc. Il peut également regrouper certains auditeurs pour des petits ateliers.

L'ensemble des ressources se situe au comptoir aux ressources, et celles-ci sont prêtées par les secrétaires d'accueil. Il s'agit essentiellement d'ouvrages scolaires et de documents de travail mis en place par les formateurs ; chaque formateur a d'ailleurs ses propres outils de prédilection. Il n'y a aucune navigation libre dans les ressources.

### Commentaires :

- Les membres de l'équipe insistent tous beaucoup sur le côté « humain » propre à l'organisation pédagogique retenue « *ici, on s'adresse à des êtres humains* » ; « *c'est très familial* » ; « *l'important, c'est de redonner confiance aux personnes* ». Cette caractéristique est vécue en opposition aux représentations de ce qui se passe ailleurs, dans les autres APP « *je ne pense pas que cela soit le cas dans tous les APP* », ou dans la formation initiale « *ici, ce n'est pas de l'enseignement* ».
- Dans les faits, ce côté familial, humain, basé sur le respect de la personne, se ressent dans les modes de relations qu'ont les formateurs avec les apprenants. On perçoit aisément que

---

<sup>27</sup> Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

les personnes accueillies à l'APP de Vendin peuvent trouver une oreille attentive à leurs problèmes, ce qui ne signifie pas les résoudre, mais proposer des solutions. Les relations formateurs-apprenants sont des relations « d'adultes à adultes », et les formateurs reconnaissent « *apprendre plein de choses des stagiaires ... sur le plan humain* ». Ce souci de qualité de l'accueil fait partie des objectifs poursuivis par l'équipe « *la finalité, c'est aussi la satisfaction du stagiaire, qui doit sortir de l'APP « un peu remonté » ; si le stagiaire est satisfait, alors le formateur l'est aussi* »

- Mais d'un autre côté, l'organisation rigoureuse mise en place, qui répond à un souci évident de qualité, peut enfermer les personnes dans un système assez rigide, peu propice aux initiatives individuelles et relativement peu autonomisant. En clair, la logique sous-jacente est la suivante : un stagiaire dépose une demande de formation, motivée par un projet, auquel l'équipe répond en construisant un programme de formation « clé en main » qu'il conviendrait de suivre à la lettre pour obtenir le résultat escompté<sup>28</sup>. Le livret d'accueil remis aux apprenants est symptomatique de cette stratégie, et positionne clairement le stagiaire comme « destinataire » du service offert, et non comme « co-constructeur »<sup>29</sup>. A l'intérieur de ce parcours, les marges de choix laissées aux apprenants sont étroites (choix de la salle, essentiellement). Le modèle pédagogique est clairement celui de la « pédagogie par objectif de type béhavioriste », c'est-à-dire que les contenus sont découpés en unité de sens, qui sont prescrits en fonction des besoins recensés, et qui vont être traités de manière très hétéro directive. L'interdiction d'accéder directement aux ressources renforce ce modèle, de même que le très faible recours à l'auto-évaluation : c'est le formateur qui valide les contenus étudiés, après évaluation de l'atteinte de chaque micro-objectif. Ce faible recours à l'auto-évaluation est cependant un choix dicté par une recherche de qualité de l'accompagnement : « *j'utilise très peu l'autocorrection, car je corrige devant eux et j'explique au fur et à mesure ; de ce fait, l'explication est plus précise, car je dois être plus attentive ; même si on n'a pas beaucoup de temps, il faut regarder précisément, plus que ce que l'on ferait avec un exercice auto-corrigé* »
- Il n'est donc pas étonnant que les ressources soient très expositives (cours, puis exercices d'applications) et basées essentiellement sur le papier ou les livres ; le choix des ressources qui seront prescrites ne dépend pas de la personne, mais du formateur ; ce n'est qu'au moment des explications qu'une différenciation existe, les formateurs tenant compte alors du mode de compréhension de la personne.
- Concernant les autres types de ressources, il n'y a que très peu d'EAO, hormis pour l'informatique. Les logiciels sont davantage considérés comme des compléments « *en mathématiques, je n'utilise qu'un seul logiciel, qu'avait fait mon père... Je conçois les logiciels en compléments ; je n'imagine pas de mettre directement un stagiaire sur un logiciel, je ne les utilise que sur des points particuliers ; lorsque des choses n'ont pas été comprises, je propose de passer par informatique et si ça ne va pas, après, je reprendrais le dessus...* ». De même l'ouverture sur d'autres sources de savoirs ou d'apprentissage est quasi inexistante, car dans l'esprit des formateurs, cela n'apporterait rien de plus.
- Il ne fait aucun doute que si cet APP est bien un dispositif « individualisé », ce qui est, somme toute, l'une des exigences du cahier des charges, il n'est pas réellement « personnalisé » et autonomisant ; l'efficacité se mesure plus sur la maîtrise de savoirs

<sup>28</sup> le message publicitaire de l'APP de Vendin pourrait être « ici, on s'occupe de tout »

<sup>29</sup> par exemple, à la page bilan, on lira : « sur les documents précédents, vos formateurs ont dressé les bilans pédagogique de vos acquis, ils ont évalué vos aptitudes, vos méthodes de travail ... et ont pu apprécier le chemin qu'il vous reste à parcourir ». On remarquera l'emploi de la forme passive.

nouveaux que sur l'acquisition de savoir-faire méthodologique. Pourtant, l'expérience des ateliers, et en particulier celui d'Internet<sup>30</sup> préfigure un autre modèle pédagogique, basé sur une situation dialogique où le formateur est davantage en position de répondre à des sollicitations et demandes diversifiées que d'imposer des contenus : *« l'atelier Internet c'est un peu une formation ouverte, car chacun fait ce qu'il veut après le temps collectif. Les gens viennent en libre service et même moi, je m'autoforme, car il y a des questions qui fusent et voilà ... ça permet de discuter, et cela change la pédagogie ; ce n'est pas du tout un cours traditionnel ; les gens sont intéressés et lorsqu'ils posent une question ils veulent la réponse »*. Dans le même ordre d'idée, sur le site de Bully, situé dans un quartier en grande difficulté, on perçoit que ce modèle initial de l'APP ne fonctionne pas aussi bien : *« le public de Bully n'est pas le même, les mentalités sont différentes, les centres d'intérêts ne sont pas les mêmes »* ; *« c'est plus petit, l'ambiance est plus familiale et c'était difficile pour moi au départ : je n'étais pas assez ouverte »*. Il faut donc, dans ce site, prendre davantage en compte les « autres » besoins du public, qui ne se limitent pas uniquement à l'acquisition de savoirs, et inventer de nouvelles situations pédagogiques. Le projet de création d'un journal avec les stagiaires, à partir de sorties et de visites qui seront organisées, et qui leur permettra de faire autrement du français (en écrivant des textes) répond à cette préoccupation, mais si le formateurs doutent un peu d'eux-mêmes *« on est pas sûr, peut être que ce sera un échec »*.

## ➤ Les acteurs

### Description :

L'équipe pédagogique est exclusivement composée de formateurs GRETA (il n'y a pas de partenariat à proprement parlé). Le coordinateur est le seul poste gagé ; les autres membres de l'équipe sont sept contractuels, deux enseignants en heures supplémentaires, et trois personnes en contrat emploi solidarité (deux secrétaires et une personne chargée de la maintenance informatique). Les contractuels sont tous des temps pleins, qui interviennent également dans d'autres dispositifs du GRETA. Pour tenir compte de la différence de fonctionnement entre l'APP et un système plus traditionnel, le coordinateur considère qu'une heure en APP correspond à une quotité de travail comprise entre 75 et 80 % d'un taux plein ; en tenant compte du travail périphérique (concertation, création d'outil, etc...), il applique un coefficient 0,90. Cet accord, qui date de la création de l'APP, est propre à Vendin-le-Viel

Les formateurs ont plusieurs champs d'intervention disciplinaires, mais dans des domaines proches : mathématiques et informatique, mathématiques et physique, français et histoire, etc.

Les niveaux de qualification vont de bac plus deux à bac plus cinq, dans des domaines diversifiés et non nécessairement en lien avec le métier actuel (DEA d'ergonomie par exemple).

Le niveau d'ancienneté est élevé, plusieurs intervenants sont là depuis la création de l'APP ; pour beaucoup il s'agit de leur premier emploi.

### Commentaires :

- Le côté « familial » de l'APP n'est pas seulement visible dans l'organisation pédagogique, mais se ressent également de façon très marquée dans l'esprit même de cette

---

<sup>30</sup> Précisons qu'il s'agit ici d'un module d'initiation à Internet, et non d'une utilisation dans le cadre d'une autre discipline



équipe. Plusieurs des membres de l'équipe actuelle ont participé à la création de cet APP et à l'évolution progressive de son mode de fonctionnement. Comme le dit l'un de ceux-ci « *les APP se sont construits en même temps que nous* ». Ce « nous » peut évoquer l'APP de Vendin comme il peut aussi évoquer le « nous » des formateurs ; la création identitaire serait alors intrinsèquement liée à la création de l'outil de formation. Le fait que ces pionniers en étaient à leur première expérience peut aller dans le sens de cette hypothèse : « *c'est arrivé petit à petit* ».

- Mais le revers de la médaille est que ces identités professionnelles, qui ont pris corps à l'APP, ne peuvent que très difficilement trouver « à se vendre » à l'extérieur. Les compétences développées et acquises au fil du temps ne prennent sens qu'au sein de l'APP, et la valorisation externe est quasi impossible. Le cas de la secrétaire d'accueil est caractéristique de ce phénomène : embauchée en tant que TUC dès la création de l'APP, elle a participé à toutes les phases de son évolution. Actuellement, son niveau de qualification ne lui permet aucune promotion et même si, par le biais de la validation d'acquis professionnel, elle obtenait le BTS de secrétariat de direction, cela ne changerait rien à son statut au GRETA ; l'autre alternative est le passage de concours (SASU par exemple) mais en cas de succès, elle devrait quitter l'APP, ce qu'elle ne souhaite pas.
- La répartition des tâches est très structurée, et les formateurs ne sont pas directement impliqués dans les aspects administratifs, qui sont de ressort exclusif du coordinateur et de la secrétaire. L'ensemble de l'équipe est toutefois associé aux choix qui sont faits, sur le plan de l'organisation générale. Les réunions de concertation permettent de faire le point sur les dossiers, mais aussi de fixer des lignes de progrès pour l'équipe.
- On peut s'étonner du fait que les formateurs se préoccupent peu de mode de calcul de leurs heures (ils ne savent pas l'expliquer) et qu'ils ne l'aient jamais remis en cause ; comme le dit le coordinateur, « *au début, ceux qui sont venus du GRETA pour l'APP étaient les plus motivés et ils ont facilement accepté ce système* ». Mais maintenant ? le risque lié à la précarité est-il trop grand ou les formateurs estiment-ils toujours juste ce mode de calcul ? impossible de répondre à cette question !
- Spontanément, les deux compétences mises en avant sont **l'adaptabilité** et la **flexibilité**, sans pour autant que les formateurs ne détaillent ce qu'ils mettent derrière ces deux termes<sup>31</sup>. Un formateur insiste sur les qualités humaines, notamment l'écoute, et aussi sur la nécessaire articulation entre rigueur et souplesse. Enfin, plusieurs d'entre eux mettent l'accent sur la nécessité de se former en permanence pour s'adapter, aux nouveaux produits, aux contextes et aux exigences du public.

### 3.4- l'APP de Caudry-le-Catteau

Cet APP existe depuis 1988, pour le site de Caudry, et depuis 1990, pour le site de Le Catteau. Caudry et Le Catteau sont deux petites villes (Le Catteau n'a que cinq mille habitants) situées à une vingtaine de kilomètres l'une de l'autre, dans un coin de campagne reculé du département du Nord ; la plus grosse agglomération la plus proche est Cambrai, où l'APP possède également une antenne, porté par un organisme associatif<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> On verra par la suite, dans les autres entretiens, que ces deux termes reviennent de façon récurrente.

<sup>32</sup> Nous n'avons pas eu l'occasion de visiter cette antenne

## ➤ Les locaux

Le site de Caudry est situé au sein du lycée Jacquart. Rien, dans la signalétique extérieure, ne permet de distinguer l'activité de formation continue des activités habituelles du lycée. Il faut entrer, traverser la cour de récréation, trouver la pancarte indiquant l'APP, et suivre la flèche qui vous mène jusqu'à un étage où quatre salles, plus un bureau, constituent l'ensemble des locaux de l'APP.. Il s'agit de salles de cours on ne peut plus traditionnelles, meublées de tables, de chaises, d'armoires et d'ordinateurs, au demeurant fort peu accueillantes. Même la stridente sonnette, qui ponctue les heures de cours dans tous les lycées de France, ne manque pas à l'appel pour vous rappeler que vous êtes dans une enceinte scolaire. Il faut dire que cette implantation est récente, et que la coordinatrice reconnaît volontiers qu'ayant toujours été mal logée, elle se soucie assez peu du décorum.

Le site de Le Catteau est mieux loti, puisqu'il est situé dans une maison assez coquette, la « maison de la formation », qui regroupe la PAIO, un atelier de lecture/écriture pour les personnes en situation d'illettrisme, divers stages ponctuels et enfin l'APP, qui occupe le premier et le deuxième étage.

## ➤ L'organisation pédagogique

### Description :

Pour bien comprendre, il faut préciser d'emblée que cet APP est de taille fort modeste quant à son volume d'activité qui est de 15 000 heures environ sur chaque site. L'équipe se compose d'un permanent par site, à temps partiel, de trois secrétaires en CES, et d'une vacataire en anglais quelques heures par semaine. Les deux permanents, dont l'un coordonne le tout, remplissent à eux seuls l'ensemble des tâches (accueil, formations *dans toutes les matières*, coordination ...) qui incombent la plupart du temps à une équipe de plusieurs personnes.

Les deux antennes fonctionnent de manière indépendante, et les modalités sont quasiment identiques. Sur la semaine, deux plages de rendez-vous sont réservées à l'accueil individuel. Il n'est pas nécessaire de prendre rendez-vous pour être accueilli à l'APP. Un candidat chanceux peut être reçu le jour même où il se présente, si la personne chargée de l'accueil est disponible ; dans le cas contraire, un rendez-vous lui sera fixé.

Cette première phase d'accueil peut durer de ¼ heure à une heure, et vise à faire le point sur la demande de la personne, et à vérifier qu'elle a été envoyée par une structure d'accueil ; si c'est le cas, et si l'APP est en mesure de répondre à sa demande, un positionnement lui est proposé en mathématiques, français et raisonnement logique, sauf si elle a déjà été positionnée par l'adresseur (dans le cas de l'AFPA notamment). Notons que les personnes peuvent également préparer d'autres matières, mais elles ne seront pas positionnées dans celles-ci. Le spectre du niveau des personnes accueillies est très étendu (de niveau 6 à bac + 3).

Une phase de restitution suivra quelques temps après, une fois que les formateurs-animateurs auront corrigés, et cette phase aura pour objet de rédiger le plan de travail général, qui est en fait un document standard (un par matière) sur lequel seront cochés les points à travailler. Ensuite, un contrat sera proposé, sur lequel sera indiqué le volume global, la répartition par matière et les séances de présence choisies. En priorité, ces séances sont fixées les jours où les formateurs sont présents, mais il peut arriver que des séances soient uniquement « encadrés » par les secrétaires, autrement dit en autoformation totale.

Le choix tient compte aussi des flux et des horaires d'ouverture ; Caudry est ouvert 32 heures par semaine, et Le Catteau 20 heures.

Le premier jour, les formateurs expliquent où se trouvent les documents pédagogiques, leur utilisation, ainsi que celle des ordinateurs et des logiciels. Les personnes travaillent ensuite seules, ou à plusieurs s'ils le souhaitent, et interpellent les formateurs lorsque le besoin se fait sentir ; ceux-ci passent alors un temps variable avec eux pour leur donner une explication ou travailler un point de cours. Vu le petit nombre de personnes présentes en même temps (de dix à quinze), les formateurs ne jugent pas utile de formaliser ses contacts, ni pour prendre rendez-vous, ni pour mémoriser le contenu.

Des évaluations intermédiaires sont réalisées, ainsi qu'une évaluation finale, la plupart du temps identique à l'épreuve préparée par les apprenants.

Les documents pédagogiques ont tous été conçus par les formateurs, ce qui peut expliquer qu'ils ne sont pas identiques dans les deux antennes. Il s'agit de classeurs contenant des fiches de cours, d'exercices et de corrigés, photocopiés en grand nombre ; ces classeurs sont classés par thèmes, identiques à ceux indiqués sur le plan de travail. D'autres documents « personnels » aux formateurs sont également utilisés, mais ils sont accessibles par le biais du formateur, qui les distribue en réponse à des questions posées ; il s'agit la plupart du temps de textes ou d'exercices élaborés suite à une demande d'un stagiaire et qui vient ensuite enrichir la « banque de données ».

Quelques logiciels en français, mathématiques et autre, viennent compléter les ressources ; l'accès à Internet est également possible, pour visiter des sites d'informations, et une initiation est proposée aux personnes qui ne savent pas l'utiliser. On peut alors télécharger et imprimer des fichiers à sa guise.

A Le Catteau, vient s'ajouter une bibliothèque d'ouvrages dédiés à la préparation des concours administratifs, cinq ordinateurs dédiés à l'initiation à l'informatique et à la bureautique, ainsi que des logiciels d'apprentissage de l'anglais.

S'il n'est pas explicitement prévu de temps de travail collectif, ceux-ci sont bien acceptés par les formateurs, et l'entraide est favorisée.

### **Commentaires :**

- Par nécessité, l'organisation pédagogique mise en œuvre ici laisse une grande place à l'apprenant : parce que le spectre des niveaux est très étendu, les matières nombreuses et qu'un formateur « unique » et qui plus est à temps partiel, ne peut prétendre tout connaître et avoir réponse à tout, il est fortement fait appel à l'autoformation, à l'auto-organisation et à l'enseignement réciproque. Pour autant, les formateurs ont un souci accru de la qualité : « *ici, on est pas des marchands de soupe* », et vont veiller à apporter une réponse satisfaisante à toute demande, tout en reconnaissant explicitement (c'est-à-dire avec les apprenants) les limites de leurs savoirs : « *il faut être conscient de ses limites : je dis aux gens « apportez moi la question et je verrais si je peux trouver une solution* ». Dans d'autre cas, lorsque la matière n'est pas du tout connue du formateur (comme par exemple la comptabilité) l'aide proposée est d'ordre méthodologique. Les formateurs n'hésitent pas à se replonger eux-mêmes dans les manuels pour aider les gens : « *je dois aussi par exemple me replonger dans la biologie, et cela remonte à la troisième pour moi ...je dois re-potasser des bouquins* »

- La ruralité est un facteur qui a fortement influé sur l'organisation de cet APP, et notamment sur la multitude de matières proposées. Ainsi, le site de Le Catteau se voit contraint de proposer de l'informatique et de l'anglais, car la ville où sont situés le centre tertiaire et l'espace langues est trop éloignée : *« à Le Catteau on est à 24 kms de Cambrai, et les personnes n'ont pas toujours les moyens de se déplacer. Le cambrasis, c'est un boyau, et on doit changer de bus deux ou trois fois ! donc, j'offre de l'informatique, car c'est un obstacle ».*
- Ce caractère rural se ressent aussi dans les multiples rôles que l'on fait jouer à l'APP et à son (ses) animateur (s) et qui vont bien au-delà de la mission formation ; les gens viennent se confier, exposer leurs problèmes, voire même se rencontrer. L'APP est à l'image des écoles de village à classe unique d'antan, dans laquelle l'instituteur était également secrétaire de mairie *« A le Catteau, je suis la seule structure permanente : c'est comme l'école du village, qui sert aussi parfois de conseiller pour les problèmes ... c'est la classe unique. Comme il y a cinq mille habitants, ils se connaissent tous, et sinon, c'est très vite fait ».* De fait, les animateurs jouent parfois un rôle à la limite de celui d'une assistante sociale, en renvoyant les personnes sur les structures adéquates, avec lesquelles ils ont des relations serrées du fait, là encore, de la petitesse de l'échelle.
- Ce modèle « classe unique de campagne » joue aussi dans les interactions entre apprenants, qui très vite apprennent à se connaître, si ce n'est déjà fait, et s'entraident : *« il n'est pas rare que les meilleurs aident les plus faibles ; ils vont souvent au tableau ... ils aiment bien aller au tableau. Il y a aussi une émulation de petit groupe ».*
- Revers de la médaille, l'isolement de l'APP, coincé aux fins-fonds de la campagne cambrésienne, se traduit aussi par le manque de concertation avec d'autres structures de formation. Bloqués sur le terrain, les formateurs déplorent de ne pouvoir davantage participer aux échanges régionaux, par exemple, et ont donc développé un savoir faire qui reste fortement artisanal et peu « professionnalisé » car peu socialisé. Les documents d'autoformation, notamment, sont davantage des documents formateur bruts, qui, même s'ils sont bien fait, gagneraient en qualité à être travailler au sein de collectifs élargis de formateurs.

#### ➤ Les acteurs :

##### **Description :**

L'équipe est composée d'un formateur et de deux formatrices dont l'une est également coordinatrice ; les niveaux de qualification vont de bac + 2 (DEUG scientifique) à bac + 3 (diplôme d'institutrice belge, reconnu au niveau licence). Hormis la personne en vacation d'anglais qui vient d'intégrer l'équipe, et qui était précédemment stagiaire à l'APP en préparation de concours, les deux autres sont là depuis plus de dix ans ; Contractuels tous les deux du GRETA (et potentiellement en situation précaire), ils y sont entrés par petite annonce et par « bouche à oreille ». Ils interviennent à temps partiel à l'APP et dans d'autres dispositifs du GRETA pour compléter leur nombre d'heures.

Le mode de calcul retenu ici est plus complexe encore qu'à Vendin. Une heure de face à face pédagogique est comptabilisé pour 60 % en 18<sup>ème</sup> (c'est-à-dire comme une heure de FFP classique) et pour 40 % en 39<sup>ème</sup> (c'est-à-dire comme du temps de préparation). Le temps supplémentaire alloué à la coordinatrice est de 4 heures (en 39<sup>ème</sup>) par semaine.

Ils sont bien évidemment polyvalents, tant sur les matières que sur les aspects administratifs. Leurs projets d'évolution de carrière sont les concours : Professeur des Ecoles pour l'un et Conseiller en Formation Continue pour l'autre, ce qui, en cas de réussite, signifierait leur départ de l'APP.

### Commentaires :

- Polyvalents, efficaces et modestes ... pourraient être les qualificatifs utilisés pour décrire les membres de cette petite équipe, à qui beaucoup est demandé sans qu'une reconnaissance statutaire prenne en compte les efforts consentis. Ils insistent beaucoup sur la grande disponibilité que ce travail requiert et sur la difficulté d'être sur plusieurs fronts à la fois : *« parfois, après sept heures d'APP on est à plat ; l'effort intellectuel est intense (polyvalence, téléphone, accueil) et puis il y a deux étages, et en haut c'est l'informatique. Souvent, le midi, je n'ai pas le temps de manger »* .
- Ce manque de reconnaissance produit de l'amertume et du ressentiment *« Au GRETA, certaines secrétaires ont des possibilités de progressions plus importantes, voire même des salaires équivalents aux nôtres »*, bien que cette amertume soit atténuée par l'autonomie qu'apporte le travail en APP et les satisfactions humaines qu'ils en retirent *« moi, je ne me lasse pas, chaque jour, c'est varié, on est complètement en dehors de la routine »*. Comme on le constatera ailleurs, il n'y a pas d'évolution possible au sein de l'APP, ni même du GRETA, ce qui réduit l'équation à « évolution = départ », ce qui ne les satisfait guère.
- Le caractère « artisanal » est également mis en avant, versus la professionnalisation, et ils ne se reconnaissent aucunement dans le vocable « d'ingénierie pédagogique », bien que leur travail en tienne bien souvent. Ils se reconnaissent plus comme des novateurs, des bricoleurs qui adoptent une démarche heuristique consistant à construire en allant : *« lorsqu'on a démarré on était trois, il y avait un cahier des charges .. on faisait des fiches du jour pour le lendemain. Les tables, au début elles étaient en cercle pour faire du groupe mais les gens n'avaient pas tous les mêmes demandes, donc après on les a séparés, et puis on s'est rendu compte que l'individualisation, c'était bien mais qu'il fallait des outils, et alors on a créé les fiches ... enfin bref, on a mis en place progressivement en fonction du terrain. Aujourd'hui, on fonctionne encore comme ça. Une personne vient avec une demande, on crée l'outil ... l'individualisation, c'est répondre aux besoins des gens. Je crée les fiches qui répondent aux besoins, et ces fiches alimentent ensuite le CDR. »*
- Cette polyvalence multiple se complexifie encore par l'augmentation régulière des tâches administratives de plus en plus lourdes, et par le fait d'être peu aidé par des secrétaires en CES peu qualifiées, qu'il faut en outre former et qui sont régulièrement remplacées sans qu'un « tuilage » permette à la nouvelle d'être formée par l'ancienne.
- Le caractère social du travail de formateur, et les aspects liés aux besoins des personnes non directement liés à des demandes classiques de formation, sont vécus comme inhérents aux caractéristiques propres de cet APP. Le fait d'être en milieu rural, de recevoir les personnes individuellement et d'être leur interlocuteur unique, de les suivre de A à Z, incitent ces derniers à se confier. Ces formateurs ont donc dû apprendre à entendre et à traiter ces demandes, sans pour autant se substituer aux professionnels compétents (centre

de soin, assistante social). L'un d'entre eux s'est même formé à la PNL<sup>33</sup> pour apprendre à recevoir et à gérer ces « appels aux secours ». De leur point de vue, leur rôle face à ces difficultés est « *d'écouter, d'analyser et d'orienter* » et c'est un préalable pour que les personnes puissent ensuite aborder plus sereinement leur remise à niveau.

- Enfin, ils insistent fortement sur la nécessité d'être soit même très organisé et de savoir gérer leur temps sans se laisser déborder par les demandes : « *Il faut savoir passer du coq à l'âne, avoir une souplesse, il faut savoir gérer son temps ne pas s'étaler dans un accueil pendant trois heures alors qu'il y a des gens qui attendent, par exemple* ».

## **4- Les APP portés par l'Université**

Contrairement aux GRETA, il ne peut exister de « réseau des universités porteurs d'APP » dans la mesure où seule l'USTL (Université des Sciences et Technologies de Lille) est porteur d'APP, par l'intermédiaire de son institut de formation pour adultes, le CUEEP (Centre Université-Economie d'Education Permanente). L'histoire même de ce centre ayant de maintes fois croisé celle de la formation pour adultes et plus particulièrement celle des formations ouvertes, une présentation succincte s'impose, afin d'expliquer pourquoi et comment une université, dont ce n'est a priori pas la vocation, s'est intéressé aux APP au point de devenir l'organisme porteur de deux d'entre eux.

### **4.1- Le CUEEP**

C'est en 1968 que fut créé le CUEEP, dont le sigle signifie « Centre Université-Economie d'Education Permanente ». Terme quelque peu hermétique, mais qui montre la volonté de ses concepteurs de mettre en avant deux choix stratégiques :

- s'inscrire dans le champ de l'Education Permanente, ce qui suppose de ne pas se cantonner au seul niveau des savoirs à acquérir, mais de s'ouvrir à d'autres types de besoins (sociaux, culturels, citoyens ...) et de considérer la personne en formation dans son « intégralité » ;
- articuler les financements publics (université) et privé pour mener des actions de formation en direction « *des hommes et des femmes de la Région Nord-Pas de Calais* », indépendamment de leurs conditions sociales et de leur situation par rapport à l'emploi. A titre d'illustration, le budget de fonctionnement du CUEEP en 1998 était de l'ordre de 57 MF, dont 5,2 MF au titre de la formation initiale, 4,2 MF au titre de la recherche et 47,6 MF au titre de la formation continue « sur ressources propres ». Sur ces 47,6 MF, 28,6 MF proviennent de financements publics (Etat, Région ...) et 19 MF de financements privés.

La logique sous-jacente sur laquelle se fonde le CUEEP, et qui légitime, pour une université, le fait de se préoccuper des publics de niveau inférieur au niveau bac, est d'articuler un triple niveau d'intervention :

- être un opérateur « en grandeur nature », c'est-à-dire pas seulement en laboratoire, d'actions de formations de tout niveau et pour tout public ;

---

<sup>33</sup> Programmation Neuro-Linguistique

✱ être un laboratoire de recherche en Sciences de l'Éducation, et profiter pour ce faire, des « terrains naturels » du ✨

✱ être opérateur de formations de formateurs, pour aider à capitaliser les savoir-faire développés en ✨ et transférer les avancées théoriques issus du ✱.

Le CUEEP remplit sa première mission, qui est quantitativement la plus importante, en proposant des formations générales et professionnelles, qualifiantes ou non, par l'intermédiaire de quatre centres et de trois sites APP répartis sur la Région Nord Pas de Calais. La logique de construction de l'offre de formation est territoriale et se base sur les besoins recensés dans chaque bassin d'emplois.

Les premières actions de masse menées par le CUEEP, et qui restent encore active aujourd'hui, sont les Actions Collectives de Formation (ACF) de Roubaix-Tourcoing et de Sallaumines qui visent, depuis 1971, à offrir à une population de faible niveau de scolarisation des formations de base, générales et techniques, en vue d'une meilleure intégration professionnelle et une plus grande autonomie personnelle. L'objectif initial des ACF était de s'adresser à une population globale, c'est-à-dire de retrouver en formation un échantillonnage de la population réelle, et d'insister sur le caractère collectif de la promotion. Les formations proposées contenaient une part non négligeable d'actions à caractère social, culturel, citoyen, visant à fournir aux apprenants les clés de compréhension de leur(s) environnements(s) et de devenir acteur dans la société. L'aggravation de la crise économique dans les années 80, est venue quelque peu perturber ce modèle avec l'augmentation du nombre des demandeurs d'emplois et l'apparition de besoins de formation plus flous, plus aléatoires et pas nécessairement liés à l'insertion professionnelle.

Dés le départ, les modalités de formations seront individualisées. Dans les années 1970, c'est le CUEEP, avec Bertrand Schwartz, qui mettra en place les premiers CAPUC (CAP par Unités Capitalisables) et qui proposera des filières de formation structurées en unités de niveau, légères, articulées, permettant à chaque apprenant de se situer, de construire un itinéraire, en fonction de son projet personnel, et de mesurer le chemin à parcourir pour y parvenir. Actuellement, le CFG (certificat de formation générale), le Brevet des collèges, le DAEU (Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires) complète la gamme des diplômes proposés.

Il faut noter que le CUEEP se positionne non seulement sur les marchés publics, mais également sur les marchés privés, comme offreur de formation ou de missions d'ingénierie.

La deuxième mission du CUEEP est remplie par l'intermédiaire du laboratoire de recherche TRIGONE, scindé en trois sous-équipe, dont l'une est directement axée sur l'enseignement ouvert et l'autoformation éducative.

La troisième mission enfin, est remplie à la fois par la mise en place de filière de formation de formateurs qualifiantes (du DUFA au DEA) et par l'animation de sessions de formation pour le compte d'opérateurs régionaux (CRRP pour le Nord pas de Calais, par exemple) ou nationaux.

Pour remplir ces différentes missions, le CUEEP fait appel à plusieurs types de personnels, que l'on peut classer en quatre catégories ; notons que chaque personnel, quelque soit son

statut et sa fonction originelle, est invité à participer, d'une manière ou d'une autre, aux trois missions complémentaires du CUEEP :

✈ les personnels ATOS, de type ITARF ou ASU :

Il s'agit soit de fonctionnaires sur postes d'Etat ou postes gagés, soit de contractuels. Cette première catégorie peut se décliner en trois sous-ensembles :

- les personnels à dominante administrative, technique, ingénierie de formation : leur service annuel est homogène et correspond à 1612 heures de travail.
- les personnels à dominante pédagogique et ingénierie pédagogique : leur service annuel est également de 1612 heures, mais se décompose en 540 heures de FFP, 540 heures de préparation et 532 heures d'ingénierie pédagogique et de formation.
- les CFFM (Conseiller en Formation-Formateur Matière) : leur service annuel est de 355 heures d'enseignement, auquel peut s'ajouter des vacances.

✈ les personnels enseignants-chercheurs :

Leur service d'enseignement est de 128 heures d'enseignement ou 192 heures de TD ou 288 heures de travaux pratiques. Il s'accompagne d'activités d'ingénierie pédagogique et de recherche ; on peut estimer le temps de travail global à 1612 heures.

✈ les personnels enseignants du second degré :

leur service annuel est celui de leur statut d'origine, soit, dans l'enseignement supérieur, 384 heures de face à face pédagogique.

‡ les vacataires :

La condition sine qua non est d'avoir un employeur principal ; le nombre d'heures n'est théoriquement pas limité. Pour 80 % des effectifs, il s'agit d'enseignant du second degré et du supérieur en heures supplémentaires. Il peut également s'agir de formateurs exerçant dans d'autres organismes. Il faut remarquer qu'une part de plus en plus importante des formateurs sont des indépendants, que le CUEEP paye sur factures.

La répartition selon cette typologie, est la suivante (en personnes physiques) :

	Formation Continue	Formation Initiale	Total
Fonctionnaires postes gagées	41	0	41
Fonctionnaires postes d'état	45	40	85
Contractuels	105	6	111
Vacataires	280	100	380
<b>TOTAL</b>	<b>471</b>	<b>146</b>	<b>617</b>

Tableau 3- répartition des personnels CUEEP selon leurs catégories



La répartition selon la dominante d'activité est la suivante (sur environ 229 équivalents temps plein, FI + FC) :

Pédagogie	Ingénierie	Administratifs	Technicien
56 %	14 %	22 %	8 %

Tableau 4- répartition des personnels CUEEP selon leur activité dominante

Contrairement à ce qui se passe dans les GRETA, le poids relatif des vacataires sur la masse salariale globale décroît lorsque le CUEEP traverse des difficultés économiques ; en période faste, les permanents investissent sur des missions d'encadrement, de prospectives, de développement et d'animation pédagogique, et il est davantage fait appel aux vacataires pour assurer le FFP. En période difficile en revanche, les permanents font davantage de face à face ce qui diminue le volume global des vacances.

#### 4.2- Les APP au sein du CUEEP

La réflexion « théorique » sur l'enseignement ouvert est ancienne au CUEEP, et celui-ci est reconnu comme l'un des précurseurs en la matière. Les écrits « officiels » sont nombreux, mais la « littérature grise » est également abondante, et notamment celle qui apparaît dès 1987, lorsque le centre de Tourcoing se lance dans une vaste recherche action, pour faire face à la modification du public de l'ACF. Sont impliqués dans cette recherche, à la fois des chercheurs et des acteurs de terrain. L'individualisation accrue de la formation, à la fois sur le plan des parcours et sur le plan de l'animation pédagogique, est retenue comme la modification essentielle à apporter, sans pour autant que soient remis en cause les fondements initiaux des ACF. Diverses modalités de formation seront successivement proposées, testées et analysées. Au cours de ces réflexions, la nécessité de disposer d'un centre de ressources « pour stagiaires et formateurs » apparaîtra rapidement, et cette proposition figurera dans la réponse à un appel d'offre du conseil régional en 1987, tandis que dans le même temps, des travaux seront commencés au sous-sol du centre de Tourcoing pour mettre en place physiquement ce centre de ressources; celui-ci deviendra une réalité en Novembre 1987.

Après quelques mois de fonctionnement, la dynamique mise en place par la recherche action sera en partie détournée de son objet par la nécessité de s'investir dans la création d'un Atelier de Pédagogie Personnalisé, en réponse à une sollicitation forte des pouvoirs publics (DRFP et conseil régional), ainsi que des villes de Roubaix et Tourcoing. A partir de 1989, la commission formation du Versant Nord-Est, regroupant les organismes de formation et les structures d'accueil, va clairement se positionner pour créer un APP et le projet sera déposé en Mai 1989. Les organismes partenaires seront au nombre de sept (dont le GRETA), et il est intéressant de constater que tous menaient une réflexion à l'interne quant à une organisation différente de leur offre de formation. L'un d'entre eux notamment proposait déjà des « ateliers techniques modulaires », tandis que d'autres expérimentaient des formations individualisées. Ce partenariat se concrétisera à minima par la participation active aux comités de pilotage, et pour beaucoup d'entre eux par la mise à disposition de personnels. La particularité constatée au niveau national,

L'APP sera officiellement ouvert en 1989 à Tourcoing, sur l'infrastructure initiale du centre de ressources; le site de Roubaix, qui est l'autre moitié de l'APP du Versant Nord-Est sera quant à lui ouvert en 1990. Les outils pédagogiques seront en grande partie ceux que le CUEEP développait dans le cadre du projet SIMFI (Système Interactif Multimédia pour la Formation Individualisée). L'équipe initiale sera composée de personnels « à l'interface de la

*pédagogie et de la gestion, l'administration et l'animation* » ; la pédagogie mise en œuvre sera bien sûr inspirée des résultats des travaux et expérimentations précédentes.

En fait, tout porte à croire que l'intérêt pour le CUEEP de se lancer dans l'aventure APP était de poursuivre dans un cadre officiel, institutionnalisé (et surtout financé !) une expérimentation déjà en cours, répondant à la nécessité de disposer de terrains de recherches propres à alimenter les réflexions théoriques, et répondant en outre à de réels besoins de zone.

En toute logique, le CUEEP n'aurait dû être porteur que d'un seul APP. Lorsqu'en 1990 la Mission Locale de Villeneuve d'Ascq a initié le projet d'APP, le CUEEP a été dans le tour de table initial avec le GRETA, mais c'est ce dernier qui s'est positionné pour devenir le porteur. Après deux ans toutefois, la mise en œuvre ayant été plus laborieuse que prévue, le GRETA a « démissionné » de ce portage et le CUEEP, poussée par la Mission Locale, en a repris la responsabilité.

Voyons comment les APP CUEEP sont porteurs d'innovations, ou pour le moins de particularités, au sein du CUEEP.

- **Du point de vue pédagogique**, on aura compris que l'APP est l'un des dispositifs ouverts (et non le seul) proposé par le CUEEP. Il est utilisé tantôt comme un mode de formation à part entière, tantôt comme une étape en amont d'un parcours qualifiant CUEEP. Il se distingue alors des autres modes par deux aspects :
  - la notion d'entrées sorties réellement permanentes ;
  - le haut degré d'autonomie qu'il concède aux apprenants, le fait que la guidance du formateur se passe en discontinue, contrairement à ce qui se passe dans d'autres modes proches, telle que la « formation matière individualisée », par exemple.

Mais l'APP a évidemment vocation à travailler, sur la zone, avec d'autres organismes de formation et traite en direct le recrutement et le suivi de ses stagiaires. Cette ancrage « extra-muros » de l'APP (non seulement en terme de locaux) est un autre point de divergence au sein du CUEEP.

Enfin, la grande autonomie de fonctionnement dont dispose l'APP l'incite parfois à conduire et à développer des projets pédagogiques indépendants, qui peuvent apparaître novateurs, voire en rupture, avec la ligne générale du CUEEP.

- **Du point de vue organisationnel**, on va retrouver l'essentiel des distinctions relevées dans le cas des GRETA :
  - la nécessité du partenariat, qui conduit notamment à intégrer dans les équipes pédagogiques du personnel non CUEEP n'est pas habituel. Cela peut conduire à des incompréhensions, notamment en ce qui concerne la légitimité à valider des parcours CUEEP pour des formateurs non-CUEEP.
  - le coordinateur de l'APP est à la fois le responsable administratif et pédagogique est inédit au CUEEP, où la gestion des dispositifs est toujours bicéphale : chaque action pédagogique est réalisée par un département pédagogique, sous la direction de son

responsable, et dans un centre, sous la responsabilité administrative de son directeur. Ici en outre, l'APP disposant de locaux propres, le lieu se confond avec l'action.

- l'autonomie de fonctionnement, induite par le point précédent, et augmentée du fait de disposer d'une enveloppe dédiée, conduit le CUEEP à toujours traiter les APP comme des dispositifs à part, et aucun des modèles de gestion utilisés jusqu'alors n'a pu intégrer correctement les APP. Ceux-ci représentent un budget de 3,8 MF environ, soit 8 % du budget formation continue du CUEEP.

Comme nous l'avons déjà constaté dans les GRETA, la « marginalisation » relative des APP, dû à un mode d'organisation spécifique induit par le cahier des charges, conduit à une forte culture d'appartenance APP, et dans la continuité, à une distension des liens avec l'organisme d'origine (que ce soit le CUEEP ou les organismes partenaires) et à un isolement des formateurs et autres intervenants à l'APP. Ceci est particulièrement vrai pour les mises à disposition longues et pour les temps complets.

- Du point de vue **des types de personnels** et de l'organisation du travail, on pourra *en théorie* trouver en APP CUEEP non seulement les différents types de personnels cités précédemment, mais également les personnels des autres organismes partenaires, GRETA et associatifs. Cela débouche nécessairement sur de grandes disparités, notamment concernant le temps de travail hebdomadaire et la charge de travail annuelle (à titre d'exemple, les droits aux congés pourrait aller de cinq à seize semaines selon les types de contrats). De ce fait, il a été nécessaire de trouver un « modus vivendi » qui a pris la forme d'une « *charte du formateur en APP* », destiné à diminuer les différences de traitement, et validé par les deux comités de pilotage. On remarquera toutefois que sur les deux APP, on ne compte, parmi les personnels CUEEP, qu'un seul enseignant-chercheur, tous les autres étant, soit ATOS (8) soit vacataires (4). Les deux personnels GRETA et associatifs sont tous contractuels. La quasi absence des personnels Education Nationale peut s'expliquer par l'inadéquation des statuts au contexte spécifique de l'APP.

Sur la manière de compter le FFP, il a été entendu que le travail en APP n'est a priori pas de face à face, à l'exception de l'animation d'ateliers thématiques (qui reste une exception). Concrètement, cela signifie que dans le cas des personnels dont l'activité principale est pour l'essentiel du FFP, toutes les activités, sauf les ateliers, sont comptabilisés au taux ½. Un CFFM, par exemple, dont la charge théorique d'enseignement est de 355 heures, en réalisera en réalité 710 heures. De même, un contractuel dont la charge d'enseignement est de 540 heures, auquel s'ajouterait, dans un autre contexte, 540 heures de préparation et 532 heures d'ingénierie, réalisera la totalité de son service, soit 1612 heures, à l'APP sans découpage précis du temps selon les types d'activités et sans qu'il lui soit loisible de réaliser certaines activités sur d'autres lieux. C'est en effet la condition pour offrir un service permanent et ouvert sur une large étendue horaire. Cette différence de traitement prend en compte la particularité de modèle APP, décrite dans la charte citée plus haut, mais peut occasionner des tensions et des incompréhensions, en comparaison avec le mode de calcul dans d'autres modes au CUEEP. On peut toutefois supposer sans trop de risque d'erreur, que les tensions constatées à l'APP préfigurent les débats futurs du CUEEP en matière de gestion du personnel.

Comme nous l'avons fait pour les APP du GRETA, passons maintenant du général au particulier en observant de plus près le cas de l'APP de Villeneuve d'Ascq.

### 4.3- L'APP de Villeneuve d'Ascq :

#### ➤ Les locaux

L'APP est situé dans un quartier « difficile » de Villeneuve d'Ascq, le quartier des Musiciens<sup>34</sup>, dans une ancienne école primaire réaffectée à plusieurs usages disparates ; outre l'APP, qui occupe la plus grande partie du premier étage, une cantine scolaire (au rez-de-chaussée), un centre de loisirs péri-scolaire et une maison de jeunes multimédia constituent ce qui a été récemment renommé « Espace Rossini ».

Les locaux de l'APP sont initialement constitués de plusieurs classes, alignées le long d'un couloir. Au fil du temps, des murs et des cloisons ont été ajoutés ici, et enlevés là, ce qui casse l'effet « classe », mais rend un peu laborieux la circulation. Au centre, une grande salle ou sont situé, les ressources « papier » est consacré à l'autoformation ; deux salles sont prévues pour les temps collectifs (ateliers), deux autres pour le travail en petit groupe ; le parc informatique est regroupé dans une salle blindée (sécurité oblige ...) et l'on accède du couloir à un petit laboratoire de langues ; deux autres bureaux servent à l'accueil et aux entretiens avec les conseillers en formation ; enfin, à l'extrémité de l'APP, une salle est « réservée » aux entretiens formateurs. Des petits box conçus de façon rudimentaire et artisanale, permettent à un formateur et un apprenant de s'isoler pour travailler ensemble. C'est là également que sont regroupés les originaux (matrices) des documents d'autoformation que l'on peut donc dupliquer lorsque les documents de prêts sont en rupture de stock.

#### ➤ L'organisation pédagogique

##### **Description :**

##### Une longue phase d'accueil :

Les postulants à l'APP suivent une procédure d'accueil composée de plusieurs étapes ; tout d'abord, ils sont invités à participer à une réunion d'information collective, qui a lieu une fois par semaine, durant laquelle, en une heure et demie environ, leur sera expliqué le fonctionnement de l'APP. Au cours de cette réunion, on leur demandera d'exprimer leur projet et en quoi, selon eux, l'APP pourra leur permettre de s'en rapprocher. L'animateur insistera beaucoup sur l'organisation pédagogique de l'APP, afin de bien faire prendre conscience aux personnes qu'il ne s'agit pas d'une formation « traditionnelle », mais d'un dispositif basé sur l'autoformation.

A l'issue de cette réunion, et après un délai obligatoire de vingt-quatre heures, les personnes sont invitées à reprendre contact avec l'APP afin d'être reçues en entretien individuel par un conseiller en formation. Cet entretien est une nouvelle occasion, pour la personne, de préciser son projet, et de commencer à opérationnaliser le parcours en APP, notamment en ce qui concerne la prise en charge administrative. Le conseiller remet ensuite des positionnements écrits, qui sont choisis en fonction du niveau et du projet. Ces positionnements, qui pour une partie sont autocorrectifs, devront être faits à domicile, et ramenés lors des rencontres avec les formateurs matières, dont les dates sont déterminées à l'issue de l'entretien.

Viennent ensuite les rendez-vous avec les formateurs (chaque entretien dure environ une demi-heure) durant lesquels les positionnements sont corrigés, ce qui sert de base à la

---

<sup>34</sup> Ainsi appelé parce que tous les noms de rue sont des noms de grands musiciens

rédaction des plans de travail. Ces plans de travail sont en fait des grilles d'objectifs à atteindre, auxquels sont indexées les ressources proposées pour y parvenir. Les formateurs estiment, en outre, le temps nécessaire pour y parvenir.

L'étape suivante est un nouveau rendez-vous avec le conseiller en formation, qui au vu des plans de travail, négocie avec la personne un contrat pédagogique, qui stipule la durée de la formation, le nombre d'heures hebdomadaires et la répartition par matière.

La formation à proprement parlé peut alors commencer ; trois semaines environ se sont écoulées depuis le premier contact.

#### Une formation à plusieurs temps :

Le tout premier temps de la formation est le « point accueil » ; à chaque début de semaine, les nouveaux arrivants sont accueillis et visitent l'APP, munis de leurs plans de travail ; ils peuvent ainsi comprendre où ils doivent pointer en arrivant, où se trouvent les documents qu'ils devront utiliser, comment mettre en route les ordinateurs, etc.

Les apprenants viennent quand ils le veulent dans la semaine. Les horaires ne sont pas imposés, ce qui l'est en revanche, c'est le volume horaire contractualisé. De ce fait, ils doivent passer par une « pointeuse informatique » à l'arrivée et au départ. Lorsqu'ils sont à l'APP, les apprenants travaillent ce qu'ils veulent, quand ils veulent, à l'aide des ressources (papier et multimédia) proposées : c'est le temps de l'autoformation assistée, durant lequel ils peuvent faire appel aux formateurs autant que de besoin, c'est-à-dire dès qu'une difficulté se pose à eux. Ils sont alors libres d'interpeller le formateur de leur choix, même si ce n'est pas leur formateur référent dans la discipline. De même la circulation dans les lieux et dans les ressources est libre. Un bémol toutefois : l'accès à Internet, pour lequel il faut remplir au préalable une fiche précisant l'objet de sa recherche, et la faire valider par un formateur.

Toutes les trois semaines environ, un passage avec chaque formateur référent est obligatoire. Ce rendez-vous sert à faire le point sur la progression, à valider les objectifs atteints et à ajuster éventuellement les plans de travail. C'est le temps du suivi. Si ces rendez-vous ne sont pas honorés, sans raison valable, cela peut être une cause de fin de contrat.

Chaque semaine, des ateliers sont proposés, dans chaque discipline, sur des thèmes choisis par les formateurs. C'est le temps collectif. La participation à ces ateliers est facultative, mais suppose que les pré-requis soient atteints. Il n'y a pas de progression d'un atelier à l'autre, sauf en anglais, et depuis peu, dans le module d'initiation aux nouvelles technologies (initia'tic).

Les temps réservés à la culture sont nombreux dans cet APP. Ils sont de plusieurs ordres. D'une part, des sorties sont proposées, en soirée (donc hors temps de travail), au théâtre ou au cinéma. Régulièrement, des intervenants extérieurs viennent présenter ces manifestations, et il est fréquent qu'un travail collectif en amont ou en aval soit organisé à l'APP (découverte de l'auteur, rencontre avec les acteurs ou le metteur en scène, lecture à voix haute, atelier d'expression à l'issue de la sortie, etc.). Là encore, la participation à ces activités n'est pas obligatoire. D'autre part, plusieurs fois dans l'année, des activités spécifiquement dédiées à l'ouverture culturelle sont organisés à l'APP: semaine du livre, organisation de journées thématiques, sorties culturelles en journée, etc. Dans ce cas, même si la participation reste libre, c'est plutôt une dynamique de groupe à l'échelle de l'APP tout entier qui est recherchée, afin d'entraîner le plus grand nombre d'apprenants.

Enfin, il arrive que des groupes projets se mettent en place, lorsque l'occasion se présente. Ce fût le cas il y a peu avec le projet de décoration de la cour de récréation, pour la réalisation du plan du traçage des jeux pour les enfants.

### Commentaires :

- L'inscription idéologique de cet APP dans la lignée de l'éducation permanente est sensible, en particulier dans le fait de prendre en compte la personne dans toute ces composantes, y compris citoyenne et culturelle. On vise ici tant l'acquisition de savoirs scolaire que l'acquisition de « savoir être et agir » dans une société que l'on s'attachera à décrypter. L'insistance de l'équipe à générer des temps collectifs, que ce soit dans la disposition même des locaux, dans les propositions d'ateliers ou encore dans les activités culturelles, a pour but d'éviter l'isolement des personnes, de faciliter les processus de co-formation, et de créer du lien social : *« au delà d'offrir une réponse de formation individualisée, l'APP est donc aussi un espace de socialisation qui peut jouer un rôle au sein de la zone dans laquelle il est implanté et influencer sur le maintien de la cohésion sociale »*<sup>35</sup>. On est bien de toute évidence dans un dispositif individualisé, qui s'adapte aux besoins et aux niveaux de chacun, mais pas individualiste : *« la socialisation en APP ne va pas de soi. Les personnes sont toutes engagées dans des démarches individuelles et l'individualisme, versant funeste de l'individualisation, pourrait être de mise. Outre les avantages pédagogiques à travailler ensemble, qu'ont démontré les recherches sur le travail coopératif, le fait de se confronter aux autres, à des cultures différentes, à d'autres modes de vie, permet de se situer, d'être reconnu par autrui et de se reconnaître soi-même, en tant que personne et en tant que membre d'un collectif »*<sup>36</sup>.
- L'organisation pédagogique de cet APP est essentiellement centrée sur la notion « d'autonomie » et sur le fait que de larges pans de responsabilisation et de choix sont laissés à l'apprenant : sur la gestion du temps (les personnes viennent quand elles le souhaitent, dans le cadre d'un volume horaire contractualisé), sur la gestion de l'espace (choix de s'installer dans le lieu qui leur convient), sur la contractualisation des objectifs, sur le choix de participer à telle ou telle activité, ou de faire appel, ou non, aux formateurs, voire même enfin sur la possibilité d'agir sur l'organisation même, en proposant des activités ou des ateliers inédits. Il ne s'agit pas, pour autant, d'une pédagogie laxiste, puisque des « points de contrôles » exigés et contractualisés - les rendez-vous avec les formateurs - permettent de vérifier que le travail proposé a effectivement été réalisé et que les objectifs ont été atteints.
- Cette exigence dans le suivi est caractéristique des formations ouvertes : plus un système de formation est souple, plus il doit être organisé avec rigueur. Par exemple, c'est parce que le pointage des heures de présences est fait de manière très précise que l'on peut laisser aux personnes la liberté dans le choix des horaires.
- L'autonomie des apprenants est un choix pédagogique mais l'autonomisation est un objectif poursuivi. Un travail de repérages des compétences développées dans le cadre de la remise à niveau a été entrepris par l'équipe, sous la forme d'un questionnaire que les apprenants sont invités à remplir et qui sert de base à un travail métacognitif. De même, les entretiens avec les formateurs prennent aussi en compte cet aspect de la formation : *« la prise de conscience que les apprentissages dépendent autant de soi que des autres*

<sup>35</sup> Extrait du projet pédagogique 1999/2000 de l'APP de Villeneuve d'Ascq (doc. interne)

<sup>36</sup> Ibidem

*doit être favorisée grâce aux bilans réguliers que la personne est invitée à faire avec les formateurs et les conseillers. Outre les aspects liés aux savoirs, ces bilans contiennent des éléments propres à comprendre et améliorer son mode d'apprentissage personnel »<sup>37</sup>*

- L'adhésion « intellectuelle » à un tel dispositif, qui rompt avec les habitudes et les modes de formation traditionnels, n'étant pas acquise préalablement à l'inscription, la phase d'accueil dure suffisamment longtemps pour espérer que la personne comprenne de quoi il s'agit et, a minima, accepte de tenter l'expérience. Pour autant, il faut bien voir qu'elle n'a guère le choix, puisque, hormis l'APP, il n'existe pas d'autre offre de remise à niveau aussi souple sur le secteur ; autrement dit, l'adhésion à l'APP peut être quelque peu forcée, et n'être qu'une adhésion de circonstance. Or cette organisation est particulièrement efficace lorsque la motivation de l'apprenant est forte, ce qui n'est pas toujours le cas pour des personnes dont le projet est instable ou guidé par des considérations financières (l'obtention de l'A.F.R.<sup>38</sup> par exemple). L'adaptation du dispositif à des personnes qui seraient dans cette disposition d'esprit est faible, ce qui peut créer de l'exclusion, soit parce qu'elles n'y entrent pas (ou pire, parce qu'elles ne sont pas envoyés par les structures d'accueil qui ont bien compris qu'un haut degré de motivation est nécessaire pour réussir dans cet APP) ou soit qu'elles y entrent, mais qu'elles ne s'adaptent pas, et finissent pas abandonner. La solution passerait par la mise en œuvre d'une pédagogie réellement contingente, c'est-à-dire qui s'adapterait au niveau d'autonomie des apprenants<sup>39</sup>. Dans le même ordre d'idée, on remarquera que la proportion de niveau IV et + dans cet APP est supérieur à la moyenne nationale. Le fait qu'il soit situé à la frontière de l'université (tant culturellement que géographiquement) peut expliquer ce phénomène, mais on peut aussi relier cette particularité à l'exigence d'un haut degré d'autonomie, dont on peut supposer que sont dotés les « ex étudiants ».
- Sur le plan des ressources et du multimédia, il est incontestable que cet APP est particulièrement favorisé par le fait d'être porté par un organisme universitaire lui-même concepteur et producteur de ressources pédagogiques. Celles-ci sont en effet nombreuses et « professionnelles », dans la forme et dans le fonds. On peut toutefois remarquer qu'elles n'ont pas été conçues a priori pour un usage dans le cadre d'un APP, et qu'une adaptation est nécessaire. Or, cela n'a pas toujours été le cas, et certaines ressources, notamment informatiques, sont peu ou mal utilisées, car elles n'ont pas été encore « environnées » correctement. De même, une prise en main des outils est indispensable, eu égard à la multitude et à la diversité, et cela n'est pas toujours réalisé. En clair, la profusion de ressources n'est pas toujours gage de qualité, sauf si elles sont « intégrées ».
- Les mises en situations pluridisciplinaires sont encore rares, mais l'expérience « cour de récréation » en est un exemple intéressant. Avec cette activité « à vocation sociale », les stagiaires ont travaillé les mathématiques (chacun avec des activités correspondant à leur niveau), sont allés chercher de l'information sur Internet, ont utilisé des logiciels de P.A.O, ont travaillé l'expression écrite dans la rédaction du compte-rendu. Tout l'art du formateur consiste à proposer des situations suffisamment ouvertes pour que chacun y trouve des activités qui alimenteront son propre projet. Il doit, en outre, savoir estimer ce que les uns et les autres sont en mesure de faire, au point de progression auquel ils sont

---

<sup>37</sup> Ibidem

<sup>38</sup> Allocation Formation Reclassement

<sup>39</sup> Le texte de la conférence de consensus met bien l'accent sur cette nécessaire contingence pédagogique : « *il n'y a donc pas de mode d'accompagnement idéal ou performant en soi, mais seulement des modes d'ajustement pédagogique plus ou moins adaptés à la dynamique d'autonomisation de l'apprenant* » (op. cit.)

arrivés, pour ne pas s'engager dans des activités qui seraient au delà de leur « zone proximale de développement ».

## ➤ Les acteurs <sup>40</sup>

### Description :

L'équipe se compose de six formateurs (deux en mathématiques, deux en français, un en biologie et un en anglais) pour un total de trois EQTP, d'une secrétaire à temps plein et d'un coordinateur à mi-temps. Le secrétaire et le coordinateur remplissent, en outre, le rôle de « conseiller en formation ».

Les niveaux de qualification vont de bac plus deux au doctorat (pour deux d'entre eux). Un seul est enseignant-chercheur, trois sont de la catégorie ATOS (ingénieur ou assistant-ingénieur), deux sont CFFM, un autre dépend de la convention collective de formation, un seul est vacataire. La grande majorité de l'équipe a suivi ou suit actuellement un cursus de sciences de l'éducation (Licence, DESS, DEA, thèses).

### Commentaires :

- La précarité des postes est sans doute plus relative que dans le GRETA. Il n'empêche cependant que cinq personnes sur les sept permanents sont contractuels (contrats de trois ans). Ce n'est toutefois pas propre à l'APP, mais c'est le cas d'une large majorité des personnels du CUEEP. Par ailleurs, la présence de deux CFFM, renforce la précarité de cette équipe, et peut en outre, comme on la souligné déjà plus haut, être source de tension quant au mode de calcul du face à face pédagogique.
- On remarquera le niveau de qualification relativement élevé de cette équipe, en particulier en sciences de l'éducation ; la présence d'un enseignant-chercheur en tant que formateur est également une particularité qu'il faut souligner.
- Le poste de la secrétaire, qui assure pour une partie de son temps un rôle de conseiller en formation, est caractéristique de la volonté du CUEEP de promouvoir une catégorie de personnel à l'interface entre l'administratif et le pédagogique : les « assistants-ingénieurs ». En terme d'évolution personnelle, cette opportunité est particulièrement appréciée car elle est souvent une étape importante d'un parcours de qualification ; en terme d'organisation, cette articulation entre l'administratif et le pédagogique permet de garder une personne à temps plein, qui organisera elle même son travail en fonction de la pression de l'un ou l'autre de ces deux pôles d'activités. De plus, cette personne aura une vue d'ensemble sur la totalité de l'action de l'APP et sera un élément de stabilité dans l'équipe, du fait qu'elle est en temps plein.
- D'une manière générale, le principe d'organisation de cette équipe est basée sur l'autonomie, la responsabilisation et sur une répartition large des fonctions que doit remplir l'APP, sur l'ensemble des membres de l'équipe <sup>41</sup>. Chacun est donc amené à remplir d'autres tâches que les tâches purement pédagogiques et suivre des dossiers en direct (par exemple, les relations avec les partenaires culturels).

---

<sup>40</sup> ayant déjà traité précédemment la question du personnel des APP au CUEEP, nous passerons rapidement sur cette question.

<sup>41</sup> Voir à ce propos, Frédéric Haeuw, *une nouvelle approche des fonctions formation*, in « actualité de la formation permanente N° 156, sept.oct. 1998



## **5- Les APP portés par le réseau associatif**

Comme dans le cas des universités, il n'y a pas à proprement parlé de « réseau de porteur d'APP associatif » puisque chaque association est différente et est le fruit d'une histoire locale spécifique, et que ces différentes associations n'ont aucun travail commun autour du dossier APP. En revanche, sur des dossiers plus généraux, elles se retrouvent au sein de l'un ou l'autre des deux regroupements d'organismes de formation, l'AROFESSEP ou la FFP (Fédération de la Formation Professionnelle).

Nous avons choisi d'observer deux associations ayant des statuts différents ; la première, l'association « APP du littoral dunkerquois », est une association d'organismes de formation, eux mêmes employeurs des formateurs de l'APP ; l'autre, l'ADAPEP, est une association d'élus locaux, qui s'unissent pour mettre en œuvre un organisme de formation, qui par conséquent deviennent à ce titre « employeur » des formateurs de l'APP.

### **5.1 - L'association APP du littoral dunkerquois**

L'association de l'APP du littoral dunkerquois a été créée en 1989 et regroupait alors six organismes : l'AAE (Association d'Actions Educatives), l'AFPA, le CUEEP, le GRETA, la MEP (Mission d'Education Permanente) et SIGMA Formation. Il n'en reste aujourd'hui que quatre, l'AFPA s'étant retiré sur l'ordre de la direction nationale, et SIGMA, en devenant IDFormation, n'a plus souhaité en faire partie.

La création de l'APP est antérieure à l'association, puisque de 1986 à 1989, l'APP existait déjà et était portée par la MEP.

Dans cette association, chaque organisme a un rôle bien défini au sein du Comité d'Administration ; actuellement, la présidence est assurée par le GRETA, par l'intermédiaire du proviseur d'un des lycées membres du GRETA, la vice-présidence par le CUEEP du littoral, la trésorerie par l'AAE, par l'intermédiaire de son directeur, et enfin le secrétariat par la MEP. Ce conseil d'Administration se réunit toutes les six semaines environ et assure le pilotage de l'APP. Une assemblée générale et un comité de pilotage sont organisés chaque année.

Outre le portage de l'APP, le partenariat se concrétise par des mises à disposition du personnel : cinq formateurs pour le GRETA, la secrétaire titulaire et un CES pour l'AAE, un formateur pour le CUEEP et un CES pour la MEP.

Ayant rapidement situé l'association, passons rapidement à l'APP en lui-même :

### **5.2 - L'APP du littoral dunkerquois**

#### **➤ Les locaux**

L'APP de Dunkerque est en fait situé à Rosendaël, qui est une petite ville limitrophe, dont l'ancienne gare a été entièrement ré-aménagée par la ville afin d'y loger l'APP. Le cadre est particulièrement agréable et donne l'effet d'une place de village. Le bâtiment est joliment

peint et l'aménagement intérieur est à l'avenant. Il faut dire que la responsable des lieux a pu travailler avec l'architecte chargé de la rénovation, et que pour une fois, les locaux ont été pensés en fonction de la pédagogie, et non l'inverse, comme c'est le cas la plupart du temps.

A l'intérieur du bâtiment, un bureau d'accueil est en face de la porte d'entrée, et un couloir à droite débouche sur une grande salle, dénommée « salle de mathématiques », dans laquelle les tables sont disposées de façon à ce que les apprenants soient par groupe de quatre ; des armoires contiennent les ressources pédagogiques. Cette salle est contiguë à une « salle informatique » contenant sept postes, destinés à la fois à l'initiation à la bureautique et à l'utilisation de didacticiels. A l'étage, deux bureaux d'accueil et une autre salle, dénommée « salle de français », semblable à la première à l'exception du fait qu'il n'y a pas d'ordinateur.

L'APP du littoral dunkerquois possède deux antennes, à Grande-Synthe et à Gravelines. Le site de Grande-Synthe est situé dans un centre (Actipole) regroupant d'autres activités gravitant autour de la formation et de l'accès à l'emploi ; l'antenne est en fait une large salle aménagée comme celles de Dunkerque, et d'une plus petite pouvant servir à des regroupements ; le site de Gravelines vient quant à lui de déménager dans les anciens locaux de l'IUFM .

### ➤ L'organisation pédagogique

#### **Description :**

En tout premier lieu, les postulants à l'APP sont reçus pour un premier accueil par l'un des deux formateurs qui ont cette charge dans leurs emplois du temps, en plus de leurs temps de face à face pédagogique ; cet accueil est réalisé dans le lieu même où se déroulera ultérieurement la formation (site central ou antennes). Au cours de cet entretien sont abordés le projet de la personne et les conditions administratives ; le mode pédagogique de l'APP est présenté, et la personne est « mise en évaluation », afin d'avoir une première estimation de son niveau. Une première correction de ces évaluations permet d'estimer le nombre d'heures nécessaires et de remplir le contrat de la personne ; cette première correction est forcément sommaire, puisque l'ensemble de l'accueil se passe sur une demi-journée. D'autres part , les accueillants n'étant pas formateurs de français, ils ne peuvent donner qu'un avis global sur le temps nécessaire et non opérationnaliser les contenus à traiter, hormis en mathématiques. Notons au passage que cette aptitude à percevoir rapidement les contours d'une demande de formation et de la traduire en temps nécessaire pour parvenir à l'atteinte des objectifs, est acquise par l'expérience.

Un emploi du temps hebdomadaire est ensuite établi, qui fixe les horaires des « cours » auxquels le stagiaire doit assister, cours qui sont organisés par plages de trois heures et par discipline. L'inscription dans l'un ou l'autre de ces cours n'est pas déterminée en fonction du niveau de la personne, autrement dit il n'y a pas de groupes de niveau, mais en fonction des places disponibles sur les plages en question ; l'atelier fonctionnant en entrées-sorties permanentes, les personnes chargées de l'accueil ont en effet la charge de veiller à ce que les différentes plages de cours soient quantitativement équilibrées. La disponibilité de la personne est évidemment prise en compte, mais à disponibilité égale, le choix est avant tout du ressort de l'accueillant.

Une fois cet emploi du temps établi, il doit être respecté à la lettre, à moins de négocier d'éventuels changements avec l'accueillant.

Ensuite, le travail lors des séances est individualisé ; à partir des évaluations initiales, les formateurs traduisent les besoins en objectifs opérationnels et balisent le parcours. A chaque séance, les formateurs programment les objectifs de chacun pour la durée de celle-ci, fournissent les outils pédagogiques (essentiellement papier) et apportent l'aide nécessaire, à la demande de l'apprenant ou à leur initiative. Dans la salle, chacun travaille ses propres objectifs et le formateur circule d'une table à l'autre pour apporter conseils, aides ou documents, en fonction des besoins. Au fur et à mesure, les objectifs atteints sont consignés dans le plan de travail. Seule l'initiation à l'informatique laisse une plus large place au travail autonome, grâce notamment à la qualité des outils d'autoformation.

Il n'y a pas d'autres modalités de formation en dehors de celle-là, et il y a peu d'animation ou de travail collectif, hormis quelques regroupements épisodiques sur un travail précis, par exemple, pour proposer des dictées, ou un travail sur l'étymologie. Une seule formatrice travaille davantage en organisant des petits groupes où les difficultés sont traitées collectivement.

Les outils utilisés sont ceux de l'APP, sauf le cas particulier des stagiaires inscrit en parallèle de l'APP dans d'autres modes de formation (CNED ou autre) qui peuvent apporter et travailler leurs propres documents.

#### **Commentaires :**

- L'organisation choisie est individualisée, dans la mesure où chaque apprenant travaille uniquement les objectifs dont il a besoin pour atteindre ses objectifs, et que la détermination de ces objectifs tient compte de ses acquis, qui sont mesurés lors des évaluations initiales ; de même, le temps qu'il doit passer à l'atelier est déterminé en fonction de ses objectifs (dans le cadre de la limite fixée par le cahier des charges) ; lors des échanges avec les formateurs, ceux-ci tiennent compte de ses besoins spécifiques et adaptent les contenus en fonction de sa progression et de son style d'apprentissage. L'accent est mis à plusieurs reprises sur la notion de service rendu à la personne : « *nous sommes au service des gens, à leur disposition* » ; « *je me base sur le stagiaire et sa demande* »
- L'organisation choisie laisse peu de place au travail réellement autonome, dans la mesure où le stagiaire travaille toujours en présence d'un formateur et ne possède aucun espace réel de liberté ; le travail qu'il doit réaliser, ainsi que les outils sur lesquels ils doivent travailler, sont largement fournis par les formateurs, qui restent les maîtres du jeu, même si « *c'est la personne qui vient chercher l'information* ». Seuls quelques stagiaires, notamment les personnes inscrites au CNED, viennent avec leurs propres supports de travail, ce qui oblige les formateurs à se les approprier pour pouvoir les aider. Cela est d'ailleurs présenté comme une charge de travail supplémentaire. D'une manière générale, la marge de manœuvre des apprenants réside dans la fréquence de l'interpellation des formateurs, et ceux-ci veillent à espacer leurs sollicitations de manière à laisser les apprenants se débrouiller seuls, au fur et à mesure qu'ils progressent : « *au fur et à mesure que le temps passe, on guide moins les gens, ils se débrouillent par eux même, il se passent de nous* ».
- L'APP du littoral dunkerquois a une activité annuelle de 65 000 heures environ, réalisées par 1147 personnes, ce qui représente donc un nombre d'heures moyen relativement faible (56 heures en moyenne) et un nombre très important de stagiaires suivis en parallèle; ce

temps de présence très court peut expliquer pourquoi l'équipe pédagogique focalise son attention sur les contenus et les besoins primaires exprimés par les stagiaires, en terme d'acquisition de savoirs, plutôt que de s'attarder sur les changements de type identitaire (perception de soi, revalorisation de son image, autonomisation), qui requièrent davantage de temps. De fait, il est remarquable de noter que dans le discours de la majorité des formateurs, l'accent est mis sur l'acquisition de savoirs : *« ce qui est important, c'est qu'il y ait eu une progression, que des choses soient acquises ou en voie d'acquisition »*.

- Néanmoins, l'acquisition de savoirs n'est pas le seul objectif poursuivi ; le travail sur la démarche générale d'apprentissage, la méthodologie, la réflexion sur les manières d'apprendre, font également partie des aides apportées. *« Et puis , on travaille également sur la démarche d'apprentissage, le travail sur la réflexion : lire et comprendre un énoncé par exemple, ou comprendre ses erreurs, devenir autonome »*.
- De même, les formateurs perçoivent bien que l'individualisation permet de prendre en compte *« le tout de la personne »*, c'est-à-dire de ne pas la considérer uniquement sous l'angle de son aptitude à ingurgiter des contenus scolaires, mais aussi comme une personne « entière ». Ainsi, une formatrice reconnaît que l'APP peut avoir des effets connexes. *« Pour moi, la finalité de l'APP c'est qu'il y ait une progression, c'est-à-dire que des choses nouvelles soient acquises ou en cours d'acquisition ; mais à coté de cela, pour certaines personnes, il se passe quelque chose à l'APP qui les aide à se sentir mieux dans leur vie ; par exemple, une personne est venue me dire qu'elle dormait mieux depuis qu'elle est à l'APP. D'autres se sentent plus en confiance, reprennent confiance en eux. L'APP, cela donne des repères »*. Mais ces effets sont plus considérés comme des advenus que comme des effets recherchés a priori.
- L'APP fonctionne comme un système clos, peu ouvert sur son environnement (hormis les liens avec les structures d'accueil) et dont les ressources internes sont suffisantes en soi eu égard aux objectifs poursuivis, c'est-à-dire l'acquisition de savoirs ; une seule formatrice met l'accent sur la nécessité pour les stagiaires *« d'être en prise avec la réalité de ce que l'on vit »*, c'est-à-dire d'être ouverts sur le monde social, culturel, sur l'environnement professionnel et sur les évolutions sociétales. Elle regrette d'ailleurs le cloisonnement qu'elle ressent entre l'APP et les dispositifs environnants.
- En définitive, cette forme d'individualisation peut conduire à l'individualisme, dans la mesure où il y a peu de temps collectifs, hormis quelques ateliers organisés par les formateurs lorsque des besoins identiques sont repérés ; mais il ne s'agit pas pour autant de travail coopératif, mais plutôt d'un cours ou d'un exposé normatif, voire de mise en situation spécifique (dictée). Une seule formatrice, nouvelle dans le dispositif, travaille davantage en organisant des petits groupes et en faisant dialoguer les personnes : *« Je vois les gens travailler, et à un moment, on arrive à créer un petit groupe ; l'individu est là en tant qu'individu, mais la plus grande richesse qui soit, c'est de voir un peu son rapport à l'autre ; on ne peut pas dissocier l'individu de l'entité dans laquelle il se situe, et à partir de là, les expériences des uns et des autres peuvent conduire à un débat et après à une reprise d'écrit ou on va s'intéresser à la grammaire, à la structure de la phrase ... mais au départ il y a une tension qui pousse l'individu à se rapprocher d'autres personnes. Moi, je trouve plus passionnant et intéressant lorsque la parole est là et que les gens se sentent à l'aise pour dire, moi j'ai telle difficulté. Chacun arrive à prendre la parole et comprendre, à partir de son erreur, même avec d'autres gens à ses cotés et parce qu'il est en confiance, pourquoi ça ne va pas, et à surmonter ses difficultés. Je pense que ça rentre même mieux que lorsqu'on est seul sur sa feuille »*. Le fait qu'elle soit nouvelle, et qu'elle

intervienne essentiellement sur les antennes, donc éloignée du reste de l'équipe, explique sans doute ce mode de fonctionnement un peu différent.

- On peut noter enfin que 18 353 heures (soit 28 %) sont réalisées en informatique, y compris par des stagiaires ne faisant que cette discipline. Ce chiffre est particulièrement élevé en comparaison de la moyenne nationale qui se situe aux alentours de 16 %. En théorie, la culture technologique de base n'est qu'un service complémentaire offert aux personnes en remise à niveau, alors qu'ici c'est un service en soi. Selon la responsable de l'APP, ce choix s'explique par l'absence d'offre locale adéquate et l'existence d'un réel besoin de connaissances de base en bureautique pour accéder aux formations qualifiantes, notamment en tertiaire. Cela montre bien l'ancrage local des APP sur leurs territoires et leur vocation à être une offre complémentaire à l'offre existante. Cette prédominance de la formation informatique conduit toutefois à une sur-utilisation des ordinateurs pour cette fonction, et une sous-utilisation pour l'utilisation de didacticiels ou de logiciels. Autre effet, cela nécessite également une qualification spécifique de deux formateurs qui, en plus de leurs matières principales (les mathématiques), assurent cette initiation à l'informatique.

### ➤ Les acteurs du dispositif

#### **Description :**

Chose rare, il n'y a pas de coordinateur dans cette APP. La responsabilité administrative est assurée par une secrétaire titulaire, mise à disposition par l'AAE. Outre la coordination de l'équipe de formateurs, cette personne assume en partie les relations avec les financeurs et avec l'environnement de l'APP.; elle n'a en revanche pas de pouvoir de décision, puisqu'elle reçoit les instructions du Conseil d'Administration, à qui elle rend régulièrement des comptes. Elle n'intervient pas non plus sur le plan pédagogique, que ce soit sur l'organisation pédagogique de l'APP, les outils pédagogiques ou l'accueil du public.

Outre les deux CES qui réalisent l'accueil au quotidien (téléphone, frappe, etc.) le reste de l'équipe est composée de cinq formateurs GRETA (deux en français, deux en mathématiques, un en anglais à mi-temps), tous contractuels, et d'un formateur vacataire du CUEEP, en mathématiques. Deux des formateurs GRETA ont la charge de l'accueil des stagiaires, et cette charge de travail correspond à seize heures hebdomadaires supplémentaires pour chacun, qui leur sont rétribuées sous forme d'une « compensation indiciaire ».

Les niveaux de qualification des formateurs vont de Bac + 2 (DEUG de Lettres) à Bac + 8 (Doctorat matériaux) ; aucun d'entre eux n'a fait d'études en sciences de l'éducation, bien qu'une formatrice ait commencé, sans la finir, une licence en sciences de l'éducation. ; celle-ci souhaite reprendre maintenant des études de lettres, car l'absence de diplôme la gêne, et peut, en outre, présenter un « risque » professionnel, dans la mesure où les contractuels GRETA sont désormais recrutés à bac + 3.

#### **Commentaires :**

- On peut tout d'abord relever le fait qu'il n'y ait pas dans cet APP de portage ou de coordination pédagogique, au sens où on l'entend habituellement, mais que la responsabilité échoit en définitive à une secrétaire, dont on perçoit très vite qu'elle occupe

des fonctions qui vont largement au delà des fonctions habituelles d'une secrétaire, fût elle de direction. Bien qu'elle n'intervienne pas directement sur le plan pédagogique, les tâches qu'elle remplit, et le fait qu'elle n'ait pas sur place de responsable hiérarchique direct la positionne davantage comme cadre, bien qu'elle n'en ait pas le statut. Le fait qu'elle gère les relations avec les commanditaires et avec l'environnement local de l'APP (prescripteurs, municipalité, etc.) en dit long sur ses prérogatives. En revanche, elle est complètement « exclue » de la pédagogie, ce qui peut sembler paradoxal, car ces deux aspects sont nécessairement complémentaires.

- La deuxième remarque, toujours de ce point de vue, porte sur la particularité du montage institutionnel, qui conduit à ce que la personne qui fait office de responsable gère en fait du personnel d'une autre structure ; de ce fait, elle rend des comptes à la fois à sa propre direction, mais également au président du GRETA, qui est en même temps employeur des formateurs et président de l'APP. Cette ambiguïté lui donne une marge de manœuvre supplémentaire dans la gestion de son APP, renforcée par le cahier des charges des APP qui prévoit cette autonomie et impose un fonctionnement précis en terme d'organisation et de gestion, non conforme au fonctionnement habituel des organismes de formation.
- On peut remarquer ensuite que les formateurs sont tous des contractuels, ce qui signifie l'absence de garantie quant à l'avenir professionnel. Toutefois, la plupart ont une ancienneté dépassant les trois ans (onze pour deux d'entre eux) ce qui garantit la stabilité de l'équipe. Cela signifie également qu'il n'a pour eux aucune chance de promotion au sein de l'APP ni même du GRETA, puisque la seule façon d'être titularisée est de passer des concours, ce qui les conduirait à quitter le GRETA pour intégrer le corps des enseignants (ce fut le cas dernièrement pour deux membres de l'équipe ; la dernière embauchée a d'ailleurs elle aussi le désir de passer ce type de concours). On peut enfin constater que le statut de contractuel est particulièrement propice au travail dans un dispositif ouvert, eu égard au nombre d'heures d'enseignement, supérieur à celui que devrait un poste gagé. Cela peut expliquer l'absence de tel profil de poste.
- Autre particularité, l'APP est pour la majorité des formateurs la première expérience significative de l'enseignement, voire même de la vie professionnelle. Ils n'ont donc pas eu le temps de développer avant l'APP d'autres habitudes de travail plus traditionnelles, et leur références quant à d'autres modes d'enseignement, sont celles qu'ils ont eux-même connues en tant qu'apprenant, et quelques expériences moins longues en tant qu'enseignant.
- Le cas particulier des deux formateurs réalisant l'accueil est intéressant, car il est révélateur de l'ambiguïté sur les fonctions de formateurs dans un dispositif ouvert ; le fait qu'ils puissent réaliser seize heures d'accueil en plus de leur vingt heures « d'enseignement » montre bien que ces vingt heures là ne génèrent pas l'équivalence en heures de préparation et autres activités, auquel cas, cela reviendrait à dire qu'ils réalisent un temps plein et demi (vingt heures d'enseignement, plus vingt heures de préparation, plus seize heures d'accueil). Ils conviennent d'ailleurs eux-même que s'il reste bien d'autres activités en plus de l'enseignement, comme par exemple la correction de certaines évaluations (notamment les épreuves de concours), celles-ci sont faites en partie sur du temps libre, mais en partie aussi dans les temps résiduels, interstitiels, dans la semaine. Mais curieusement, alors qu'on pourrait supposer que, puisque le FFP en ne génère pas autant de préparation qu'un FFP classique, une partie de ce temps soit réinvestie dans d'autres tâches, on leur octroie néanmoins une compensation salariale destinée à compenser les seize heures d'accueil, ce qui tend à prouver que cet accueil ne

fait pas non plus partie des autres activités du formateur, mais que c'est une charge de travail supplémentaire ; enfin, la dernière ambiguïté tient à ce que ces deux formateurs déplorent n'avoir pas assez de temps pour développer et créer de nouveaux outils, eu égard à cette double charge de travail.

- En définitive, cette partie accueil fait-elle, ou non partie du travail du formateur ? S'il s'agissait uniquement d'administratif, on pourrait conclure par la négative, mais ce n'est pas le cas. La partie de l'entretien d'accueil réservée à l'administration est réduite et consiste à remplir le contrat et à gérer quantitativement les groupes. Le reste est essentiellement pédagogique, puisqu'il s'agit de discuter avec le stagiaire sur son projet, et de lui remettre les exercices d'évaluation. Ces deux formateurs notent d'ailleurs que ce se sera bien plus facile pour eux par la suite que pour les deux autres intervenants, car ils connaissent déjà les personnes « *le fait que ce soit le formateur qui fasse l'accueil, cela simplifie les choses ; le premier contact est déjà pris, on a déjà travaillé sur le projet des gens et on a déjà expliqué le fonctionnement de l'APP* ». « *Les trois quart des gens que je suis, je les revois après en cours ; donc, je sais d'où ils viennent, pourquoi ils sont là, le comportement de chacun, je sais déjà sur quel pied je vais partir* ». Une des formatrices ne faisant pas d'accueil renforce cette idée en déclarant « *comme je ne fais pas d'accueil, c'est plus difficile pour moi ; je ne connais pas les gens et je dois tout reprendre* »
- A la question posée sur les compétences qu'ils mettent en œuvre à l'APP, deux réponses font l'unanimité, sans qu'il y ait eu évidemment de concertation : la **polyvalence** et la **flexibilité ou l'adaptabilité**. La polyvalence est décrite comme à la fois par le fait de maîtriser plusieurs domaines disciplinaires (les mathématiques et l'informatique par exemple) et aussi par le fait d'être en même temps sur le champ du pédagogique et sur celui de l'administratif. La flexibilité est décrite comme l'aptitude à s'adapter très vite à des publics aux demandes et aux personnalités différentes, à passer successivement d'un niveau à l'autre et à s'adapter instantanément aux styles et aux profils de chaque apprenant. En outre, il faut s'adapter aussi à la nature des travaux pédagogiques en œuvre. Ainsi par exemple, passer d'un exercice de grammaire à la rédaction d'une note de synthèse, ou passer d'un calcul de fraction au calcul intégral, exigent du formateur une gymnastique intellectuelle intense.
- Une autre compétence, assez largement mise en avant, n'est pas explicitement nommée<sup>42</sup> ; il s'agit de l'aptitude à prendre en compte les différents aspects de la personne, c'est-à-dire de ne pas la considérer uniquement sous l'angle de l'apprentissage, mais à considérer les différents aspects de sa personnalité, afin de mieux la comprendre et cerner ses besoins. On pourrait, momentanément, qualifier cette compétence « **d'ouverture** » ou mieux encore « **d'empathie** ».

### 5.3 - L'ADAPEP (organisme porteur de l'APP d'Arras)

L'ADAPEP, association du district urbain pour l'éducation permanente est une association d'élus. Née en 1982 pour être le support d'une PAIO, elle a évolué en 1984 comme organisme de formation, notamment pour la formation complémentaire des TUC, puis des demandeurs d'emplois et des personnes en situation d'illettrisme. En 1986, elle est été interpellée par l'Etat, pour monter un Atelier Pédagogique Personnalisé « *au grand dam du GRETA* ». Cet APP est monté en 1987 avec une petite équipe restreinte de formateurs, issus de l'ADAPEP

<sup>42</sup> On verra d'ailleurs que beaucoup de compétences sont plus souvent tacites qu'explicites.

(dont un psychologue) qui ont dû s'approprier les caractéristiques de ce dispositif. En 1989, lorsque le conseil régional rejoint le financeur Etat, se pose le problème du Ternois<sup>43</sup>, zone qui n'était pas couverte. La demande est donc faite à l'ADAPEP pour mettre en place une antenne à Saint Pol sur Ternoise, avec le partenaire GRETA . En définitive, c'est le GRETA qui portera, avec un autre organisme associatif, l'antenne de St Pol, bien que ce site reste affilié au site central d'Arras ; une coordination « artois-ternois » sera mise en place.

En 1991, à la demande cette fois des collectivités locales et des structures d'accueil, quatre autres antennes sont créées : Vitry en Artois, qui est une zone enclavée entre Arras et Douai ; St Nicolas-St Laurent, qui est un quartier en grande difficulté d'Arras ; Avesnes le Conte, qui est une zone enclavée entre Arras et St Pol, et Pas-en-Artois, qui est une petite ville à la limite de la Somme. L'antenne de Vitry sera confiée au GRETA, le site de Pas-en-Artois à une petite association locale, et les deux autres resteront dans le giron de l'ADAPEP.

Au cours de cette même année, l'ADAPEP se sépare de son service accueil, et devient organisme de formation à part entière.

En 1994, les difficultés traversent l'ADAPEP et les élus décident de scinder l'association en plusieurs petites associations autonomes, pour retrouver une taille de gestion plus adaptée et et mieux spécifier les champs de compétence des uns et des autres. Quatre associations sont donc créées, dont l'association « ADAPEP-APP », qui continuent néanmoins de travailler en réseau et de faire appel à l'association « ADAPEP » pour la gestion.

Les objectifs prioritaire de cette nouvelle association ADAPEP-APP sont de :

- *« promouvoir toutes actions de préformation et d'insertion personnalisées pour tout public et en priorité pour ceux en voie d'exclusion dans la cadre d'une politique de proximité ;*
- *assurer le rôle d'organisme support du dispositif APP sur le bassin d'emploi Artois-Ternois ;*
- *de favoriser et de mettre en œuvre toutes actions en partenariat conforme à son projet éducatif et pédagogique ;*
- *de promouvoir toutes actions de recherche et d'ingénierie conformes aux finalités de l'association. »*

La mise en œuvre de ces objectifs passent par trois services, ou trois sous-ensembles complémentaires : l'APP Artois/Ternois, l'atelier permanent de lutte contre l'illettrisme et le service d'appui à l'insertion professionnelle. Que ce soit dans le site central ou dans les antennes, la volonté est de reconstituer l'ensemble cohérent de ces trois services (APP, illettrisme, insertion), bien que les équipes restent distinctes.

### **Commentaires :**

- Le montage de cet APP et de ces antennes est caractéristique d'une volonté des pouvoirs publics et des collectivités territoriales de mailler un territoire ; ainsi, on aura remarqué que l'initiative est toujours venue des pouvoirs publics, qui sont allés chercher un porteur de projet. C'est au cours des étapes de ce montage qu'est apparue la nécessité de travailler

---

<sup>43</sup> Le bassin d'emplois de l'Artois-ternois est une zone très étendue, et en grande partie rurale ; les habitants de St Pol sur Ternoise, par exemple, n'aurait pas de moyens de locomotion suffisamment importants pour venir à l'APP d'Arras.



en partenariat, et de ne pas laisser à un seul organisme la responsabilité de l'ensemble ; partenariat imposé donc, dont on a le sentiment qu'il est très artificiel.

- On remarquera en outre que les collectivités locales ont toujours été fortement impliquées dans la mise en œuvre de l'APP et des différentes antennes, et en particulier les élus eux-mêmes. Les différents ancrages ont donc toujours été des réponses à des besoins existants et repérés.
- On est en effet dans un cas différent de celui de Dunkerque qui s'est « démultiplié » à l'identique sur deux autres sites ; si le montage est le même en ce qui concerne les petites antennes de St Nicolas-St Laurent et d'Avesnes, la configuration est différente en ce qui concerne St Pol, Vitry, et Pas-en-Artois, qui sont portées par d'autres organismes, par ailleurs concurrents. Le partenariat est donc essentiellement administratif (gestion commune d'enveloppe) et non pédagogique : les modes de fonctionnement sont différents, et seule l'existence d'un comité de pilotage unique donne un minimum de cohérence à l'ensemble (comité qui réunit environ cent cinquante personnes !). Cela peut poser le problème de « l'image de l'APP Artois-Ternois » qui n'est pas uniforme .
- On peut s'étonner enfin qu'une telle démultiplication sur plusieurs antennes rurales n'ait pas été faite grâce à l'appui des nouvelles technologies ; cela peut s'expliquer par la date de création (1991) et l'on peut faire l'hypothèse qu'il n'en serait pas de même aujourd'hui.

Passons maintenant à l'étude de l'APP d'Arras :

## 5.4 - L'APP d'Arras

### ➤ Les locaux

L'APP d'Arras se situe en périphérie de la ville, dans une zone commerciale. Il s'agit d'un large bâtiment, dont l'organisation spatiale reproduit à l'identique les trois pôles d'activité de l'APP. Au centre du bâtiment se trouve en effet les services communs (direction, accueil et secrétariat, gestion) ; à gauche du bâtiment se trouve le service insertion, et à droite l'APP à proprement parlé, qui recouvre à la fois le public APP et le public en remédiation à l'illettrisme. Cette architecture permet ainsi aux stagiaires de l'APP de profiter des services de la cellule emploi, ce qui articule plus qu'ailleurs la formation et l'insertion. La partie APP se compose de salles de travail disposées autour d'une large salle de détente dans laquelle on va retrouver des informations issues de la cellule emploi, ainsi qu'un bureau réservé aux formateurs. La disposition du mobilier dans les salles de travail, essentiellement des tables, mais aussi quelques ordinateurs, est modulable en fonction de leur utilisation pédagogique. Au niveau inférieur se trouve une salle informatique, ainsi qu'un vaste centre de ressources, doté de différents outils pédagogiques :

- les DAFA (dossiers d'autoformation) créés par l'équipe ;
- des logiciels « commercialisés », achetés sur proposition de l'équipe ;
- un accès au service de la cinquième chaîne ;

- une borne d'accès au programme AFIH<sup>44</sup> ;
- des postes informatiques permettant l'accès à Internet.

Les antennes de l'APP portés par l'ADAPEP sont configurées à l'identique, bien qu'à une échelle réduite, du point de vue des ressources et matériel pédagogiques.

### ➤ L'organisation pédagogique

#### **Description :**

Les stagiaires sont d'abord reçus en entretien individuel, par une personne « chargée d'accueil » ; cet entretien, convivial et personnalisé, sert à faire le point sur le projet, éventuellement en contactant les prescripteurs, et à présenter l'APP. Des rendez-vous sont pris ensuite pour des positionnements, dans les domaines dont les personnes ont besoin. Les positionnements sont choisis en tenant compte du projet et du niveau de la personne et se déroulent dans le centre de ressources, encadrés par l'animateur. Un premier contact avec chacun des formateurs disciplinaires, qui ont entre-temps corrigé les positionnements, permettent enfin d'établir les plans de formation, qui tiennent compte, là encore, du niveau et du projet. La faisabilité du projet (écart entre le niveau actuel et le niveau visé) est à nouveau discuté lors de cette étape.

Le contrat qui est ensuite proposé par la personne chargée de l'accueil, se base sur les résultats des discussions antérieures avec les formateurs. Ce contrat indique la durée de la formation et l'organisation retenue, qui comprend, selon les domaines, trois types de situation pédagogique:

- un travail en autoformation accompagnée, en présence du formateur-domaine, qui représente deux à trois séances par semaine ;
- des séances d'autoformation en centre de ressources, prescrites par le formateur et notifiées sur une fiche de liaison ;
- des regroupements ponctuels (par niveau et par thème) ;
- un travail en groupe, essentiellement en expression écrite ;
- enfin, chaque personne, si elle le souhaite, peut suivre un petit module d'initiation aux N.T.I.C. de seize heures, animé par une formatrice embauchée en emploi jeune et spécifiquement dédiée à cette tâche.

Tous les horaires, pour les différents temps sont fixés sur le contrat, « *ce qui permet de gérer les flux* ». Le programme, la durée, l'intensité hebdomadaire, les contenus, les points intermédiaires et finaux sont également contractualisés. Ainsi « *le parcours est donc prédéterminé au départ* ». A l'issue de la formation, un bilan est conduit par la chargé d'accueil.

Une réunion hebdomadaire des formateurs permet de faire le point sur chaque stagiaire. En outre, chaque formateur a un cahier de suivi sur lequel il marque l'évolution de ses stagiaires, et ce cahier est visé chaque mois par la direction ; il doit en outre noter les outils qu'il utilise.

---

<sup>44</sup> Le programme AFIH est un programme européen piloté par l'ILEP et l'AFPA, qui vise à mettre en place dans un certain nombre de lieux (culturels, travail, formation) des bornes d'accès télématique (ordinateur, visio conférence et accès Internet) qui permettent d'accéder à la fois aux documents pédagogiques de certaines formations professionnelles de l'AFPA et de l'ILEP, et d'être suivi à distance par les formateurs de ces structures, tout en ayant, sur place, un tutorat méthodologique.

Le travail en autoformation en centre de ressources est systématiquement prescrit lors des séances d'autoformation accompagnée ; en fait, ce temps sert de complément au travail accompagnée, mais ne se substitue jamais à celui-ci. Il s'agit plus de révision d'une notion abordée avec le formateur, ou d'exercices d'application, mais jamais d'une notion nouvelle ; même le choix des ressources qui seront utilisées se fait lors du temps de travail accompagné et est de ressort du formateur. Celui-ci prend, bien sûr, en compte l'avis de la personne qui se forme mais ne lui laisse que peu de marge d'initiative. L'apprenant ne peut utiliser d'autres supports, à son initiative ou à l'initiative de l'animateur, qu'à condition que le travail prescrit soit réalisé. Pour le vérifier, il doit rendre à son formateur les exercices de validation présent dans chaque dossier.

Sur les antennes ADAPEP, le fonctionnement est le même, hormis les horaires d'ouverture, qui sont plus limitées, et le temps d'autoformation, qui se déroule sans accompagnement. En revanche, l'équipement et les ressources sont les mêmes.

### Commentaires :

- Selon le coordinateur, qui a été à l'origine de l'APP et l'un des concepteurs du mode d'organisation, le choix d'un système relativement cadré (horaire fixés, rendez-vous fréquent et obligatoire avec le formateur, programmation à la séance du travail à réaliser en autoformation, etc...), est volontaire et nécessaire du fait de la nature du public « *en manque de repères et en difficulté* ». L'organisation est celle d'un système « *qui tend à l'autonomisation, mais qui ne s'adresse pas, a priori, à un public autonome. Le système est donc volontairement mixte entre un centre de ressources qui donne des repères, mais qui permet d'aller tout doucement vers l'éducation permanente* ». Il est fort probable que la co-habitation, tant dans les missions que dans les locaux, d'un public en situation d'illettrisme et d'un public en demande de remise à niveau a influencé fortement ce choix.
- Le choix d'un système « *qui peut paraître rigide* » est guidé aussi par un souci de qualité du dispositif, en opposition à des modèles plus autonomes, certes, mais pour qui le recours à l'autoformation est perçu, à tort ou à raison, comme pouvant masquer un « *laxisme pédagogique* », qui conduit in fine à l'échec des apprenants les plus en difficulté<sup>45</sup>. Il est vrai aussi, que le passage d'une pédagogie exclusivement accompagnée à une pédagogie mixte, articulant autoformation accompagnée et autoformation libre est récente, qu'elle s'est faite progressivement et a pris de l'ampleur avec la mise en place du centre de ressources, et l'embauche d'un personnel compétent. L'autre raison est qu'à l'origine, le public de l'APP était « *exclusivement de bas niveau, et donc très peu autonome* ». La montée progressive du niveau de qualification des apprenants, qui est sensible sur tout le territoire, a sans aucun doute pesé sur cette évolution.
- On notera toutefois que la légitimation du choix de fixer les horaires des stagiaires n'est pas seulement pédagogique, mais aussi organisationnelle : c'est parce que les formateurs ont du temps de face à face institué qu'il faut organiser les séances, de façon à éviter qu'un formateur ne se retrouve avec un nombre insuffisant de stagiaires, sachant que si c'était le cas, il ne transformerait pas pour autant la nature de son activité, en préparation ou en développement par exemple.

---

<sup>45</sup> De notre point de vue, cette représentation de l'autoformation est caricaturale car trop dichotomique, bien que fortement présente.

- Cette contrainte organisationnelle se heurte également au problème de la fréquentation inégale sur une année du public de l'APP qui a conduit le coordinateur à instaurer un système de planification plus souple, plus flexible, d'annualisation du temps de travail. La difficulté de gérer la flexibilité d'un système de formation ouvert avec des formateurs dont les statuts sont a priori peu flexibles est très sensible (difficulté que l'on retrouvera un peu partout).
- L'organisation pédagogique est fortement individualisée, dans la mesure où la manière de construire la progression dans les contenus sera différente d'un individu à l'autre, en fonction de son projet, de ses acquis, de son style d'apprentissage, de son âge, de ses rapports antérieurs aux savoirs, etc. Les formateurs ont acquis cette compétence à comprendre *rapidement* le mode de fonctionnement des apprenants et à s'adapter à ces différents modes, de façon à proposer le parcours le plus rapide et le plus efficace et les situations pédagogiques les plus appropriées (partir du concret vers l'abstrait par exemple, ou au contraire, partir de la loi d'organisation générale d'une notion pour l'appliquer à des exemples concrets, utiliser ou non l'informatique, changer fréquemment de support ou garder le même, etc.). Une formatrice définit cette compétence comme « *l'aptitude à gérer en même temps l'enseignement des connaissances et les relations avec les personnes* ».
- Du point de vue de l'autonomisation, il est perceptible que l'innovation majeure qui permet l'autonomie est la mise en place du centre de ressources. On peut s'étonner cependant que l'accès autonome aux ressources reste fortement limité et encadré. On comprend mieux en écoutant ce formateur déclarer que, selon lui, « *les NTIC sont des outils complémentaires à ce qui existe déjà (sous-entendu, le travail en présentiel), qui ne vont pas tout résoudre car le public n'est pas autonome. Le présentiel sera toujours obligatoire et le travail en centre de ressources est un plus, un complément, mais ne prend pas la place de ce qui est fait en atelier* ». De même, cet autre formateur pour qui « *ce que l'on trouve sur Internet, c'est plus de l'information (pour compléter, argumenter un texte, enrichir un exposé) et non de la formation. Je vois mal faire du français avec Internet* ». Même la BPS est davantage un outil utilisé « *comme support de cours* » que comme une source d'informations libre de tout contrôle.
- Le travail le plus explicite qui relève de l'augmentation des compétences transversales est donc quasi exclusivement celui de l'animateur de centre de ressources ; pour les formateurs, le travail en autoformation en centre de ressources est suffisant en soi pour développer ces compétences : « *prendre un classeur, se corriger, se repérer dans l'espace... c'est déjà pas mal* ». Dans les faits, l'animateur du centre de ressources perçoit sa mission essentielle comme étant « *d'aider les gens à travailler en méthodologie, c'est-à-dire à trouver la meilleure manière d'arriver au résultat. C'est à partir des DAFA que l'on conduira les personnes à devenir autonome, et je mène pour ce faire une double guidance : l'aide à la navigation dans les ressources, et l'aide à la navigation dans chaque ressources, pour aider à résoudre les problèmes* ». Le centre de ressources est également le lieu privilégié pour les échanges et l'entraide entre stagiaires, « *en fait je [l'animateur de CDR] suis le dernier maillon à qui ils vont demander* ».
- Au regard des points précédents, on peut légitimement s'interroger sur l'absence de cet acteur sur les antennes, et sur ce qui découle, en terme pédagogique, de cette absence . Dans les faits, le travail en autoformation est libre (dans les antennes).

- Bien que les formateurs soient tous polyvalents, les activités proposées aux stagiaires restent largement monodisciplinaires. Certaines activités pluridisciplinaires<sup>46</sup> commencent cependant à voir le jour lors des ateliers. Ainsi par exemple, une mise en situation proposée à de futurs chauffeurs routiers, qui combine à partir d'une situation problème, de la géographie, de la logique, des mathématiques et du français. L'évolution de la commande de la région, notamment sous le terme de FGI, Formation Générale Intégrée à des parcours professionnels, devra dans un avenir proche, accroître ce genre de situation.
- Sur le plan des nouvelles technologies, on repère une certaine difficulté à changer de supports pédagogiques. Pour les contraindre à utiliser de nouveaux supports, la direction oblige les formateurs à noter sur les dossiers de suivi les outils utilisés, ce qui permet de vérifier s'ils diversifient leurs outils. Selon le coordinateur, « *en matière de nouvelles technologies, les premiers à se former sont avant tout nos formateurs* ». Les entretiens ont tous confirmé un regard fort critique à l'égard des ressources autres que le papier.
- Concernant la formation à distance, enfin, l'expérimentation de télé-tutorat AFIH est perçue comme un semi-échec, « *du fait du manque d'ingénierie spécifique ayant accompagné ce projet* ». Cependant, cela a été une manière pour l'équipe de se poser le problème du télé-tutorat et des conditions de mise en œuvre « *d'un cyber-APP artois-ternois, sur l'ensemble du milieu rural* ». Les conditions émergentes d'un tel projet semblent désormais réunies.

### ➤ Les acteurs

#### **Description :**

L'équipe de l'ADAPEP se compose de vingt-deux personnes, dont huit au nom de l'APP, soit l'équivalent de six temps plein, plus une personne qui réalise les accueils pour une partie de son temps. Quatre de ces personnes interviennent à la fois sur le site central et sur les antennes. Quatre sont à temps plein, deux à trois-quart temps et deux sont en vacation quelques heures par semaine.

Les intervenants du site central d'Arras et des antennes ADAPEP sont tous salariés de l'ADAPEP ; il n'y a pas de mise à disposition d'autres organismes.

Les formateurs dépendent de la convention collective des organismes de formation. Suite à une négociation « interne » avec la direction de l'ADAPEP-APP, ils travaillent sur une base de 37,50 heures en centre (pour un temps complet), alors qu'auparavant, une partie de l'activité, la PRA – préparation, recherche et activités connexes- était réalisée en dehors de l'APP. Cette PRA existe toujours, mais doit se faire en centre et est davantage contrôlée par la direction qui fixe des objectifs de réalisation ainsi que les dates de rendus des travaux. Alors qu'il s'agissait jusqu'à présent essentiellement de corrections de devoirs, la nature même de cette PRA évolue vers des activités d'ingénierie pédagogique : adaptation d'outil multimédia, création de Dossiers d'Autoformation Assistée, création d'évaluations orientées vers des filières métiers, etc ... Le fait de devoir réaliser cette PRA sur place est justifié par le fait « *qu'en APP, la matière d'œuvre est à l'APP* ». Par contre, les différents temps sont bien distincts.

---

<sup>46</sup> A la suite de M.J Barbot et Giovanni Camatari (in « *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, PUF, 1999) on entend le mot « pluridisciplinaire » comme définissant « les relations de plusieurs disciplines qui participent à un projet commun »

La personne chargée d'accueil a un profil de type secrétariat, et ses tâches ont évolué au fil du temps ; on notera qu'elle participe plus qu'activement à la fonction pédagogique dans son rôle d'accueil des postulants à l'APP et de négociation des contrats pédagogiques. Elle a acquis cette compétence sur le tas, car elle a « été formée par la maison APP » selon les mots du coordinateur.

L'un des formateurs, outre sa mission première, est animateur d'antennes, c'est-à-dire qu'il réalise les accueils pour les deux antennes ADAPEP, au même titre que la chargé d'accueil du site central.

Il y a peu de turn over, l'ancienneté est en moyenne de sept ans. La qualification des formateurs va de bac + 2 à bac + 3, pas nécessairement en sciences de l'éducation ; les critères de recrutement sont l'expérience et la motivation sur les métiers de l'éducation, plutôt que le diplôme. Les nouveaux recrutés sont en doublure pendant un mois pour s'approprier le système. Il n'y a aucun formateur issu de l'enseignement initial.

### **Commentaires :**

- L'organisation du temps de travail du formateur, et en particulier l'obligation qui lui est faite de réaliser l'ensemble de l'activité en centre est caractéristique d'une modification structurelle des rôles et tâches du formateur . Ici, la direction de l'APP a pris acte du fait que l'organisation pédagogique propre à une formation ouverte diminue le temps nécessaire de préparation et de correction, mais qu'elle exige en contrepartie un investissement plus fort du formateur dans des tâches d'ingénierie pédagogique et de conception ou d'adaptation de documents, non plus pour produire des supports à usage unique et à consommer au cours d'une seule séance de travail, mais au contraire pour produire des documents pérennes, qui vont progressivement alimenter un centre de ressources dont tous les apprenants successifs vont profiter . Cela exige bien évidemment plusieurs modifications dans la nature de ce travail : la présentation des documents (clarté, lisibilité ...) ; la nature même de ceux-ci, puisqu'ils doivent nécessairement être autoformatifs ; enfin la nécessité de travailler à plusieurs, pour se mettre d'accord sur les documents à produire, sur la forme et sur l'organisation générale des ressources. On notera que la signature récente de l'avenant à la convention collective, dans le cadre des 35 heures, prend en compte ces modifications, bien que de façon encore modeste, en prévoyant trois rubriques complémentaires et quantifiées : l'acte de formation, la préparation et recherche, et enfin les activités connexes l'ingénierie et le tutorat.
- Comme on l'a signalé plus haut, les formateurs sont tous polyvalents, c'est-à-dire qu'à une matière principale se rajoute une, deux ou trois autres matières. Ceci est fréquent dans les APP, mais ce qui est caractéristique ici, c'est le fait que cette polyvalence se joue dans des domaines forts différents, comme par exemple les mathématiques et le français. Or, on sait bien que les épistémologies de ces domaines sont distinctes, et que l'une des manières pour un formateur, de gérer cette complexité, est de se situer en extériorité vis-à-vis de celle-ci, au niveau de la méta-cognition et de l'aide méthodologique. Ce n'est pas le cas ici où, hormis l'animateur du centre de ressources, les formateurs se situent tous *du côté des savoirs*.
- A la polyvalence disciplinaire s'ajoute une autre polyvalence qui consiste à prendre en charge un dossier particulier, comme par exemple les relations avec le CNED, ou la BPS, etc. En outre, sera expérimenté prochainement un service de tutorat, c'est-à-dire que

chaque apprenant aura un formateur référent qui suivra la totalité de son parcours, dans toutes les matières. Selon les formateurs, cette augmentation des tâches administratives fait partie de l'évolution naturelle du métier de formateur, en particulier le fait d'être en mesure de produire des bilans aux structures d'accueil ou aux financeurs. Cela fait partie d'une démarche qualitative. Toutefois, un ressenti négatif est très perceptif concernant le manque de reconnaissance de la fonction : *« le statut de formateur n'est pas reconnu ! entre un enseignant en formation initiale, qui fait une intervention identique depuis des années, et un formateur en formation continue, qui doit être polyvalent, qui doit toujours s'adapter au public, l'environnement, une disponibilité permanente ... je considère qu'on est sous payé ! il faut une reconnaissance du métier de formateur, mais qu'est-ce qu'on met derrière ? On demande de plus en plus aux formateurs d'être pointus, par exemple ici on s'est tous formé à l'informatique, et cette plus value n'est pas reconnue ! »*

- Concernant le cas particulier de l'animateur d'antennes, les compétences requises pour occuper ce poste sont une connaissance plus grande encore de l'environnement de la formation . Pour faire du conseil, il est nécessaire de maîtriser cet environnement et cela dépasse les compétences initiales du formateur. Pour la personne qui occupe ce poste, cela fait partie de son évolution de carrière, qui devra le faire évoluer de formateur à administratif : *« la relation pédagogique ... je ne me vois pas encore dans vingt ans être formateur ; c'est une suite logique que j'ai souhaité. Mon évolution personnelle, c'est de prendre en charge un dispositif, tendre vers l'encadrement la gestion, mais tout en n'étant pas déconnecté du public, de ses attentes et de ses besoins ».*

## **6- Quelques éléments de synthèse**

A l'issue de ce voyage régional, qui de Dunkerque à Caudry nous a permis de visiter dans le détail cinq déclinaisons du « concept A.P.P », et avant d'en retirer les informations quant aux « nouvelles » compétences que les formateurs mettent en œuvre dans ce dispositif (ce qui sera l'objet de la dernière partie de l'étude), arrêtons nous un instant pour faire le point et mettre en ordre ce que nous avons récolté ici et là.

Nous procéderons en deux temps : tout d'abord en considérant les aspects purement pédagogiques et ensuite les aspects liés à l'organisation du travail .

### **6.1 – Les APP et la pédagogie**

La meilleure connaissance que nous avons désormais des APP nous conduit à tenter de les positionner au regard des grands débats qui agitent actuellement le monde de la formation. Nous nous poserons donc la question de savoir s'il s'agit de dispositif innovant ; nous les situerons ensuite en tant que dispositif de FOAD, puis par rapport à l'individualisation et à la personnalisation ; nous nous interrogerons enfin sur la question de l'autoformation et des modèles pédagogiques.

## ➤ Les APP et l'innovation

En définitive, les APP sont-ils des dispositifs innovants ? On peut, à l'issue de ce tour d'horizon, conclure positivement à cette question. Il est incontestable que les APP sont en rupture avec le modèle traditionnel de la formation et porteurs d'innovations : le recours à l'autoformation, les entrées-sorties permanentes, les horaires à la carte, la responsabilisation des apprenants par la signature de contrats pédagogiques, etc. De même, au sein des organismes porteurs, les APP sont en rupture avec des modes d'organisation pré-existants et contribuent à faire évoluer les pratiques, pédagogiques et organisationnelles, ce qui ne va pas d'ailleurs sans poser de problème de co-existence. Enfin, la mise en place des APP s'est faite avec et par les acteurs, progressivement et de manière heuristique, c'est-à-dire en acceptant et en intégrant une part d'inconnus et d'advenus. Ces acteurs, leurs rôles et leurs places ont été déterminés « en marchant » et les identités professionnelles se sont très souvent construites concomitamment au dispositif lui-même, ce qui là aussi pose le problème de transfert de ces compétences dans d'autres types de dispositifs. Pour reprendre la définition de l'innovation proposée par Anne de Blignières<sup>47</sup>, les A.P.P sont bien un processus « *organisé, finalisé, organisateur, pluridimensionnel et auto-cré-acteur* ».

## ➤ Les APP et la formation ouverte et à distance (FOAD)

Faisons tout de suite un sort à la question de la distance : les APP n'ont pas encore intégré, dans leur grande majorité, l'usage de la distance. Cela tient d'une part au fait qu'ils s'adressent à des publics non salariés, donc potentiellement libres sur les horaires d'ouverture, et d'autre part qu'ils sont une réponse de proximité, couvrant tout le territoire, et qu'ils ne s'adressent donc pas à des publics éloignés géographiquement. La stratégie a été, jusqu'à présent, de démultiplier l'APP en créant des antennes, pour aller au plus près de la population. Et même si ces antennes sont de petites tailles, l'usage d'un système de liaison par les NTIC n'a été que très peu étudié, tout au moins dans la région Nord-Pas de Calais. La troisième raison du faible usage de la distance est économique : le mode de rémunération de la prestation restant l'heure stagiaire « présentielle » cela exclue le travail sur d'autres lieux que celui de l'APP

Il n'empêche pour autant que les APP sont tout à fait au cœur de la problématique de la FOAD qui, rappelons-le<sup>48</sup>, insiste peu sur la seule notion de distance « physique » entre le formateur et le formé. Une des particularités des APP est d'ailleurs de ce point de vue que la distance qui existe entre l'apprenant et le formateur est plus « temporelle » que topologique : les deux travaillent souvent dans le même espace, mais à des moments différents !

Sur tous les autres aspects de la FOAD, c'est-à-dire la prise en compte de la singularité des personnes, la prise en compte de leur degré d'autonomie, la multiplicité et l'articulation des situations d'apprentissage, les différents degrés d'accompagnement, enfin, les APP sont au cœur des débats et peuvent être considérés comme exemplaire d'une déclinaison possible de la FOAD

---

<sup>47</sup> Anne de Blignières, *critères et paramètres pour identifier l'innovation dans le domaine des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage*, rapport du CEDEFOP, Paris, Janvier 1998

<sup>48</sup> Voir la conférence de consensus de Chasseneuil, *Formations ouvertes et à distance, l'accompagnement pédagogique et organisationnel* du 27, 28 et 29 Mars 2000



### ➤ Les A.P.P et l'individualisation

Si l'on considère qu'un processus de formation est individualisé « dans la mesure où des individus différents bénéficient de prestations différentes, et que ces différences résultent de choix explicites et méthodiques »<sup>49</sup>, peut-on dire alors que les APP sont individualisés ? De prime abord c'est incontestable, puisque chaque apprenant, dans quelque APP que ce soit, se voit toujours proposer un contenu de formation qui convient exactement à sa demande et à ses besoins. Tous les APP visités mettent l'accent sur le fait de mesurer précisément les besoins des personnes accueillies, et de proposer un plan de travail en parfaite adéquation à ces besoins. En outre, les choix sont réellement fait partout de manière méthodique, par l'usage des batteries de tests, par exemple, et explicite, dans la mesure où les apprenants participent à l'élaboration des contrats pédagogiques. Les apprenants peuvent être sûrs de ne pas perdre de temps à travailler sur des questions dont ils n'auraient pas besoin, et le souci de l'efficacité va même jusqu'à prévoir le juste temps nécessaire au traitement de tels ou tels thèmes.

Mais nous mettrons cependant deux bémols, le premier touche au choix des ressources, le second à la nature du suivi. Sur le premier point, on ne peut pas conclure que le choix des ressources soit individualisé et prenne en compte les profils cognitifs des apprenants ; au contraire, les ressources sont souvent un ensemble clos, parfois même assez succinct, et qui est basé sur un même modèle pédagogique. Individualiser ne consiste donc pas à choisir telle ou telle ressource, ou média, en fonction des personnes mais plutôt de les agencer différemment, en fonction des objectifs à atteindre, en non en fonction des profils d'apprentissage. De même, les formateurs sont réticents à travailler sur des supports apportés par les apprenants eux-même, ou issus de sources dont ils n'auraient pas la maîtrise (Internet par exemple). Sur le deuxième point, la nature du suivi, là encore il y a peu d'individualisation : chaque apprenant est suivi de la même manière, qui prend assez peu en compte son niveau d'autonomie, par exemple, ou ces goûts personnels. Les marges de négociation existent, certes, mais elles ont étroites.

### ➤ Les APP et la personnalisation

Question qui peut paraître tautologique (les Ateliers de Pédagogie Personnalisée sont-ils personnalisés ?) mais qui a cependant du sens, eu égard notamment au paragraphe précédent. On peut sans conteste observer dans tous les APP visités une vision très humaniste et un grand respect des personnes qui viennent se former, qui ne sont pas considérées comme des « stagiaires » anonymes, mais bien comme des « apprenants » au sens fort du terme. Les relations nouées sont toujours d'égal à égal, d'adulte à adulte, et il n'y a pas en APP de relation de supériorité. La personne qui se forme est prise en considération avec toutes ses composantes, toutes ces facettes, toutes ces attentes, et l'écoute des problèmes rencontrés est de mise partout. Cette capacité d'écoute est souvent évoquée par les formateurs comme une nouvelle corde à leur arc, qu'ils ont due acquérir, parfois même en se formant à une technique particulière.

Mais en définitive une question subsiste : au-delà de cette écoute, que fait-on de ce qui est dit ? En quoi cela nourrit-il l'acte de formation ? En quoi l'engagement en formation des personnes est-il considéré, ou pas, comme un processus transformateur ou émancipateur sur lequel on va étayer l'apprentissage ? En quoi la prise en compte de ces multiples facettes de l'apprenant sont-ils vécues comme des matériaux sur lesquels le formateur peut s'appuyer pour aider à déconstruire et reconstruire les savoirs (sur soi, sur les autres, sur les choses) ? Les discours ici sont moins diserts, ce qui pose les limites de la personnalisation et préfigure la question suivante.

---

<sup>49</sup> COPAS, *Formation Individualisée*, la Documentation française, Paris

## ➤ Les APP, l'autoformation et les modèles pédagogiques

Dans la galaxie de l'autoformation proposé par Philippe Carré<sup>50</sup>, le positionnement des APP dans le courant de l'autoformation « éducative », défini comme « *l'apprentissage dans des dispositifs ouverts* » est incontestable, comme nous l'avons dit à propos de la FOAD. Toute la question est maintenant de savoir s'ils restent sur une logique technico-pédagogique tel que l'entend Pascal Galvani<sup>51</sup>, où, au fond, la différence tient plus de l'absence « physique » du formateur, que du passage d'une pédagogie hétéro directive à une pédagogie autoformatrice, ou s'ils se déploient au contraire vers une logique de type ingénierie éducative, qui visent la prise de contrôle progressive des moyens pédagogiques mis à la disposition de l'apprenant et le développement de son autonomie et de son autodirection.

Une de nos premières questions était de s'interroger sur le modèle d'autoformation véhiculé par les APP et sur l'existence de différents types d'APP, selon que le modèle pédagogique sous-jacent soit l'un ou l'autre des archétypes pédagogiques classiques (pédagogie transmissive, pédagogie du conditionnement, pédagogie constructiviste).<sup>52</sup>

Il est impossible de répondre aujourd'hui de façon tranchée à ces deux questions. On a bien vu, dans la description des différents processus de formation, que la part de pouvoir donné à la personne qui se forme, ainsi que le recours à son implication en tant qu'élément déterminant de la réussite des apprentissages, restent des éléments discriminants, ce qui nous conduirait à conclure par l'affirmative et à définir différents types d'APP. Mais les choses ne sont pas aussi simples et tranchées, et on a vu ici où là des pratiques individuelles de formateur parfois en désaccord avec les principes collectifs. On a vu aussi des expériences inédites et innovantes qui remettent en cause des modes de fonctionnement. On a bien perçu que des besoins sociaux étaient désormais pris en compte. On a entendu enfin beaucoup d'interrogations, de réflexions qui laissent à croire que les choses évoluent, que les débats ont lieu, que des mutations sont en cours. La part prise dans ces réflexions par le réseau régional des APP, qui s'est vu doté de moyens financiers considérables, n'est pas à négliger, pour peu que ses modes d'organisations internes restent ceux d'une organisation qualifiante.

## 6.2 – Les APP et l'organisation du travail

D'une manière générale, on peut affirmer que les APP sont organisés autour de petites équipes de formateurs (de deux à dix), relativement stables dans le temps (le turn over est peu important). Pour beaucoup d'entre eux, il s'agit d'une première expérience significative de la formation, et rares sont ceux qui ont exercé en formation initiale. Les niveaux de qualifications sont aux alentours de Bac+2 ou 3 en moyenne, dans des domaines très diversifiés qui n'ont pas toujours à voir avec la discipline qu'ils ont en charge.

La plupart des formateurs interrogés disent aimer ce travail, qui leur apporte beaucoup de satisfaction sur le plan personnel. L'autonomie, les contacts sociaux, la diversité des tâches qu'ils remplissent (qu'ils opposent à la routine de l'enseignement traditionnel), le fait d'intervenir auprès d'un public motivé sont les éléments majeurs de leur satisfaction.

---

<sup>50</sup> P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation, psychologie, ingénierie, sociologie*, PUF, Paris, 1997.

<sup>51</sup> P. Galvani, *Autoformation et fonctions de formateurs, des courants théoriques aux pratiques de formateurs*, Chroniques sociales, Lyon, 1991.

<sup>52</sup> Voir le chapitre 2 de cette étude.

Du point de vue du collectif, les APP ont, de par leur cahier des charges, des marges de manœuvre, de liberté et d'initiative qui leur permettent de s'affranchir de leur institution d'origine et d'acquérir une certaine forme d'autonomie. Il est rare toutefois que cette autonomie soit également financière, ce versant étant souvent supervisé par un gestionnaire issu de l'organisme porteur, peu informé du mode pédagogique spécifique de l'APP ce qui peut poser des problèmes de compréhension réciproque.

Du point de vue des formateurs, on va retrouver ce même degré d'autonomie dans le travail, qui leur permet de prendre des initiatives et de s'organiser comme ils l'entendent, dans le respect des règles établies collectivement. Au sein de l'AP.P., il n'y a généralement pas de hiérarchisation lourde, mais plutôt un partage des tâches assez librement consenti. En outre, chacun est partie prenante des décisions touchant à la vie de l'APP, à son organisation, et à ses projets. En fait, les équipes en APP contrebalancent la distension des liens avec leurs structures d'origine par un fort sentiment d'appartenance au « collectif APP », et une cohésion d'équipe forte. Ce sentiment d'appartenance à un collectif se limite toutefois au local, et non, comme on pourrait le croire, à un collectif régional ou national, bien que ces structures existent. De ce point de vue au contraire, peu de formateurs s'intéressent réellement à ce qui se passe ailleurs que chez eux, même si cette tendance tend à évoluer grâce à l'animation régionale. Il est vrai que la majorité d'entre eux ne possède pas « d'adresse électronique », ni même d'accès à Internet et on sait bien que c'est par ce canal qu'arrive l'essentiel des informations de IOTA + .

Beaucoup de formateurs sont polyvalents et cette polyvalence se traduit de deux manières<sup>53</sup> :

- d'un point de vue didactique, tout d'abord, parce qu'ils ont souvent la charge de plusieurs matières, parfois même dans des disciplines éloignées ;
- du point de vue de l'organisation de l'ensemble, car ils ont amenés à intervenir à des niveaux d'organisation de plus en plus complexe : relations avec l'amont et l'aval de la formation, avec les partenaires, avec les financeurs, etc. Ils participent en outre à la permanence du système, en prenant en charge de nombreux aspects qui a priori, ne seraient pas de leurs ressorts dans une organisation traditionnelle (animation de réunion d'accueil, prise de rendez-vous téléphonique, etc.).

Cette polyvalence est vécue comme le signe d'un accroissement de leurs compétences et comme la possibilité d'évoluer dans la profession. Toutefois, cet espoir se heurte à un double paradoxe. D'une part, ils ne peuvent que rarement évoluer à l'APP, où les postes sont tous sensiblement au même niveau de qualification, et l'évolution ne peut se faire que par le départ et le renoncement à exercer le métier de formateur tel qu'ils le conçoivent. Mais d'autre part, les compétences développées semblent tellement contextualisées qu'elles en deviennent peu transférables<sup>54</sup>, et les départs vers d'autres fonctions ne peuvent se faire sans l'acquisition d'autres compétences, par les voies traditionnelles de la formation continue ou la passation de concours. Ceci est particulièrement ressenti par les postes administratifs, qui ont évolué à l'interne vers des tâches d'organisation, d'ingénierie, et même des tâches purement pédagogiques, et qui ne peuvent valider d'aucune manière ces acquis ou cette expérience, car ce profil de poste semble être quasi-inexistant ailleurs qu'à l'APP.

---

<sup>53</sup> Rappelons que nous ne traiterons pas ici des compétences à proprement parlé, ce sujet fait l'objet de la troisième partie du rapport. Nous restons donc, pour cette première synthèse, à un niveau général d'organisation.

<sup>54</sup> Il s'agit bien de l'impression des formateurs et non de la nôtre : nous tenterons d'ailleurs ultérieurement de démontrer qu'il n'en est rien.

Du fait des tâches qu'ils sont amenés à accomplir, et de l'organisation générale du travail, peu conformes à ce qui est pratiqué habituellement, les formateurs en APP sont souvent en tension, voire en rupture, avec leur institutions d'origine. Les désaccords portent souvent sur le mode de calcul du face à face pédagogique qui ne peut être réalisé sur les normes en vigueur, eu égard à la disparition de la forme traditionnelle de face à face pédagogique, et qui doit donc être ajusté à cette nouvelle organisation. Ce problème est primordial et n'a jamais été traité à l'échelle de la profession. Dans les faits, les modes de calcul sont spécifiques d'un APP à l'autre, et sont souvent le fruit d'accords locaux plus ou moins négociés. Les formateurs en APP souffrent également d'un manque de reconnaissance, que ce soit du point de vue de leurs salaires ou du point de vue de la non reconnaissance de la diversité des tâches qu'ils sont capables d'accomplir.

On notera également que les statuts des formateurs varient d'une institution à l'autre, ce qui n'est pas sans poser de problèmes dans les APP qui jouent réellement le jeu du partenariat. Dans le cas des organismes ayant plusieurs profils d'intervenants, il faut également souligner qu'on retrouvera majoritairement à l'APP les statuts les plus précaires. Cette précarité peut être un obstacle à la professionnalisation.

Pour autant, les formateurs en APP ont une vision optimiste de l'avenir de ce dispositif, et de leur propre avenir professionnel, car ils sont conscients d'appartenir à un dispositif innovant, qui évolue en permanence, et qui préfigure le fonctionnement à venir de la formation continue dans son ensemble. En ce sens, seule l'arrivée massive des nouvelles technologies leur fait craindre une dépersonnalisation de la formation, au profit d'une industrialisation qui laisserait les relations humaines de côté.

**2ème partie :**  
**le réseau Miri@d**

## 1. Le réseau des Chambres de Commerce et d'Industrie

Instituées par la loi du 9 avril 1898, les Chambres de Commerce et d'Industrie (CCI) sont des établissements publics à caractère administratif, composées de membres élus pour six ans (l'assemblée générale), de membres associés désignés par le préfet et de conseillers techniques cooptés par l'assemblée générale ; il existe à ce jour 161 CCI. Interface des pouvoirs publics, elles sont réparties sur l'ensemble du territoire toutefois, elles ne constituent pas réellement ce que l'on pourrait appeler un réseau homogène. En effet, ces établissements qui représentent les intérêts commerciaux et industriels de leur circonscription sont implicitement rattachées à ladite circonscription qui représente de fait, une sorte de « zone d'influence » privilégiée. Par conséquent, en fonction du contexte socio-économique et politique, les CCI ont plus ou moins développé tout un ensemble d'activités, qui se veulent complémentaires.

Ces activités sont donc de différentes natures et la formation en fait partie:

- Aide à la création d'entreprise et à l'implantation dans la circonscription
- Accompagnement dans la construction de partenariats
- Développement des activités import export
- Promotion et développement des activités commerciales et industrielles
- Aide à l'Innovation
- Accompagnement à la reprise et à la transmission d'entreprise
- Gestion de certaines infrastructures liées au transport (et notamment les aéroports)
- Représentation et information des adhérents
- **Formation**, emploi

### 1.1 - Données de cadrage

Afin de bien apprécier l'importance de ce réseau, rappelons quelques chiffres fournis par Jean-Paul Noury, président de l'ACFCI, lors de la journée du 6 juin 2000, intitulée « Les Entreprises d'abord ». Le réseau CCI c'est environ 4 500 élus, 25 000 collaborateurs, 1 800 000 entreprises adhérentes, **500 000 formés**, 65 000 porteurs de projet de création d'entreprise, 20% du trafic de marchandises traité, 7200 entreprises accompagnées à l'étranger.

Au niveau régional, les CCI sont regroupées au sein des 21 Chambres Régionales (CRCI) qui exerce chacune deux missions distinctes : représentation des intérêts régionaux auprès des pouvoirs publics et coordination des moyens des CCI de la circonscription.

Au niveau national, l'ensemble des CRCI et CCI est représenté par l'Assemblée des Chambres Françaises de Commerce et d'Industrie (ACFCI), créée en 1964. Son rôle essentiel est d'animer le réseau des Chambres et de les représenter aux plans national et international. Dans les faits, les Chambres locales et régionales sont des entités totalement autonomes avec une emprise du local sur le national ; l'ACFCI exerçant davantage un rôle d'aiguillon, d'initiateur (force de proposition) qu'un rôle d'animateur, de coordonnateur. Cette situation n'est pas spécifique au réseau des CCI, une grande majorité d'organisations réparties en délégations régionales voire départementales connaissent ce type de difficultés ; il est très difficile d'impulser d'en haut lorsque tout se joue au niveau du terrain. Par conséquent, on ne peut que souhaiter que ce type de structure s'investisse davantage, sur le champ qui nous intéresse, afin de gagner en crédibilité et en reconnaissance de la part du terrain.

#### 1.4 - Données relatives aux Ressources Humaines (et plus particulièrement la population des formateurs)

Dans le but avoué, d'une part, d'apprécier (de manière assez large) les stratégies de gestion (logique fonctionnaliste, économique, humaine... ?) des ressources humaines et tout particulièrement de la population concernée par l'étude à savoir les formateurs, et d'autre part de mettre en perspective les données recueillies auprès des Chambres de Commerce locales (notamment les cibles de notre étude : Valenciennes, Clermont-Ferrand et Saumur) il nous semblait intéressant de dresser un bilan quantitatif voire qualitatif de données essentielles en matière de RH (par exemple : pyramide des âges et d'ancienneté dans le métier de formateur, turn over, niveau de formation initiale, existence d'un plan de formation national, ratio permanents vacataires, carte des métiers, analyse prospective, référentiel métier et compétences, etc...) .

Compte tenu de ce qui a été évoqué précédemment, force est de constater qu'il n'existe aucune gestion des RH et des compétences au niveau national, chaque CCI gérant de manière autonome ses effectifs. En effet, les attributions de l'ACFCI en la matière se réduisent à un pôle Management RH et un pôle Recrutement avec des effectifs assez réduits. Les missions sont essentiellement « administratives » allant de l'appui conseil au niveau juridique à la gestion de la paie. Néanmoins, les chiffres fournis par le Centre Inffo<sup>55</sup>, via la DARES, nous permettent d'avoir une estimation des effectifs : 31 000 enseignants (dont vacataires et personnels en CDD) ; malheureusement les données de l'ACFCI ne sont pas suffisamment précises pour mettre en perspective les données recueillies localement.

En ce qui concerne la gestion des personnels, compte tenu du peu de centres visités, il n'est pas envisageable de modéliser une quelconque organisation. Néanmoins, si l'on se réfère à l'enquête<sup>56</sup> du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) il apparaît que les organismes de formation continue ont tendance à **favoriser la flexibilité du travail** et privilégient le recours à des intervenants rémunérés à la prestation. Selon le CEREQ, « 40% des contrats de travail sont à durée déterminée, 70% des formateurs occupent leur emploi depuis moins de cinq ans, un poste de formation sur deux ne mobilise pas une personne à plein temps. Trois types dominants de « modèles de comportement » se dégagent: le modèle standard (ratio de formateurs permanents important, faible turn over, temps partiel peu développé), le modèle de l'externalisation (recours important à des formateurs occasionnels en complément d'un noyau dur de permanents qui bénéficie d'une certaine stabilité), le modèle de l'internalisation (mobilité de la main d'œuvre, développement du temps partiel, précarité des contrats de travail). Ces trois modèles correspondent à des histoires, des cultures, des stratégies, des positionnements, des formes institutionnelles et organisationnelles différentes. **Le réseau des CCI semble, lui, tendre vers le modèle de l'externalisation.** Les chiffres recueillis auprès de nos différents interlocuteurs sont assez révélateurs et traduisent bien les « choix » réalisés en matière de gestion du personnel et d'organisation.

Toutefois, **il nous faut souligner qu'un mouvement d'intégration conséquent des vacataires** (suite à une décision prise par La Commission Paritaire) **a vu le jour depuis deux à trois ans.** Rappelons brièvement ce que l'on entend par flexibilité :

« Au niveau des sciences sociales et de l'étude des organisations, on distingue plusieurs formes de flexibilité suivant que l'on considère le rapport salarial, les procédés techniques mis en œuvre, le recours à la polyvalence et la nature du contrat de travail, soit quatre formes de flexibilité », Daniel Mercure, « Les formes de la flexibilité », *Sciences Humaines*, n°78-Décembre 1997.

<sup>55</sup> Centre Inffo, *Les Métiers de la Formation des Adultes*, édition 2000

<sup>56</sup> Céreq Bref n°126, *Les Organismes de Formation Continue*, Décembre 1996

- **la flexibilité financière** : c'est l'ensemble des pratiques visant à ajuster les coûts d'investissement et la masse salariale aux variations du marché (sous-traitance, régulation des stocks, flexibilité salariale par la mise en place d'une double échelle salariale...).
- **la flexibilité technique** : elle se caractérise par l'introduction de techniques de production facilement adaptables en vue de modifier rapidement la ligne de production ( installation d'équipements polyvalents et automatisés permettant de petites séries et l'adaptation des produits aux variations...).
- **la flexibilité fonctionnelle** : on recherche une polyvalence accrue dans l'entreprise et on tend à responsabiliser le personnel pour tendre d'une part, vers la maîtrise des différents aspects de la ligne de production et d'autre part, vers un éclatement des frontières entre les métiers ainsi qu'entre le travail direct et les tâches afférentes.
- **la flexibilité numérique** : se caractérise par l'ajustement des formes d'emploi et du volume de main d'œuvre aux fluctuations.

Néanmoins, il existe des contradictions entre ces diverses formes de flexibilité.

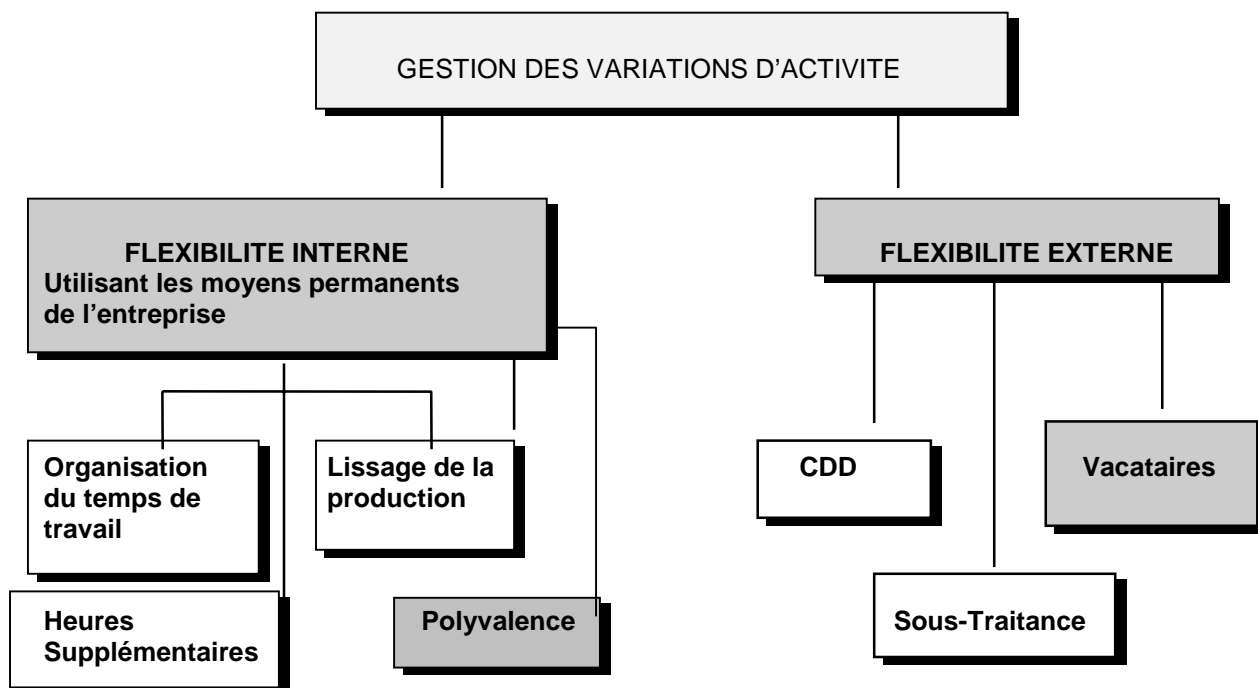
En effet, **la flexibilité numérique peut très bien être un obstacle à la flexibilité fonctionnelle** parce qu'elle induit un taux de roulement de la main d'œuvre souvent trop élevée (notamment par le recours aux intérimaire, aux vacataires) et qu'elle diminue l'adhésion des travailleurs aux objectifs de l'entreprise.

A ce stade de nos investigations, il semblerait que les établissements visités tendent vers une flexibilité technique et fonctionnelle qui accompagnera l'intégration de plus en plus important des nouvelles technologies dans les process de formation.

Cependant, c'est également vers la flexibilité numérique que les efforts ont porté à ce jour, ce qui peut poser des problèmes en termes de motivation, de formation, d'encadrement mais également de capitalisation ...

Au niveau organisationnel, les choix dans la gestion des variations d'activité ( incertitude oblige) sont de deux ordres : recours à la flexibilité interne , **recours à la flexibilité externe**.





Comme nous le verrons par la suite, les formateurs évoquent très souvent « la polyvalence » qui semble devenir incontournable et qui est très souvent plus ressentie qu'argumentée.

Néanmoins, force est de constater que cette polyvalence est bien réelle lorsque l'on s'intéresse de près au processus, activités et tâches réalisées (et plus particulièrement dans le cadre de dispositifs « ouverts » et/ou « à distance ») par les formateurs dans les établissements qui ont fait l'objet de cette étude.

CCI de Saumur, Valenciennes et Clermont-Ferrand

<u>Données RH / Formateurs</u>	SAU.	VAL.	C.FER.
<u>Nombre de formateurs</u>			
Formateurs permanents	30	19	4
Permanents, formateurs occasionnels	?	23	1
<b>Formateurs vacataires</b>	<b>70</b>	<b>95</b>	<b>98</b>
<b>Formateurs vacataires occasionnels</b>	<b>?</b>	<b>194</b>	<b>19</b>
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>331</b>	<b>122</b>
« Taux de flexibilité » (vacataires, temps partiel...)	<b>70%</b>	<b>87%</b>	<b>96%</b>
<u>Répartition par sexe (H/F) en %</u>	44 / 56	50 / 50	68 / 32
<u>Moyenne d'âge</u>	42 ans	35/40 ans	40 ans
<u>Ancienneté</u>			
Minimum	?	1 an	1 an
Maximum	?	20 ans	20 ans
Moyenne	10 ans	5 à 10 ans	8 ans
<u>Niveau de qualification:</u>			
Minimum	?	Bac Doctorat	Bac+2 Doctorat
Maximum	?		
Moyen	?	Niv. II	Niv.II
<u>Salaire des formateurs</u>			
brut minimum	9 000 F	12 000 F	
brut maximum	12 000 F	15 000 F	

Les données ci-dessus ont été fournies par les directeurs des centres de formation. Les sources n'ont pas été identifiées si ce n'est pour la CCI de Saumur (bilan social année 1999).

### 1.3 - Les chiffres de la formation dans le réseau CCI

La formation professionnelle est une des missions prioritaires du réseau CCI. Elles y consacrent en moyenne un budget de six milliards de francs et y affectent le quart de leurs ressources fiscales (taxes professionnelles). Pour mettre ces chiffres en perspective, il suffit de rappeler que le réseau des CCI se positionne comme le deuxième formateur en France après l'Education nationale.

En tout ce sont 500 000 étudiants, apprentis et stagiaires formés par an dans 539 établissements de formation et d'enseignement dont 177 établissements de formation initiale, 149 centres de formation d'apprentis et 214 centres de formation professionnelle continue.

La répartition par activité (en moyenne) est la suivante :

- Apprentissage : niveau I et II (4%), niveau III (9%), niveau IV (17%), niveau V (70%)
- Formation initiale : niveau I et II (78%), niveau III (15%), niveau IV (7%)
- Formation continue : enseignement général (3%), langues (11%), industrie (12%), tertiaire (33%), commerce, vente, gestion des entreprises et des ressources humaines (41%).

Il est important de préciser que la nature des établissements de formation et d'enseignement varie en fonction du positionnement des Chambres dans leur environnement. Le spectre est assez large car il existe environ onze types d'établissements différents : Centre d'Etude des Langues (CEL), Centre de Formation d'Apprentis (CFA), Ecoles Supérieures de Commerce et de management (ESC), Ecoles Consulaires d'Ingénieurs (ECI), Ecoles Supérieures de Double Compétence (ESDC), Ecoles de Gestion et de Commerce (EGC), Ecoles du Commerce et de la Distribution (ECD), Institut des Forces de Ventes (IFV), Centre de Formation Continue (CFC), Ecoles des Managers, Institut de Promotion commerciale (IPC). Viennent parfois s'ajouter à cette liste certaines entités spécifiques (cf. Valenciennes). Parallèlement à ces établissements, il existe également une Association pour la Certification des Compétences Professionnelles (ACCP) dont l'objectif principal est de développer et mettre en œuvre la validation et la certification des compétences professionnelles dans les entreprises notamment à travers la constitution d'un portefeuille de compétences. Il faut ajouter pour être tout à fait complet que sur ce dernier point rien n'a été engagé sur le champ des formateurs, seuls certains domaines sont concernés tels que la maintenance, la restauration, la comptabilité etc...

Certains de nos interlocuteurs ont souligné deux points importants en ce qui concerne le statut de la formation au sein des chambres :

- La mécanique organisationnelle des centres de formation est mal appréhendée du fait de l'éloignement de ces centres de la structure porteuse (la chambre).
- Le poids des centres de formation dans le budget des chambres est important (très souvent égal à 50%).

#### Position du réseau des CCI parmi les organismes de formation

Selon la DARES, plus de 40 000 organismes de formation se partagent le marché de la formation. Deux grandes catégories d'organismes cohabitent : les organismes publics et parapublics de formation (4% des prestataires) et les organismes privés (71%). Le secteur parapublic comprend l'AFPA et le réseau consulaire (CCI et Chambres des Métiers comprises). Au niveau du chiffre d'affaires global, l'ensemble des prestataires a réalisé un CA global d'environ 37,3 milliards de francs. Néanmoins, il existe une très grande disparité parmi les prestataires en fonction de leur taille et de leur statut. **Les trois sites visités,**

Valenciennes, Saumur et Clermont-Ferrand , **s'intègrent dans la fourchette haute** à savoir celle des prestataires qui réalisent plus de 5 millions de francs de CA. Ces derniers ne représentent que 4% de l'ensemble des organismes. Plus précisément , deux des CCI visitées réalisent entre 10 et 20 MF (1% des OF) et une réalise plus de 20 MF (1% des OF). Nul ne peut nier que la capacité d'investissement des prestataires est un des facteurs discriminants, une condition nécessaire (mais non suffisante) pour mener une réelle politique de Recherche et Développement, pour mener des expérimentations et accompagner le changement en interne. **Nous sommes donc en présence de trois prestataires « hors normes » disposant de moyens « conséquents »**. Enfin, si l'on se reporte à la répartition des produits reçus par les prestataires en 1997, le réseau consulaire capte 4,7% des produits reçus avec environ 34% provenant des pouvoirs publics et 47% des entreprises et autres organismes collecteurs.

#### 1.4 - Formation et nouvelles technologies au sein du réseau des CCI

Il est bien difficile de déterminer si le développement des nouvelles technologies en formation au sein du réseau des CCI participe d'une réelle stratégie nationale. Rien à ce jour ne nous laisse à penser qu'un plan d'action ait été défini à ce niveau et cela malgré les déclarations de Monsieur Claude Fortin (alors président de la commission formation de l'ACFCI) en 1997 : « Nous pouvons devenir leader dans les nouvelles technologies et les formations à distance ». Néanmoins la prise en compte de l'introduction des nouvelles technologies éducatives au sein du réseau des Chambres de Commerce et d'Industrie semble depuis quelques années être une réelle préoccupation qui s'est traduite de différentes manières et notamment à travers :

- Une enquête de terrain menée en 1997 afin d'effectuer un état des lieux
- Une convention d'objectifs signée en février 2000 avec le secrétariat d'Etat aux PME, au Commerce et à l'Artisanat
- La création de l'association Le Préau à l'initiative de la CCI de Paris
- La création de l'association Miri@d à l'initiative de la CRCI des Pays de Loire

##### 1.4.1 - L'enquête « Les CCI et les NTE »

Cette enquête a été menée par un groupe de travail (initié par la commission formation de l'ACFCI) sur les nouvelles technologies éducatives (NTE), avec pour commande de « favoriser l'usage pédagogique des technologies de l'information et de la communication dans les formations consulaires ». Un état des lieux a donc été réalisé à partir d'un questionnaire envoyé dans l'ensemble du réseau consulaire (105 CCI ont été concernées soit 172 établissements différents). Dans un premier temps, cela a permis de recenser un certain nombre d'initiatives significatives (recours aux Cd Roms, Internet, groupware...) et notamment en faveur des étudiants de certaines écoles de commerce et des salariés d'entreprises (PME) : 133 établissements déclaraient utiliser les NTE , parmi ces établissements, 104 les utilisaient en formation initiale et 105 en formation continue.

C'est dans les domaines de formation transverses que l'on a le plus recours aux NTE : langues, informatique, gestion et marketing. Au niveau des outils, les usages font la part belle aux Cd Roms (dans 113 établissements) et à Internet (dans 97 établissements). Quant aux contenus, ils sont en majorité développés avec des éditeurs (43,85%) ou des prestataires informatiques (33,85%). De fait, **les formateurs sont donc peu impliqués dans le développement de ces contenus** numérisés néanmoins, nos investigations auprès des CCI de Saumur et Clermont-Ferrand semblent attester du contraire (l'exception qui confirme la règle).

En ce qui concerne les formateurs, seuls 59,6 % des établissements déclarent former leurs équipes pédagogiques alors que dans le même temps les membres du groupe de travail soulignent qu' « il faut impliquer et former tous les acteurs ». Ces constats semblent faire écho à ce que déclaraient Rojot et Bergman<sup>57</sup> : « les contraintes techniques et sociales réagissent les unes sur les autres : il est aberrant de tenter d'optimiser l'une sans adapter l'autre ». Nos investigations dans les différents établissements traduisent une situation quelque peu paradoxale : la nécessité d'accompagner les formateurs et notamment à travers la formation semble acquise, néanmoins il est bien difficile aux établissements de justifier des actions d'accompagnement mises en œuvre pour les formateurs ( par exemple produire les plans de formation en faveur des formateurs).

L'appréciation du groupe de travail sur les usages et pratiques des formateurs met l'accent sur d'une part, le fait que ces derniers deviennent « *de véritables architectes du programme de formation* » et, d'autre part, que « *les enseignants peuvent se réorienter sur des tâches de synthèse et de pédagogie à forte valeur ajoutée* ». **Les études réalisées sur les trois sites viennent en partie corroborer ce constat.**

Enfin, selon les auteurs de cette étude un constat s'impose : il n'y aura pas de diffusion efficace des nouvelles technologies éducatives dans le système de formation consulaire s'il est impossible de fédérer les différentes expériences. « C'est la finalité d'organisation telles que Le Préau et Miri@d ». La nécessité d'avoir un relais externe, interface entre les différentes Chambres du réseau, élément fédérateur capable de capitaliser et mutualiser les différentes initiatives, a été mise en avant par nos interlocuteurs à de nombreuses reprises .

#### **1.4.2 - La convention passée avec le secrétariat d'Etat aux PME, au Commerce et à l'Artisanat**

Cette convention d'objectifs signée les 2 et 3 février derniers précise un certain nombre d'orientations générales parmi lesquelles figurent la mise en œuvre d'un centre national de ressources et la promotion de l'utilisation des nouvelles technologies éducatives. Sur ce dernier point, il est recommandé de réaliser un bilan des actions menées au sein du réseau consulaire afin « *d'identifier les actions innovantes et d'analyser les conséquences de ces nouveaux modes de formation pour les entreprises et les apprenants . A cet égard, une attention particulière sera portée aux incidences de ces technologies sur la pédagogie et sur le rôle du formateur* ».

Il semblerait que nous ayons dépassé le stade de la simple prise de conscience car ce qui est au centre des préoccupations aujourd'hui c'est l'impact des NTE sur les pratiques et l'organisation des dispositifs mais également sur le métier et donc les compétences des formateurs. A ce jour, les orientations générales n'ont pas encore été traduites de manière opérationnelle, les constats et les analyses réalisés dans le cadre de la présente étude seront donc précieux pour le réseau des CCI.

#### **1.4.3 - Le Préau**

Créé en 1997 à l'initiative d'un groupe de partenaires fondateurs (la CCI de Paris, de l'Université de Compiègne, l'Ecole nationale supérieure des télécommunications et la Compagnie Bancaire) Le Préau est une association loi 1901 dont les missions affichées sont les suivantes : « Le Préau est un laboratoire évolutif d'assistance, de conseil, d'échanges et de veille en faveur des nouvelles technologies éducatives qui entrent dans une phase

---

<sup>57</sup> Rojot et Bergman, *Comportement et organisation*, Vuibert, 1989, 352 pages,

d'expérimentation, d'investissement, de développement et de maturation. Il fonctionne comme un centre de ressources et d'aide à la conception pour ses adhérents ». Les services rendus sont de plusieurs ordres :

- Le conseil, l'assistance et l'expertise : activité d'assistance à maîtrise d'ouvrage ;
- L'animation : démonstrations de produits, témoignages et débats autour des NTE ;
- La conduite d'études et de recherche en partenariat avec les universités et les entreprises ;
- La formation des acteurs de la formation, la mise en œuvre d'un campus virtuel
- La veille, l'information et la documentation travers un bulletin mensuel, un site web<sup>58</sup> et une médiathèque.

La création de cette association pourrait être perçue comme étant une traduction très concrète ( ce que les sociologues de l'innovation appellent un investissement de forme) de la volonté du réseau CCI de développer et d'accompagner l'usage des Nouvelles technologies éducatives en Formation. Toutefois, rien ne nous permet à l'heure actuelle de valider cette hypothèse. D'une part, si l'on compte une Chambre de Commerce et d'Industrie parmi les membres fondateurs, en l'occurrence la CCIP, il faut bien garder à l'esprit que la CCIP a un statut un peu particulier au sein du réseau CCI et n'est de fait en rien représentative de l'ensemble du réseau. D'autre part, le nombre d'adhérents provenant du réseau CCI est pour le moins restreint puisque, à ce jour, aucune CCI n'est adhérente au Préau. Lorsque l'on interroge les responsables du Préau sur cette situation qu'ils qualifient eux-mêmes de « *naturelle et paradoxale* », il en ressort que le réseau des CCI est perçue comme étant « *loin des réalités économiques et en retard au niveau des mentalités* ». Enfin, « *les chambres n'ont aucune perception claire des enjeux actuels en matière d'Internet et par conséquent il n'existe aucune stratégie* » .

## **2. Le choix de Miri@d**

Pour analyser l'évolution des compétences des formateurs dans la mise en œuvre des dispositifs FOAD, il nous a semblé pertinent de confronter deux « mondes » de la formation a priori différents, afin de dégager des tendances (plutôt que des modèles).

Partant du postulat que les stratégies des établissements (compte tenu de leur environnement et de leur histoire) , les modèles organisationnels en place, les modes de gestion des ressources humaines, les technologies utilisées, les modes de production (de produits et/ou services) sont autant de facteurs qui peuvent impacter sur l'évolution des compétences, il était important de pouvoir cerner des dispositifs qui s'inscrivent dans une certaine diversité :

- Diversités des contextes et conditions de mise en oeuvre
- Diversité des architectures techniques des dispositifs
- Diversité des organisations pédagogiques
- Diversité des publics cibles
- Etc...

---

<sup>58</sup> <http://www.preau.asso.fr/>

Notre approche a volontairement consisté à n'isoler ni l'individu (le formateur), ni la compétence (en tant qu'objet, dimension « mesurable »), en favorisant une approche quelque peu systémique. Pour ce faire nous nous sommes également focalisés sur le processus qui favorise ou ralentit le développement de la compétence. A l'instar de Philippe Zarifian<sup>59</sup>, nous pensons que la définition<sup>60</sup> de la compétence intègre plusieurs dimensions et donc associe plusieurs formulations ; la première insistant sur l'organisation du travail, la seconde sur la dynamique d'apprentissage et la troisième sur la dimension collective de la notion de compétence.

En outre, il nous a semblé primordial de prendre en considération une autre dimension : les dispositifs étudiés doivent s'inscrire dans une certaine durée (même si elle est relative) car on sait que **les innovations technologiques et les innovations sociales ne suivent ni les mêmes chemins ni les mêmes rythmes**. En effet, certains sociologues ont mis en avant le fait que les innovations technologiques, avant de pouvoir être appropriées par le corps social, passent par trois étapes :

- Le temps des concepteurs, consacré à l'invention, à la définition d'une nouvelle ressource mais aussi à la définition d'une stratégie de création d'un nouveau marché ;
- Le temps de l'expérimentation (début de la diffusion) où il y a confrontation de l'invention avec un « public cible », ce temps permettant d'évaluer les effets, les modes d'appropriation voire de contournement et assurant ainsi un retour d'information aux concepteurs pour en tirer des leçons ;
- Le temps de « l'impact social » de la technique où les concepteurs et utilisateurs se rencontrent.

Il est aisé de faire un parallèle avec ce que l'on nomme en stratégie « **l'effet d'expérience** » qui avance l'idée que l'évolution du coût d'un produit est inversement proportionnel à sa production.

Notre hypothèse réside dans le fait qu'un prestataire aura développé au sein de son organisation (de manière plus ou moins importante et durable) un certain nombre de compétences individuelles et collectives d'autant mieux qu'il aura su et pu investir le champ de la FOAD sur une période relativement conséquente. Le réseau des CCI existe de longue date et son investissement sur le champ qui nous intéresse, à savoir la FOAD, n'est pas dû à un effet de mode passager mais davantage à une démarche qui s'inscrit sur le long terme (en tout cas pour les CCI retenues pour cette étude).

Comme le rappelle Philippe Zarifian, « il est peu contestable que la référence à la compétence remobilise la notion d'expérience, puisqu'elle insiste sur la confrontation aux situations concrètes »<sup>61</sup>.

N'oublions surtout pas que nous sommes encore sur des champs quelque peu mouvants, dans une période semble-t-il encore transitoire où les questions sans réponse sont encore nombreuses tant sur le plan technique, social, pédagogique qu'organisationnel.

Un certain nombre de pionniers prennent un plaisir certain à rappeler que les questions posées il y a de cela une vingtaine d'années sont encore d'actualité.

---

<sup>59</sup> Philippe Zarifian, *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*, Editions Liaisons, 1999.

<sup>60</sup> Nous reviendrons en détail sur cette définition dans la synthèse nationale

<sup>61</sup> Philippe Zarifian, *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*, Editions Liaisons, 1999.

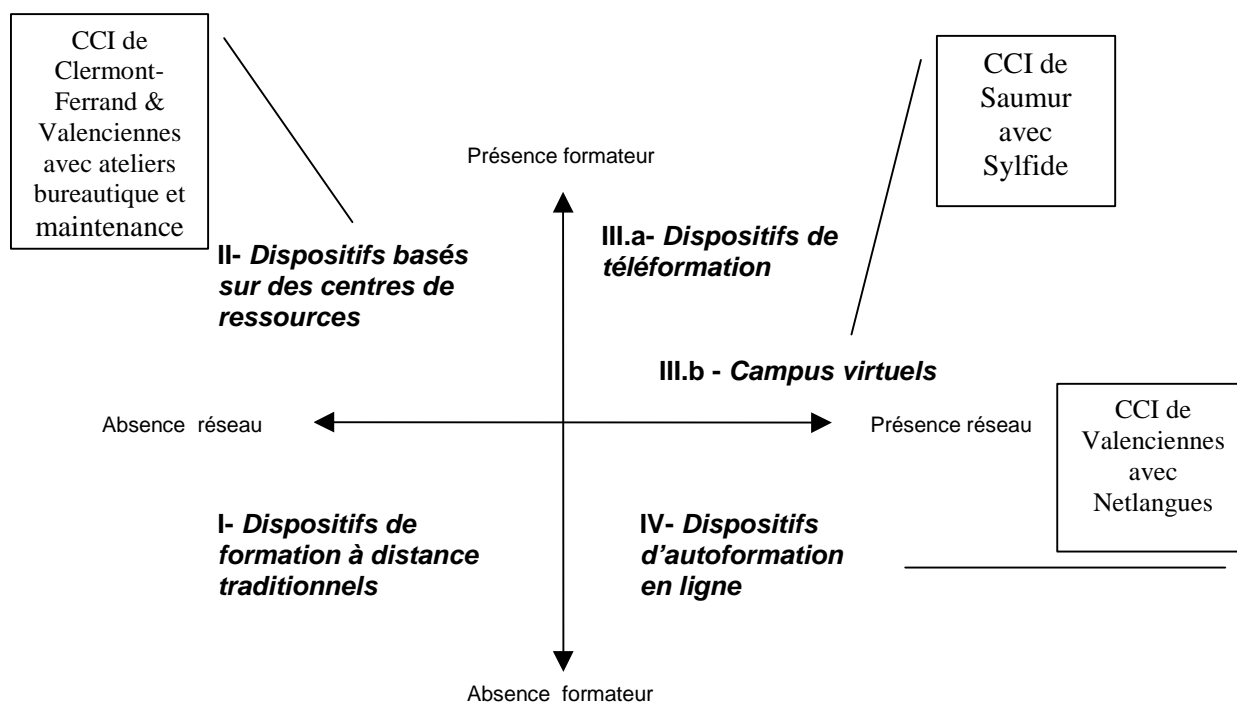
N'oublions pas non plus que l'ingénierie des formations ouvertes et à distance est une ingénierie complexe, qui s'apparente davantage à une démarche en pas à pas avec ajustements successifs, une ingénierie de l'invention, plutôt que l'application de méthodes, recettes, procédures et autres techniques.

Enfin, par delà les points de différenciation, il est également intéressant de pouvoir estimer dans quelle mesure l'appartenance à un réseau peut être un élément fédérateur mais également facilitateur dans le développement de « nouvelles » compétences, sachant que les APP ainsi que les CCI bénéficient (plus ou moins) de la capacité à animer, fédérer, mutualiser et à capitaliser des entités que sont respectivement IOTA+<sup>62</sup> et Miri@d.

Il est d'ores et déjà intéressant de pouvoir positionner les dispositifs étudiés afin de bien en percevoir la diversité. Pour ce faire, nous nous proposons de nous appuyer sur la typologie de Bernard Blandin<sup>63</sup>.

Toutefois, il nous faut relativiser ce positionnement car les dispositifs aujourd'hui sont davantage des dispositifs hybrides, articulant différents "modèles", souvent à la croisée des chemins en fonction des contextes de mise en œuvre, des choix faits par les prestataires, des contraintes rencontrées, des acteurs en place, des compétences existantes, etc...

Enfin, il nous faut garder à l'esprit que des logiques d'appropriation différentes peuvent cohabiter au sein d'un même centre de formation et par conséquent, il n'est pas rare que l'on assiste à des détournements voire des contournements (c'est le cas pour la CCI de Saumur par exemple).



<sup>62</sup> IOTA+ ([www.app.tm.fr](http://www.app.tm.fr)) est en charge de l'animation du réseau des APP au sein de l'ORAVEP ([www.oravep.asso.fr](http://www.oravep.asso.fr)).

<sup>63</sup> Bernard Blandin, La FOAD : état des lieux début 1999.



## 2.1 – Genèse et raison d’être de Miri@d<sup>64</sup>

« Créée en mai 1996, Miri@d est une association de CCI volontaires qui ont choisi de mettre leur savoir-faire et leurs moyens en réseau pour mieux accompagner les entreprises ». Comme l’ont rappelé nos interlocuteurs à plusieurs reprises, Miri@d est une association qui s’est créée par le bas. On peut donc imaginer que c’est en fonction de constats, besoins, attentes et enjeux partagés que s’est structuré ce regroupement de CCI.

C'est également à partir des pratiques existantes en formation individualisées (à travers les centres ressources bureautique et langues notamment) et de la prise en compte du développement des nouvelles technologies éducatives qu'un groupe de CCI des Pays de Loire a entrepris de créer et développer un dispositif technique et pédagogique au service de la formation des salariés des PMI-PME.

La volonté de créer une structure ad hoc, à la fois dans et en dehors du réseau des CCI (sorte de marginal sécant) traduit assez bien la volonté de fédérer et rassembler un maximum d’acteurs autour d’une même problématique : promouvoir le développement de la formation individualisée et à distance au sein du réseau des Chambres, pour « *Apprendre et Former autrement* ». Les premières actions concrètes de Miri@d ont consisté d'une part, à mettre à plat l'existant (en termes de pratiques, usages, ressources etc...) au sein des différents centres de formation partenaires afin de mutualiser et d'autre part, à concevoir un cahier des charges portant sur l'architecture technique et l'organisation pédagogique à mettre en place en vue de constituer une offre commune, une offre "réseau".

Néanmoins, Miri@d a dès le départ dû faire face à un certain nombre de freins:

- Moyens limités
- Inertie du réseau (résistances organisationnelles et stratégiques)
- Mobilisation des acteurs plus ou moins importantes
- Cloisonnement des organisations....

Au niveau pédagogique et organisationnel, un constat s'est rapidement imposé à tous: « *la démarche proposée par Miri@d instaure une diversification des fonctions de formation...l'adhésion à cette démarche nécessite donc des compétences nouvelles d'ingénierie pédagogique spécifique à cette approche de la formation. Pour les responsables de Miri@d, il convient de réfléchir aux dispositions à prendre pour accompagner cette nécessaire évolution* ».

Ce travail de mise à plat de l'existant au sein des adhérents de Miri@d avait donc mis à jour un certain nombre de carences et notamment au niveau des compétences mobilisables et à mobiliser dans le développement de nouvelles modalités de formation. "*Opérer des évolutions significatives au niveau pédagogique, organisationnelles et commerciales*", sous-entendait d'accompagner les acteurs (et notamment les formateurs); cela nécessitait bien évidemment de nouveaux moyens.

C'est à travers le Programme d'Initiative Communautaire ADAPT que Miri@d a pu élaborer un projet collectif d'une plus grande envergure. Rappelons rapidement les objectifs de ce projet baptisé "REFLEX-CONTACT":

---

<sup>64</sup> <http://www.Miri@d.asso.fr>.

- **Accompagner et outiller les formateurs dans les opérations de conseil et d'ingénierie de formation**
- Mettre en œuvre des dispositifs expérimentaux dans les PME
- Accompagner et outiller le potentiel formateurs propres à l'entreprise en favorisant le tutorat interne
- Formaliser les outils et la démarche pédagogique validés dans les expérimentations pour en favoriser la diffusion

## 2.2 – Bref historique de Miri@d

Voici les principales étapes du développement de Miri@d, qui regroupait au début de notre étude environ dix sept CCI et qui connaît aujourd'hui une croissance forte puisque le nombre d'adhérents a augmenté de 270% soit un total de 46 chambres. La montée en puissance du phénomène E-learning n'est sûrement pas étranger à cette mobilisation néanmoins, c'est aussi et surtout la traduction d'un travail de longue haleine porté par des individualités fortes dont les trajectoires sociales et professionnelles ont joué un rôle déterminant dans le développement de cette association.

- 1996 : lancement de Miri@d, premiers constats, premières difficultés
- 1997: élaboration d'un projet collectif à travers le projet Reflex-Contact. Construction d'une offre de téléformation: REFLEX. A ce stade, il est important de noter que Miri@d a privilégié le partenariat (avec des éditeurs, des consultants...) et le travail en réseau (échanges d'expériences, travail sur les ressources pédagogiques...). En ce qui concerne « *les formateurs, deux profils types avaient été identifiés* » afin de développer la mise en œuvre de dispositifs innovants: les formateurs coordinateurs ou chefs de projet et les formateurs animateurs. Dès le départ du projet Reflex, Miri@d a mis l'accent sur la nécessité "*d'un investissement réel sur le développement des compétences internes des centres de formation*". Pour cela, la convention d'engagement de réalisation, signée entre l'Association interconsulaire Miri@d et les CCI adhérentes, stipule dans son article 3 (Rôle des partenaires) que la CCI adhérente « *s'engage pour la durée globale du projet, à mobiliser une équipe de formateurs sur ...les évolutions technologiques nécessaires à réaliser au niveau du dispositif de téléformation...la conception des dispositifs de Formation Individualisée à Distance...la réflexion et structuration des démarches relatives aux opérations de conseil et d'ingénierie de formation...* ». L'étude des différents contextes de mise en œuvre des sites retenus pour l'étude tend à démontrer que ce point particulier a été quelque peu négligé.
- 1998: définition d'une méthodologie visant l'introduction des dispositifs FOAD en entreprise, expérimentations. Pendant cette phase, Miri@d a souhaité "outiller" les centres de formation et donc les formateurs impliqués au sein de ces centres en formalisant une démarche de type gestion de projet FOAD associant très en amont l'entreprise et le centre de formation (co-production du projet). Le constat fait lors du séminaire de juillet 1998 a mis en avant (entre autres choses) la nécessité d'un repositionnement (et donc la redéfinition) du métier de formateur vers le conseil et l'accompagnement. Il ne nous a pas semblé pendant nos

investigations que ce point ait fait l'objet d'une action particulière au sein des CCI rencontrées car s'il existe parfois une définition de fonction, elle n'intègre nullement ces "nouvelles" dimensions et d'autre part ne correspond que très rarement aux activités effectivement réalisées par le formateur .

- 1999: lancement du processus d'industrialisation qui avait pour objectif de passer d'une phase expérimentale à une phase de déploiement au sein des membres du réseau Miri@d. Une fois de plus, c'est un travail en direction des formateurs qui est réalisé avec entre autre la mise en œuvre d'une plate-forme de téléformation<sup>65</sup> en l'occurrence Sylfide<sup>66</sup> afin d'assurer la diffusion et l'administration de la formation à distance. Ce sont également des groupes de travail qui seront mis en place afin de produire et mutualiser des ressources (contenus pédagogiques). A ce jour, 80% des ressources disponibles sur la plate-forme sont des ressources achetées, seules 20% ont été (co)produites par le réseau. Les réticences des formateurs à se "déposséder" de "leurs" contenus ne sont en rien spécifiques au réseau CCI, c'est une problématique qui est également prégnante dans d'autres réseaux notamment celui des APP, de l'AFPA...La nécessaire reconnaissance de ces productions pédagogiques passent logiquement par une contractualisation garantissant des droits à leurs auteurs. Certaines CCI du réseau Miri@d l'ont bien compris et s'orientent aujourd'hui vers ce type de contrats avec leurs formateurs. A ce jour, aucune des CCI adhérentes n'a encore officiellement formalisé un tel document (la CCI de Clermont-Ferrand semble toutefois être assez avancée sur le sujet).

### 2.3 – Réalisations

A ce jour, il est opportun d'identifier quelles ont été les traductions concrètes, mesurables, observables des actions de Miri@d.

En voici quelques exemples:

- Définition d'une méthodologie de gestion de projet FOAD avec fiches modes d'emploi et dossiers accessibles en ligne téléchargeables couvrant diverses rubriques (prospection commerciale, ingénierie de formation FOAD...);
- Formalisation de l'organisation du réseau Miri@d (qui fait quoi?) avec définition du rôle des formateurs:
  - le chef de projet adapte les référentiels, rédige le cahier des charges et gère le projet, anime la mutualisation
  - les formateurs mettent en œuvre la méthode, utilisent les outils et échangent autour de leurs pratiques ;
- Définition d'un contrat et de services parmi lesquels l'assistance technique et pédagogique à la mise en œuvre de dispositifs FOAD, accès gratuit aux produits et services proposés par les partenaires, accès à l'Intranet Miri@d et à la plate-forme de téléformation, accès aux produits pédagogiques développées par les CCI adhérentes, ...

---

<sup>65</sup> Voir les études de l'Oravep et du Préau sur ce sujet: [www.oravep.asso.fr](http://www.oravep.asso.fr) , [www.preau.asso.fr](http://www.preau.asso.fr)

<sup>66</sup> Nous reviendrons plus en détail sur cette plate-forme dans la partie consacrée à la CCI de Saumur

- Animation de séminaires de sensibilisation, de réflexion sur la stratégie et l'organisation, constitution de groupes de travail thématique impliquant notamment les chefs de projet et formateurs des CCI adhérentes ;
- Mise en oeuvre d'une plate-forme de téléformation (Sylfide) ;
- Actions de formation des futurs utilisateurs de la plate-forme et des tuteurs (2 jours) ;
- Actions de formation des conseillers ;
- Mise en oeuvre de différents comités de pilotages ;
- Partenariats (Oravep, éditeurs, consultants, Préau etc...) ;
- Aide (financement d'activités de veille, d'évaluation...) à la production et mutualisation de contenus, achats de contenus ;
- ...

Miri@d constitue donc potentiellement un socle solide sur lequel les CCI adhérentes peuvent s'appuyer pour investir le champ de la FOAD, développer de nouvelles pratiques mais aussi **accompagner le changement en interne et notamment l'évolution des formateurs**.

Néanmoins, Miri@d ne peut à elle seule transcender un certain nombre de freins liés aux contextes, à la place des centres de formation au sein des Chambres, à la culture du réseau des Chambres, aux modèles organisationnels en place, aux modes de management, aux caractéristiques propres aux formateurs au sein des centres, plus généralement aux politiques de gestion des ressources humaines dans les établissements...

## 2.4 – L'offre Miri@d

Concrètement, deux types d'offre sont aujourd'hui disponibles via le réseau Miri@d:

- Le dispositif Reflex, qui paradoxalement est une "offre sur-mesure".

Ce dispositif à destination des PME/PMI est articulé autour de la plate-forme de téléformation Sylfide. L'idée est de coproduire le dispositif avec les acteurs de l'entreprise en partant d'un diagnostic de la situation, d'une évaluation des écarts de compétences et des contraintes de l'entreprise, pour tendre vers une formation sur-mesure, flexible, individualisée, à distance ou non et donc avec un tutorat assuré en présentiel ou à distance. **La dimension d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique est donc centrale. En outre, l'analyse des besoins telle que décrite dans la base méthodologique de Miri@d laisse apparaître que le champ de la formation "flirte" (et c'est peu dire) avec celui (bien plus exigeant) du conseil.** Le champ couvert par l'offre Reflex porte essentiellement sur la remise à niveau des savoirs de base ("remise à niveau des compétences clés nécessaires au poste de travail, à savoir communiquer, utiliser des données chiffrées, travailler en équipe, résoudre des problèmes, améliorer son apprentissage, ses performances, utiliser l'outil informatique"). Nous savons que le public visé (Bas Niveaux de Qualification) à travers cette offre est un public "sensible" sur lequel bon nombre de praticiens et de chercheurs s'interrogent quant à l'efficacité de dispositifs ayant recours aux NTE. Ce sont environ 120 heures de formation en ligne pour environ 30 heures de tutorat (soit 25% du total de formation). Pour être "centre labellisé Reflex", une CCI doit satisfaire à certain nombre de conditions préalables et notamment:

disposer d'un chef de projet, d'un correspondant technique, de tuteurs réunissant les compétences suivantes:

- Maîtrise des contenus diffusés ;
- Pratique de la formation individualisée ;
- Maîtrise de l'environnement technique (Lotus, outils Bureautique) ;
- Ouverture aux nouvelles technologies éducatives.

A notre connaissance, seule la CCI de Saumur a mis en œuvre cette offre Reflex. Nous verrons dans la description du dispositif si toutes les conditions énumérées précédemment étaient réunies.

- L'offre Netlangues<sup>67</sup>

Cette offre propose environ 130 heures de formation en ligne dans le domaine des langues (à ce jour essentiellement en anglais, toutefois des développements étaient prévus à court terme). Pour être « centre d'accueil Netlangues », une CCI doit satisfaire à certain nombre de conditions préalables et notamment: disposer d'un chef de produit identifié, d'un correspondant technique, de tuteurs (au minimum cinq) réunissant les compétences suivantes: diplôme universitaire en langue et maîtrise de la langue enseignée équivalente à celle d'un anglophone, ouverture aux NTE. Nous verrons plus en détail dans la suite de l'étude la mise en oeuvre de Netlangues à la CCI de Valenciennes.

## 2.5 – Remarques

La création de Miri@d s'inscrit dans une certaine « logique ». En effet, si Miri@d a vu le jour en 1996, ses instigateurs sont des hommes et des femmes « de la première heure » dans la mesure où ces derniers ont participé bien avant cela à des projets liés à l'introduction des NTIC en formation (programmes DELTA, DEVNET, PLUME...), à l'individualisation ou plus globalement à l'Education Permanente. L'effet d'expérience joue à plein son rôle. Comme le rappelle un de nos interlocuteurs, « *il est nécessaire de respecter des processus de maturation* ». Cela est d'autant plus vrai que ce type de projet questionne, remet en cause le positionnement des CCI et leur organisation. En effet, le travail en réseau, le partage, l'éclatement des territoires sont autant de préoccupations nouvelles pour le réseau des Chambres et par conséquent pour les formateurs qui y sont impliqués. Ce constat est valable au sein d'un même établissement (je pense en l'occurrence aux CEL qui voient parfois en l'offre Netlangues une sorte de concurrence interne plutôt qu'une solution de formation complémentaire au service de contraintes spécifiques...). Par conséquent, **c'est uniquement dans la durée que l'on pourra appréhender au mieux les changements induits par la mise en œuvre de ces dispositifs tant sur le plan pédagogique qu'organisationnel et donc mesurer au plus près l'évolution des compétences des acteurs impliqués.**

Le chemin qui reste à parcourir semble encore long. Les outils méthodologiques mis en œuvre par Miri@d et plus particulièrement les éléments relatifs à la gestion de projet FOAD et au phasage des actions à réaliser ont pour vocation d'outiller les formateurs (quelque soit leur profil, chefs de projet ou autres...). Si l'on prend par exemple l'étape quatre intitulée "mise en place et réalisation de l'action" qui décrit à elle seule tout un processus (du positionnement à l'évaluation), nos interlocuteurs se sont accordés pour dire que « *les CCI partent de loin, nous avons surestimé l'existant...* ». Nous avons déjà évoqué le recours important aux vacataires dans l'ensemble du réseau des Chambres et souligné que la

---

<sup>67</sup> [www.netlangues.com](http://www.netlangues.com)

flexibilité numérique n'était pas toujours compatible avec la flexibilité fonctionnelle. Cela est d'autant plus vrai si, comme l'ont évoqué certains de nos interlocuteurs, « *on a traditionnellement délégué les aspects d'ingénierie aux extérieurs...* ». Par conséquent, avant d'accompagner les évolutions de compétences au sein des organisations en place, c'est un état des lieux, un diagnostic de l'existant qu'il aurait fallu réaliser et plus particulièrement au niveau de la dimension ingénierie (de formation et pédagogique), afin d'estimer les chemins qu'il fallait emprunter pour accompagner, voire "coacher" (comme préconisé par nos interlocuteurs) les formateurs. Comme le souligne le bilan d'étape de juin 1998, « *la démarche Reflex prend appui sur un élargissement des compétences des formateurs en amont et en aval de la formation. Elle nécessite un appui interne voire un coaching des équipes* ». Par conséquent, quand bien même on ait pu outiller les formateurs, il n'en demeure pas moins que les phases de sensibilisation et d'appropriation (donc de développement de nouveaux usages...) passées, les phases de conception et surtout de mise en œuvre nécessitent un accompagnement beaucoup plus serré et donc des moyens qui dépassent très certainement le champ d'actions de Miri@d. **C'est au sein des établissements mêmes qu'il faut trouver des réponses adéquates.** Enfin, le nombre d'expérimentation au sein du réseau Miri@d est encore trop limité pour que, d'une part, les formateurs puissent se confronter avec le terrain et, d'autre part, qu'ils bénéficient d'un réel transfert de compétences.

Bien qu'engagée dans Miri@d depuis quelques années, les chambres semblent avoir sous-estimé l'investissement nécessaire à réaliser pour développer ces nouveaux dispositifs. Nous sommes très souvent en présence d'une culture tirée entre traditionalisme et modernisme où des modèles organisationnels « figés », de type bureaucratique, se heurtent à des dispositifs dits « flexibles » qui nécessitent un travail à la fois en réseau et en structure projet (par conséquent avec des marges de manœuvre accrues). Les Chambres semblent davantage dans une phase de tâtonnement où l'on n'ose pas réellement afficher la couleur (par exemple à travers un projet d'établissement formalisé et un plan d'action correspondant) en matière de développement de nouvelles modalités de formation. En un mot, les projets « locaux » ne s'intègrent que très rarement dans un projet « global ». **Difficile pour les acteurs de terrain concernés et notamment les formateurs de donner un sens à leur engagement** d'autant plus lorsque les moyens alloués, et plus particulièrement en temps, sont restreints (il semble évident que les actions de type R&D<sup>68</sup> s'accommodent mal des exigences du contrôle de gestion c'est-à-dire d'un Return On Investment à très court terme), les statuts plus ou moins précaires, la reconnaissance rarement au rendez-vous... certains formateurs évoquent parfois le manque d'unité de but et de sens. **Il nous est apparu que c'était souvent davantage à travers les trajectoires sociales et professionnelles des formateurs qu'il fallait chercher les motifs de leur engagement dans l'action.** C'est un engagement personnel, un challenge à relever, un défi à soi-même, une créativité certaine qui « justifie » leur investissement.

### **3. La CCI de Valenciennes**

#### **3.1 – Contexte, données de cadrage**

Le centre de formation de la CCI de Valenciennes<sup>69</sup> est l'un des dix premiers centres de formation professionnelles en France dont l'activité s'étend sur l'ensemble de la région Nord-Pas de Calais voire au-delà compte tenu du développement de dispositifs de formation à

<sup>68</sup> Recherche et Développement

<sup>69</sup> [www.cci.valenciennes.fr](http://www.cci.valenciennes.fr)

distance et de l'éclatement des niches commerciales. Comme l'ensemble des chambres de commerce, c'est un établissement public relevant du statut des chambres, sous tutelle du ministère de l'industrie, de l'économie et des finances. L'activité du centre est organisée autour de cinq départements (Formations Langues, Formations Gestion et Administration des Entreprises, Formations Informatiques, Formations Techniques et Industrielles et Formations Commerces) qui comptent environ 120 salariés permanents (300 vacataires sont également sollicités). C'est donc une structure organisationnelle de type centre de profit répartie sur six sites géographique différents dont trois multimédiattech (espace ressources). Néanmoins, compte tenu des différents projets menés depuis plusieurs années et notamment dans le cadre de programmes européens (Leonardo, ADAPT, Youthstart, INTEREG), certains acteurs du centre de formation se sont initiés à deux autres modes de fonctionnement : en groupe projet et en réseau. Il est important de souligner que les engagements successifs dans ces programmes ont permis à la CCI de Valenciennes de réaliser un certain nombre d'actions en lien avec l'accompagnement au changement, les échanges de formateurs, les ressources pédagogiques, les NVQs<sup>70</sup>, la FOAD.

Labellisé OPQF (Office Professionnel de Qualification des Organismes de Formation), la CCI de Valenciennes ne souhaite pas se lancer dans des démarches ISO qui « *pourrait brider les initiatives et la créativité* » nécessaires au développement de la FOAD. Comme le soulignent nos interlocuteurs, « *nous sommes dans un processus mouvant, cela n'aurait pas un impact positif sur la FOAD* ».

Etablissement en pointe sur le champ de la R&D, une personne est en charge du développement avec un rôle d'aiguillon, d'éclaireur en interne afin « d'éveiller les consciences ». Cette activité est transverse et interservices. Quant à la veille (tant sur les produits que les pratiques...), elle est assurée par une personne dédiée sur environ un mi-temps. Il n'est donc pas étonnant de retrouver la CCI de Valenciennes parmi les premiers établissements à avoir rejoint le réseau Miri@d. L'un des axes de développement en interne concerne aujourd'hui la population des formateurs et plus particulièrement sur l'activité développement de ressources, conseil et ingénierie. Toutefois d'autres acteurs sont également concernés par cet accompagnement et tout particulièrement les conseillers des chambres sur un axe commercial plutôt récent, celui de la FOAD. Certaines actions de sensibilisation au dispositif Netlangues ont été réalisées très récemment.

Cette activité de développement fait écho à « une culture NTIC » de plus en plus prégnante au sein du centre de formation mais également de la Chambre dans son ensemble. En effet, la CCI de Valenciennes dispose depuis environ dix ans d'une école d'images de synthèse qui a une renommée internationale (SUPINFOCOM) et dont certains élèves ont été primés lors de différents salons tels que Imagina à Monaco ou encore lors du festival de la Jeune Création Infographique à Bruxelles. La production d'Intranets pour les entreprises n'est pas rare. A cela vient s'ajouter l'ouverture récente des ateliers numériques à l'initiative de la chambre, espace « incubateur » qui a pour vocation (à terme) de regrouper un certain nombre de start-up.

Quant au centre de formation, il dispose de cinq ateliers permanents dont deux en informatique (bureautique et développement) et trois techniques (CAO/DAO, maintenance et électricité). Il faut bien évidemment ajouter à ces cinq ateliers le Centre d'Etudes des Langues (CEL). Ces ateliers sont animés par des formateurs sur site, et accueillent les publics tout au long de l'année selon un modèle qui rappelle celui des APP c'est-à-dire un système d'entrées et sorties permanentes. Ces ateliers permanents sont des dispositifs de formation

---

<sup>70</sup> <http://www.salford-col.ac.uk/pages/nvq.html>

individualisée, où « *chaque participant est acteur de sa formation. Il peut se former à son rythme, choisir parmi les moyens pédagogiques proposés ceux qui lui conviennent le mieux, valider au fur et à mesure ses acquis. Les méthodes d'apprentissages ont été réalisées par des formateurs professionnels du centre : exercices personnalisés, logiciels d'autoformation, logiciel de suivi de parcours et de validation des acquis* ». L'individualisation de la formation « *fait partie de la culture maison* ». Même si la pratique est encore récente, elle a évolué à travers divers dispositifs tels que les centres ressources, puis les centres permanents et aujourd'hui la FOAD.

L'axe Formations Ouvertes et à Distances apparaît donc comme un axe de développement à part entière, comme un « continuum » plutôt que comme une rupture brutale. Selon le directeur du centre de formation, la FOAD fait partie des axes stratégiques pour les années à venir. L'offre FOAD est inscrite dans le catalogue formation continue 1999/2000 et se décline de différentes manières : dispositifs de visioformation, on-line, en centre ressources... « comme un complément au présentiel, ou en autoformation ». En langues par exemple, on estime aujourd'hui que la FOAD concerne environ 10% de la formation continue et 20% des formations pour les demandeurs d'emploi.

En ce qui concerne les différents dispositifs « ouverts » et/ou à distance mis en œuvre au sein du centre de formation de Valenciennes, aucun élément déclencheur en tant que tel n'est à l'origine de ces dispositifs. C'est davantage le fait d'une analyse stratégique réalisée en interne avec pour ambition à la fois de répondre aux exigences des clients en proposant des prestations sur-mesure (et tout particulièrement par l'individualisation) et d'élargir son spectre d'activités et donc son marché (offre de service plus conséquente). Ces dispositifs s'inscrivent dans **un processus de changement permanent** à travers lequel non seulement la direction définit des axes stratégiques, une vision mais elle fait également en sorte que cette vision soit partagée par l'ensemble des acteurs (actions de sensibilisation et de formation des formateurs vacataires par exemple, université d'Eté de la CCI, participation aux groupes de travail mis en place par Miri@d etc...).

L'établissement de Valenciennes réunit donc un certain nombre de caractéristiques propices au développement de nouvelles modalités de formation, d'actions innovantes :

- Une inscription dans les projets européens de longue date ;
- Une activité soutenue de type R&D même si cette dernière n'est pas officiellement instituée au sein des différents départements ;
- Des individualités fortes, des acteurs moteurs notamment au sein de l'encadrement ;
- Une position favorable sur le marché de la formation lui permettant d'investir « plus facilement » en activité de type R&D ;
- L'inscription de la FOAD dans une politique globale ;
- Un « passif » ou plutôt « effet d'expérience » en matière d'individualisation ;
- ...



En ce qui concerne l'impact global du développement de ces nouveaux dispositifs au sein du centre de Valenciennes, c'est avant tout sur le champ pédagogique que l'on ressent, semble-t-il, certains effets avec notamment un renforcement de l'individualisation. Quant aux aspects organisationnels, les volumes de production ne sont pas encore suffisamment conséquents pour que l'on puisse détecter des signes concrets de changement. Enfin, au niveau de la gestion des ressources humaines, si la politique de rémunération tend à ne pas prendre en considération le développement de nouvelles compétences au sein des départements, la procédure de recrutement et les futures définitions de fonction intégreront très prochainement une dimension Nouvelles Technologies.

Il est important de souligner que d'après nos interlocuteurs, les freins majeurs rencontrés à ce jour sont relativement limités et sont liés en majeure partie à des aspects humains (scepticisme, représentations tronquées, méconnaissance du marché...) plutôt que techniques, financiers ou encore réglementaires. Ce sont les résultats concrets, acquis sur le terrain, qui ont permis de dépasser un certain nombre de « résistances ».

En ce qui concerne la position des formateurs au sein de l'établissement, deux catégories de formateurs cohabitent :

- les formateurs organisateurs
- les formateurs dédiés

Ces deux profils ne sont pas figés et les frontières entre les activités sont parfois minces. A ce jour, il n'existe pas réellement de référentiel métier ou référentiel compétences, néanmoins il semblerait (après 4 ans d'activité) qu'une grille ait été élaborée reprenant les grandes fonctions des formateurs et plus particulièrement les formateurs organisateurs. Il n'existe pas de procédure de recrutement type, les responsables (et notamment les formateurs organisateurs) disposant d'une marge de manœuvre assez importante en la matière. Par conséquent il apparaît qu'il n'existe pas en tant que tel un profil type de formateur. Chaque formateur fait l'objet d'une évaluation annuelle par le responsable direct (qui n'est pas forcément le responsable de département) qui peut donc être un formateur organisateur.

## **3.2 - Dispositif FOAD Informatique et Bureautique (DFOAD IB)**

### **3.2.1 Contexte de mise œuvre**

La mise en œuvre en 1997 du centre permanent Informatique et Bureautique s'inscrit dans une **démarche** que l'on peut qualifier de **volontariste**. En effet, c'est dans le cadre d'une réflexion globale au sein du centre de formation de la CCI de Valenciennes qu'est né ce dispositif. La finalité attendue et affichée dès le départ était d'une part de rentabiliser les moyens qu'ils soient humains, techniques, pédagogiques...et d'autre part de tendre vers la mise en œuvre d'un centre de développement de compétences, ce qui a nécessité un travail particulier à cette époque sur l'individualisation. N'oublions pas que la CCI de Valenciennes s'est beaucoup investi sur le modèle anglais des NVQs pour aboutir à la création d'une Association pour la Certification des Compétences Professionnelles (ACCP) comme indiqué plus haut. Un travail a donc été réalisé avec les formateurs pour déterminer les champs d'action les plus propices. Deux domaines ont été retenus à cette époque : Informatique et Bureautique, Gestion finances.

Après une année de test, le centre permanent Informatique et Bureautique est entré dans une pleine opérationnalité (phase d'exploitation) et cela depuis environ deux ans et demi.

Pour ce faire, aucune structure projet n'a été mise en œuvre même si on reconnaît aujourd'hui que l'on pratique davantage la gestion de projet et notamment depuis qu'une ressource interne, en l'occurrence un formateur, ait pu être identifiée et formée (DESS Gestion de Projet). Cela n'a toutefois pas entravé le développement de la démarche. C'est de manière très pragmatique que le centre s'est construit en commençant par un recensement des outils existants sur le marché, suivie d'une phase de tests, une phase d'étude sur l'intégration de ces outils dans les processus pédagogiques... C'est donc une **démarche en pas à pas, par essais erreurs, de construction « chemin faisant »** tout en tenant compte des délais fixés.

Le centre est aujourd'hui, après sa 4<sup>ème</sup> rentrée, au service de l'ensemble du centre de formation c'est-à-dire que toutes les formations bureautiques quelque soit la formation dispensée, passent par le centre permanent qui fonctionne par conséquent dans une logique clients-fournisseurs avec les autres services et départements. C'est en moyenne 400 personnes par an qui transitent par ce centre permanent, ce n'était pas le cas au départ, de ce fait les formateurs ont dû « *s'adapter à la gestion des flux* » !

### 3.2.2 Description du DFOAD IB

Les lieux de formation : le DFOAD IB est accessible à partir de deux ateliers permanents. L'un est situé au centre de formation de Valenciennes et le second au centre de Haumont, qui se trouve à environ 40 kilomètres du premier site. Les locaux sont équipés de manière relativement traditionnelle (type centre de ressources multimédia): un plateau central équipé de plusieurs stations multimédia (30 à Valenciennes et 20 à Haumont), imprimantes ...ainsi que diverses ressources pédagogiques constituent le cœur de l'espace ressource. A noter qu'une salle annexe est dédiée à la visio et abrite les postes dédiés à la partie administration et gestion de la formation. A ce jour aucun travail distant entre apprenants et/ou apprenants formateurs n'a eu lieu entre ces deux sites. Seuls quelques échanges entre formateurs se sont déroulés en visioconférence sur des aspects plus organisationnels (emploi du temps, tableaux de charge prévisionnels...).

Les contenus de formation : l'offre de formation concerne l'informatique utilisateurs à savoir l'ensemble des logiciels du pack office (Excel, Word, Access, Publisher et Power Point) du niveau débutant (initiation) au niveau très avancé (perfectionnement).

La durée des apprentissages varient entre 40 et 250 heures de formation. C'est en tout 110 960 heures de formation qui ont été dispensées depuis l'ouverture de cet espace permanent (dont 21 908 de janvier 2000 à mai 2000), soit en moyenne 30 000 heures par an. Si l'on ramène ces 30 000 heures de formation au nombre de formés (environ 400<sup>71</sup>) les parcours moyens sont donc de 75 heures de formation.

Le public cible : le dispositif est potentiellement ouvert à tous types de public. A ce jour, ce sont des salariés d'entreprise (13,22%<sup>72</sup>), des étudiants et individuels (15,22%), et des demandeurs d'emploi (71,55%) qui ont pu bénéficier de ce dispositif.

A l'entrée en formation, les publics accueillis sont de tous niveaux, en ce qui concerne les salariés, cela va « *de l'employé au cadre, vu le type de formation on ne peut pas dire qu'il y a montée en qualification* ».

Supports techniques utilisés : en ce qui concerne l'architecture technique du DFOAD IB, elle repose sur le réseau général du centre de formation de Valenciennes qui est sous NT (cela concerne environ 80 PC). D'autres éléments sont mobilisés : deux serveurs NT pour la

<sup>71</sup> Depuis la création du centre ce sont 1564 personnes qui ont été formées et 366 de janvier à mai 2000.

<sup>72</sup> Pourcentage au nombre total de formés dans le dispositif.

gestion de la formation et des parcours, deux serveurs Proxi pour gérer l'accès Internet. En outre, dans le cadre de la mise à distance et du tutorat, les formateurs s'appuient sur un kit Proshare<sup>73</sup> de visioconférence via numéris. Une station multimédia est dédiée à l'activité visioconférence dans une salle annexe au centre permanent qui regroupe plus de 20 stations multimédia.

Ressources pédagogiques mobilisées : les parcours de formation sont tous articulés autour des produits d'autoformation en Bureautique ENI<sup>74</sup> et plus particulièrement l'offre Mediactiv<sup>75</sup> qui regroupe toute une série de Cd Roms (de Word 6 à Excel 2000). C'est plus de 12 heures de formation (en continue) par CD, directement sur le logiciel. En effet, contrairement à de nombreux autres produits sur le marché, les logiciels ENI permettent de se former directement sur l'application concernée (Word, Excel, Power Point...) et non pas dans un environnement simulé : « vous travaillez directement dans le logiciel étudié et vous pouvez en exploiter toutes ses fonctions en situation réelle ».

Selon l'éditeur, les contraintes matérielles<sup>76</sup> sont les suivantes : PC Pentium 75 ou supérieur 8 Mo de RAM (16 Mo pour les titres sous 95), écran résolution 640 x 480 - 256 couleurs - carte son 16 bits compatible SoundBlaster - lecteur de CD ROM double vitesse. Windows et le logiciel choisi.

Cela ne concerne pas directement ce dispositif puisque très peu d'apprenants travaillent sur les logiciels en-dehors du centre permanent excepté quelque salariés.

En ce qui concerne le contenu de ces différents produits, les activités et situations d'apprentissage, la médiatisation etc...proposées par ces différents Cd Roms<sup>77</sup> nous vous renvoyons aux documents annexes<sup>78</sup>.

Néanmoins, il est important de souligner que ces produits proposent :

a) un didacticiel (contenus sous formes de textes et de séquences vidéos) pour chaque domaine concerné avec en complément un livret d'accompagnement à destination des utilisateurs (en l'occurrence dans le cas présent les apprenants mais également les formateurs qui peuvent y puiser des exercices « papier-crayon ») et un aide mémoire (manuel pratique de plusieurs dizaines de pages) pour les apprenants ;

b) avec différentes entrées possibles : des leçons (plus de 80, recherche par index thématique), des parcours d'autoformation, des tests d'évaluation. De ce fait le didacticiel est « ouvert » dans la mesure où (dans l'absolu) l'apprenant peut débuter son parcours là où il le souhaite (trois choix possibles), par une leçon, un exercice ou un test d'évaluation. Ce qui peut signifier très concrètement que le formateur n'ait pas à définir un quelconque scénario pédagogique puisque le choix des leçons, exercices et tests et l'ordre dans lequel l'apprenant souhaite les réaliser n'est pas bridé ;

c) permettant un « auto-guidage » dans la mesure où le didacticiel propose des activités à réaliser en fonction des résultats aux exercices et tests sans que le formateur n'ait à intervenir (ce sera une question de stratégie pédagogique déterminée par le

<sup>73</sup> Proshare Conferencing system 200 version 2.0a

<sup>74</sup> <http://www.editions-eni.com>

<sup>75</sup> <http://www.editions-eni.com/francais/cdrom/cdrom.htm>

<sup>76</sup> Configuration minimale requise.

<sup>77</sup> L'évaluation de certains produits ENI est disponible sur le site de l'ORAVEP à l'adresse suivante :

[http://www.oravep.asso.fr/synergie/pourtous/observat/e\\_observ.htm](http://www.oravep.asso.fr/synergie/pourtous/observat/e_observ.htm)

<sup>78</sup> Evaluation des produits ENI par Jean Chapelot de l'AFPA et Jean Claude Buteau de la CCI de Cholet.

formateur), néanmoins le formateur garde la possibilité de prescrire un parcours en fonction des résultats aux différents test. Il est important de souligner que chaque apprenant dispose d'un code d'accès lui garantissant une trace des activités déjà réalisées ;

d) et une certaine traçabilité dans la mesure où chacun des exercices réalisés, chacun des tests est enregistré via le gestionnaire de parcours et peut être imprimé.

Dans l'absolu on pourrait penser que ce type de ressource peut se suffire à elle-même.

Le DFOAD IB s'appuie également sur des ressources produites par les formateurs :

- a) un logiciel de gestion de la formation et des parcours afin d'assurer la « traçabilité des apprentissages », outil tout à fait nécessaire tant sur le plan pédagogique qu'organisationnel. L'offre Mediactiv intègre une fonction gestion de parcours mais à l'époque (en 1997) les formateurs ont jugé qu'il était nécessaire de redévelopper des fonctionnalités complémentaires. C'est donc en accord avec l'éditeur que certains formateurs se sont mis à la tâche et ont développé un gestionnaire de parcours plus en rapport avec leurs besoins ;
- b) Des ressources plus traditionnelles, « papier crayon », en l'occurrence des classeurs d'apprentissage intégrant à la fois des cours et des exercices réalisés par les formateurs en interne. D'autres exercices numérisés sont intégrés dans une base de données pédagogiques où les formateurs tentent de mutualiser un certain nombre de contenus.

Le DFOAD IB est composé de quatre sous-systèmes : Production, Programmation, Pilotage et Validation. Ces différentes composantes sont caractéristique des systèmes dits flexibles<sup>79</sup>.

Sous-système Production : les apprenants (intrants) peuvent accéder à l'atelier permanent du lundi au vendredi sur un principe d'entrées sorties permanentes. En réalité les temps d'ouverture de cet atelier sont les suivants : de 8h30 à 12h30 et de 13h30 à 17h30. Certaines périodes de l'année et plus particulièrement en avril et mai, une plage horaire supplémentaire est offerte de 17h30 à 19h30. Quant au week-end, il est possible d'avoir accès à l'atelier le samedi matin en fonction des besoins pour un travail en présentiel ou un tutorat.

Il existe à ce jour deux schémas organisationnels possibles :

- a) La Formation Ouverte avec 100% du temps en atelier permanent. La répartition des situations d'apprentissages est de 30% en regroupement et donc en face à face pédagogique (les formateurs constituent des groupes « homogènes » à partir des extractions du gestionnaire de parcours) et de 70% en travail personnel (autoformation) à partir des ressources mises à disposition par les formateurs (CDRoms ENI, exercices « papier- crayon »...);
- b) La Formation Ouverte et A Distance avec 30% du temps en atelier permanent, 60% en autoformation sur poste de travail et 10% de tutorat en mode synchrone ou asynchrone. C'est le mode synchrone qui est largement privilégié (rapport de 90/10).

---

<sup>79</sup> J.Kuperholc et A.Mor in *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Ed :Liaisons, Oct.1993.

Parcours « type » : aucun pré-requis n'a été défini pour l'entrée en formation. Néanmoins, chaque stagiaire est dans l'obligation de passer par « une séance d'intégration » (en amont de la formation) qui comprend plusieurs temps forts.

Le premier consiste en un entretien individuel qui a pour objectif non seulement de mieux identifier les besoins et attentes de l'apprenant mais également d'explicitier les « règles du jeu ». Cet entretien est réalisé *en général* par le responsable pédagogique à savoir le formateur organisateur. Toutefois cet entretien peut aussi être réalisé avec l'un des trois formateurs de l'atelier permanent qui sera par la suite une sorte de formateur référent, appelé en interne « formateur responsable ». Toutefois, il est important de souligner que l'accompagnement peut également être assuré par d'autres formateurs. Une fois l'entretien et l'évaluation des besoins réalisés, le formateur organisateur va définir un parcours et donc un volume « théorique » d'heures de formation . Cette phase de positionnement donne lieu à l'ouverture d'un livret stagiaire personnel et d'une inscription sur le serveur (gestionnaire de formation). Il permet de définir un profil stagiaire avec un ou des objectifs de formation à atteindre. Une station multimédia ainsi qu'une carte seront ensuite attribuées à la personne afin qu'elle accède au système de réservation (instrumenté) de l'atelier permanent. Ce système de réservation permet un suivi quantitatif des apprenants mais le système de carte individuelle offre aussi à l'apprenant la possibilité de planifier ses visites à l'atelier et démarrer son poste de travail. On peut donc considérer qu'après cette séance d'intégration, « *l'apprenant dans l'atelier se prend en charge* ».

Après ce premier temps fort, une seconde étape consiste à accueillir les stagiaires dans le cadre d'un groupe ou l'un des formateurs va décrire les ressources mises à disposition des apprenants au sein de l'atelier et plus particulièrement le principe de fonctionnement des produits ENI qui sont au cœur du dispositif. On peut considérer ce moment comme une étape de préformation. A l'issue de cette séquence, on « fixe » les objectifs individuels à atteindre avant le prochain regroupement. Il faut préciser de manière très claire que les objectifs sont définis conjointement dans le cadre d'une négociation bipartite (contractualisation entre l'apprenant et le formateur) qui porte bien entendu sur les objectifs pédagogiques mais également sur les temps alloués et les moments de regroupement (« débriefing »).

On peut donc considérer qu'après cette séance d'intégration et de préformation, « *l'apprenant dans l'atelier se prend en charge* ». En effet, l'utilisateur inscrit sur le serveur formation va se voir télécharger sur son dossier personnel, une batterie d'exercices qui ont un caractère obligatoire ou facultatif et correspondant « au chemin tracé » (et formalisé dans le livret) lors du positionnement. Il peut à partir de ce moment là entrer dans une troisième phase qui est celle du travail individuel au sein de l'atelier permanent avec l'assistance d'un formateur (pas forcément le formateur responsable). Dans le cadre de la FOAD, le travail individuel est réalisé également à distance avec des supports que sont les logiciels ENI ou les éléments transmis par les formateurs. Dans les deux cas, l'apprenant a le choix en matière de ressources et cela pour un même objectif de formation.

La séquence de travail individuel avec tutorat en centre ou à distance est ensuite suivie d'un regroupement afin de faire un point d'étape, identifier les points de blocage, réaliser des apports de connaissances adéquats et enfin définir des objectifs pour la séquence suivante.

Entre les séquences de travail individuel et les regroupements, les formateurs accompagnent les apprenants, c'est un exercice de « supervision » qui fait l'objet de productions diverses et plus particulièrement la création et la prescription de ressources (non contenus dans la base de données).

Pour la FOAD, le contenu du travail à distance s'articule autour de trois activités principales:

- Travail sur les contenus (partage d'application) en mode synchrone (visioconférence) ;
- envoi et rapatriements de documents en mode asynchrone (messagerie) ;
- médiation en mode synchrone (visioconférence) et asynchrone (messagerie).

Il est important de noter que les séquences travail individuel / regroupement peuvent s'enchaîner à plusieurs reprises en fonction de la durée des parcours de formation.

La dernière étape est une séquence qui permet de réaliser une synthèse de l'action, finaliser la formation et établir un livret ou portefeuille de compétences et cela plus particulièrement pour les salariés et DE. Le logiciel de gestion des parcours a permis de « tracer » l'activité (tout au long du processus) des apprenants en mettant en évidence les points acquis et non acquis. Les travaux complémentaires prescrits par les formateurs ont permis eux de mesurer le transfert des compétences en situation de travail. ENI propose à travers Mediactiv un document type mais jugé comme trop sommaire par les acteurs du DFOAD IB. On lui préfère une synthèse par plots d'activités complétée par une évaluation du formateur « responsable ».

Sous-systèmes Programmation : lorsqu'une entreprise sollicite le formateur organisateur, les délais de réponse entre l'analyse des besoins et l'entrée dans le DFOAD IB est d'environ 1 à 15 jours en fonction de la charge du moment. Nous sommes donc dans un système qui nécessite d'une part de la réactivité et d'autre part une rigueur toute particulière pour planifier et gérer les flux, le but final étant de répondre à un maximum de demandes.

Il existe trois niveaux de planification :

- a) une planification à l'année (à long terme) avec une incertitude très faible. Cela concerne plus particulièrement les étudiants, contrats de qualification et demandeurs d'emplois pour lesquels il semble possible de programmer la charge sur une année « scolaire » (de septembre à juillet). Néanmoins cela demande un ensemble de négociations-régulations (sur les délais de réalisation, les rythmes, les objectifs...) avec les différents responsables de filières afin de bien intégrer les objectifs « locaux » (bureautique) avec les objectifs « globaux » (de formation) ;
- b) une planification régulière (à moyen terme, en fonction des demandes) avec une incertitude limitée, articulée autour d'un système d'entrées séquencées tous les 15 jours ce qui doit permettre de tenir un planning de prévisions de consommation. Cette planification amont à l'entrée en formation donne la priorité aux actions ponctuelles (demandes des entreprises) par rapport aux cycles longs (CQ, DE...) ;
- c) une planification plus dynamique (à court terme) puisque, comme évoqué précédemment, les apprenants vont pouvoir planifier leur activité en s'inscrivant directement sur le serveur via la carte individuelle qui leur a été attribuée.

L'ensemble de la charge est enregistrée sur un serveur à partir duquel les formateurs vont pouvoir consulter leur propre volant d'activité. Il faut noter que chacun des formateurs négocie, dès le mois de juin, son plan de charge (sur la base d'une année) avec le formateur organisateur ; « *chacun dispose ainsi de son propre tableau de bord* ». Une fois le volume d'activité réparti entre les différents formateurs, les données sont mises dans un pot commun ce qui permet en fonction des demandes tout au long de l'année de procéder à des réajustements en « *veillant à ce qu'il n'y ait pas de formateur spécialisé sur tel domaine ou tel public...* ».

Il est important de souligner qu'un système de gestion annulation existe au sein de l'atelier (le délai de prévenance est d'environ 48 heures). Par conséquent la gestion des aléas est une dimension importante dans le métier du formateur au sein du centre permanent.

Sous-système Pilotage du dispositif : il est assuré par le formateur organisateur et l'équipe de trois formateurs dédiés. Comme mentionné précédemment le dispositif est fortement instrumenté dans la mesure où on a recours à la fois à un gestionnaire de formation et un gestionnaire de parcours. Par conséquent, la traçabilité de l'activité à un niveau macro (ensemble du DFOAD IB) mais également à un niveau plus micro (activités de chaque apprenant) est assurée. En outre, le suivi des charges des formateurs (une fois enregistrées) permettent d'éviter les goulots d'étranglement et de gérer les flux au mieux. En ce qui concerne le niveau micro, des indicateurs de performance sont définis en commun et mis en place tout au long du process de formation ( des grilles d'évaluation sont remises aux apprenants ; ces derniers font eux-mêmes l'objet d'une évaluation individuelle en cours de route en centre ou bien sur poste de travail pour les salariés). Le suivi des apprenants est enregistré sur le gestionnaire de parcours (un pointage est réalisé tous les deux à trois semaines environ) ce qui permet de mesurer les points acquis et non acquis et de recadrer en fonction des dérives constatées. A un niveau plus macro, on s'attache à mesurer des éléments tels que le taux de fréquentation, les durées moyennes des parcours, ...

Sous-système Validation : un certain nombre de bilans intermédiaires sont réalisés tout au long du parcours en complément de la traçabilité en continue assurée par le gestionnaire de parcours. C'est à partir de ces éléments que l'on établira une synthèse par plots d'activités complétée par une évaluation du formateur « responsable » qui se concrétisera à travers un livret ou portefeuille de compétences et cela plus particulièrement pour les salariés et DE. Pour les apprenants inscrits dans les différentes filières du centre de formation de la CCI de Valenciennes, on peut considérer que c'est l'examen terminal en fin de formation qui validera (ou on) les acquis.

Enfin, pour ceux et celles qui le souhaiteraient, il est possible de préparer le Permis de Conduire Informatique Européen (PCIE) ou la Certification Microsoft Office User Specialist.

### 3.2.3 Commentaires

- La mise en œuvre du DFOAD IB s'inscrit dans une logique d'amélioration permanente. En effet, les acteurs de ce dispositif n'ont fait référence à aucune méthode ou technique particulières. C'est une démarche en pas à pas qui a été privilégiée avec ajustements successifs (ingénierie de l'innovation). C'est encore le cas aujourd'hui , « chaque année on améliore la traçabilité, on développe le gestionnaire de parcours en interne... ») même si les frontières du DFOAD IB sont stabilisées. On est donc passé par une phase d'expérimentation et d'analyse avant la phase de déploiement. Néanmoins, tous reconnaissent avoir participé à une démarche de type gestion de projet (même si aucune structure de ce type n'a été prédéfinie ou instituée) puisque chacun a été sollicité très en amont (démarche participative) s'est vu confier des tâches à réaliser dans un certain délai en fonction d'un objectif précis à atteindre. « *C'est à travers la confrontation avec le terrain et les problèmes rencontrés sur le tas (et par conséquent la recherche de solutions) qu'un certain nombre de compétences nouvelles se sont développées* ». Il est important de noter que dans ce projet on a le sentiment que c'est l'institution « qui porte et accompagne le changement ». Paradoxe et de taille, il semble que les formateurs impliqués n'avaient à l'époque que peu de recul sur les enjeux (au niveau macro) de cette démarche même si ce projet « local » s'inscrit dans un projet plus « global », un projet d'établissement. Par conséquent il nous semble que les motifs d'implication dans ce projet sont à rechercher autant dans les

trajectoires sociales (« *montages vidéos et son via les NTIC...ma vie est pleine comme un œuf* ») et professionnelles (« *création et animation d'un club informatique au sein de mon ancienne entreprise...* ») de chacun des acteurs que dans la volonté de participer au changement, à l'innovation (« *j'ai la volonté de toujours apprendre, c'est en quelque sorte la soif de l'informaticien* »), à la volonté de créer, mais aussi de relever un challenge perçu parfois davantage comme un challenge personnel que collectif. Il faut souligner qu'à cette époque certains formateurs étaient des formateurs vacataires (avec une certaine permanence...) et que leur statut a évolué depuis la mise en œuvre effective du DFOAD IB; ils ont été intégrés à la CCI en tant que permanents (cela s'inscrit également dans la volonté du réseau CCI de changer les statuts de leurs intervenants). Ceci vient à l'encontre de certaines craintes ressenties de manière assez général dans la population des formateurs (lorsqu'ils sont confrontés à ce type de changement) qui pourrait se résumer de la manière suivante : nous sommes en train de **scier la branche sur laquelle on est assis !**

- L'organisation de la formation repose sur **l'individualisation**. Les formateurs s'appuient sur les attentes et besoins individuels (première étape dans le process) afin de prescrire un parcours adéquat (seconde étape), qui sera réalisé (suite à une préformation et une contractualisation) en mettant à la disposition des apprenants des ressources pédagogiques plus ou moins différentes tant sur la forme que dans le fond dans le cadre de situations d'apprentissages alternant travail individuel (en autoformation accompagnée) et collectif (troisième étape) avant la validation des acquis (dernière étape). La première conséquence selon nos interlocuteurs tient en ce que le travail nécessite davantage de rigueur (« la rigueur est une dimension essentielle, on n'est plus dans le règne du flou et de l'expérimentation...la rigueur est partout dans le suivi et l'accompagnement, dans la création de ressources...»): « *avant on transmettait du savoir aujourd'hui de la compétence...on travaille sur des besoins spécifiques et parfois pointus* ». Néanmoins à cette contrainte nouvelle semble correspondre un plus grand épanouissement professionnel dans la mesure où « *avant c'était 40 heures de cours, les gens n'étaient pas satisfaits nous non plus...Aujourd'hui c'est un vrai épanouissement individuel...des deux côtés !* ».
- La posture affichée se rapproche davantage de celle d'un coach (qu'il soit en centre ou à distance) que d'un formateur. « *Le cœur de métier est toujours là mais sous des formes différentes* ». Le formateur gère des individus mais aussi des groupes, du matériel, des ressources..., la notion de responsabilité est très forte et cela à tous les niveaux : atteinte des objectifs, balisage des parcours, dynamiser les apprenants, motiver, recadrer, renégocier les parcours et objectifs...Paradoxalement la dimension technique est très peu évoquée (c'est très certainement du au fait que les formateurs soient issus du monde informatique).
- L'individualisation signifie aussi très concrètement, pour les formateurs amenés à traiter une demande émanant de l'entreprise, qu'ils soient en capacité de ré-interroger la demande avant de l'analyser et produire un cahier des charges car parfois « *la demande dépasse les frontières de la formation, on est plus proche d'une activité de type conseil car nos interlocuteurs voient leur sac sur des dysfonctionnements de type organisationnels* ». Prendre en compte la singularité des individus induits aussi de nouvelles contraintes en termes de ressources pédagogiques.



- En effet, une autre conséquence importante évoquée par nos interlocuteurs réside dans le fait que la diversité des attentes, besoins, modes et rythmes d'apprentissages induit la création régulière de ressources adaptées qu'elles soient « papier-crayon » ou numérisées afin de les intégrer dans la base de données accessibles à l'ensemble des formateurs. Il faut donc d'une part s'appropriier des contenus externes donc que l'on n'a pas produit (les logiciels ENI) mais également continuer à développer en interne en respectant certaines contraintes de cohérence: charte graphique, gabarit...Le formateur est appelé dans ce cas « formateur intégrateur de ressources pédagogiques », chaque exercice est articulé autour d'objectifs et de compétences techniques qui seront développées. L'utilisateur ne doit pas être perturbé, par conséquent « *les relations avec les collègues sont primordiales* ». Par delà la standardisation des ressources et la stricte application de « règles » ou procédures, on voit ici toute l'importance que revêt la coordination, la coopération, l'intercompréhension (vouloir se comprendre). En effet, mettre en commun des ressources ne relèvent pas d'une démarche naturelle, « *on se sent dépossédé !* » par conséquent, la capacité à échanger du sens<sup>80</sup> est primordiale.
- L'individualisation a dépassé les frontières du DFOAD IB puisque par exemple, il faut travailler (entre autre) avec les responsables des filières pour qu'ils dégagent du temps aux apprenants engagés dans leur cursus, ce qui signifie qu'il est impossible de figer les emplois du temps. De ce fait ces « aménagements » ont des répercussions sur les autres enseignements et donc sur la relation entretenue avec les formateurs qui n'individualisent pas. Il apparaît important d'être en capacité de négocier, trouver des compromis et réguler, mais de manière plus globale de prendre en compte l'environnement et appréhender les interactions qui risquent d'être générées avec les autres systèmes en place cela induit le développement de coopérations entre les acteurs de métiers et structures différents.
- Le formateur dédié a donc une position de plus en plus en amont de l'action et très souvent en prise directe avec le client final et les clients intermédiaires (encadrement de salariés par exemple...). Néanmoins, en cas de « problèmes sérieux » avec l'entreprise par exemple, les formateurs s'appuient très souvent sur le formateur organisateur pour servir d'interface, sa légitimité est de fait plus importante pour les interlocuteurs de l'entreprise. L'activité commerciale se développe (même si cela fait suite aux premiers contacts des conseillers entreprise) ce qui est vécu plutôt favorablement puisque c'est « *un atout pour nous, car on cible mieux, avec précision les besoins...* » et cela « *permet de voir l'envers du décor* » et par conséquent de mieux intégrer et prendre en compte l'environnement des futurs clients.
- Le choix de l'individualisation a impacté aussi sur les pratiques administratives dans la mesure où certaines dispositions liées aux types de contrats, aux conventions...ont été bouleversées. Cela s'est traduit par exemple par la disparition de feuilles de présence groupe, la signature par les formateurs de plusieurs feuilles etc...Par conséquent, afin de résoudre tous ces « nouveaux » problèmes, la compétence individuelle n'est plus suffisante, c'est la compétence collective (celle des formateurs mais aussi dans ces deux cas précis des responsables de filière, des assistantes,...) qui permettra de dépasser ces freins. On pourrait également prendre pour exemple une situation rencontrée lors des évaluations en sortie de dispositif, lorsque les difficultés techniques portent préjudices à l'appréciation globale portée par les apprenants. En effet, l'interaction entre le service maintenance informatique et les formateurs est de la plus grande importance dans le cas de dispositifs instrumentés, nous sommes bien là

<sup>80</sup> Comme le dirait Philippe Zarifian, *Travail et Communication*, PUF, avril 1996.

dans une dimension collective de la compétence et non plus individuelle, dans la recherche d'une intégration réciproque des compétences respectives.

- L'organisation en entrées sorties permanentes induit une gestion des flux de plus en plus complexe, d'où le recours à de nouveaux instruments de pilotage tels que les gestionnaires de formation et de parcours afin de planifier et gérer la production. En effet, comme nous le rappelle l'industrie, optimiser et maîtriser les flux, c'est d'abord prévoir leur nature et leur volume. Par conséquent, le formateur (organisateur surtout mais dédié aussi) se retrouve petit à petit dans la peau d'un responsable de production assurant la planification et l'ordonnancement des activités. En effet, nos interlocuteurs ont insisté sur le fait qu'ils devaient veiller à ne pas faire entrer trop de débutants en même temps dans le dispositif pour ne pas risquer une surcharge et des contraintes trop lourdes à gérer, impactant sur la qualité du service rendu.
- La qualité du service rendu va dépendre également de la capacité à gérer des événements ou des aléas. La flexibilité apportée par ce DFOAD engendre de nouveaux risques et notamment en terme de planification et de gestion de production qui peuvent aboutir (au pire) à des décalages dans les entrées et sorties, réduisant de fait l'optimisation des moyens mis en œuvre. Ainsi les formateurs doivent intégrer de nouvelles fonctions (économiques, techniques, de production, de maintenance, de logistique, de qualité...). Pannes techniques, défaillances en tout genre, nécessité de réajuster les ressources en fonction des acquis, des rythmes, ...des difficultés rencontrées, gestion des objectifs et des temps, prise en compte des exigences des clients induisent de nouvelles contraintes et requièrent une réactivité certaine tout au long du processus de formation. Comme l'ont évoqué certains de nos interlocuteurs, parfois « *les individus pèsent en fonction de leurs demandes ...* ». En effet, les réservations sont à réguler, les temps à quantifier car malgré les fourchettes données par les formateurs « *les apprenants se sécurisent en augmentant la charge de travail ce qui nécessite une régulation de notre part* ». Sachant que 80% environ de l'activité des formateurs est de l'ordre de la production et du tutorat, on comprend combien la gestion des aléas est importante. Cela sous-entend un certain nombre de compétences mais également de l'autonomie et une décentralisation de la décision et des pouvoirs dans l'organisation.
- L'élargissement du champ d'action et des responsabilités à assumer par les formateurs n'a pas que des avantages. Certains de nos interlocuteurs ont évoqué une situation paradoxale dans la mesure où le travail est plus enrichissant mais génère également un stress nouveau dû à la rigueur, la disponibilité, la réactivité dont ils doivent faire preuve au quotidien. C'est le cas pour « *les perfectionnistes qui ont le sentiment de ne plus faire aussi bien qu'avant* ». Il est important de souligner que l'on assiste à une sorte de « *déprescription opératoire* »<sup>81</sup> (on laisse l'homme agir) mais qui associée à une pression du court terme **induit une puissante « autoprescription » qui requiert, elle-même, une forte autonomie de la part des formateurs.**
- On retrouve cet élargissement du champ d'action chez les apprenants. En effet, l'ouverture des dispositifs laisse des marges de manœuvre conséquentes, sollicitant de fait leur autonomie<sup>82</sup>. Lorsque l'on interroge les formateurs sur les nouvelles compétences mises en œuvre dans les dispositifs FOAD, ils évoquent **davantage la dimension comportementale que la dimension technique.** « *Il faut s'adapter aux*

<sup>81</sup> Ce terme a été employé par Yves Clot dans *Le monde du travail*, éditions La Découverte, 1998.

<sup>82</sup> Qui est contingente et non pas un pré-requis (cf. Conférence de Consensus, collectif de Chasseneuil).

*personnes qui découvrent une nouvelle façon d'apprendre, il faut gérer l'autonomie....mais aussi redonner le goût d'apprendre et réapprendre : les dispositifs ouverts mettent en avant les problèmes d'autonomie qui se cachent dans le groupe ».*

### 3.2.4 Les acteurs

**Carte des métiers rencontrés au sein du DFOAD IB** telle que perçue lors de nos investigations

<b>Gestion</b> (administrative, logistique, financière...)	<b>Pédagogie</b>	<b>Animation</b>	<b>Conseil/ Commercial</b>	<b>R&amp;D</b>	<b>Pilotage</b> (dont programmation et validation)
Formateur organisateur	Formateur organisateur	Formateur organisateur	Formateur organisateur	Formateur organisateur	Formateur organisateur
Formateur dédié	Formateur dédié	Formateur dédié	Formateur dédié	Formateur dédié	Formateur dédié
			Conseiller formation		
	Formateurs vacataires	Formateurs vacataires			
Assistante					
Responsable de filières	Responsable de filières				Responsable de filières

Il existe deux types de « personnages clés » dans ce dispositif réunis de fait dans l'équipe en charge du DFOAD IB : le formateur organisateur et les formateurs dédiés (qui sont au nombre de trois). Le choix des formateurs s'est fait de manière très pragmatique. Chacun des trois formateurs aujourd'hui permanents intervenait déjà comme formateur « vacataire » (mais de manière quasi permanente). L'ancienneté d'au moins deux des participants atteste de ce caractère « permanent » : 10 ans pour le formateur organisateur et 15 ans pour l'un des formateurs dédiés. Parmi les cinq formateurs sollicités au départ du projet deux ont décidé de ne pas s'engager : soit par manque de temps à consacrer au projet, **soit par le manque de sens accordé à la démarche.**

Difficile d'identifier la carte stratégique des acteurs dans ce projet néanmoins, **il nous apparaît que les enjeux** (mobilisés par cette action pour ce qui relève des formateurs) **se situaient sur un champ à la fois technique** (adaptation aux NTIC), **psychologique** (évolution dans la fonction, faire face à un nouveau métier) **mais aussi social** (préserver son emploi).

Issu d'un secteur d'activité bien loin de la formation (grande distribution) le formateur organisateur a un profil plutôt orienté gestion et management tout en ayant développé par la suite des compétences en interne (formation continue en PNL et en pédagogie par exemple). Ce sont des responsabilités diverses que le formateur organisateur doit assumer car il est à la fois responsable pédagogique des formations informatique utilisateurs (mission transverse), responsable des formations pour DE et responsable des formations individualisées et à distance. Sa fonction principale est articulée autour de l'ingénierie. Du côté des formateurs dédiés, c'est plus un profil scientifique et technique qui se dessine (BAC C, analyste en informatique de gestion...).

Aucun document ne spécifie la répartition des activités mais comme nous l'avons vu précédemment, la mise en œuvre de ce projet a impliqué la gestion de multiples dimensions :

- technique
- économique
- pédagogique
- sociale
- environnementale

Il est tout de même important de souligner qu'à une éventuelle liste de temps productifs, on pourrait ajouter d'autres temps : gestion des aléas, mise en œuvre d'actions correctives, implication dans des projets d'innovation, formation, négociation, coordination, écoute et discussions avec les clients...

Il n'y a pas eu de formation lourde en amont ou pendant le projet néanmoins, les formateurs ont tous suivis une action intitulée « Pédagogie/Acquisition de compétences » pendant quatre jours en interne et une action a porté sur « l'intégration de la FOAD » pour les responsables de formation. Le plan de formation du centre de Valenciennes fait état de dépenses en constante évolution depuis la mise en œuvre de ce projet (1998-1999 : + 250%).

Néanmoins, il est bien difficile de cerner ce qui relève directement du projet DFOAD IB. En ce qui concerne les actions, certains axes sont assez révélateurs : formation de tuteurs à distance, pédagogie de l'individualisation, formation à Internet, DESS gestion de projet...

L'élargissement constaté (précédemment) des compétences des formateurs ne prend de valeur que parce qu'il s'appuie sur un solide noyau de connaissances (techniques et pédagogiques) que l'on pourrait qualifier « de base ». En effet, nous faisons l'hypothèse qu'il existe une sorte de **tronc commun** chez les formateurs (maîtrise du contenu, de certaines bases en pédagogie, en communication...) même s'il apparaît que « l'effet d'expérience » joue à plein pour cette catégorie professionnelle. Bon nombre de formateurs avouent spontanément qu'ils ont appris sur le tas !

Que ce soit le formateur organisateur ou les formateurs dédiés, ils ont pour la plupart d'entre eux participé, à un moment ou un autre, aux activités de Miri@d, assisté à des séminaires, témoigné lors de colloques ou salons sur le champ de la FOAD, sont intervenus en formation de formateurs. Par conséquent, **l'ouverture sur l'environnement**, la capacité à organiser une veille individuelle (et collective) mais aussi à confronter sa propre expérience à celle des autres sont autant d'éléments importants dans la construction des compétences de ces formateurs.

La dimension collective de leur travail a souvent été mise en avant que ce soit à travers les échanges entre les formateurs « branchés » et « non branchés » (qui se font à travers l'espace ressource réservé aux formateurs), les réunions informelles, la coordination avec le formateur organisateur ou bien encore (et surtout) lors des actions en cours (pilotage). En effet, il existe de fait un partage de l'expertise car le suivi d'un apprenant peut mobiliser plusieurs formateurs à la fois. En outre, les formateurs dédiés peuvent intervenir à plusieurs endroits différents : en centre permanent à Haumont ou Valenciennes mais aussi en entreprises. Cet éclatement géographique « des troupes » requiert la mise en œuvre d'outils coopératifs tels que le bureau commun, le tableau blanc ou encore la messagerie de l'Intranet pour échanger.

A cet éclatement des espaces géographiques, correspond également un éclatement des espaces temps sociaux<sup>83</sup> (qui affecte très souvent les apprenants au cœur des dispositifs FOAD). L'interpénétration des temps entre le travail et la vie privée a été évoqué lors de nos entretiens. Parce que la charge de travail est trop importante, parce que l'on a une conscience professionnelle aiguisée, parce que le tutorat à distance et l'ouverture des dispositifs l'induisent, on a parfois l'impression que « *la frontière entre la vie privée et professionnelle se restreint* ». Néanmoins, cette situation est aussi vécu comme une opportunité : celle de faire du télétravail car « *les préparations peuvent se faire à domicile et le tutorat aussi* ».

Enfin, en ce qui concerne la prise en compte de nouvelles compétences par l'institution, les formateurs dédiés font l'objet d'une évaluation annuelle avec le formateur organisateur et le responsable de département. La grille d'évaluation n'a pas été co-construite avec les formateurs mais d'après nos interlocuteurs, « *elle retrace les bonnes questions à se poser* ». Des critères formation ouverte et à distance sont introduits dans cette évaluation qui a pour but de mesurer les attentes des formateurs, mais aussi l'atteinte des objectifs ou encore d'identifier les moyens de progresser ...

La prise en compte de l'évolution de compétences et du métier ne se traduit pas réellement à travers une valorisation financière ni un plan de carrière. En effet, si le formateur organisateur dispose d'une certaine marge de manœuvre, **les directives nationales et la structure organisationnelle du centre ne laissent que peu de moyen pour valoriser l'investissement des formateurs.**

---

<sup>83</sup> cf. Conférence de Consensus

### 3.3 - Dispositif Netlangues<sup>84</sup>

#### 3.3.1 Contexte de mise œuvre

La création en avril 1999 de Netlangues, dispositif de formation tutorée en langues sur Internet (dans un environnement d'école virtuelle) s'inscrit comme précédemment dans une démarche volontariste du centre de formation de Valenciennes. Porté par le directeur adjoint à la formation (en charge notamment du développement de la FOAD), de la responsable du département des langues et du responsable télécommunication de la CCI de Valenciennes, ce projet est une traduction opérationnelle de la stratégie de la CCI de Valenciennes sur le champ de la FOAD. La finalité attendue et affichée est très clairement de se positionner sur le marché du e-learning en proposant une offre accessible n'importe où (éclatement des zones d'influence), n'importe quand à partir d'un navigateur et d'un accès Internet.

La construction du dispositif s'est déroulé de la manière suivante :

- La société IHNL (International House Netlanguages), émanation de IH à Barcelone, composée de cinq experts de contenus linguistiques, a (dès le mois de décembre 1998) recherché des partenaires qui pourraient d'une part assurer le développement commercial de leur produit et d'autre part traduire l'interface en français ;
- En juin 1999, la CCI de Valenciennes et IHNL signent un accord pour le développement de l'interface. Cette opération mobilisera quatre personnes (le directeur adjoint à la formation, la responsable du département des langues, le responsable télécommunication ainsi que le webmestre de la CCI) au sein d'un groupe projet « informel ». C'est donc une équipe dotée d'une double compétence (informatique et langues) qui a été mobilisée. A noter que le Directeur adjoint à la formation a commencé sa carrière professionnelle en tant qu'enseignant en anglais pour le compte de l'Education Nationale ;
- Le déploiement du dispositif est en cours depuis quelques mois dans une logique qui tend vers l'interconnexion de centres relais avec la CCI de Valenciennes qui elle-même assure une passerelle, via son fournisseur d'accès, entre le site d'origine (à Barcelone) où sont stockés les contenus et les clients finaux. La CCI de Valenciennes détient à ce jour les droits exclusifs sur les contenus français.

L'ensemble du dispositif intègre également un niveau plus macro car hormis les 22 points d'accès régionaux répartis sur sept grandes zones (bientôt neuf) géographiques, il existe également un lien avec les autres centres adhérents au réseau IHNL qui sont répartis en Espagne, Malaisie, Australie etc...néanmoins, il n'existe aucun lien stratégique entre les réseaux français et les autres structures.

Il est important de souligner la relative « jeunesse » de ce dispositif et de mesurer les limites de l'analyse qui va suivre car les frontières de ce dispositif pourraient évoluer, les usages et pratiques des formateurs également. En effet, comme pour le DFOAD IB, nous sommes dans **un processus d'amélioration continue** dans ce que Schumpeter identifie comme l'innovation : l'invention c'est la création d'une nouvelle ressource pour l'entreprise,

---

<sup>84</sup> [www.netlangues.com](http://www.netlangues.com)

l'innovation c'est sa confrontation avec le marché. C'est donc à partir des retours du terrain que de futurs développements sont déjà envisagés : paiement en ligne, intégration d'un outil de gestion de la formation, développement d'une offre en espagnol...

### **3.3.2 Description du dispositif**

Les lieux de formation : Netlangues est une offre en ligne, par conséquent on peut potentiellement se former dans n'importe quel endroit (entreprise, domicile, organisme de formation, espace ressource, médiathèque...) à partir du moment où l'on dispose d'un ordinateur et d'une connexion au Net. Plus précisément, le dispositif s'appuie aujourd'hui sur 22 sites d'accueil (relais CCI qui sont des adhérents Miri@d). Compte tenu du public, le lieu privilégié aujourd'hui est le lieu de travail pour les salariés d'entreprise et de plus en plus souvent le domicile en ce qui concerne les tuteurs impliqués. La tendance au télétravail est forte même si les sites relais sont équipés du matériel adéquat. A un niveau plus micro, il ne faut pas oublier qu'une partie de la formation se déroule dans un environnement virtuel : divers espaces cohabitent sur le site Netlangues.com tels que la salle d'étude, la médiathèque, la réception, la salle des formateurs, le coin café.

Les contenus de formation : l'offre de formation concerne les langues avec une offre actuelle limitée à l'anglais mais des développements prochains sont envisagés pour inclure une offre en espagnol. Les niveaux de formation sont au nombre de cinq : élémentaire, intermédiaire faible, intermédiaire, intermédiaire fort, avancé. Le travail se réalise sur les quatre compétences linguistiques de base : expression écrite et orale, compréhension écrite et orale. La durée moyenne des apprentissages est d'environ 130 heures « théoriques<sup>85</sup> » par niveau. Il est difficile d'estimer le nombre d'heures produites à ce jour car on ne dispose d'aucun outil de traçabilité de l'action si ce n'est par les retours des tuteurs. Le nombre d'apprenants est estimé à 180 (au 16/06/2000) mais « *cela change tous les jours* ». D'après nos interlocuteurs, on note une accélération rapide du nombre de participants depuis quelque temps, c'est (entre autre) la traduction d'une démarche commerciale plus structurée en relation avec les sites relais.

Le public cible : le dispositif est potentiellement ouvert à tous les publics souhaitant se former dans le cadre professionnel ou personnel. Aujourd'hui le ratio est de 95% de salariés pour 5% de demandes individuelles.

Support technique utilisé : en ce qui concerne l'architecture du dispositif Netlangues, le site est hébergé par le fournisseur d'accès de la CCI de Valenciennes. Pour accéder aux contenus, il existe une passerelle entre le fournisseur et le site d'origine à Barcelone. Du côté utilisateurs, l'équipement requis est assez sommaire puisque Netlangues est accessible via un navigateur (et donc un poste multimédia connecté à Internet). Une installation sur Intranet (pour les entreprises qui en dispose) est également possible. Pour la fonction communication, on utilise la messagerie, le téléphone ou encore un kit visioconférence pour les sites relais, tuteurs et clients équipés. A ce jour la visioconférence n'est pas utilisée (manque d'équipement adéquat du côté clients). Les problèmes de maintenance sont limités dans la mesure où chaque client assume sa propre maintenance, le fournisseur d'accès se chargeant du côté offreur.

Ressources pédagogiques mobilisées : la formation est structurée autour des contenus en ligne développés par IHNL. Ces ressources couvrent environ 130 heures de formation par niveau.

---

<sup>85</sup> Ceci est un forfait, son estimation ne repose pas encore sur un historique assez long pour être validé et ne prend pas en compte les rythmes d'apprentissage différents

Un niveau de formation comprend 10 unités elles-mêmes composées de 15 activités différentes. « *Contrairement à d'autres ressources, on part d'un thème central, l'ensemble des activités est rattaché à ce thème, les séries d'exercice ne sont pas prescrites au hasard* ».

**Activité 1** : introduction à l'unité, elle doit susciter l'intérêt de l'apprenant pour le thème choisi. C'est un quizz qui « doit mettre dans l'ambiance »

**Activités 2 à 5** : l'apprenant est plutôt passif dans ces activités. Il acquiert des connaissances à travers la lecture, l'écoute (fichier en real audio), l'animation (shockwave, technologie Macromedia).

**Activité 6** : c'est un premier test mais qui a un caractère plutôt informel dans la mesure où les résultats ne sont pas diffusés. Ce test permet d'informer l'apprenant sur les écarts à combler, c'est « un premier filet qui permet d'en ressortir ».

**Activités 7 à 13** : c'est une phase plus active pendant laquelle l'apprenant va produire. C'est une phase où l'on va exploiter les connaissances acquises et procéder à des activités de renforcement. C'est à ce moment là qu'interviennent les premiers contacts avec le tuteur (entre les activités 7 et 11). L'activité 8 est une production écrite avec corrigé de la part du tuteur. L'activité 13 est une production plus libre avec un simple feedback oral du tuteur.

**Activité 14** : elle consiste en une révision générale qui permet de conclure avant de repartir sur une autre série d'activités.

**Activité 15** : elle permet un feedback de l'apprenant sur les difficultés rencontrées. Ces informations sont ventilées vers les tuteurs concernés. En fait c'est IHNL à Barcelone qui reçoit les informations et qui les « re-routent » vers les sites relais concernés.

Parallèlement à cet ensemble d'unités et d'activités, l'apprenant a la possibilité de se rendre dans les différents espaces virtuels qui ont été aménagés à son intention : la médiathèque propose des supports d'aide mais également des documents multimédia et des livres. Dans le café, on trouve des articles, des revues et autres journaux on-line. Au sein de la salle d'étude, on peut rencontrer d'autres apprenants pour dialoguer via les forums de discussion. Les formateurs sont également accessibles en-dehors des espaces dédiés au tutorat via la salle des formateurs qui permet de poser des questions et accéder aux profils des formateurs.

L'ensemble des contenus de formation est mis à jour par IHNL à Barcelone. En ce qui concerne les forums, c'est une auto-animation entre apprenants, les formateurs peuvent alimenter mais ce n'est pas une obligation pour eux. Les supports complémentaires proposés dans l'espace médiathèque sont aussi mis à jour par IHNL. Des chats sont organisés au sein du Café virtuel selon le principe suivant : un thème est défini chaque mois et donne lieu à un chat animé par un tuteur (en charge d'ouvrir le débat). Ce chat est annoncé dans la newsletter. Cette dernière est produite par la responsable du dispositif et envoyée à toute personne qui en fait la demande (même si elle n'est pas inscrite sur Netlangues en tant que stagiaire) et systématiquement (« Push ») après une inscription sur le serveur. Quant aux pages des formateurs (dans l'espace formateur) elles sont renseignées par les formateurs eux-mêmes, néanmoins l'opération est transparente dans la mesure où ils n'ont qu'à renseigner des zones prédéfinies (gabarit) et télécharger un fichier image préprogrammé.

En-dehors de ces ressources, tout va dépendre des choix opérés en matière d'ingénierie. En effet, Netlangues peut se suffire à lui-même comme il peut n'être qu'une composante d'un dispositif plus vaste. De ce fait, les formateurs peuvent avoir à créer, prescrire d'autres ressources complémentaires de type papier-crayon ou CDRoms...il en est de même pour la posture des formateurs (tuteurs ou non) qui peut également varier. A ce jour, Netlangues a majoritairement été utilisé (semble-t-il) dans sa configuration initiale, en tant que dispositif central.



Sous-système Production : les apprenants accèdent à la page d'accueil de Netlangues.com où ils peuvent passer un test de positionnement en ligne. A la suite de ce premier test, ils peuvent demander des informations directement via le site Internet. Les demandes sont enregistrées au niveau de la CCI de Valenciennes et seront ensuite transférées vers les relais régionaux concernés pour une prise en charge « administrative ». Après l'inscription, un mail personnalisé de bienvenue sera envoyé à l'apprenant avec les coordonnées de son tuteur, son mot de passe (password) et son code d'accès (login) à l'espace virtuel de formation. L'accueil pourrait être réalisé au sein du site relais mais à ce jour les premiers contacts et échanges se font essentiellement à distance. Le tuteur après s'être vu affecté un apprenant par le responsable régional doit prendre contact avec son stagiaire pour lui expliquer les « règles du jeu » néanmoins nous sommes assez loin d'une phase de préformation<sup>86</sup>. Une fois inscrit l'apprenant peut entrer par l'une des portes (cinq niveaux : de débutant à avancé) en fonction de son positionnement et commencer son parcours (130 heures de formation environ). Les activités (15) constituent une unité qui est téléchargeable pour environ 12 heures d'autoformation et une heure de télé-tutorat. L'apprenant va suivre le parcours proposé de manière chronologique. Les séances avec le tuteur sont clairement « balisées » à des moments clés (non négociés) dans le parcours. Néanmoins les apprenants ont la possibilité de solliciter les tuteurs en dehors des moments balisés mais « *pas pour du vrai tutorat* » plutôt pour « *débloquer les stagiaires* ». Le tutorat a deux grandes fonctions : accompagner et travailler l'une des quatre compétences à savoir l'expression orale. Très souvent les apprenants sont orientés vers d'autres ressources (autres espaces virtuels) pour qu'ils prennent conscience que les tuteurs ne sont pas les seuls aides possibles. En ce qui concerne le travail à distance, il représente donc 100% du travail des apprenants dont environ 8% du temps consacré au tutorat synchrone (1/3 du total) via le téléphone et asynchrone (2/3) via le mail, les forums, les chats...

Sous-système Programmation : comme pour le DFOAD IB, nous sommes dans un système à entrées sorties permanentes et donc de gestion des flux. A un niveau macro du dispositif, c'est le responsable national de Netlangues (sorte de directeur de production) qui recense l'ensemble des demandes et inscriptions et qui va re-dispatcher ces demandes vers les responsables régionaux (responsables commerciaux) qui à leur tour vont affecter les apprenants à des tuteurs. Il n'y a pas de nombre déterminés d'apprenants « affectables » à un tuteur, aucune fourchette n'a été définie. Néanmoins, on estime qu'un stagiaire est équivalent à une heure de travail par mois. Un tuteur réalise environ 20 à 25 heures d'animation par semaine. Il faut bien garder à l'esprit que dans ce type de dispositif, le temps de conception est considérable néanmoins, les temps de production sont très réduits. Nous sommes dans une production qui répond aux exigences du Juste à Temps. En effet, selon nos interlocuteurs, « *on peut démarrer sur un jour ouvrable alors que traditionnellement on est plus sur du cinq jours !* »..

Sous-système Pilotage : il est assuré par le responsable national du dispositif (qui a besoin d'avoir une vision globale du dispositif afin de réguler le système) à partir des remontées faites par les tuteurs puisqu'il n'existe à ce jour aucun outil de traçabilité intégré sur la version Internet (néanmoins, la version Intranet intègre aujourd'hui un outil de traçabilité permettant de générer des statistiques sur l'utilisation du système : noms, temps de connexion, pages vues...). Un deuxième niveau d'information est assuré par IHNL grâce aux feedbacks générés par les stagiaires à la fin de chaque unité (activité 15). De ces données, le responsable national dessine un tableau de bord de suivi centralisé (localités, niveaux, ...) pour l'ensemble du

---

<sup>86</sup> Telle que décrit par Philippe Carré dans *L'autoformation dans l'entreprise*, éditions Entente, avril 1992, « *la préformation sera ce mécanisme-tampon, entre formation et autoformation, qui permettra de faciliter l'entrée dans un dispositif nouveau plus responsabilisant, plus ouvert, plus libérateur* ».

réseau français. C'est donc un pilotage dynamique et en continu. En outre, deux réunions bisannuelles ont prévues entre la CCIV et IHNL ainsi que des réunions plus régulières entre les centres d'accueil Netlangues. De même des réunions pédagogiques sont programmées pour les tuteurs afin de « casser l'isolement » et retrouver une dimension plus collective du travail.

Sous-système Validation : le travail est, d'une part, évalué par le tuteur en cours de formation et l'apprenant bénéficie, d'autre part, d'une autocorrection suite aux tests passés en mi et fin de parcours directement à partir de Netlangues. Aucun titre particulier n'est décerné si ce n'est une attestation de niveau (élémentaire, intermédiaire...). Toutefois, et c'est une fois de plus un choix à réaliser, on peut envisager une évaluation en entreprise en fonction de scénarii types. On peut imaginer aussi une suite à Netlangues pour se préparer à un examen de type TOEIC...

### 3.3.3 Commentaires

- La mise en œuvre de Netlangues s'est appuyé **sur une forte externalisation** des moyens et de l'expertise tout en mobilisant des compétences « pointues » en interne. Les formateurs n'ont au départ pas été associés à ce développement. A ce niveau macro, il est difficile de faire le lien entre le développement de nouvelles compétences des formateurs et la conception du dispositif. Par conséquent, la phase d'ingénierie de conception échappe totalement aux formateurs. Il pourrait difficilement en être autrement compte tenu de la spécificité du dispositif d'une part mais également de la qualité des formateurs en langues d'autre part qui sont dans leur immense majorité des vacataires « permanents ».
- L'ouverture affichée du dispositif est relativement limitée car si un apprenant peut bien évidemment « se former où il veut quand il veut » il ne peut en aucun cas négocier les contenus ni même trop solliciter le tuteur en-dehors des périodes « balisées ». De l'entrée en formation à la sortie, il existe finalement peu de marge de manœuvre après avoir franchi l'une des cinq portes. Le parcours va défiler de manière chronologique, avec des interventions programmées du tuteur.
- L'autonomie des apprenants est de fait un élément « acquis ». Néanmoins, nous savons par expérience que cet « acquis » peut être continuellement remis en cause tout au long du processus de formation. Le tuteur a donc un rôle déterminant ; c'est à la fois sa capacité à diagnostiquer les points bloquants et à proposer des leviers qui amèneront l'apprenant « à bon port ». Néanmoins, compte tenu de l'organisation pédagogique en place, les alternatives semblent restreintes :
  - tout repose sur les contenus en ligne
  - les sites relais n'ont pas pour fonction première d'accueillir les apprenants
  - les temps de formation ne sont pas négociés
  - le parcours lui-même n'est pas négocié (aucune logique de contractualisation si ce n'est sur des activités à court terme)
  - aucune séance de préformation n'est prévue
  - la traçabilité des apprentissages est limitée
  - ...
  -

Par conséquent, en cas de dérives importantes, le formateur doit être en capacité de renégocier avec son environnement (le responsable du site, de l'action, l'apprenant ...) pour redéfinir l'organisation pédagogique. C'est donc un travail d'ingénierie à la fois de formation mais aussi pédagogique qui devra être réalisé.

- Les formateurs n'intervenaient, jusque très récemment, ni au niveau de l'accueil, ni au niveau du positionnement, ni au niveau de la prescription amont. Pour aller plus loin, on peut ajouter que les formateurs sont quasiment également exclus de la production pédagogique puisqu'ils travaillent avec des contenus produits à l'extérieur sur lesquels ils n'ont aucune prégnance (toutefois, on tend aujourd'hui vers une évolution de la production pédagogique qui s'inscrit davantage dans une co-production entre formateurs et IHNL). Cela réduit très fortement les espaces de liberté. D'autant plus que leur charge est suivie au plus près afin que les temps soient tous des temps productifs. Par conséquent les temps de tutorat suivent une trame précise, une sorte de fil rouge : bilan, correction d'exercices, levée des points bloquants, travail sur l'unité travaillée, contractualisation pour le prochain contact. Cette trame a été une fois de plus définie par l'équipe de Barcelone. Le formateur apparaît donc davantage comme une ressource supplémentaire que comme un partenaire actif, co-auteur et co-producteur du dispositif. Toutefois, il nous faut préciser que le dispositif évolue et qu'aujourd'hui, les formateurs se doivent de vérifier les positionnements et d'assurer un feedback aux nouveaux inscrits.
- Travailler sur des contenus en ligne demande une appropriation en amont de la part des formateurs. C'est un travail conséquent puisque chaque niveau représente environ 130 heures de formation ! Néanmoins, un guide du tuteur (sorte d'aide mémoire) est à leur disposition, il semble « *suffisamment explicite pour vite comprendre les conditions d'exploitation de ces contenus* ». La maîtrise des dits contenus ne semblent pas un pré-requis pour nos interlocuteurs car les formateurs connaissent les parcours établis pour les apprenants, « *ils ont toujours une longueur d'avance* ». Cela requiert donc une organisation assez rigoureuse de la part des formateurs qui doivent toujours se projeter en avant. Pour ce faire ils doivent renseigner à chaque début de semaine un plan de charge hebdomadaire qui est ensuite rectifié en fin de semaine.
- Au niveau des rythmes d'apprentissage, nous retrouvons un rythme binaire, composé de périodes d'acquisition de connaissances et de production, de travail individuel et plus ou moins collectif (tutorat, chat, forum...). Rappelons que cette dimension constitue un des sept piliers de l'autoformation telle que définie par Philippe Carré. Le travail à distance, dans un environnement virtuel nécessite une vigilance de tous les instants de la part des tuteurs afin de retracer les chemins empruntés par les apprenants, analyser les « errances » et baliser le terrain, et éventuellement solliciter l'apprenant de manière régulière (en dehors des périodes planifiées).
- Nous sommes dans une situation assez paradoxale où d'un côté les formateurs se voient prescrire un certain nombre de tâches à réaliser (même si le terme de procédures est un peu fort, il nous apparaît que l'on est plus dans l'application de règles pré-établies que dans une maîtrise du processus par les acteurs eux-mêmes) et d'un autre côté doivent faire preuve d'une certaine capacité à s'autoprescrire un certain nombre d'activités en matière d'accompagnement, de régulation

notamment. **Cette auto prescription est d'autant plus forte que les formateurs représentent pour les clients une sorte de « guichet unique » ce qui induit la nécessité d'être réactif.**

- Par conséquent, les temps d'ouverture sont beaucoup plus larges et comme pour les formateurs du DFOAD IB, les tuteurs Netlangues peuvent subir à terme un éclatement des espaces temps sociaux. Le télétravail a tendance (et notamment le week-end) à fortement se développer (on incite de fait les tuteurs à le faire et la CCIV se propose de prendre en charge une partie des coûts de communication en fonction du nombre d'apprenants coachés). Même s'il n'y a pas de profil type beaucoup sont des nomades, « *Nos formateurs passent 80 à 85% de leur temps dans la nature, ce nomadisme est induit par les NTIC...* ». Cette culture du décloisonnement semble ancrée depuis longtemps chez ces formateurs qui rappelons-le sont des vacataires. Néanmoins on retrouve là la dimension centrale d'autoprescription : rendre compte, s'organiser, gérer son temps, gérer les difficultés pour répondre aux clients. C'est une vigilance particulière dont doit faire preuve le formateur, il se doit de « *guetter le contact virtuel* » qui peut arriver à tout moment.
- La gestion de la distance est un autre élément important. Travailler sur une représentation de la réalité ne satisfait pas forcément tout le monde, que l'on soit formateur ou apprenant. Le besoin d'incarnation est réelle et « *on y répond en organisant des réunions d'équipe assez régulièrement ; ce sont des moments privilégiés où les formateurs échangent sur leurs pratiques etc...* ». En outre appréhender les difficultés des apprenants via une interface machine n'est pas un exercice facile. La « réalité » de l'apprenant se construit au fur et à mesure des interactions avec le tuteur lors des tests et des corrections, des contacts téléphoniques, des chats...néanmoins cela requiert un pouvoir d'imagination, d'extrapolation, ...important. Cela requiert une capacité à diagnostiquer les éventuelles défaillances en fonction des traces laissées par les apprenants pendant leur travail en ligne (exercices, tests, ...). Le tuteur est un émulateur, cela sous-entend de faire preuve d'une empathie certaine. La fonction communication prend tout son sens dans le travail à distance d'autant plus que la confrontation à l'autre est très souvent indirecte (2/3 du tutorat se réalise sur un mode asynchrone). De fait la dimension technique qui a priori semblait être forte, s'estompe au profit d'une dimension plus « humaine », plus comportementale.

Il est important de préciser que ce dispositif a été configuré comme un produit standard afin « *d'enclencher le système* » et que nos observations portent sur ce produit standard. Néanmoins, le dispositif a évolué avec le temps et continuera d'évoluer. Par conséquent, certains commentaires, valables aujourd'hui, seront peut-être dépassés demain.

### 3.3.4 Les acteurs

**Carte des métiers rencontrés au sein de Netlangues** telle que perçue lors de nos investigations

<b>Gestion</b> (administrative, logistique, financière...)	<b>Pédagogie</b>	<b>Animation</b>	<b>Conseil/ Commercial</b>	<b>R&amp;D</b>	<b>Pilotage</b> (dont programmation et validation)
Responsable national et régional			Responsable national et régional	Responsable national et régional	Responsable national et régional
<b>IHNL</b>	<b>IHNL</b>	Formateur & <b>IHNL</b>	Formateur	<b>IHNL</b>	Formateur & <b>IHNL</b>
			Conseiller formation		
Correspondant informatique					

Le dispositif Netlangues est structuré à différents niveaux :

1. **Macro** : avec un Manager du dispositif
2. **Meso** : avec un responsable de site régional (commercial) qui est souvent le responsable pédagogique et un correspondant informatique. Il faut souligner que les relais régionaux sont constitués d'un ensemble d'établissements (par exemple le relais Netlangues d'Angers intègre les CCI de Saumur, Cholet, Le Mans...)
3. **Micro** : avec les formateurs tuteurs.

Le nombre de formateurs impliqués dans le dispositif est estimé à 105 tuteurs dont 15 personnes pour le site de Valenciennes et 90 autres tuteurs répartis sur les six autres zones d'influence (en moyenne 15 par région). L'objectif affiché pour la fin de l'année 2000 est de totaliser 150 tuteurs qui seront répartis sur 10 régions différentes.

Issus pour la majorité des CEL, ils répondent à un certain profil car bon nombre de Centres d'Etude des Langues obligent les candidats à être des « natifs ». On estime à 90% les tuteurs natifs anglophones. Néanmoins comme le souligne la responsable nationale, « *il serait vraiment dommage de se priver de certaines compétences...* ». Par conséquent, la CCIV

n'impose pas aux tuteurs d'être forcément « natif » ; rappelons les critères : diplôme universitaire en langue et maîtrise de la langue enseignée équivalente à celle d'un anglophone, ouverture aux NTE. Il est également souhaitable que l'intervenant ait une « expérience en formation d'adulte ».

Au niveau de leur statut, tout dépend de la CCI, du CEL concernés. Néanmoins, il apparaît nettement que l'ensemble de ces formateurs a un statut de vacataire ou en contrat à durée déterminée.

Il est important de souligner que traditionnellement les CEL en tant que centre ressource en langues ont développé une « culture nouvelles technologies éducatives ». Le domaine des langues (par ce qu'il s'y prête) a été investi depuis longtemps par les technologies : laboratoire de langues, centre ressource, Cdroms, vidéos...le développement du multimédia est ancré dans l'histoire des CEL. Ce n'est donc pas une rupture brutale pour les formateurs tout au plus une sorte de suite logique, un continuum même si la posture de ces formateurs est aujourd'hui quelque peu différente.

Il n'en demeure pas moins que la nécessité d'accompagner les tuteurs a bien été prise en compte. Cela s'est traduit par une formation systématique des tuteurs selon un programme type (« pour assurer le même niveau de service sur l'ensemble du dispositif ») co-élaboré par la CCIV et IHNL.

Cette journée de formation se décompose de la manière suivante :

- Présentation de Netlangues
- La FAD : le pour et le contre
- La solution Netlangues : visite guidée de l'école virtuelle
- Structuration des cours, types d'interactions, structuration des unités, le chat, la messagerie et Internet
- Les apprenants : inscription, premier contact, rôle du tuteur, guidage, régulation...
- L'administratif
- Prise en main du site
- Echanges et conclusions

Il semble quelque peu difficile d'imaginer qu'une seule journée suffira à actualiser un certain nombre de compétences et notamment la dimension pédagogie. Toutefois, beaucoup de ces formateurs ont déjà une pratique du travail à distance (cours par téléphone) et de l'accompagnement dans le cadre des espaces ressources et cela depuis une bonne dizaine d'années. Pour ceux et celles qui seraient en difficulté au démarrage, une sorte de parrainage est proposé par la responsable nationale. Cela peut être le cas pour les gens issus du monde de l'Education Nationale mais comme le rappelle notre interlocuteur, « *lorsque l'on choisit de venir travailler à la CCI c'est qu'il y a une volonté de changer, ce sont souvent des convertis !* ».

A ce tronc commun s'ajoute (sur la même journée) un travail sur les aspects marketing (argumentaire de vente, qui sont mes clients etc...). C'est une **dimension nouvelle** pour les tuteurs et même s'il n'existe pas d'objectifs commerciaux à proprement parlé, les tuteurs sont identifiés « *comme des vecteurs de commercialisation car eux seuls savent où en est le stagiaire... s'ils peuvent renégocier un contrat c'est autant d'heures pour eux et pour nous !* ». Il leur faut donc intérioriser cette dimension commerciale et développer des

stratégies adaptées pour faire en sorte que le dispositif soit alimenté en stagiaires, leur activité en dépend .

Il n'existe pas de référentiel métier ou compétences pour ces formateurs et on ne peut parler de réelle politique de gestion des compétences. En ce qui concerne les modes de rémunération, c'est le responsable national qui a toute latitude pour négocier le taux horaire lors du recrutement.

Le dispositif Netlangues est une traduction très concrète (même si l'environnement proposé est virtuel !) de ce que certains nomment l'industrialisation des services. C'est-à-dire que l'activité s'organise selon un modèle de fabrication industrielle : standardisation des services, standardisation des procédés...cela induit la définition de protocoles opératoire précis pour les « acteurs » du dispositif. Toutefois, afin de garder une qualité de service, Netlangues propose une relation personnalisée entre le tuteur et l'apprenant, ce qui, de fait échappe aux standards. Ce sont les interactions, les relations entre l'apprenant et le tuteur qui garantiront la qualité de la prestation. Les tuteurs ne peuvent qu'intégrer cette dimension et, de fait, intérioriser un certain nombre d'éléments qui peuvent apparaître comme des contraintes : flexibilité des temps, cadre imposé, objectifs non négociés, enjeux qui peuvent apparaître comme peu explicites...A ce jour, Netlangues est un dispositif opérationnel qui semble donner satisfaction puisque l'on enregistre peu d'abandon, pour environ 252 inscrits sur la version Internet et un potentiel de 20 000 personnes sur la version Intranet.

## **4. La CCI de Clermont-Ferrand**

### **4.1 - Contexte, données de cadrage**

Le centre de formation de la CCI de Clermont-Ferrand<sup>87</sup> est installé depuis le début de l'année 2000 au parc de La Pardieu qui est « le cœur des affaires de l'agglomération clermontoise ». Son activité s'étend sur l'ensemble de la région Auvergne voire au-delà compte tenu (une fois de plus) du développement de dispositifs de formation à distance (offre Netlangues entre autres) et par conséquent de l'éclatement des niches commerciales. Le centre qui s'étend sur 4100 m<sup>2</sup> est articulé autour de trois grands départements : Industriel, Tertiaire et langues (CEL). CCI formation regroupe environ 28 salariés permanents et plus de 150 intervenants vacataires.

Plus globalement, la CCI développe des activités « classiques » telles que la gestion des équipements de zones industrielles, des aéroports...aide à la création d'entreprise et bien entendu formation. Toutefois, il semblerait que les activités conseil et formation ne soient pas « couplées », ce qui ne permet pas en toute vraisemblance d'essaimer « l'innovation » et le savoir faire du centre de formation au sein de l'ensemble des clients de la CCI ; il y a très certainement une meilleure synergie à trouver. Un travail est en cours dans ce sens.

Un projet « créateurs d'entreprise » est porté par le FSE, le conseil régional et la chambre. Il vise à créer des modules de formation destinés aux créateurs d'entreprise en fonction d'un référentiel existant. A ce jour l'équipe en est à l'analyse des contenus qui pourraient être médiatisés et mis à distance. En parallèle, le service ressources procède à un état de l'art de l'existant sur le champ de la gestion, du management, de la finance. Les produits recensés

---

<sup>87</sup> [www.clermont-fd.cci.fr](http://www.clermont-fd.cci.fr) .

sont ensuite analysés afin d'associer les objectifs de formation aux outils, l'étape suivante devant être l'intégration de ces contenus sur la plate-forme Sylfide<sup>88</sup>.

Par conséquent, on s'oriente vers un dispositif FOAD à destination des créateurs d'entreprise articulé autour de centres de ressources et de Sylfide pour administrer la formation à distance.

CCI formation est donc une structure organisationnelle de type centre de profit qui bénéficie néanmoins d'un service transverse appelé « Services Ressources » composé d'une coordinatrice pédagogique, d'un correspondant informatique et d'un chargé de relations entreprises. Ce service ressources est en appui aux différents départements et assure le lien avec l'association Miri@d.

Compte tenu des différents projets menés depuis plusieurs années, certains acteurs du centre de formation se sont initiés à deux autres modes de fonctionnement : en groupes projet et en réseau (Miri@d). Il est important de souligner que les engagements successifs dans ces projets ont permis à la CCI de Clermont-Ferrand de réaliser un certain nombre d'actions en lien avec la FOAD :

- 1995 : projet MSD (laboratoire pharmaceutique). Ce projet a été « la révolution de la maison ! ». Entré dans une phase opérationnelle en 1996, il s'est achevé en juin 1998. Ce premier projet (qui fait suite à une demande d'entreprise) sur le champ des nouvelles technologies éducatives visait à former des contremaîtres (répartis sur trois sites différents et travaillant en 3x8 ) et à préparer l'obtention d'un BTS. Ce sont trois centres ressources qui ont été implantés en entreprise (un sur chaque site) et dans l'organisme reliés entre eux par un système de visioconférence. L'architecture technique était complétée par un gestionnaire de formation, préconisé par Miri@d , mais il n'a jamais fonctionné. De ce fait, on a eu recours aux compétences internes, en l'occurrence un informaticien pour développer un outil spécifique. Ce premier projet, « *nous a permis de découvrir la valeur ajoutée de l'individualisation* ». Cela a été une remise en cause des formateurs et des responsables, qu'ils soient permanents mais aussi et surtout vacataires ; ces derniers ont eu et ont encore du mal à se mobiliser sur un projet d'équipe. C'est un élément paradoxal puisqu'ils interviennent depuis longtemps pour CCI formation et qu'ils sont rémunérés pour le travail spécifique sur projet. On voit bien là une traduction concrète du phénomène évoqué précédemment : la flexibilité numérique peut être contradictoire à la flexibilité fonctionnelle (manque d'engagement, faible culture commune, problème de capitalisation...). Néanmoins, cette première expérience a été vécue comme « *un élément majeur et un déclencheur pour la suite de notre travail sur les NTE*<sup>89</sup> ».
- 1997 : une seconde demande d'entreprise, émanant de Valéo un équipementier automobile, mobilise l'équipe de CCI formation. Ce projet porté une fois de plus par le FSE visait à former des opérateurs de production à la maintenance basique. Un travail a été mené en coopération avec l'entreprise sur la constitution d'un référentiel de compétences, la création d'outils d'évaluation, la définition de parcours de formation ; Si aucune action spécifique n'a pu démarrer, l'ensemble du travail a tout de même abouti à la mise en œuvre d'un espace ressources (Atelier de Maintenance) dédié à l'autoformation en maintenance. CCI formation s'est appuyé sur l'expertise développée à travers ce projet pour transférer et reproduire cet atelier maintenance<sup>90</sup> au sein même du centre de formation. Une fois de plus les vacataires ont été impliqués dans ce projet, l'un d'entre

---

<sup>88</sup> cf. la partie suivante sur la CCI de Saumur pour une description complète de Sylfide.

<sup>89</sup> Nouvelles technologies éducatives.

<sup>90</sup> Qui va faire l'objet ci-après de notre analyse.



eux a rejoint aujourd'hui le département Formations Techniques et est responsable de la partie Maintenance Industrielle.

- 1997/1998 : une autre demande provenant du secteur agroalimentaire à amener l'équipe de CCI Formation à travailler sur la construction d'un référentiel de compétences, des outils d'évaluation, des contenus portant sur les normes HACCP et la culture d'entreprise. Ce travail a trouvé sa concrétisation dans la réalisation de contenus de formation portant sur la culture d'entreprise ; ces contenus ont été testés dans trois PME. C'est devenu une partie de l'offre FOAD de CCI Formation.

Ces différents projets ont fortement mobilisé les équipes en interne (vacataires y compris même si ces derniers ont représenté une source importante de résistance) qui en retirent semble-t-il une grande fierté car « la représentation à l'interne comme à l'externe de leur organisme est aujourd'hui différente ». Le prochain projet qui mobilise actuellement le centre de formation vise à structurer une offre FOAD commune avec le GRETA et les APP pour couvrir la zone du Sancy (zone de montagne avec une forte activité liée au monde agricole et au tourisme).

L'axe Formations Ouvertes et à Distances apparaît (il n'existe aucune formalisation néanmoins chaque chef de projet doit mener un projet FOAD dans l'année) donc comme un axe de développement à part entière, comme un « continuum » plutôt que comme une rupture brutale. Selon le directeur du centre de formation, la FOAD fait partie des axes stratégiques pour les années à venir. L'offre FOAD est inscrite dans le catalogue formation continue 1999/2000 et se décline de différentes manières : Netlangues pour le CEL, l'atelier permanent de maintenance, l'atelier permanent en Bureautique...le site web de la CCI consacre deux pages à la téléformation. Le développement de la FOAD s'inscrit dans un développement plus global de la formation au sein de la CCI de Clermont-Ferrand « *il faut être au point pour accompagner nos PME et mettre en œuvre des dispositifs de FOAD* ».

Après une période d'apprentissage sur le tas, dans la durée, de quels moyens s'est-on doté pour passer à une phase de développement ?

Deux éléments viennent appuyer cette activité R&D :

- Le service Ressources avec un chef de projet qui était au départ sur deux mi-temps (le premier sur un poste formateur et le second sur le projet du laboratoire MSD). Le service Ressources a donc été créé pour faire du conseil en interne et développer des projets NTIC. Néanmoins, le développement de projet sous-entend une certaine stabilité dans le déroulement des activités, ce qui n'est pas forcément toujours le cas. En effet, il est bien difficile de courir après plusieurs lièvres à la fois : le quotidien (recrutement des stagiaires, commercial, etc...) prend très souvent le dessus sur la gestion de projet « qui est souvent aléatoire ». Une fois de plus, c'est davantage la passion, l'amour du métier, les convictions, la volonté de relever un challenge... qui expliquent l'engagement de certains formateurs plutôt qu'une reconnaissance<sup>91</sup> de l'institution. En effet, comme en témoignent certains de nos interlocuteurs, « *le doute semble avoir pris le pas sur la phase d'euphorie initiale* ».
- L'association Miri@d à travers laquelle le réseau des CCI adhérentes tentent de bâtir une offre commune autour des projets portés par telle ou telle CCI. C'est le cas sur la partie

---

<sup>91</sup> J'entends par reconnaissance non pas l'objet financier mais plutôt un ensemble de facteurs favorables qui contribuent au portage de projet : définition et partage d'une vision commune pour et par l'entreprise, mobilisation et allocation des ressources (temps, hommes, techniques, finances) nécessaires...

maintenance puisque le formateur qui anime l'atelier maintenance à la CCI de Clermont-Ferrand est le chef de file du groupe de travail « maintenance industrielle » Miri@d. Néanmoins, et cela vient faire écho à ce qui a été mentionné précédemment, ce dernier est actuellement en formation (DESA Ingénierie de formation) et effectue son stage pratique dans l'organisme; c'est une situation pour le moins paradoxale que de confier la gestion de projets (qui s'inscrivent on le redit dans la durée) à des individus peu « stabilisés ». Cet état de fait est révélateur d'un manque de moyens (situation récurrente au sein des organismes de formation dans leur ensemble) alloués aux activités de type R&D. Il faut toutefois souligner que Miri@d est perçue comme « *un élément fédérateurs qui permet les échanges, le partage...* ».

Quant au centre de formation, il dispose entre autre de 40 salles de formation dont un amphithéâtre de 100 places, un atelier technique de 350 m<sup>2</sup>, plusieurs salles multimédia parmi lesquelles deux ateliers permanents dont un en bureautique et un en maintenance, un CEL avec son centre ressource en langues, une médiathèque, deux stations multimédia dédiées à la visioconférence ainsi que deux salles informatiques.

En ce qui concerne les différents dispositifs « ouverts » et/ou à distance mis en œuvre au sein du centre de formation de Clermont-Ferrand, il existe donc des éléments déclencheurs et en particulier la demande des entreprises. C'est également la traduction d'une « analyse stratégique » réalisée en interne avec pour ambition à la fois de répondre aux exigences des clients en proposant des prestations sur-mesure (et tout particulièrement par l'individualisation) et d'élargir son spectre d'activités et donc son marché (offre de service plus conséquente, le projet du Sancy en est une illustration).

L'établissement de Clermont-Ferrand réunit donc un certain nombre de caractéristiques propices au développement de nouvelles modalités de formation, d'actions innovantes :

- Une inscription dans des projets (européens ou non) depuis plusieurs années
- Une activité de type R&D porté par le service Ressources
- Des individualités fortes, des acteurs moteurs notamment au sein des formateurs
- L'inscription de la FOAD dans une politique globale (de l'établissement mais aussi du réseau via Miri@d)
- Un « passif » ou plutôt « effet d'expérience » en matière d'individualisation et de FOAD
- ...

En ce qui concerne l'impact global du développement des ces nouveaux dispositifs au sein du centre de Clermont-Ferrand, c'est avant tout sur le champ pédagogique que l'on ressent, semble-t-il, certains effets avec notamment un renforcement de l'individualisation. En outre, un certain nombre de résistances ont vu le jour au sein du corps des formateurs vacataires. Ces derniers ne font pas l'objet d'une évaluation régulière, ce qui ne permet pas de leur fixer des objectifs spécifiques sur le champ de la FOAD. De plus, les contenus de formation produits par ces formateurs ne sont (en règle générale) ni formalisés, ni mutualisés. Par conséquent, il est bien difficile de les mobiliser sur de la production de contenus, sur lesquels ils n'auraient peut-être à terme plus aucune prégnance (comme beaucoup d'autres formateurs, les vacataires se sentent menacés dès qu'ils doivent se déposséder de leurs productions). Quant aux aspects organisationnels, les volumes de production ne sont pas encore suffisamment conséquents. Au niveau de l'organisation, le travail en groupe projet «semble quelque peu « *bousculer les habitudes, il y a parfois des problèmes de cohabitation même si on a le sentiment que le*

*travail collectif génère un sens de la communauté* ». Enfin, au niveau de la gestion des ressources humaines, certains postes ont été valorisés, stabilisés, créés.

Il est important de souligner que, d'après nos interlocuteurs, les freins majeurs rencontrés à ce jour sont relativement limités. Au niveau macro, il apparaît que les objectifs du changement ne soient pas très bien définis et donc difficilement partagés par les opérationnels. Au niveau des dispositifs, c'est davantage la technique qui a posé problème (méconnaissance des possibles, des évolutions, ...). Au point de vue organisationnel, la traçabilité des actions n'est pas encore parfaite et nécessite des développements (gestionnaire de formation, gestionnaire de parcours...). Enfin, la difficulté majeure et notamment pour le projet du laboratoire a résidé dans la médiatisation des contenus. Compte tenu du manque de produits existants sur les domaines liés à l'industrie pharmaceutique (biologie, pharmacie, chimie, gestion de production...) la CCI de Clermont-Ferrand a dû « investir » dans le développement de contenus. Pour ce faire, deux ingénieurs informaticiens (qui à l'époque étaient stagiaires) ont travaillé sur des contenus existants, réécrits sous Powerpoint pour enfin passer en html. C'est toute une équipe qui a été par la suite mobilisée : « onze formateurs vacataires qui écrivaient pour la première fois leurs contenus » ont participé à l'atelier de production après avoir été accompagnés par les deux informaticiens. Il est important de souligner qu'une personne en contrat CES, engagée sur un poste de secrétaire pour assurer l'accueil, s'est investie dans cet atelier de production.

En ce qui concerne la position des formateurs au sein de l'établissement, trois catégories de formateurs cohabitent :

- les formateurs qui ont évolué vers un poste de coordinateur pédagogique ou responsables de filières ;
- les formateurs dédiés qui travaillent spécifiquement sur leurs domaines en mode transmissif ;
- les formateurs qui oeuvrent dans les espaces ressources ou ateliers permanents.

## **4.2 – Atelier permanent de Maintenance (APM)**

### **4.2.1 Contexte de mise en œuvre**

Comme évoqué précédemment, la mise en œuvre en 1999 de l'atelier permanent au sein du centre de formation de la CCI de Clermont-Ferrand s'inscrit dans une démarche de transfert. En effet, c'est à partir du travail réalisé dans le cadre d'un projet européen (qui n'a pas abouti) avec l'entreprise Valéo qui a permis le transfert de compétences. C'est donc une réponse aux besoins des clients qui au départ a motivé la mise en œuvre de ce dispositif pour aboutir à la structuration d'une nouvelle offre de service.

Pour ce faire, aucune structure projet en tant que telle, organisée, instituée, n'a été mise en œuvre même, si on a mobilisé des compétences que l'on a trouvé dans plusieurs services, même si on a invité les vacataires à participer. C'est davantage sous la pression du client qu'il a fallu agir. L'ampleur du travail à réaliser semble avoir été sous-estimée à l'époque.

L'atelier permanent est opérationnel depuis septembre 1999, après une période de tests quelques mois auparavant. C'est donc un dispositif relativement jeune, qui s'est construit par essais-erreurs, une fois de plus au travers d'une démarche en pas à pas pour tendre vers la définition des frontières du dispositif. Contrairement au DFOAD IB de Valenciennes, l'APM

ne fonctionne pas dans une logique clients-fournisseurs avec les autres départements ou les autres filières du centre de formation. Il existe un stage maintenance industrielle de niveau Bac+2, en cours d'homologation, néanmoins l'APM est peu utilisé par les acteurs du stage. Comme l'ont fait remarquer certains de nos interlocuteurs, « *le passage d'un mode transmissif à un mode acquisitif est lent...c'est paradoxal car ce sont les profs du stage qui ont travaillé sur les contenus...* ». La posture des formateurs en espace ressources est très souvent bien différente et bien éloignée de celle d'un formateur qui pratique essentiellement en face à face et qui est très souvent davantage perçue comme un enseignant plutôt que comme un formateur.

Ce sont en tout 4 500 heures (en moyenne 150 heures de formation pour un total de 30 stagiaires) qui ont été produites depuis l'ouverture de l'atelier permanent. Une vingtaine de personnes sont inscrites depuis le début de l'année 2000. Ce ne sont donc pas de gros flux et par conséquent la dimension de pilotage de ces flux, de gestion de la production, ne sera pas aussi prégnante que dans les dispositifs précédents.

La plaquette de description « Opérateur de production » insiste sur les atouts du dispositif : flexibilité, individualisation, traçabilité, durée de formation réduite. Sur le plan purement pédagogique, c'est l'autonomie des stagiaires qui est visée « *par l'alternance d'autoformation multimédia encadrée et de regroupements avec des spécialistes* » avec un accompagnement en entreprise pour valider le transfert des acquis sur le poste de travail.

#### **4.2.2 Description de l'atelier permanent de Maintenance (APM)**

Le lieu de formation : l'APM est situé dans les nouveaux locaux du centre de formation de la CCI de Clermont-Ferrand. Installé au premier étage, l'APM surplombe l'atelier technique de 350 m<sup>2</sup> où sont installés des platines pour les formations en électricité, des appareils et machines pour les formations techniques. Plusieurs stations multimédia sont également installées au sein de l'APM. On y trouve par ailleurs des ressources papier, vidéos ... (rangées dans une armoire) mais qui ne sont pas forcément en libre service. Bien entendu, chaises et tables viennent compléter le décor, elles sont disposées le long des cloisons de l'APM exceptée la partie qui donne sur les ateliers puisque c'est en fait une baie vitrée ; ce qui permet d'avoir une vue sur l'atelier technique et en quelque sorte de créer un lien entre les situations d'apprentissage en autoformation et la dimension plus collective, plus opérationnelle, plus métier de la formation. Le formateur en charge de l'animation l'APM a « ses quartiers » au sein de cet atelier.

Les contenus de formation : l'offre de formation concerne essentiellement la maintenance néanmoins certains domaines qui y sont liés font également partie des contenus disponibles. En effet, on retrouve dans les contenus dispensés un certain nombre d'éléments en lien avec des démarches caractéristiques liées à la Qualité Totale telle que développée par l'industrie japonaise : TPM, 5 S...

La durée des apprentissages est variable mais un parcours moyen est estimé à environ 160 heures modulables, en centre et en entreprise (alternance possible) sur un espace temps de deux mois maximum. Les entreprises préfèrent, en règle générale, en terminer avec la « théorie » avant le passage en entreprise.

Le public cible : le dispositif est aujourd'hui financé par le conseil régional et ouvert en priorité aux demandeurs d'emploi. Ils n'ont pas le statut de salarié même lorsqu'ils sont en entreprise ; ils ont la qualité de stagiaire. Il n'y a aucun pré-requis spécifiques néanmoins « il

ne faut pas être allergique à l'autoformation ». Il faut tout de même souligner qu'un entretien est mené en amont de l'entrée en formation avec l'entreprise d'accueil afin de définir un poste et donc le profil associé. C'est l'un des animateurs de l'APM qui se charge d'assurer l'interface avec l'entreprise. Les niveaux d'entrée en formation vont du CAP au Bac Pro industriel et les modules de formation couvrent donc ces trois niveaux.

Supports techniques utilisés : en ce qui concerne l'architecture technique du dispositif, elle repose sur le réseau général du centre de formation de la CCI. L'atelier dispose de sept postes informatiques dédiés à l'APM. Le suivi de la formation repose sur un gestionnaire qui permet une certaine traçabilité de l'action. Ce gestionnaire est couplé au logiciel Project qui, lui, est utilisé pour planifier l'activité de l'apprenant. Ce logiciel relativement complexe est initialement dédié à la Gestion de Projet. La maintenance de l'ensemble est assurée par l'informaticien du centre de formation. Potentiellement, on pourrait s'appuyer sur les deux postes visioconférence pour un certain nombre d'activités complémentaires. Néanmoins, il n'existe pas de situation d'apprentissage à distance donc le recours à un quelconque outil de communication synchrone ou asynchrone n'est pas d'une réelle nécessité.

Nous sommes dans une architecture simple, avec un travail réalisé pour l'essentiel en local.

Ressources pédagogiques mobilisées : les parcours de formation, organisés en modules (15 au total), sont tous articulés autour de contenus développés par les formateurs (permanents et vacataires) du centre de formation. Ces cours informatisés sous forme d'images, de textes, de vidéos, sont couplés à d'autres supports tels que des outils papier-crayon (cours, documentations, magazines...), les maquettes (pour des temps consacrés davantage à l'action qu'à la réflexion), des vidéos achetées, des logiciels de lecture de plans etc....

80% des cours des formateurs ont été développés sous html par une stagiaire (à l'époque et qui est aujourd'hui responsable de l'espace bureautique). « Pour les cours, on s'est appuyé sur une base Access, une autre base (inconnue) et un logiciel de développement sous html pour créer ces modules »... mais ils sont le fait de plusieurs individus qui ne sont pas forcément encore dans la Chambre, par conséquent il semble difficile de suivre les diverses évolutions et d'assurer la mise à jour des produits même si la question n'est pas à l'ordre du jour, le dispositif étant encore assez récent. Malgré le peu de moyens dont disposaient l'équipe en charge de développer ces contenus, on a réussi à dépasser le stade du simple plaquage et même si tout n'est pas parfait, il faut tout de même souligner les efforts qui ont été réalisés sur la forme.

Aujourd'hui les réflexions portent sur le passage de ces contenus sur la plate forme Sylfide<sup>92</sup>.

Comme pour les autres dispositifs, on retrouve au sein de l'APM, quatre sous-systèmes.

Sous-système Production : les apprenants peuvent accéder à l'atelier permanent du lundi au vendredi de 8h30 à 12h30 et de 13h30 à 17h00 selon un principe d'entrées sorties permanentes. Toutefois, en fonction des besoins et demandes, il est possible d'augmenter le temps d'ouverture de l'APM. L'ensemble de la formation se déroule donc au sein de l'atelier mais compte tenu du projet avec les partenaires GRETA et APP sur le Mont Dore, on envisage de s'orienter vers un dispositif à géométrie variable sur la base de centres émetteurs et centres récepteurs.

Aucun travail à distance n'est réalisé, même si les stagiaires peuvent utiliser le fax (aucune boîte au lettre électronique n'a été ouverte pour les stagiaires à ce jour) pour contacter l'entreprise d'accueil.

---

<sup>92</sup> Outil qui a été choisi par Miri@d et qui fait l'objet de la dernière analyse.

La formation repose sur des séquences en autoformation accompagnées (par l'animateur) ponctuées de regroupement avec les formateurs de la spécialité sur une base de quatre à cinq jours au total.

Parcours « type » : comme évoqué précédemment l'entrée en formation fait suite à un travail en amont réalisé par un des deux animateurs de l'atelier. En effet, chaque apprenant qui entre dans le dispositif est rattaché à une entreprise d'accueil ; de ce fait, la définition du profil de poste avec l'entreprise va conditionner l'entrée en formation. L'entrée se fait à partir d'un entretien qui n'est pas individuel mais qui revêt la forme d'une information collective (réalisée par les animateurs) sur le fonctionnement et le déroulement de la formation. C'est l'occasion de fixer les règles du jeu. Si les participants sont partants, un entretien individuel fait suite à la séance collective. A l'issue de cet entretien, un dossier est remis aux postulants qui se doivent de le compléter et de le renvoyer aux responsables de l'action. Les animateurs font une pré sélection en fonction du profil, du niveau de formation et de l'expérience professionnelle au regard des exigences des entreprises. Les animateurs enverront enfin la candidature aux entreprises. Dès l'accord de l'entreprise, un module d'intégration est organisé qui abouti au positionnement. Ce positionnement est en fait une évaluation initiale, par le biais d'une batterie de tests (papier-crayon), piloté par les animateurs de l'APM. Une fois le positionnement réalisé, les animateurs vont définir et prescrire un parcours type « idéal » et par conséquent des objectifs à atteindre. En effet, le nombre d'heures est forfaitisé. En outre, compte tenu des contraintes administratives, il est nécessaire de définir une date d'entrée et de sortie. Ces différents éléments sont traduits à deux niveaux : sur le dossier papier et sur le gestionnaire de formation. Il est intéressant de souligner que ce sont les animateurs qui font la prescription alors qu'ils ne sont pas de la spécialité.

L'apprenant se voit remettre un exemplaire du dossier papier qui contient le planning de réalisation de la formation, et qui sera par la suite enrichi de différents éléments : les contenus étudiés, les exercices non numérisés prescrits en cours de formation, les évaluations (auto) et retours de l'accompagnateur ; tous ces éléments constituent autant de traces de leur passage et participent à l'organisation de la mémoire de leur projet de formation.

A l'issue de la prescription, l'apprenant va se prendre en charge. L'essentiel de la formation se déroulera dans l'APM sur une station multimédia mais également sur les maquettes afin de réaliser quelques simulations et manipulations. Tout au long du parcours, l'animateur supervisera le déroulement de la formation et pourra (en fonction des demandes et besoins des apprenants) préconiser telles ou telles ressources (papier-crayon, vidéos, logiciels, sites Internet...). Les temps de regroupement (25% environ de la formation), permettent de travailler sur les points bloquants mais également de se confronter aux appareils et machines dans l'atelier technique.

Sous-système Programmation : il est bien difficile aujourd'hui d'identifier le fonctionnement de ce sous-système puisque à la rentrée de septembre 2000, on ne comptait qu'environ une vingtaine d'inscrits à l'APM. Par conséquent, les flux étant très faibles, la dimension planification de l'activité n'est pas très problématique. Ce qui est somme toute assez paradoxale car n'oublions pas que la gestion des temps et donc des entrées sorties permanentes se fait via le logiciel Project. Élément tout à fait nécessaire mais a priori quelque peu surdimensionné par rapport aux besoins actuels. Toutefois Project permet d'assurer une planification assez rigoureuse, c'est l'animateur de l'APM qui est en charge de cette gestion des flux et donc de la production. Les autres acteurs du dispositif, formateurs de la spécialité et responsable de la formation ne sont en général pas concernés par l'utilisation de cet outil. Les apprenants ne semblent pas non plus avoir accès à ce gestionnaire ; ils disposent néanmoins de leur dossier papier qui leur rappelle le planning de réalisation. Par conséquent, en cas de renégociation des délais de réalisation, c'est à l'animateur de faire les corrections.

Contrairement au DFOAD IB, les apprenants de l'APM ne s'inscrivent pas directement sur un quelconque serveur qui enregistrerait leur réservation. Une fois de plus, les flux n'étant pas conséquents, il ne semble pas opportun d'en passer par là. C'est donc l'animateur qui a la maîtrise du processus tout en assurant un reporting régulier au responsable du service Ressources. Le responsable de section est plutôt en recul par rapport à cette dimension, il n'intervient que très peu dans le dispositif, « *simplement en cas de pépin* ».

Sous-système Pilotage : il est assuré en grande partie par l'animateur de l'APM via le gestionnaire de formation (qui est en fait un empilement de plusieurs logiciels différents) et Project. Les indicateurs qui font référence sont ceux du logiciel Project (la dimension pédagogique n'est donc pas centrale). On peut néanmoins estimer le temps passé par un apprenant sur les modules prescrits. Quant aux contenus parcourus... Les évaluations sont essentiellement des auto-évaluations, chemin faisant. A un niveau plus macro, une réunion a lieu une à deux fois par mois entre la responsable du service Ressources, l'animateur de l'APM et le responsable de la formation. Aucun suivi des charges des formateurs spécialisés (qui sont des formateurs vacataires) n'est assuré par l'animateur de l'APM ; ce suivi est réalisé à un autre niveau.

Sous-système Validation : il n'existe pas en tant que telle de validation de la formation. Néanmoins, un suivi tout au long de la formation est assuré par le biais des bilans intermédiaires, des auto-évaluations mais aussi lors des regroupements avec les formateurs de spécialité. Le dossier remis aux participants garde la trace des différentes évaluations (formatives et sommatives). Tout cela est complété par une visite en entreprise pour s'assurer du transfert. Ce suivi à trois et six mois a été imposé par le conseil régional. Il ne nous a pas été possible d'identifier les outils, indicateurs utilisés pour valider le transfert sur poste de travail. Au final, seul un certificat non reconnu par les branches est remis aux apprenants.

#### **4.2.1 Commentaires**

- L'organisation de la formation repose sur l'individualisation. Les animateurs s'appuient d'une part sur les demandes et besoins des entreprises (première étape dans le process) et d'autre part les profils, expériences et niveaux des postulants. Un positionnement permet de réaliser une prescription néanmoins sans préformation ni réelle contractualisation. Il nous faut noter une relative faiblesse des alternatives pédagogiques et des situations d'apprentissage bien qu'il existe une alternance de travail individuel et collectif (25% en regroupement). L'alternance souhaitable ou souhaitée est peu actualisée car les entreprises préfèrent un passage en continu dans l'APM avant intégration. Les modes d'accompagnement proposés sont eux aussi limités (sans que cela ne soit péjoratif) puisque c'est en grande partie l'animateur de l'APM qui assure cet accompagnement. Rappelons enfin que la validation n'existe pas en tant que telle. De ce fait, le contrôle de l'apprenant est relativement limité si ce n'est au niveau psychologique. En effet, le contrôle pédagogique est du ressort des formateurs et des animateurs car, eux seuls, prescrivent les ressources. Toutefois, il ne semble pas que l'on dispose pour l'ensemble des modules de formation de suffisamment de ressources différentes (pour un même objectif), nous sommes donc là dans une version faible de l'individualisation. Ce travail sur les ressources se décline de plusieurs manières : la veille sur les produits, la collecte de ressources gratuites ou non, la production de contenus et la gestion de l'ensemble de ces ressources... Nos interlocuteurs ont mis en avant le fait que l'individualisation requiert une nouvelle approche teintée d'une rigueur certaine : « *cela génère plus de lisibilité et de*

*transparence sur les contenus...en outre tout cela passe par un exercice de formalisation, exercice auquel les formateurs ne sont pas habitués ».*

- La posture affichée par le formateur animateur de l'APM se rapproche davantage de celle d'un superviseur. « *Facilitateur, motivateur, ...* » sont les termes employés par nos interlocuteurs. La dimension accompagnement est donc au cœur du métier même si l'animateur gère aussi des plannings, du matériel, des ressources, la salle, les relations avec l'environnement (c'est donc quasiment un profil de responsable de production) etc...La capacité à mobiliser les apprenants sur l'apprendre à apprendre est une donnée clé d'autant plus sur un champ telle que la maintenance où très souvent les opérateurs doivent diagnostiquer, décortiquer, réparer, analyser une panne, une situation pour trouver une réponse pérenne ou non et donc avoir une prise de recul sur les modes d'actions mis en œuvre. Cette prise en compte de la dimension méta cognition permet de prendre en compte (en partie) l'autonomie des apprenants.
- L'isolement et l'autonomie des apprenants ne semble pas être une préoccupation majeure dans la mesure où l'accompagnement est assuré en permanence par l'animateur, par conséquent l'apprenant peut à tout moment le mobiliser. De fait le sentiment d'isolement est limité. En outre, si le dispositif sollicite l'autonomie de l'apprenant, il n'en demeure pas moins que les marges de liberté (comme vu précédemment) sont restreintes. En effet, le guidage est important tant sur le plan du parcours, du planning (dossier), des contenus...ce n'est pas forcément le ressenti de nos interlocuteurs qui ont constaté que « *le formateur n'est pas toujours suffisamment présent, il faut poser des limites aux apprenants car le contrôle donné doit être régulé* ».
- Les formateurs en charge de l'APM interviennent très souvent en amont de l'action. Cela se traduit par l'analyse de la demande de l'entreprise (co-définition du profil de poste, des requis...) mais aussi par l'estimation de l'adéquation du candidat qui se rapproche donc d'une activité de type recrutement. Cette dimension relève davantage du métier de conseil que de celui de la formation. L'activité commerciale fait partie intégrante de l'intervention amont : 70% d'insertion après la formation constitue l'objectif à atteindre. Il n'en reste pas moins que les animateurs se doivent d'intégrer ce volet commercial puisque la pérennité du dispositif dépendra bien évidemment des flux qui seront générés.
- Les frontières de l'APM ne sont pas figées puisque l'entreprise est un élément important. Il faut également travailler avec le responsable de la filière technique, le directeur du centre de formation pour faire évoluer le dispositif ou négocier les aspects financiers. La prise en compte de l'environnement dans le fonctionnement de l'APM est donc importante. La capacité à négocier, trouver des compromis afin de développer des coopérations (et notamment avec les formateurs vacataires qui interviennent sur le dispositif) entre des « mondes » différents se révèle être un facteur facilitant dans le management du dispositif.
- L'élargissement du champ d'action et des responsabilités à assumer par les formateurs semble acquis : « *la charge de travail a augmenté. Un formateur qui s'implique doit formaliser, réfléchir sur les contenus et l'acquisition des savoirs en autoformation, collaborer avec des informaticiens sur les possibles au niveau technique...le spectre de nos activités s'élargit et elles s'enrichissent* ». Cela laisse toutefois peu de place à une importante autoprescription puisqu'il existe un certain nombre de modes opératoires à suivre : 20 à 25 étapes reprenant l'ensemble du processus de formation (de l'amont à



l'aval) ont été identifiées (modes opératoires sont informatisés mais aussi en format papier-crayon). Ces éléments ont été définis par le responsable de l'action (de filière) et l'un des deux animateurs en l'occurrence le responsable du service Ressources. Toutefois, nos interlocuteurs ont mis l'accent sur l'autonomie dont ils disposaient dans le cadre de leur fonction.

#### 4.2.1 Les Acteurs

**Carte des métiers rencontrés au sein de l'APM** telle que perçue lors de nos investigations

<b>Gestion</b> (administrative, logistique, financière...)	<b>Pédagogie</b>	<b>Animation</b>	<b>Conseil/ Commercial</b>	<b>R&amp;D</b>	<b>Pilotage</b> (dont programmation et validation)
Formateur Animateur		Formateur Animateur	Formateur Animateur	Formateur Animateur	Formateur Animateur
	Formateurs de la spécialité (vacataires)	Formateurs de la spécialité (vacataires)			
			Conseiller formation		
Assistante					
Responsable de filières	Responsable de filières		Responsable de filières		Responsable de filières

Il existe deux types de « personnages clés » dans ce dispositif, réunis de fait dans l'équipe (quatre personnes au total) en charge de l'APM : les formateurs animateurs (au nombre de deux) et les formateurs de spécialité (deux personnes qui interviennent en électricité, électrotechnique, mécanique). Le choix des formateurs s'est fait de manière très pragmatique. Chacun des deux formateurs intervenaient déjà comme formateur vacataire (tout comme le responsable de la filière qui est aujourd'hui devenu permanent). Ils ont, en outre, participé à la conception des outils. Quant aux animateurs, le premier est en fait la coordinatrice pédagogique (responsable du service Ressources) et le second est un stagiaire, ce qui ne préjuge en rien de ses compétences. Néanmoins, cet état de fait est révélateur de la fragilité de

l'APM, fragilité économique bien évidemment mais également révélateur d'une fragilité de la stratégie et des moyens engagés pour assurer, assumer le développement de cet espace permanent. La logique économique, celle du ROI<sup>93</sup>, force les acteurs à intérioriser un certain nombre de contraintes et ne leur permet malheureusement pas de travailler tous les jours sereinement. L'évolution des pratiques et des organisations ne peut s'imaginer dans un contexte contraignant ; le manque de reconnaissance et de moyens alloués sont des freins à l'investissement individuel.

Difficile d'identifier la carte stratégique des acteurs dans ce projet néanmoins, il nous apparaît que les enjeux (mobilisés par cette action pour ce qui relève des formateurs) se situent sur un champ à la fois technique (adaptation aux NTIC), psychologique (évolution dans la fonction, faire face à un nouveau métier, relever un challenge personnel, curiosité, fuir la routine) mais aussi social (pérenniser, développer son emploi). A titre d'exemple, le service Ressources (et donc le poste de responsable) a été créé à la suite des différentes expérimentations menées avec les entreprises.

Les formateurs animateurs ont un profil plutôt orienté Ingénierie de formation (DESA Ingénierie de formation pour le stagiaire et DESS Ingénierie de formation pour le responsable du service Ressources) tout en ayant développé par la suite des compétences et notamment par le biais des différents projets menés en interne et plus particulièrement le projet Valéo. L'effet d'expérience joue encore un rôle important. « *Au niveau du DESS, j'ai eu plein d'acquis théoriques qui une fois mis à l'épreuve du terrain ont fait l'objet de recadrages inévitables !* ». La fonction principale en ce qui concerne l'APM est articulée autour de la dimension gestion de production et accompagnement.

En ce qui concerne la coordinatrice pédagogique, qui est également l'un des deux animateurs, elle a intégré le centre de formation en tant que permanente depuis la fin de l'année 1998 après trois années passées en tant que CDD. C'est la première activité professionnelle exercée par cette personne après des études littéraires (Bac) et de psychologie sociale et expérimentale pour entrer à l'IUFM.

Un document intitulé « Définition de fonction » spécifie la répartition des activités (sans pour autant définir une charge par activité) de la coordinatrice pédagogique.

La fonction d'animateur APM n'est pas spécifiée en tant que telle, par commodité on pourrait intégrer cette mission dans la tâche « *assurer un soutien méthodologique aux responsables de filières dans la conception des actions de formation et contribuer à leur évolution* ».

Si l'on regarde d'un peu plus près les tâches et missions affectées à cette fonction, une part non négligeable (estimée à environ 50%) relève du recrutement des stagiaires, activité chronophage s'il en est. La partie ingénierie de formation et ingénierie pédagogique est estimée à environ 20%, le reste de la charge étant consacrée à la R&D, la veille sur les outils et la coordination. Notre sentiment est que les frontières entre ces différentes tâches et missions sont quelque peu perméables, une tâche pouvant très facilement (en fonction du moment) devenir LA tâche (nous pensons notamment au recrutement).

Difficile dans ces conditions de se consacrer sereinement à la conception et à la mise en œuvre de dispositifs de FOAD. L'activité de type R&D, lorsqu'elle n'est pas soutenue, lorsqu'elle ne s'inscrit pas dans la durée avec des va-et-vient entre la réflexion et l'action.

---

<sup>93</sup> Return On Investment

Comme nous l'avons vu précédemment, la mise en œuvre de ce projet a impliqué la gestion de multiples dimensions :

- technique
- économique
- pédagogique
- sociale
- environnementale.

Il n'y a pas eu de formation lourde en amont ou pendant le projet néanmoins, les formateurs ont pour certains suivis des séminaires sur l'ingénierie pédagogique par le biais de Miri@d.

Une fois de plus, le rôle de Miri@d a bien été d'accompagner, dans la mesure de ses moyens, le changement. La confrontation avec d'autres formateurs du réseau CCI a été ressentie comme constructive.

Par conséquent, l'élargissement constaté des compétences des formateurs ne prend de valeur que parce qu'il s'appuie sur un solide noyau de connaissances (techniques et pédagogiques) que l'on pourrait qualifier « de base » tant du côté des deux animateurs que du côté des formateurs de spécialité. Ce solide noyau s'est constitué à partir de la formation initiale mais aussi et surtout à partir de « *la rencontre avec le terrain, les gens ont été déterminants !* ».

Enfin, en ce qui concerne la prise en compte de nouvelles compétences par l'institution, la création du service Ressources ainsi que la stabilisation de la secrétaire d'accueil au départ en contrat CES (qui je le rappelle avait largement contribué aux développements des contenus) sur un poste de responsable de l'atelier Bureautique peuvent être appréciés comme une traduction d'une certaine reconnaissance. Toutefois, il n'existe pas de système organisé, finalisé de reconnaissance et de gestion des compétences en interne.

## **5. La CCI de Saumur**

### **5.1 – Contexte, données de cadrage**

La CCI de Saumur implantée au cœur de la ville regroupe environ 2500 ressortissants représentés par une assemblée constituée de 24 chefs d'entreprise. Elle exerce son activité sur un territoire que l'on pourrait qualifier de proximité. Ce sont environ 60 permanents qui travaillent au développement des activités de la CCI dont plus des 2/3 sont dédiées à la formation soit 45 personnes (dont 8 pour l'encadrement). Plus de 75% du budget (plus de 25 millions de francs) de la Chambre est consacré à la formation.

La concurrence locale semble faible sur les champs couverts par la CCI (certaines spécialités telles que l'électricité par exemple ne relève pas du champ d'activité du centre de formation), par conséquent on peut affirmer que la CCI de Saumur a une position que nos interlocuteurs qualifient de « *dominante* » sur le territoire.

Installé depuis la rentrée 2000 dans de nouveaux locaux, le centre de formation de la CCI de Saumur comprend trois centres de ressources utilisés aussi bien pour l'apprentissage que pour

la formation continue et bien entendu les langues (CEL). Un quatrième centre est totalement dédié à l'action en cours<sup>94</sup> avec l'entreprise France Champignon.

L'activité du centre est répartie entre 5 secteurs :

- Le Centre de formation d'apprentis avec plusieurs spécialités relevant de divers secteurs d'activité tels que l'hôtellerie, la coiffure, l'industrie et le commerce
- L'Institut de Bijouterie
- La Formation Continue
- Le CEL pour les langues
- L'Institut de Promotion Commerciale spécialisé en patrimoine touristique

Ces 5 secteurs sont autant de centres de profit à part entière pilotés par un responsable ou chef de produit sous la responsabilité d'une directrice de la Formation. Néanmoins, une personne a été nommée récemment pour assurer un appui technique auprès des différents responsables (comme un véritable conseil interne), et plus particulièrement sur le plan pédagogique. Cela permet bien entendu de créer du lien entre les activités (le décloisonnement des activités semble une priorité) mais également de développer de nouvelles pratiques pédagogiques (en particulier l'individualisation), tendre vers une certaine standardisation mais aussi et surtout transférer les acquis développés à travers tel ou tel projet à l'ensemble du centre de formation.

Afin de s'inscrire dans la dynamique régionale impulsée par les CCI des Pays de la Loire mais aussi d'anticiper sur les exigences nouvelles de son environnement, l'Espace de formation du Saumurois s'est engagé dans une démarche de certification ISO avec l'objectif de parvenir à la certification des 5 secteurs de la Formation Continue en 2001.

L'Espace de formation connaît depuis trois à quatre années un développement assez considérable de l'activité formation professionnelle continue (FPC). En effet, si en 1987 l'Espace de formation n'accueillait que deux stages de sténo et 300 apprentis, ce sont aujourd'hui (chiffres de l'année 2000) environ 700 stagiaires de la formation continue et 600 apprentis (du Cap au Bac Pro) qui ont pu bénéficier de l'offre de service du centre de formation. Toutefois, une meilleure synergie entre les activités de type conseil, développées par la Chambre, et celles relevant spécifiquement du centre de formation permettrait, selon nos interlocuteurs, très certainement de mieux relayer les initiatives prises ici et là et notamment sur le champ de la FOAD.

A ce titre, un certain nombre d'expériences et d'engagements sont à mettre au crédit de la CCI de Saumur.

En 1991-1992 la CCI de Saumur s'est trouvée impliquée dans le projet PLUME. Un dispositif de formation expérimental a été mis en place dans l'entreprise Martineau, une PMI de Saumur, spécialisée dans la production de médailles à caractère religieux. Ce projet a permis la formation à distance de 14 salariés sur deux ans à raison de 3 heures d'auto formation par semaine et un jour d'assistance sur site tous les 15 jours. La médiation à distance se réalisait via la prise en main à distance des postes informatiques des stagiaires (les tuteurs se trouvant au Mans ou à Nantes) mais aussi via le contrôle à distance des micro robots qui étaient utilisés comme support à l'initiation à l'informatique et à l'alphabétisation technologique. C'est à partir de l'expertise de l'université du Maine et plus particulièrement de l'équipe de robotique pédagogique que l'on a développé un environnement d'apprentissage en technologie reposant sur une méthode baptisée ATRIUM (Alphabétisation Technologique en Robotique et

---

<sup>94</sup> Qui fait l'objet de notre étude

Informatique de l'Université du Maine). Si l'on en croit Pascal Leroux (maître de conférence à l'université du Maine) la méthode ATRIUM est orientée pour aborder le problème de l'alphabétisation technologique. Une partie de la méthode utilise la pédagogie de projet réalisé en groupes comme base des processus d'enseignement ; en ce qui concerne l'entreprise Martineau, il s'agissait de développer et réaliser un trieuse de pièces de monnaie. Dans ces situations, l'ordinateur est utilisé pour piloter les micro-robots et, au travers de ce pilotage, amener les apprenants à comprendre le fonctionnement des micro-robots et leurs principes de programmation.

Si cette expérience, qui au passage a reçu le prix de la meilleure formation des PMI/PME de la région des Pays de Loire en 1994, s'est révélée très positive, il n'en demeure pas moins que les formateurs et responsables permanents de la CCI n'ont été que très peu impliqués sur ce projet. En effet, on a très fortement externalisé la réalisation du projet que ce soit sur le volet recherche (université du Maine) ou sur le volet formation (piloté par un cabinet conseil géré à l'époque par Josette Morandea, qui rejoindra par la suite la CRCI des Pays de Loire pour mettre en œuvre l'association Miri@d). Par conséquent, aucune expertise particulière n'a pu être réellement développée au sein de la CCI de Saumur sur le champ de la gestion de projet FOAD. Toutefois, on peut considérer qu'une sorte de transfert indirect s'est réalisé par la suite, avec la constitution de Miri@d et l'implication de la CCI de Saumur dans ses activités.

En 1994-1995, c'est le secteur des langues qui s'est retrouvé impliqué dans un projet Socrates Lingua. Ce programme avait pour but de promouvoir la connaissance des langues en Europe par un large éventail de mesures destinées à améliorer, en qualité et en quantité, leur enseignement et leur apprentissage dans les états participants. Dans le cadre de l'action D<sup>95</sup>, la CCI de Saumur a coproduit 4 Cdroms pour les standardistes en partenariat avec les eurocentres et les universités irlandaises ainsi que l'éditeur Neuroconcept<sup>96</sup>. Selon nos interlocuteurs la participation à ce projet a permis de mobiliser les formateurs en interne et a plus particulièrement induit la remise en cause de certaines pratiques pédagogiques via l'intégration des NTIC, « *Cela a représenté un enjeu fort à l'époque...* ». Cette expérience à forte valeur ajoutée en interne, a pu faciliter aussi les premiers pas vers le développement d'une nouvelle offre de service, dans la continuité des actions engagées : le dispositif Netlangues<sup>97</sup>. Cette nouvelle offre n'est pas considérée comme une fin en soi, mais plutôt comme une composante d'un dispositif plus large, « *c'est en complément ou en substitution...* ». C'est également une nouvelle manière d'appréhender le travail, « *on peut désormais offrir des dispositifs à géométrie variable et ne pas être forcément toujours opérateurs mais agir davantage en tant que relais... c'est un nouveau métier*».

En parallèle de ces projets, l'Espace de formation du Saumurois a également entrepris un travail de réflexion sur l'individualisation. Ce travail a débuté « officiellement »<sup>98</sup> vers 1996 dans le cadre d'une action de formation, « *un peu en marge* », et s'est prolongé jusqu'à ce jour, point culminant, nous semble-t-il, des interrogations (voire des blocages) autour de l'Individualisation. La mise en œuvre d'une action de formation pour des publics en difficultés (redynamisation de jeunes âgés de 16 à 21 ans) a été l'occasion de « *se mobiliser*

---

<sup>95</sup> Lingua D a pour objet de soutenir la conception, le développement et les échanges de programmes de formation et d'enseignement, la production de méthodes et de matériels innovants, le développement et l'amélioration de matériels existants, ainsi que des méthodes et des instruments d'évaluation et de mesure des connaissances linguistiques.

<sup>96</sup> <http://www.neuroconcept.com/>

<sup>97</sup> cf. la partie concernant la CCI de Valenciennes

<sup>98</sup> On pourrait ajouter que l'audit, réalisé par la région en 1995, sur les pratiques pédagogiques au sein du CFA, a servi de levier en mettant à jour quelques zones d'ombre ce qui a eu pour conséquence la mise en œuvre d'un certain nombre d'actions : formation de formateurs sur la pédagogie de l'alternance, réflexion sur les outils et leurs usages etc...

*sur la production de ressources, la construction, l'ingénierie...ça a été le début de l'individualisation... ».* Cet acquis s'est ensuite transféré (davantage sous la forme de soutien individuel) de manière naturelle, pourrions-nous ajouter, vers les sections en apprentissage. On peut émettre l'hypothèse qu'il y a deux raisons à cela. D'une part, parce que les formateurs impliqués sur le premier projet intervenaient également et/ou déjà sur le public apprentis et d'autre part, parce qu'il existe davantage de « similitudes » entre les publics en apprentissage et ceux « traités » lors de l'action menée en 1996, que celui des salariés d'entreprise.

L'individualisation de la formation est perçue aujourd'hui comme une réelle valeur ajoutée. A ce titre, le développement de l'individualisation est inscrit dans le projet d'Etablissement. Toutefois, il ne nous a pas été possible d'identifier des objectifs précis et opérationnels ou les résultats attendus de cette démarche. On s'appuie très largement aujourd'hui sur ce qui est développé à travers l'action France Champignon pour élargir l'expertise des formateurs et donc du centre, pour tenter de capitaliser et de mutualiser. En effet, l'un des enjeux réside aussi dans la capacité à transférer les acquis d'un secteur à un autre<sup>99</sup>, de la FPC à l'apprentissage et réciproquement mais aussi de la CCI de Saumur au réseau tout entier, en passant par Miri@d. Par delà les formateurs c'est également le métier de conseiller en formation qui est visé : il faut d'une part intégrer une nouvelle offre de service et d'autre part changer de démarche vis à vis des clients c'est à dire passer d'une approche par l'offre à une approche par la demande.

Toutefois, les responsables du centre de formation se heurtent aujourd'hui à un certain nombre de difficultés qui soulèvent des questions de fond auxquelles ils ont encore du mal à apporter une réponse:

- Comment mobiliser les formateurs alors que les résultats sur certains dispositifs atteignent déjà 80% de réussite ?
- Comment valoriser l'investissement des formateurs alors que l'on ne dégage pas forcément suffisamment de marges financières pour des activités de type R&D?
- Comment « rentabiliser » l'individualisation, quels choix financiers faire en interne ?

Comme le rappelle la directrice de la formation, et nous nous permettons de la rejoindre sur ce sujet, *« cela pose le problème de la rentabilité de ces dispositifs, il faut être vigilant car on a vite fait de jouer les apprentis sorciers ! ».*

En outre, il apparaît très clairement aujourd'hui que sans une réelle stratégie d'accompagnement des acteurs, le passage d'un paradigme à un autre risque d'être très difficile. Le choix qui a été fait de *« passer par l'exemplarité pour faire basculer les gens d'un système à un autre »* nous semble intéressant mais en même temps sûrement insuffisant. De manière très lucide, nos interlocuteurs semblent avoir bien pris la mesure des bouleversements induits par l'individualisation tant au point de vue pédagogique qu'organisationnel. *« L'individualisation c'est la transparence sur les pratiques et les usages alors que les enseignants sont des boîtes noires ! »*. Le sens apporté par les formateurs à de telles démarches de changement ne peut se construire sans une vision claire des objectifs à atteindre et la perception d'une valeur ajoutée et d'un gain potentiel, alors qu'aujourd'hui le centre de formation ne dispose pas *« des moyens pour valoriser les compétences développées ni financièrement ni en terme de mobilité professionnelle ».*

---

<sup>99</sup> « pour éviter les redondances... »

Nous avons eu l'occasion tout au long de cette étude de pointer à plusieurs reprises la faible capacité des prestataires de formation, en règle générale, à investir en matière de Recherche et Développement. L'alternative peut résider dans la mise en œuvre d'interface telle que Miri@d qui constitue, aux yeux de nos interlocuteurs, un réel « *service R&D externalisé qui peut nous renvoyer vers d'autres partenaires* » mais qui connaît aussi ses limites. En effet, si le travail en réseau s'est développé depuis quelques années et si ce travail est plébiscité au sein de la CCI de Saumur (« *le travail en réseau avec la CRCI et Miri@d est important, on gagne en efficacité et en identité* »), il n'en demeure pas moins que, compte tenu des enjeux et des bouleversements engendrés par l'individualisation et l'intégration des TIC dans les process de formation, Miri@d ne dispose pas aujourd'hui de toutes les ressources nécessaires pour devenir un vrai département R&D au service de l'ensemble du réseau des CCI.

Enfin, comme nous avons pu le constater à maintes reprises, l'innovation repose très souvent sur des individualités. Et malheureusement ce sont toujours ces mêmes « innovateurs » que l'on retrouve pour conduire les projets qui sortent des sentiers battus, loin de la routine organisationnelle. L'un des challenges va donc résider aussi dans cette capacité qu'ont les organisations à structurer ce que certains sociologues nomment un réseau socio-technique. Il doit permettre de diffuser l'innovation au sein des différents groupes d'acteurs impliqués dans l'organisation en transformant les nouvelles pratiques en « normes ». Cependant, les moyens mis à disposition (et notamment les ressources humaines) pour développer l'activité « innovante » restent modestes car ce sont toujours les deux mêmes inventeurs qui se retrouvent en première ligne sans pour autant être totalement dégagés de leurs activités plus « traditionnelles ».

Le programme 2001 présente les différents domaines relevant du champ de compétences du centre de formation : Direction et stratégie, Qualité, Management, Informatique-Internet...des domaines transverses et que l'on peut qualifier de traditionnels. L'offre de type FOAD est somme toute peu valorisée. Sont évoqués des « *formations sur-mesure* » avec des « *parcours personnalisés* », « *la mise en place de portefeuilles de compétences* », « *l'autoformation personnalisée et tutorée* »... force est de constater que la valorisation du travail réalisé sur le champ de la FOAD relève tout de même d'une certaine humilité (et prudence... ?). Seul Netlangues, « *nouvelle façon d'apprendre les langues sur internet* » fait réellement l'objet d'une « promo ». Comme nous l'ont affirmé nos interlocuteurs « *c'est encore trop tôt...* ». On pourrait ajouter qu'il n'existe au premier abord aucune réelle stratégie (nous entendons par-là la définition d'un plan d'actions, d'objectifs opérationnels, de produits de sortie, de critères de performance, de ressources à mobiliser etc...) en ce qui concerne la FOAD au sein de la CCI de Saumur même si elle a été la première avec les CCI de Laval et Cholet à rejoindre le réseau Miri@d et contribue très activement à son développement. Elle a fait partie des établissements pionniers qui sont à l'origine de la création de cette interface et qui ont du, à ce titre, quelque peu « *essuyer les plâtres* » lors des premières initiatives prises par l'association. La confrontation avec les autres CCI, les consultants et autres entités externes a semble t-il favorisé les échanges d'expérience et a permis d'impulser une certaine dynamique en interne, même si elle ne concerne encore qu'un noyau dur de volontaires, de personnes convaincues, les « *inventeurs* ».

L'activité que l'on pourrait qualifier a priori de FOAD ne représente pas un poste de gestion en tant que tel. Comme dans beaucoup d'autres environnements, les activités sont encore à la marge et ne sont pas suffisamment représentatives, l'offre n'est donc pas suffisamment significative pour que ce type d'activité devienne un poste comptable à part entière. La FOAD est davantage considérée à ce jour comme un outil, un moyen supplémentaire au service du secteur de la Formation Professionnelle Continue. L'offre Netlangues est en cours

d'implémentation et l'action en cours avec France Champignon demeure quelque peu singulière même si les flux sont, reconnaissons le, relativement importants.

En ce qui concerne le personnel, le centre de formation comprend environ 100 formateurs dont 70 vacataires. Le bilan social de 1999 indique que le centre de formation comprend 46 personnes toute fonction confondue dont 20 hommes et 26 femmes. La moyenne d'âge est d'environ 42 ans et l'ancienneté moyenne de 10 ans. En ce qui concerne le recrutement des formateurs, pour les « *enseignants* » du centre de formation pour apprentis (CFA) ce sont le code du travail et le rectorat qui fixent les conditions d'embauche. Pour les formateurs de la Formation Continue, en majorité des vacataires, une grille des emplois est définie en commission paritaire nationale et adaptée au contexte local par le biais des représentants du personnel ; « *Il n'y a pas de procédure spécifique, on fait des profils...par exemple pour le CEL, il est d'usage de recruter des natifs mais ce n'est pas toujours le cas* ».

En ce qui concerne la position des formateurs au sein de l'établissement, trois catégories de formateurs cohabitent :

- les formateurs « *enseignants* » intervenant sur le secteur apprentissage
- les formateurs dédiés, experts d'un ou plusieurs domaines de spécialités
- les formateurs chefs de projet dont le nombre est restreint

Hormis pour les enseignants du CFA, les positions ne sont pas figées puisque les frontières entre les différentes activités des uns et des autres (et tout particulièrement les chefs de projet) sont parfois minces, polyvalence oblige. Il n'existe à ce jour aucune définition de fonction ni de référentiel métier/compétences pour la population des formateurs, néanmoins, on peut penser que l'engagement dans la démarche qualité devrait permettre de travailler un peu plus en profondeur sur le recrutement et les compétences des formateurs. En outre, ce problème n'étant pas spécifiquement Saumurois, il semblerait que l'on s'oriente vers une démarche inter-CCI pour travailler sur la population formateurs de CFA (un projet de formation de formateurs de CFA est en cours d'élaboration par un groupe de travail du réseau CCI). C'est une population peu mobile, d'où un faible turn over, ce qui peut se révéler être à la fois un atout (développement et capitalisation de l'expertise maison, transfert dans d'autres activités, besoin de valorisation et de reconnaissance...) et un risque (plus forte résistance au changement, routine organisationnelle, usure,...) pour le développement de nouvelles activités et pratiques au sein de l'organisation. Précisons enfin que les formateurs font l'objet d'une évaluation annuelle par la directrice. Cette évaluation ne semble pas fixer d'objectifs particuliers sur le champ qui nous concerne. Il semblerait que l'on soit davantage dans une certaine « autodétermination d'objectifs » en fonction des individus et de leur engagement respectif dans les projets.

Pour terminer ce tour d'horizon, tentons d'apprécier l'impact global de la mise en oeuvre de ces nouvelles démarches au sein du centre de formation de Saumur. Comme dans les autres sites qui ont fait l'objet de cette étude, c'est avant tout sur le champ pédagogique que l'on ressent certains effets, avec un développement des pratiques d'individualisation. Il semblerait que l'action entreprise avec France Champignon ait eu un « *effet structurant* » car à partir de cette opération, la CCI tente de capitaliser en vue d'un prochain réinvestissement que ce soit en FPC ou en apprentissage. Rappelons-nous que l'un des enjeux actuels forts réside dans la capacité à décloisonner les services, par des avancées en pas à pas en évitant les ruptures brutales. Le transfert de l'expertise développée depuis environ deux ans doit garantir l'ouverture vers une démarche plus collective, par delà les « inventeurs » de la première heure, ce qui n'est pas le moindre des challenges. L'apprentissage de la gestion de projet induit quant à lui un repositionnement des acteurs et de nouvelles relations au sein des équipes



et donc parfois des bouleversements organisationnels qu'il faudra accompagner (avec les moyens dont on dispose et qui ne sont parfois peut-être pas à la hauteur des enjeux) pour éviter de reconstruire un réseau dans un réseau.

## 5.2 – Dispositif FOAD Reflex Contact pour l'entreprise France Champignon

### 5.2.1 Contexte de mise en œuvre

C'est dans le prolongement d'une part, des initiatives prises par Miri@d et notamment l'élaboration d'un projet collectif Reflex-Contact (construction d'une offre de téléformation) et d'autre part, la structuration d'un cadre méthodologique<sup>100</sup> pour les CCI adhérentes que s'est mis en place ce dispositif. La première année (phase étude financée par le FSE) de réflexion (1997 / 1998) a permis de « *s'arracher les cheveux* » sur ce qu'est la FOAD, sur l'occasion de développer de nouvelles modalités de formation en direction des Bas Niveaux de Qualification (BNQ) mais aussi et surtout de réfléchir sur l'ingénierie à développer pour y parvenir. L'organisation d'un séminaire sur l'individualisation dès avril 1998 a été l'occasion pour le chef de projet de Saumur d'inviter deux collègues formateurs afin d'élargir le cercle des « inventeurs ». Contrairement à la CCI de Valenciennes, ce n'est pas dans le cadre d'une réflexion globale qu'est né ce dispositif, c'est avant tout (au départ en tout cas) une démarche volontariste et individuelle, celle d'un formateur à qui, il faut bien le reconnaître, « *on a laissé les coudées franches* ». C'est petit à petit que la direction de la CCI de Saumur a pris conscience, que les choses se structuraient et avançaient. « *Il a fallu à un moment donné prendre des décisions pour aller de l'avant...* », l'engagement de la direction devenait donc une condition nécessaire.

Dès 1999, le FSE est venu abonder sur une phase « réalisations », suite logique de la phase précédente. Il a donc fallu pour Miri@d trouver des terrains d'expérimentation pour valider les hypothèses et orientations prises notamment au niveau pédagogique et technologique (choix de la plate forme Sylphide<sup>101</sup>). Cela n'a pas été une chose facile car comme le signalent nos interlocuteurs « *certaines CCI se sont heurtées aux résistances des entreprises... nous avons appris de leurs erreurs !* ».

L'entreprise France Champignon avait fait l'objet d'une prospection commerciale de la part du chef de projet de la CCI de Saumur, à l'époque où le chef de projet en question travaillait dans un cabinet conseil. Le contexte dans lequel se trouve l'entreprise à ce moment est un élément déterminant dans la mise en œuvre de ce dispositif. Rappelons brièvement quelques données.

Le groupe France Champignon (3700 salariés dont 850 cueilleurs) s'est trouvé confrontée à une pression de la concurrence de plus en plus forte. Des mutations et de nouvelles orientations stratégiques ont conduit à modifier certaines techniques de production et de cueille des champignons. On est passé de la cueille de champignons pour conserves (en vrac et non calibrés) à une cueille plus technique, pour répondre aux nouvelles exigences de production: développement du marché du frais, le surgelé et de nouveaux produits induisant certains standards en matière de qualité, hygiène, présentation, calibrage, pesée de barquettes etc... A cela s'est ajoutée la mise en œuvre du projet ARTT<sup>102</sup>.

C'est donc la conjugaison de différents leviers tels que l'investissement individuel du chef de projet, l'engagement de la CCI dans l'association Miri@d, l'engagement financier du FSE, le

---

<sup>100</sup> Visant à l'introduction et l'expérimentation des dispositifs FOAD en entreprise.

<sup>101</sup> Une description complète de cette plate forme sera proposée par la suite.

<sup>102</sup> Aménagement réduction du temps de travail.

contexte économique du groupe France Champignon...qui a servi de tremplin à la mise en œuvre du dispositif.

L'entreprise s'est fixée cinq objectifs :

- Permettre au personnel faiblement qualifié (les cueilleurs) de comprendre et mieux appréhender les nouvelles données en matière de production et d'organisation de l'entreprise,
- Adapter les connaissances et les compétences du personnel chargé de la cueille des champignons frais aux nouveaux enjeux de l'entreprise,
- Développer les aptitudes des cueilleurs à raisonner logiquement, comprendre, recevoir, rédiger et transmettre des messages simples et respecter des consignes,
- Acquérir ou réactualiser les connaissances de base en français et calcul,
- Adapter ces aptitudes à la vie quotidienne.

Comme le rappelait<sup>103</sup> son directeur de la formation, « *qu'un salarié puisse entrer dans une entreprise pour en ressortir 30 ans après sans y avoir rien appris n'est pas acceptable. Nous avons un devoir d'entreprise citoyenne. C'est un véritable challenge<sup>104</sup>, une autre manière d'appréhender la formation* ». Pour cela, France Champignon a souhaité mettre en œuvre un dispositif qui puisse répondre aux contraintes organisationnelles (rythmes de travail, conditions de production, ...) ainsi qu'à la spécificité et l'hétérogénéité des publics cibles.

L'entreprise s'est fortement investie tant sur les aspects pédagogiques et organisationnels liés à la conception et la mise en œuvre du dispositif que sur les aspects économiques. En effet, l'engagement de l'entreprise peut se chiffrer à hauteur de 106 709 francs pour l'investissement matériel (pour l'aménagement du centre des ressources et son fonctionnement) et à hauteur de 493 920 francs pour les coûts pédagogiques et de rémunération. Cela n'inclut pas bien entendu le temps passé par l'équipe de direction et le directeur de formation sur les aspects de communication, sensibilisation et de préparation en amont de l'action.

Un retour sur la conduite de ce projet nous permettra d'y voir un peu plus clair sur la manière dont le binôme chef de projet-coordinatrice pédagogique a pu définir les frontières du dispositif actuel.

Deux temps sont à distinguer :

1/ L'ingénierie de conception : de septembre 1998 à avril 1999

- Analyse des besoins / septembre 98
- Préparation et présentation du pré-cahier des charges / octobre 98
- Présentation du projet et définition d'une stratégie de communication interne / février 99
- Présentation du projet à l'encadrement intermédiaire et au personnel / février 99
- Entretiens individuels avec les salariés et restitution auprès de la direction / mars-avril 99
- Définition du cahier des charges définitif / avril 99

Personnes impliquées au niveau de la CCI de Saumur : **le chef de projet et la coordinatrice pédagogique.**

---

<sup>103</sup> L'écho de Miri@d numéro 2, janvier 2000

<sup>104</sup> D'autant plus que le public cible, composé parfois de cueilleurs d'origine étrangère, n'est pas a priori des plus enclins à accepter de nouvelles modalités de formation mobilisant en théorie fortement leur autonomie.

L'espace temps entre octobre 1998 et février 1999 qui peut apparaître, a priori comme long, s'explique en fait très simplement. L'entreprise a du faire face à deux événements importants qui ont quelque peu bousculé le corps social. Il s'agit d'une part, de la mise en œuvre des 35 heures qui a généré des mouvements sociaux et des résistances de la part des partenaires sociaux (liées semble-t-il à des licenciements). D'autre part, le passage d'une rémunération à la tâche à une rémunération basée sur le travail à l'heure induisant une perte de salaire a généré quelques tensions supplémentaires. Le climat social n'était donc pas propice à la mise en œuvre d'un dispositif de formation qui nécessite l'adhésion et un engagement fort de l'ensemble des personnes concernées (en premier lieu les salariés qui, on peut en convenir, avaient à cette époque d'autres préoccupations !).

2/ La mise en œuvre : de avril 1999 à septembre 1999

- Positionnement des salariés / avril 99
- Analyse des résultats et définition des contrats de formation individuels / avril 99
- Début de la réalisation des modules de formation / mai 99
- Mise en place du comité de pilotage / mai 99
- Début de la constitution des portefeuilles de compétences / mai 99
- Mise en place du tutorat interne / septembre 99

Personnes impliquées au niveau de la CCI de Saumur : le chef de projet, la coordinatrice pédagogique et **les formateurs**.

La mise en œuvre d'un dispositif de formation flexible inclut un certain nombre de choix technologiques qui vont constituer l'architecture technique du dispositif FOAD. Cette dernière dépend du contexte de l'entreprise et notamment des objectifs de formation, du public mais également de la connaissance de l'état de l'art en la matière. Certains critères peuvent faciliter le processus décisionnel tels que :

- Critère de facilité de mise en œuvre lié au contexte de l'entreprise ,
- Critère d'enjeu stratégique et économique,
- Critère de possibilité de partenariat (avec des organismes de formation par exemple).

Le choix effectué par la CCI de Saumur et l'entreprise France Champignon nous semble répondre à la fois au premier et au dernier critère. En effet, la décision de s'appuyer sur la plate forme de télé formation<sup>105</sup> Sylphide répond à deux impératifs. D'une part de ne pas imposer à l'entreprise d'investir dans une solution technique lourde à mettre en œuvre, difficile à maintenir pour une action dont on ne connaît pas a priori la pérennité et donc objectivement coûteuse, et d'autre part de s'appuyer sur une offre de service existante puisque Miri@d a fait le choix de cette plate forme dans le cadre de la constitution de son offre FOAD et plus particulièrement l'offre Reflex Contact. Comme nous l'ont souligné nos interlocuteurs « *Miri@d a pesé dans la balance de manière énorme...* ».

## 5.2.2 Description du dispositif

---

<sup>105</sup> Une plate-forme pour la formation ouverte et à distance est un logiciel qui assiste la conduite des enseignements à distance. Ce type de logiciel regroupe les outils nécessaires aux trois principaux utilisateurs – enseignant, étudiant, administrateur - d'un dispositif qui a pour finalité la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat.

Le lieu de formation : le dispositif Reflex Contact a d'abord été implanté dans un local spécialement aménagé et remis à neuf par l'entreprise, à proximité des différents lieux de travail (au milieu de deux caves distantes d'environ 100 mètres) ce qui permettait aux cueilleurs de pouvoir rejoindre l'espace de formation sans avoir à perdre de temps ni à se déplacer. Ce local, baptisé « *la petite maison dans la prairie* » s'est donc transformé en un centre de ressources, équipé de 9 stations multimédia achetées spécialement pour l'occasion par l'entreprise. Aujourd'hui c'est l'hôtel consulaire qui abrite ce centre de ressources, « [...] *là au moins ils se sentent un peu chez eux...* ». En effet, ce lieu dédié et coupé du travail a permis de recréer un environnement plus serein (car détaché totalement de la production) où la cafetière et les biscuits, rapportés à chaque séance par les participant(e)s, côtoient les ordinateurs et le paperboard. C'est un environnement relativement convivial avec deux sous-espaces, l'un dédié au travail sur table avec des tables disposées en rond et l'autre dédié aux activités sur PC. Il nous faut préciser qu'il n'existe aucun espace réservé aux ressources formatives tel que l'on peut le rencontrer dans d'autres lieux ressources de ce type, espace qui traditionnellement permet aux apprenants de venir chercher la ou les ressources qui leur permet de progresser dans leur parcours individualisé sans que le formateur n'ait à leur prescrire. Ce type d'aménagement ne prend tout son sens que dans des dispositifs « ouverts »<sup>106</sup> où l'on privilégie une pédagogie s'appuyant sur des situations d'apprentissage auto dirigé...ce qui n'est pas tout à fait le cas pour la CCI de Saumur.

Les contenus de formation : Ce sont en tout 4400 heures qui ont été produites depuis l'ouverture de ce dispositif dont 3480 en 1999 et 1020 en 2000, ce qui représente (en heures de formation) des flux relativement significatifs eu égard à ce type de dispositif.

L'offre de formation concerne essentiellement la remise à niveau des savoirs de base. Un module connaissance de l'entreprise a été adjoint afin de répondre aux objectifs de formation fixés par l'entreprise, l'objectif étant d'aider les cueilleurs à mieux appréhender leur environnement et donc à mieux situer l'entreprise et se positionner eux-mêmes au sein de leur entreprise. Bien que ce dispositif revendique le qualificatif d'individualisé, les durées des apprentissages ne sont pas déterminées en fonction des objectifs individuels et du positionnement initial mais plutôt sur un volume fixe et figé de 120 heures, « négocié » avec l'entreprise et qui se découpe de la manière suivante : 102 heures de remise à niveau en centre de ressources et 18 heures de formation sur le poste de travail. Nous avons donc là un lissage des heures qui ne prend pas en compte la singularité des individus. « *Nous souhaiterions nous orienter vers une individualisation des horaires en formation pour adapter le rythme (et donc la charge) et avancer sur d'autres champs avec les meilleurs, c'est une demande de salariés, mais l'entreprise refuse...* ». Il n'est a priori pas simple de faire admettre qu'un dispositif ouvert doit laisser des marges de manœuvre à l'apprenant et donc un certain contrôle sur la formation<sup>107</sup> : « *le devoir de responsabilité du sujet eu égard à sa formation entraîne ainsi, en corollaire, le droit à un pouvoir accru dans la conduite de ses apprentissages* ». Contrairement aux trois autres dispositifs étudiés et beaucoup moins instrumentés (au premier coup d'œil en tout cas) que le dispositif Reflex Contact, nous sommes en présence d'un dispositif qui ne fonctionne pas sur le principe d'entrées et sorties permanentes. Il y a donc une certaine unité de temps pour chacun des membres des groupes constitués.

Le public cible : le dispositif dans sa conception a été financé en partie par le FSE. Le volet production est aujourd'hui financé par France Champignon, par conséquent ce sont uniquement les salariés de cette entreprise qui en bénéficient (en tout cas dans sa configuration actuelle). Toutefois, l'expertise développée autour de ce projet a pu être transférée dans une certaine mesure pour une formation « *en marge avec 3 gardiens*

<sup>106</sup> Cf. la définition retenue par le collectif de Chasseneuil

<sup>107</sup> cf. Philippe Carré, *L'autoformation dans l'entreprise*, éditions entente, avril 1992.

*d'immeuble* ». Potentiellement que ce soit avec des demandeurs d'emploi ou des salariés, le dispositif doit pouvoir fonctionner. Ce sont donc 62 salariés **volontaires** qui sont passés par ce dispositif dont 29 en 1999 et 33 en 2000. L'objectif final annoncé par l'entreprise est de former l'ensemble de la population des cueilleurs soit environ 850 personnes. Un flux de 100 personnes est prévu pour l'année 2001 ce qui n'est pas sans poser quelques problèmes d'organisation pour la CCI de Saumur. En effet, le dispositif ne semble pas avoir été dimensionné pour accueillir des flux aussi importants. Le public est très hétérogène, « *cela va du niveau V bis à Bac +2 dans le même groupe !* ». Voici à titre indicatif la composition d'un groupe de cueilleurs : 30% d'un niveau CM2, 50% d'un niveau CAP/BEP, 20% d'un niveau BAC PRO, BAC, BAC+2 (BTS compta-gestion). Le recours à un dispositif individualisé semble prendre tout son sens. Enfin, il faut ajouter pour être tout à fait exhaustif que les chefs de cueille qui assument une fonction managériale (encadrement intermédiaire) ont eux aussi bénéficié, indirectement peut-être, du dispositif. Comme le précise un de nos interlocuteurs, « *depuis le départ on a vu un fossé se creuser entre les cueilleurs et les chefs de cueilles car ceux-ci ne participaient pas à la formation...donc on a du réaliser un livret relié avec tous les cours dispensés à leurs équipes...France Champignon a pris conscience du problème et a demandé en plus une formation informatique pour eux...ils sont en plus mobilisés pour le tutorat en complément des formateurs* ».

**Supports techniques utilisés :** l'architecture technique du dispositif repose sur la plate forme de téléformation Sylphide accessible à partir des postes multimédia du centre de ressources (au nombre de 9). L'objet ici n'est pas tant de définir de manière exhaustive les potentialités et fonctionnalités de cette plateforme<sup>108</sup> que d'identifier ce qui est utilisé par les formateurs de la CCI de Saumur qui sont impliqués sur le dispositif Reflex Contact.

**Description succincte de Sylphide :** conçue dès 1997 par des formateurs d'Initiative Développement Formation<sup>109</sup>, la plateforme Sylphide est une application développée sous Lotus. Elle s'appuie sur la version 5.0 qui est accessible à partir d'un navigateur pour la version stagiaire et d'un client Notes pour la version formateur. Sylphide peut être exploitée sur plusieurs sites.

Chaque site est équipé d'un serveur (il existe un serveur Lotus à la CCI de Saumur, un pour l'administration centrale chez Miri@d et un autre pour l'entreprise France Champignon) qui contient les informations utiles aux apprenants présents sur ce lieu ou à tout autre utilisateur. Le serveur central est supposé recueillir toutes les données, qu'elles proviennent des formateurs ou des apprenants. Sylphide n'est pas, dans sa version actuelle, accessible via Internet (de nouveaux développements sont en cours). L'un des atouts de Sylphide réside dans le fait que l'on n'est pas obligé de travailler en ligne tout au long de la séquence de formation.

En effet, on peut rapatrier les données actualisées (exercices prescrits, résultats des évaluations etc...) par réplication et ensuite travailler en mode déconnecté. La mise en œuvre de Sylphide pour Miri@d s'est réalisée suite à un travail collaboratif, « *en fonction des besoins et attentes des utilisateurs potentiels et plus particulièrement des formateurs* ».

## **Que peut-on faire potentiellement avec la plate forme ?**

---

<sup>108</sup> Ce qui est disponible sur les liens suivants :

[http://www.preau.asso.fr/default2.asp?t=\\_top&url=/accueil/default.asp/](http://www.preau.asso.fr/default2.asp?t=_top&url=/accueil/default.asp/)  
[http://www.oravep.asso.fr/synergie/pourtous/observat/obs\\_pf.htm](http://www.oravep.asso.fr/synergie/pourtous/observat/obs_pf.htm)

<sup>109</sup> GROUPE INITIATIVES, Rue de Roz ar Pont, 29590 - PONT DE BUIS. Tél. 02 98 73 11 11 - Fax 02 98 73 07 55. <http://www.groupe-initiatives.com/pages/somm.htm>

Si l'on s'appuie sur l'étude menée par l'Oravep, la plate-forme permet de gérer le processus de formation à distance de l'analyse des besoins à l'évaluation des acquis :

- Création et gestion de profils de compétences définissant les requis d'un emploi ou d'un poste,
- Création et réalisation du positionnement (évaluation des compétences) de chaque individu par rapport à un profil,
- Création et diffusion de séquences (modules) de formation organisées par référentiel, structurant l'utilisation des ressources pédagogiques,
- Création et diffusion de ressources pédagogiques allant du simple document texte aux applications multimédia complexes, avec l'intégration des ressources existantes ou des ressources du commerce,
- Création et gestion de parcours de formation totalement individualisés issus de la phase de positionnement,
- Suivi à distance de la progression des apprenants, y compris la correction et la validation des travaux et évaluations,
- Interactivité en temps choisi (temps réel possible) entre tous les participants au processus de formation : apprenants formateurs et tuteurs,
- Intégration de plusieurs vecteurs pédagogiques : autoformation, tutorat, séances en présentiel, travail coopératif...,
- Génération automatique de statistiques sur l'activité des apprenants (temps passé, temps déclaré, validation des séquences...),
- Comptabilisation automatique des droits d'utilisation à reverser aux titulaires des droits des ressources et séquences.

### Répartition des différents rôles et fonctions :

La description des fonctions et des rôles doit permettre de mesurer les difficultés de mise en œuvre de ce type d'outil dans un contexte tel que celui de la CCI de Saumur. A ce stade de nos investigations, nous pouvons affirmer que les écarts constatés entre le potentiel de la plateforme et le réalisé est riche d'enseignement dans le cadre de « l'évolution de compétences des formateurs ».

Les différents rôles<sup>110</sup> possibles sont au nombre de cinq à savoir chef de projet, créateur, formateur, apprenant et administrateur. **Ces différents rôles sont modulables** c'est à dire que l'on peut avoir à la fois un profil créateur et formateur, administrateur ou encore apprenant...

L'apprenant : l'inscription n'est pas libre, elle entre dans une démarche globale d'ingénierie, elle peut se réaliser directement en ligne ou hors ligne, tout va dépendre des frontières du dispositif (voir le paragraphe sous-système Programmation).

Son inscription est réalisée par l'administrateur (mais elle peut aussi être modifiée ou complétée par le formateur). La gestion du parcours d'un apprenant est « automatisée » dans la mesure où chaque fois que la plateforme est renseignée (programmation de séquence, modifications apportées au parcours, déclaration des temps etc...) la mise à jour est automatique.

---

<sup>110</sup> Ensemble de fonctionnalités auquel un individu a accès.

Lorsqu'il entre sur la plateforme, un apprenant peut soit :

- Continuer une application,
- Continuer une séquence<sup>111</sup> de formation,
- Démarrer une nouvelle séquence,
- Naviguer librement.

En amont, un positionnement peut lui être proposé (test et auto positionnement déclaratif).

Chaque apprenant peut accéder à l'ensemble de son parcours et se positionner, et cela à tout moment. Il ne peut en principe accéder au plan de formation des autres apprenants mais il a connaissance des participants inscrits à la séquence et peut communiquer avec eux par la messagerie ou les forums. L'apprenant a accès à un certain nombre de ressources en ligne de type tout numérique ou mix média. Lotus permet de développer de la ressource sous tout type de format : Excel, Word etc...sans poser de gros problèmes d'intégration.

Le créateur : il est nommé par l'administrateur qui lui attribue des apprenants. Il intervient au niveau de la production de ressources pédagogiques (« *insertion d'une ressource pédagogique dans la base de données* »). Cette ressource doit être décrite<sup>112</sup> et rendue accessible<sup>113</sup>. Il produit également les séquences de formation<sup>114</sup>, crée des QCM, définit les profils et les référentiels métier. La préparation d'une ressource ou d'un plan de formation peut se réaliser de manière collaborative.

Le créateur est, en principe, en interaction directe avec le chef de projet (il produit sur commande du chef de projet).

Le formateur : il est inscrit par l'administrateur. Il peut être également créateur ou chef de projet (de par la modularité des rôles). Le formateur vérifie l'inscription des apprenants et prépare leur positionnement (auto positionnement, positionnement par une tierce personne ...). Il définira ensuite le parcours de formation de chaque apprenant<sup>115</sup>. Après avoir attribué le plan de formation aux apprenants, il s'occupera du suivi du parcours (planification, modifications de séquences, corrections des exercices, validations...). Le nom des apprenants qui lui sont attribués sont inscrits sur la plate forme ce qui facilite l'identification des apprenants et des formateurs qui interviennent.

---

<sup>111</sup> Une séquence peut comprendre un positionnement instrumenté, du face à face, du regroupement, l'accès à des ressources en ligne, du tutorat synchrone (chat, téléphone...) et asynchrone (mail et forums)...le système est ouvert, c'est l'ingénierie en amont qui déterminera le profil d'une séquence.

<sup>112</sup> Domaine, niveau, thème, type, titre du document, objectifs, instructions ou consignes pour son utilisation...

<sup>113</sup> Fichier attaché, documents sous notes, site internet, référence du document papier...

<sup>114</sup> « *Il s'agit de l'organisation des ressources pédagogiques pour atteindre une capacité. Sont inclus outre les ressources proprement dites, des séances de regroupement pédagogiques ou des séances de télé tutorat. Une séquence pédagogique est construite pour tous les niveaux. Il existe 4 niveaux : **compréhension** (connaître et comprendre le sujet sans mettre en pratique), **application** (savoir mettre en pratique dans un cadre défini : à un poste, selon des instructions...), **autonomie** (savoir mettre en pratique de façon totalement autonome), **expertise** (savoir transférer à d'autres situations et/ou à d'autres personnes) avec pour chaque ressource le ou les niveaux qui s'y rattachent pour une automatisation de l'attribution des séquences en fonction des niveaux de chaque stagiaire lors de la construction des parcours individualisés de formation* ».

<sup>115</sup> « *Lorsque les différents positionnements ont été réalisés, le formateur a accès automatiquement aux résultats et peut simuler un plan de formation : pour cela il indique la pondération qu'il veut attribuer à chaque type de positionnement (exclus, X1, X2, X3, ou décisif) puis apparaît automatiquement le résultat de la simulation, sachant qu'il peut faire autant de simulation qu'il veut en faisant varier les pondération. Les séquences de validation apparaissent automatiquement en rajout, quel que soit la décision de la simulation. Le formateur peut ensuite ajuster manuellement le plan en ajoutant ou en retirant des séquences du plan. Le formateur peut ensuite affecter des séquences ou groupes de séquences à un autre formateur* ».

Le formateur tuteur : il est inscrit par l'administrateur. Associé au positionnement des apprenants, le tuteur intervient en complémentarité avec le formateur par rapport au suivi du parcours, la validation des compétences. Il dispose d'outils de communication intégré pour le tutorat (mail, messagerie...).

Le chef de projet : il est également inscrit par l'administrateur. Son rôle consiste à organiser la production de ressources et donc de séquences de formation. Il peut en outre suivre l'évolution et le cheminement des apprenants.

Au niveau de la CCI de Saumur, « ces rôles avaient été définis mais on s'est vite rendu compte que si le chef de projet s'absentait pendant plusieurs jours rien ne pouvait se faire ! Donc on a mis tout le monde chef de projet... les formateurs étaient tous créateurs...potentiels et Miri@d assurait l'administration... Cela a duré un mois.... Puis ça a été la confusion la plus totale... ».

Ressources pédagogiques mobilisées : les parcours de formation sont organisés par domaines et modules. L'offre de formation actuelle concerne les domaines suivants : communication écrite, communication orale, ARL informatisée, calcul et maths appliquées, connaissance de l'entreprise et atelier de développement personnel (à la carte, sur des thèmes tels que le passage à l'Euro qui peut ensuite aboutir sur l'expression de besoins personnels auxquels on va répondre et notamment sur les aspects budget domestique etc...).

Les volumes par domaine sont les suivants, sachant que la base d'un parcours est rappelons-le de 120 heures:

- 24 heures en expression écrite
- 10 heures en communication et expression orale
- 24 heures de calcul
- 10 heures d'atelier développement personnel
- 10 heures d'ARL<sup>116</sup>
- 14 heures de culture générale
- 6 heures de positionnement individuel (1 heure d'entretien, 4 heures de tests informatisés ou non), une heure de débriefing, le contrat est signé quelque temps après)
- 18 heures sur poste de travail
- 4 heures d'évaluation (bilan final)

Ces volumes ont été déterminés après les premiers entretiens exploratoires menés avec les salariés volontaires (32 au lieu des 10 prévus pour la session pilote). Ces flux plus importants « nous ont amené à quelque peu fermer le dispositif ...on est parti d'un noyau central avec des besoins et attentes assez proches ».

« La loi de Pareto, celle des 80/20 s'applique fort bien sur notre champ...80% des publics ont des besoins identiques quant aux 20% restant ils ont parfois des craintes à s'exprimer).

Toutefois, si les volumes sont identiques pour chacun des groupes (rappelons que c'est le choix de l'entreprise) des réajustements se font tout au long du parcours après négociation et validation par l'entreprise. Ces réajustement se font « au détriment » des autres domaines. En fin de session, les participants constituent des binômes qui travaillent de manière plus autonomes avec un accompagnement de la part des formateurs. On peut considérer qu'un certain nombre des formateurs qui interviennent sur le dispositif France Champignon (se) sont identifiés comme ressource : « je ne fais pas de formation X, ce n'est pas le but, je me considère comme un support, une ressource ! ».

---

<sup>116</sup> Atelier de raisonnement logique.



Les 4/5 des ressources (« une ressource permet d'atteindre un objectif, cela peut être un exercice...par exemple, il y en a environ une centaine sous Sylphide ») de Sylphide proviennent des formateurs de la CCI de Saumur et sont majoritairement des documents sous format word. A ces ressources viennent s'ajouter des documents de type papier-crayon, des Cdroms, des logiciels de positionnement etc... « 50% des ressources sont numérisés les autres 50% non ».

Sous-système Production : les salariés de France Champignon peuvent accéder au centre de ressources de la CCI de Saumur un jour par semaine sur un espace de deux fois deux heures soit quatre heures au total de formation par semaine. A un jour correspond un groupe. En cas d'empêchement, « il est possible de venir un autre jour mais le plus souvent on envoie les exercices à domicile et ils nous les renvoient ou les rapportent la fois d'après ». Les groupes sont constitués de sept à dix personnes en fonction des disponibilités, c'est à dire des contraintes de production liées à leur activité de cueilleurs. Nous ne sommes donc pas dans une configuration de type entrées sorties permanentes dans laquelle on générerait des flux. L'espace temps est quasiment figé et identique pour les participants d'un même groupe. Les 120 heures de formation se déroulent sur un espace temps d'environ 8 mois avec des périodes plus courtes que d'autres (liées aux contraintes de production de l'entreprise). En réalité 6 mois sont nécessaires pour aller au bout du parcours.

Le lieu de formation est le centre de ressources de la CCI (pour 102 heures soit 85% de la formation), il y a donc quasiment<sup>117</sup> une seconde unité (après l'unité de temps) c'est l'unité de lieu. L'ensemble de la formation se réalise donc en présentiel. Les problèmes d'équipement (stations multimédia) des salariés constituent un frein potentiel au travail à domicile...même s'il semblerait, a priori, que cette opportunité n'ait pas réellement été envisagée. La formation repose essentiellement sur du travail en groupe en centre de ressource avec des périodes de travail individuel, en auto formation accompagnée (et plus particulièrement lors des activités réalisées sur PC) : « en français il y a de la recherche personnelle, par le biais de différents supports et médias tels que le dictionnaire ou encore Internet, ...en auto formation, on leur demande systématiquement de motiver les choix.... ».

Comment sont agencés les modules ? « On essaie de commencer par l'expression orale, cela permet de constituer le groupe et d'aller plus vite dans la dynamique de groupe. Nous privilégions l'aspect ludique...Puis nous enchaînons avec l'expression écrite, le calcul...tout s'imbrique...le travail sur la culture d'entreprise vient logiquement après car il faut maîtriser l'écrit ». Par delà son aspect quelque peu figé, le déroulé se réalise en quelque sorte chemin faisant, en fonction des besoins et attentes des salariés...attentes qui se heurtent parfois au cadre fixé par l'entreprise.

Une séance type commence très souvent par le rappel des objectifs et par un retour sur ce qui a été vu précédemment, « c'est parfois du goutte à goutte ». Puis le formateur va ensuite prescrire un certain nombre d'activités (pour le groupe) sur table ou sur PC. Chacun des salariés dispose de « son » PC et accède aux ressources contenues sous Sylphide par un identifiant et un mot de passe. De là, chaque salarié est sensé disposer d'un programme individuel<sup>118</sup> (le plan de formation est consultable en permanence) mais comme nous l'avons mentionné précédemment, l'usage de Sylphide pose d'énormes problèmes et à ce jour, « à peine 20% du travail se fait sur Sylphide » ; ce qui a conduit les formateurs à remettre les contenus développés sur chaque disque dur. Les salariés qui progressent plus vite vont soit

---

<sup>117</sup> Les 15% restant soit 18 heures se déroulent sur poste de travail en entreprise.

<sup>118</sup> Avec plusieurs entrées possibles : continuer une application, continuer une séquence de formation, démarrer une nouvelle séquence, naviguer librement.

aider leurs collègues, soit solliciter le formateur pour qu'il leur prescrive d'autres activités. On peut affirmer qu'il y a donc un tutorat permanent de la part des formateurs ; c'était déjà le cas lorsque la formation était dispensée dans « *la petite maison dans la prairie* ». Un classeur est remis dès l'entrée en formation reprenant les grandes lignes de l'action (positionnement, objectifs, contrat individuel etc...) et sera enrichi tout au long de la formation par les divers documents remis lors des regroupements (exercices, supports de cours, évaluations etc...).

Sous-système Programmation : comme évoqué précédemment, c'est l'entreprise, le client, qui a défini en fonction des contraintes organisationnelles liées à la production, la durée de la formation et les espaces temps qui seraient libérés. Par conséquent, la dimension gestion des flux, gestion de production-planification est réduite à sa plus simple expression d'autant plus que nous ne sommes pas dans un dispositif à entrées et sorties permanentes. Toutefois ce qui apparaît comme étant une sécurité (en l'occurrence l'unité de temps, les groupes) vient se heurter aux objectifs quantitatifs fixés par l'entreprise à savoir former plus de 100 personnes en 2001. Nous avons déjà précisé que le dimensionnement du dispositif ne nous semblait pas forcément cadrer avec les flux attendus, un effort en terme de flexibilité<sup>119</sup> du dispositif pourrait éventuellement répondre aux contraintes de productions (tant du côté prestataire que du côté de l'entreprise). Selon nos interlocuteurs, « *il existe une forte pression de l'entreprise pour encadrer les groupes. En outre, les contraintes de production ont figé le dispositif...et son ouverture. On préférerait parfois avoir un dispositif à entrées et sorties permanentes* ».

Une précision s'impose tout de même sur ce qui précède l'entrée en formation sans oublier que l'ensemble des salariés est volontaire: un entretien individuel mené par le chef de projet et la coordinatrice pédagogique permet de réaliser un positionnement. L'entretien d'une heure (sur les attentes et motivations mais aussi les trajectoires sociales et professionnelles) est suivi d'une batterie de tests<sup>120</sup> (4 heures) puis l'ensemble est traité et soumis à la validation du salarié ; « *il ne faut pas tromper les gens* ». Les résultats sont d'une part, enregistrés sous Sylphide pour être traduits en niveaux par séquence de formation et d'autre part, traduits sous forme papier puisqu'une synthèse écrite est réalisée. Cette synthèse, baptisée « Paroles de cueilleurs », est enfin remise au chef de cave et à la direction de l'entreprise. Une copie est bien évidemment transmise aux formateurs qui seront concernés. « *Les formateurs ne sont pas formés à ce type d'entretien notamment avec un public aussi spécifique...* ». Une copie est également remise au salarié et conservée dans leur classeur. A partir de là, on va constituer les groupes . Toutefois une autre dimension, très importante, est à prendre en considération : « *pour le positionnement, on constitue les groupes par rapport à l'homogénéité de la langue (laotiens, espagnols etc...) et ce n'est pas facile...et à l'intérieur de la langue, par niveau...* ». En effet, la population des cueilleurs est composée de personnes provenant d'horizon différents ce qui ajoute à l'hétérogénéité.

Sous-système Pilotage : il existe plusieurs niveaux de pilotage du dispositif. Tous les trois mois les stagiaires remplissent un questionnaire de satisfaction. En outre, l'atteinte des objectifs pédagogiques assignés aux différentes séquences fait partie du pilotage. Le classeur, véritable mémoire du parcours, peut également être considéré comme un outil de pilotage à part entière tant du point de vue de l'apprenant que des formateurs. Au niveau du chef de projet, il existe une feuille de suivi (constituée de différents items dont le contrat d'objectif individuel, les dates de regroupements, les activités prévues , le réalisé, les causes des écarts, les productions supplémentaires...) par personne. Ces fiches sont remplies par le formateur et visées par le chef de projet. Enfin, au niveau de l'entreprise, un comité de pilotage, constitué de 4 représentants de la direction, un représentant par site concerné (cave), un tuteur

---

<sup>119</sup> Par une plus grande « ouverture » du dispositif et une mise à distance de la formation.

<sup>120</sup> Les supports de tests utilisés sont de nature différente : logiciels tels que Posilire, Mac 6 et Eval 2 plus des documents papier commandés au CAFOC de Montpellier.

professionnel, le chef de projet CCI, un représentant des formateurs et deux stagiaires par groupe, se réunit tous les trois mois, « *il en ressort des actions correctives à mettre en œuvre* ».

Sous-système Validation : comme évoqué ci-dessus, un certain nombre de bilans intermédiaires sont donc réalisés en cours de formation en complément de la traçabilité assurée par les fiches de suivi, du classeur et potentiellement par Sylphide<sup>121</sup>. C'est à partir de ces éléments (y compris les résultats de la formation sur poste de travail) que l'on établira un portefeuille de compétences. « *C'est une manière de valoriser les salariés. Une remise officielle est prévue en fin de parcours* ». Le contenu du portefeuille est validé par l'entreprise. Les formateurs sont très peu intervenus sur la constitution de ces portefeuilles et c'est à déplorer.

### 5.2.3 Commentaires

- Le dispositif Reflex Contact repose au départ tant du point de vue technique que pédagogique sur la plate forme Sylphide. Paradoxalement cette plate forme n'a jamais été utilisée pour la mise à distance de la formation. On peut donc s'interroger de manière légitime sur ce qui a pu motiver le choix de Sylphide. Plusieurs réponses semblent pouvoir être apportées à ce jour. D'abord, « *Cette solution était celle qui correspondait le mieux aux pratiques d'individualisation au sein du réseau CCI* ». Ce qui semble avoir été déterminant à ce niveau c'est surtout la manière dont on allait former les salariés, partir de la demande plutôt que de l'offre, individualiser les parcours, « *on n'est pas dans le déterminisme technologique, on est allé chercher dans Miri@d les conseils, on aurait pu nous dire il existe autre chose !* ». Ensuite, « *c'est davantage les aspects gestion de la formation, gestion des parcours qui nous ont intéressés plutôt que la mise à distance des enseignements...* ». Enfin, la mise à distance de la formation induit des bouleversements tant au niveau pédagogique qu'organisationnel que personne ne semblait, à l'époque, en capacité d'appréhender sereinement, « *personne n'était autonome, ni les formateurs ni les salariés alors on s'est rassuré en groupes !* ». Une fois de plus, il nous faut souligner que l'innovation technologique ne suit pas les mêmes rythmes que l'innovation sociale.
- Plusieurs facteurs, hormis ceux cités précédemment, sont venus limiter l'intégration de cette plate forme dans le dispositif. Tout d'abord, des problèmes techniques<sup>122</sup> ont fortement perturbés le bon fonctionnement de l'outil. Ceci n'a pas été sans conséquence du côté des formateurs puisqu'il est arrivé à plusieurs reprises que les formateurs ne disposent pas des contenus téléchargés la veille lors de la séquence du jour. Il y avait là un vrai problème de crédibilité, « *très souvent il a fallu refaire des photocopies dans l'urgence !* ». « *Maîtriser l'outil et ses fonctionnalités c'est un pré-requis...aujourd'hui sur 6 formateurs aucun n'utilise Sylphide, on n'était plus crédible à cause des bugs techniques alors on a décidé d'arrêter...le public en plus est très « difficile », il se prête donc moins aux expérimentations !* ». Sans entrer dans le détail, il semblerait que ces problèmes soient liés d'une part à « *l'incompréhension des formateurs sur le fonctionnement de la réplique* » et d'autre part sur « *le manque de personnel compétent au sein de France Champignon pour répliquer correctement* ». Il est apparu lors de nos

<sup>121</sup> A chaque groupe correspond un répertoire où sont stockés les productions des apprenants.

<sup>122</sup> Problèmes de réplique.

entretiens que par delà les problèmes techniques, l'effort (en temps et au niveau pédagogique) d'accompagnement des personnels de la CCI de Saumur ait été sous-estimé, et cela malgré quelques séances de formation (« réalisée par Miri@d, la formation se déroule sur 2 jours et aborde le concept d'individualisation et la prise en main du logiciel »). « Nous avons besoin d'une réelle assistance car en formation cela semble facile, ensuite seul(e) devant sa machine cela se complique ! ». L'outil n'est pas transparent, cela suppose un investissement conséquent, une compréhension des intentions (de l'auteur, du développeur...) qui ont précédé la réalisation de cet outil et une ré appropriation dans les schèmes de comportement des formateurs...ce qui nécessite un travail et un accompagnement dans la durée.

- Ensuite, des problèmes d'ordre pédagogique sont également venus perturbés « la bonne utilisation » de la plate forme. En effet, on sait qu'il ne suffit pas de plaquer un outil pour qu'il justifie de sa pertinence. Il devient pertinent lorsqu'il est mis au service d'une stratégie pédagogique. Malheureusement, « les stratégies d'utilisation sont à penser, cela n'a pas été fait à ce jour... ». Il ressort de nos investigations et un peu schématiquement que l'on ait mis à disposition des formateurs une Formule 1 pour des conducteurs de 2 CV : « le travail sur l'individualisation aurait du être fait en amont...l'entrée outil à discrédité l'ensemble du dispositif ! ». Un feedback sur l'historique du projet tend à montrer que « l'on a davantage travaillé sur les contenus que sur les méthodes pédagogiques...on en souffre aujourd'hui. La méthode se résume à l'outil informatique...Il n'y a pas eu une réelle prise en compte des formateurs, on a sous-estimé l'accompagnement ». L'introduction de la technologie est venue directement ré interroger ce qui constitue le cœur du métier de formateur, la pédagogie et les compétences qui y sont liées (ingénierie pédagogique).
- Les impacts sont notables au point de vue de la gestion des groupes. L'organisation de la formation repose théoriquement sur l'individualisation. Toutefois, les formateurs ont parfois du mal à faire face à l'hétérogénéité des groupes : « ils n'arrivent plus à gérer les questions posées, malgré l'ensemble des ressources à notre disposition, les stagiaires demandent un accompagnement au plus près. De plus, les groupes sont trop importants, 9 à 10 personnes c'est trop lourd, l'idéal serait 6...Les formateurs aujourd'hui n'ont plus honte de dire qu'ils n'y arrivent pas ! ». Les salariés, pris par le jeu, semblent très demandeurs et font preuve d'une certaine exigence, ce qui induit des problèmes de gestion. Il semble, et cela partait d'un bon sentiment, que dès le départ on ait surinvesti sur le présentiel et l'encadrement, les temps consacrés à l'auto formation étant de fait très limités. Nous faisons l'hypothèse que le manque de marges de manœuvre laissées aux apprenants a joué en défaveur des formateurs. Le développement de l'autonomie des apprenants passe par une sorte de « lâcher prise<sup>123</sup> » de la part des formateurs qui ont tendance (selon les observations menées) à se comporter de manière hétéro-directive, essentiellement sur un mode transmissif aboutissant parfois à la caricature<sup>124</sup> car même les activités réalisées sur les postes multimédia (navigation sur sites Internet, travail sur Cd Roms...) font l'objet de recommandations de type « Jacques a dit... ». La prescription se fait quasiment en continue, les alternatives pédagogiques semblant relativement limitées. La qualité

<sup>123</sup> Expression empruntée au monde médical et plus particulièrement des psychologues.

<sup>124</sup> « Les problèmes de fonctionnement ne permettent pas d'envisager l'ordinateur autrement que comme un auxiliaire qui sert à attendre...quand certains sont en avance je les mets sur ordinateur, ils s'amuse un peu ! »

des intervenants et des supports utilisés ne sont pas en cause, le problème réside à notre sens davantage dans la posture affichée par les acteurs en scène. L'individualisation relève des moyens et n'est en aucun cas une finalité, elle n'est pas contradictoire avec la notion de groupe ; néanmoins elle sous-tend, dans le cadre de la formation en lieu ressource, le travail autonome (qui semble peu développé) et le soutien individualisé (ce que réalisent les formateurs). Les niveaux d'application de l'individualisation sont limités : si il existe une individualisation du projet individuel et dans une moindre mesure du parcours, il n'en demeure pas moins que l'individualisation des situations d'apprentissage restent à améliorer.

- Par conséquent, après l'unité de temps, l'unité de lieu, les derniers constats nous amènent à nous interroger sur l'unité d'action...et donc sur la nature du dispositif en place : FOAD ou non ?
- Un certain nombre de raisons ont été évoquées pour expliquer ces différents phénomènes : *« on n'a pas l'habitude...les gens qui sont volontaires sont un peu paumés par la méthode...Nous sommes en cours d'acquisition, les moyens manquent, on a conscience des limites...Si on veut rendre les gens autonomes il faut de la ressource »*. En effet, le problème des ressources a été pointé à maintes reprises par nos interlocuteurs. Au niveau de la procédure à suivre pour produire des ressources et les intégrer sous Sylphide, nos interlocuteurs jugent cela trop lourd (cf. le problème évoqué précédemment de la validation par le chef de projet, comment fait-on quand il n'est pas là... ?). Malgré le cartouche<sup>125</sup> disponible sous Sylphide et qui doit en principe faciliter la production, il semblerait que la production ne soit pas aussi facile que cela. En effet, ce type d'activité est somme toute chronophage (même si on a encore du mal à la CCI de Saumur à estimer le temps pour produire une ressource) et il ne semble pas que l'on ait prévu de temps sur l'activité générique des formateurs. Par conséquent, ceux qui viennent d'entrer dans le dispositif doivent faire face à une surcharge de travail assez considérable : *« saisir du texte ça va mais la mise en forme pose des problèmes...beaucoup de tâtonnements et en plus il faut assurer la mise à jour car en fonction des publics, les ressources ne sont pas forcément exploitables... »*. Nous sommes là en zone sensible car chacun le sait, l'individualisation implique, entre autre, de disposer et de produire suffisamment de **ressources différentes** pour atteindre un **même objectif** pédagogique.
- Si disposer des ressources nécessaires représente une condition nécessaire, elle n'est en rien une condition suffisante ; en effet, une ressource n'a aucune valeur intrinsèque, c'est son intégration et son usage qui en feront un élément de qualité (qui répond aux exigences du client). Cela interroge donc directement la posture du formateur : *« les stagiaires n'ont pas de choix sur les ressources, on prescrit. On pourrait les laisser aller chercher les supports, ce serait l'idéal...Je n'avais pas vu les choses comme cela... »*. Les demandes suite aux différents comités de pilotage ont parfois porté sur le manque de travail individuel (les 20% de Pareto), *« nous avons du faire l'acquisition de logiciels tels que celui que l'on utilise en ARL... »*. L'individualisation a un coût, c'est à notre avis également un facteur explicatif. Pour en terminer avec les ressources, le téléchargement de fichiers via la plate forme Sylphide semble parfois contre productif dans la mesure où *« les gens*

<sup>125</sup> sorte de cadre « réglementaire » pour la ressource comprenant des items à renseigner tels que l'objectif pédagogique, les moyens, les exercices à suivre...

*passent leur temps à charger des ressources...ils en ont ras le bol, on est meilleur avec nos ressources papier en local, d'ailleurs les ressources pour ce type de public sont très limitées !* ». Cette dernière remarque vient faire écho au problème du choix de Sylphide comme élément central de la formation...et par delà l'outil de l'ingénierie qui a été menée en amont lors de la conception du dispositif.

- Deux aspects semblent aussi poser un certain nombre de questions. Le premier porte sur la mutualisation. Il apparaît non seulement difficile de produire de la ressource mais en plus de partager cette ressource car « *la modularisation c'est bien dans l'esprit mais moi j'ai besoin de connaître le cours et les contenus...* ». Cela interroge sur le temps nécessaire pour s'approprier les ressources externes et dans une certaine mesure la capacité d'exercer une veille sur les produits existants. Le second point porte donc sur le choix des ressources. Les outils de type base de données et grille d'évaluation de produits pédagogiques ne semblent pas très utilisés par les formateurs de Saumur.

#### 5.2.4 Les acteurs

##### Carte des métiers rencontrés au sein du dispositif Reflex Contact

telle que perçue lors de nos investigations

<b>Gestion</b> <small>(administrative, logistique, financière...)</small>	<b>Pédagogie</b>	<b>Animation</b>	<b>Conseil/ Commercial</b>	<b>R&amp;D</b>	<b>Pilotage</b> <small>(dont programmation et validation)</small>
Formateur de la spécialité	Formateur de la spécialité	Formateur de la spécialité		Formateur de la spécialité	Formateur de la spécialité
Entreprise (encadrement & tuteurs)		Entreprise (encadrement & tuteurs)			Entreprise (encadrement & tuteurs)
Coordinatrice pédagogique	Coordinatrice pédagogique	Coordinatrice pédagogique	Coordinatrice pédagogique	Coordinatrice pédagogique	Coordinatrice pédagogique
Assistante					
Chef de projet	Chef de projet	Chef de projet	Chef de projet	Chef de projet	Chef de projet

Le dispositif Reflex Contact repose sur plusieurs acteurs clés, rattachés à des entités différentes, sur des sites géographiques distants, ce qui induit des besoins de coordination très important pour assurer la cohérence du dispositif ainsi que son pilotage.

Les acteurs qui interviennent dans la phase opérationnelle se situent à différents niveaux :

1. du côté prestataire : un chef de projet, une coordinatrice pédagogique, 4 formateurs. Ces 6 personnes sont des permanents ce qui garantit une certaine stabilité de l'édifice et une réelle motivation, un engagement dans la durée, de la part des formateurs.
2. du côté support au prestataire : un administrateur de la plate forme rattaché à Miri@d, un consultant du groupe Initiative.
3. du côté de l'entreprise : certains membres de la direction, les chefs de cave et les tuteurs.

C'est le chef de projet qui assure le lien entre ces différentes composantes, ce qui n'est pas un exercice des plus faciles dans la mesure où il faut trouver des zones de partage entre les contraintes et attentes à la fois du commanditaire et des clients finaux, entre les besoins d'accompagnement des formateurs et la production elle-même, entre le quotidien et ce projet spécifique, entre la capitalisation de l'expertise développée sur ce projet et son transfert effectif au sein du centre de formation de la CCI de Saumur (voire au sein du réseau Miri@d), entre la technique et la pédagogie...

Le profil des formateurs (au sens large puisque le chef de projet et la coordinatrice pédagogique interviennent aussi en tant que formateurs) impliqués est varié puisque 4 d'entre eux proviennent de la Formation Professionnelle Continue (FPC) et les 2 autres interviennent traditionnellement sur l'Apprentissage. Pour ces derniers, l'implication dans ce projet a représenté un vrai « *choc culturel* » car passer du mode transmissif (hétéro formation) à un mode où l'on privilégie (en principe) la relation directe entre l'apprenant et le savoir (auto formation) n'est pas naturelle : « [...] ils assimilent le tutorat au soutien pour les apprentis... ». Toutefois, ce constat ne s'applique pas qu'aux formateurs issus du moule apprentissage, le passage d'une posture à une autre semble poser autant de problèmes aux formateurs issus de la FPC qu'à ceux issus de l'apprentissage. Nous avons bien vu dans la description du dispositif combien les situations d'auto formation étaient limitées soi-disant « *parce que le public est difficile, peu autonome...* ». Encore faudrait-il laisser des marges de manœuvre, un certain contrôle aux apprenants pour que cette autonomie<sup>126</sup> puisse se développer.

Selon nous, les formateurs se trouvent tiraillés entre deux conceptions différentes de l'individualisation. La première relève de ce que Annie Jezegou<sup>127</sup> nomme l'individualisation institutionnelle et l'autre l'individualisation autonomisante. La première relève d'une démarche du prestataire qui vise à « *prescrire à partir de caractéristiques individuelles prédéterminées la solution didactique appropriée...* ». Comme le rappelle Gaston Pineau, loin d'être acteur de sa formation et de se retrouver, comme on l'entend souvent, au centre du dispositif, l'apprenant est ici objet de la formation, composante d'un système conçu et animé par d'autres. La seconde relève d'une démarche qui « *visent à permettre à l'apprenant de devenir acteur de sa formation. Les conditions dans lesquelles se déroule la formation se situent au plus près de l'auto formation individuelle. Celle-ci présuppose l'existence de ressources à usage individuel mais aussi la maîtrise de la formation par l'apprenant qui est*

---

<sup>126</sup> « Individualiser, c'est assurer une des conditions les plus fondamentales de l'autonomie : une certaine liberté de choix et donc le pouvoir de l'apprenant sur sa formation » (L.Sauvé, 1993, p.18).

<sup>127</sup> Annie Jezegou, *La Formation à Distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, L'Harmattan, 1998.

*alors placé comme sujet de son apprentissage* »<sup>128</sup>. Les formateurs du dispositif Reflex Contact se trouvent donc aujourd'hui dans une sorte d'entre deux, ne disposant pas forcément de toutes les ressources, compétences et pouvoirs (d'agir...en fonction des enjeux et jeux de rôles) pour passer franchement d'une conception à une autre, ce qui accentue bien entendu la difficulté pour eux à se situer et à évoluer dans un cadre plus ou moins bien repéré, balisé, normé. De ce fait, ils tâtonnent, cherchent leur marques, s'adaptent en fonction des difficultés rencontrées sans pour autant, nous semble-t-il, bien mesurer l'évolution de leur métier et les impacts liés à leur implication dans ce dispositif. Convaincus de vivre une aventure quelque peu hors du commun, ils apprécient fortement cette nouvelle expérience, cette remise en cause et quelque part cet apprentissage : « [...] *je n'oublierai pas les premiers stagiaires que j'ai eus, c'était formidable, la considération de ces personnes a changé, elles se sentent aujourd'hui valorisées, elles ont trouvé le goût pour la formation* ». On voit ici combien la compétence de service est d'une importance considérable. L'empathie dont ont du faire preuve ces formateurs, la prise en compte de l'autre, savoir écouter et comprendre sont autant d'éléments déterminants et plus particulièrement dans ce contexte (compte tenu du profil du public) : « *il faut être très ouvert, très disponible, mais c'est plus dû à la population qu'à la technologie, c'est l'individualisation qui le demande...* ».

Comme nous l'avons noté précédemment, les formateurs n'ont pas été mobilisés, associés très en amont du projet. En fait ils ont bénéficié d'un reporting permanent de la part du chef de projet tout au long de l'avancée du dispositif et ne sont intervenus de manière opérationnelle que lors de la mise en œuvre (précisons que ces formateurs n'interviennent pas sur le positionnement en amont de l'entrée en formation et donc ne constituent pas un élément dans la contractualisation du plan de formation individuel). En effet, l'ingénierie de conception a été co-produite à la fois par l'entreprise et le binôme chef de projet-coordinatrice pédagogique (les inventeurs), mais aussi par Miri@d et la CCI de Saumur (toujours via le même binôme).

La cheville ouvrière est donc constituée de deux personnes dont les profils sont relativement différents mais avec un intérêt commun pour le monde de l'entreprise.

La première est issue de l'entreprise et a exercé ses talents plus particulièrement dans la fonction Ressources Humaines (suite à une formation longue de trois ans dont une partie à distance avec des regroupements à Paris une fois par mois). Une seconde expertise a pu être développée à travers une activité de Conseil (en formation, stratégie commerciale, recrutement...) exercée au sein de son propre cabinet de consultant et cela pendant 12 ans (« *l'activité de conseil relève de la formation continue, le terrain est très formateur...* »). Arrivée en 1995 à la CCI, elle passera rapidement de statut de vacataire à celui de responsable informatique. Aujourd'hui ses responsabilités se divisent entre son rôle de conseiller en formation, responsable assurance qualité, chef de projet Reflex Contact et une activité de formation car cela permet de ne pas perdre le contact avec le terrain : « *je tiens à rester formatrice, c'est important pour moi* ».

La seconde est issue de l'Apprentissage où elle baigne depuis environ 25 ans (date à laquelle elle est arrivée à la CCI de Saumur). Après des débuts comme *vacataire « prof »*, sur des domaines tels que ceux de la VSP, l'hôtellerie, la vente en alimentation... Elle est passée de la formation des apprentis à la formation des maîtres d'apprentissage (premier lien avec l'entreprise) : « *j'avais soif de me tourner vers les PME* ». Cette ouverture vers l'extérieur s'est élargi avec de nouvelles missions telles que la formation de formateurs (pour la Cci et un groupe de travail mis en place par la région des Pays de la Loire) et la responsabilité de la coordination pédagogique au sein du centre de formation de la CCI de Saumur. Cette dernière responsabilité lui permet d'une part d'avoir un regard transverse sur les pratiques au sein du centre de formation et donc de capitaliser et d'autre part, d'assurer dans la mesure du possible

---

<sup>128</sup> Annie Jezegou, ibidem.



à la fois cohérence dans l'ensemble de l'édifice (standardisation des contenus par exemple...) et transfert des bonnes pratiques. En ce sens, son implication dans le dispositif Reflex Contact est tout à fait déterminant.

Pour ce qui relève des formateurs, leur ancienneté au sein de la CCI est peu importante (en moyenne 5 ans pour 2 d'entre eux) ce qui est peut-être aussi un élément déterminant car on peut émettre l'hypothèse que le facteur temps est une variable dans la capacité à se mobiliser, à s'investir. Qu'ils soient issus d'une formation technique, informatique ou plutôt scientifique, tous deux sont entrés en tant que vacataires et ont stabilisé leur fonction depuis (notons toutefois qu'il n'y a pas de relation de cause à effet entre l'investissement dans le projet Reflex Contact et la titularisation).

Il apparaît quelque peu difficile de définir la carte stratégique des différents acteurs impliqués dans ce projet néanmoins tous semblent avoir un goût prononcé pour la créativité (ce qui se traduit parfois de manière originale dans certaines séquences : atelier peinture), le changement, la nouveauté, et une capacité singulière à la remise en question de l'acquis (« *c'est un enrichissement dans le bon sens du terme, cela génère une charge de travail supplémentaire car il faut assumer aussi le quotidien, c'est une remise en cause permanente...* ») mais aussi à relever des challenges. C'est donc davantage sur un champ psychologique que se situent les enjeux pour les acteurs impliqués sur ce projet innovant : « *j'ai appris pas mal au niveau humain* ». L'ouverture d'esprit, l'investissement individuel ont souvent été plébiscités.

Aucun document ne répartit très clairement les activités des uns et des autres (les définitions de fonction n'existent pas toujours semble-t-il et lorsqu'elles existent sont parfois peu en phase avec la réalité) toutefois on peut considérer que la mise en œuvre de ce dispositif a impliqué la gestion de multiples dimensions :

- technique bien entendu
- pédagogique
- sociale
- économique

Au niveau de la formation de formateurs, Miri@d a donc assuré 2 jours de formation (individualisation et prise en main de la plate forme Sylphide). Certains ont en plus participé à un séminaire ou bien encore à une formation de formateurs initiée par le Préau<sup>129</sup> sans pour autant aller jusqu'au bout : « *Ce n'était pas au point, on a besoin d'un réel accompagnement, les formations sont plus des réunions de travail, on garde nos vieux réflexes, ...* ».

Nos interlocuteurs ont souvent mis l'accent sur le fait que ce projet demandait une rigueur nouvelle et toute particulière : rédaction de compte-rendus pédagogiques, organisation de la mémoire des parcours, traçabilité des activités, reporting, participation au comité de pilotage, ... en un mot, « *il n'y a plus de place à l'impro !* ». En outre, il semble difficile de s'investir totalement dans ce type de projet quand d'une part, en parallèle il faut encore assumer le quotidien à savoir 720 heures de face à face pédagogique (quota annuel) alors que ce type de projet demande un investissement énorme et que le changement induit du côté des formateurs s'opère dans la durée et nécessite des moyens importants en terme d'accompagnement, et d'autre part quand on voit mal où l'Institution veut nous emmener : « *quand je vois l'état de notre équipement je doute que la FOAD soit un axe stratégique, en outre rien n'est officiellement annoncé...* ». Dépasser le stade de l'expérimentation nécessite d'inscrire ce type

---

<sup>129</sup> Cellule de veille (sur le champ des technologies en formation) de la CCIP.

de projet dans une politique d'entreprise et doit figurer très clairement dans le projet d'entreprise. Par delà la définition de cette vision, la question se pose des moyens à allouer pour développer ce type d'activité, du marché potentiel etc... Une réflexion stratégique est donc à mener. Nous avons déjà évoqué les problèmes d'investissement que posent ces dispositifs et la faible capacité des organismes à financer l'activité de type R&D. C'est une question de fond pour les prestataires de formation dans leur ensemble aujourd'hui. D'où l'idée de développer des synergies, de travailler en réseau. Toutefois, une structure comme Miri@d ne peut à elle seule résoudre tous les problèmes ; nous l'avons dit et le rappelons ici, c'est au sein des établissements que l'on pourra trouver les clés pour avancer.

La valorisation par l'Institution semble surtout humaine et peu financière. Le temps passé en-dehors du temps de travail sur la préparation de ressources par exemple participe davantage de l'investissement personnel au regard d'une rigueur et d'une conscience professionnelle affirmée que d'un échange marchand entre l'employeur et le salarié même si parfois certains ont pu valoriser (dans une certaine mesure et après quelques discussions) ce temps. Les perspectives de mobilité interne sont très limitées d'autant plus que les évaluations annuelles prennent très peu en considération les « performances » individuelles : « *aucun critère n'a été réellement défini...* ».

## 6 Quelques éléments de synthèse

Avant d'aborder la troisième partie de cette étude, où nous avons tenté d'élaborer une matrice des compétences des formateurs, il apparaît opportun de faire un bilan d'étape. En effet, la richesse des informations récoltées à travers les CCI de Valenciennes, Clermont-Ferrand et Saumur nécessite une mise en perspective.

Dans un premier temps, nous reviendrons très rapidement sur les limites de nos investigations et donc de l'exercice auquel nous nous sommes prêtés.

Dans un second temps, afin de faire écho au rapport sur l'innovation<sup>130</sup> rédigé en janvier 1998 par Anne de Blignières-Legeraud pour le compte du CEDEFOP, nous tenterons de déterminer si le réseau Miri@d s'inscrit oui ou non dans un processus d'innovation .

Enfin, en nous appuyant sur une définition qui nous apparaît particulièrement bien correspondre au contexte de cette étude, nous tenterons d'identifier de manière assez globale quelles sont les compétences sollicitées, mobilisées, à travers ce processus.

### **6.1- Les limites d'un tel exercice**

Aborder un sujet tel que celui de la compétence n'est pas a priori un exercice facile d'autant plus lorsque cela s'inscrit dans un environnement en pleine évolution. Le monde de la formation, comme d'autres secteurs d'activité avant lui, se trouve aujourd'hui confronté à de nombreux bouleversements dont l'arrivée et l'intégration des nouvelles technologies dans les processus de formation qui se traduit, ici et là, par la mise en oeuvre (plus ou moins opérationnelle et pérenne) de dispositifs de formation dits « ouverts » et parfois à distance (FOAD). Toutefois, **le paysage aujourd'hui est loin d'être stabilisé.**

En outre, si l'on tente de faire l'inventaire des écrits sur la compétence, il apparaît très rapidement aux novices que bon nombre d'experts, qu'ils soient partenaires sociaux, universitaires, scientifiques, praticiens ou encore consultants, ont déjà exprimé leur vérité.

---

<sup>130</sup> Intitulé *Critères et paramètres pour identifier l'innovation dans le domaine des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage*

Globalement, et s'en vouloir jouer les intégristes, il ressort de tous ces travaux que la compétence est un ensemble de ressources combinées qui s'expriment dans l'action professionnelle et qui de fait, ne peut être identifiée que lors de sa mise en oeuvre.

Nous avons eu l'occasion de pointer à travers cette étude une dimension « pratique » de la compétence, liée à l'expérience des situations et qui donc ne s'acquiert que sur le terrain.

Compte tenu de la relative « jeunesse » des dispositifs étudiés dans le cadre de Miri@d, il faut que le lecteur relativise les différentes données contenues dans cette étude.

La méthodologie adoptée pour mener à bien cette étude s'articule autour de la prise en compte du contexte de mise en oeuvre des compétences donc de l'entreprise en tant qu'organisation, la description (et dans la mesure du possible l'observation) du dispositif et de l'activité mais aussi des trajectoires sociales et professionnelles des individus (sorte de « tranches » de vie). Néanmoins, lorsque l'on interroge ces mêmes individus sur leur activité quotidienne, il apparaît très rapidement qu'ils ont bien des difficultés à apporter une description précise des éléments constitutifs de leur(s) activité(s). Si l'on tente de croiser les éléments recueillis auprès de l'encadrement, qui pourraient sembler a priori plus à même d'analyser les dites activités, on se trouve confrontés à un problème d'une autre nature et que bon nombre d'observateurs ont déjà pointé : l'écart entre ce qui relève de l'expression d'un idéal type qui serait l'activité prescrite (avec les règles, procédures et autres codes de bonne conduite) et sa transcription concrète, réelle sur le terrain. Il suffit de reprendre certaines définitions de fonction (lorsqu'elles existent) pour s'en persuader.

*« Si le langage se révèle bien trompeur, ce n'est pas une constatation nouvelle, il faut s'efforcer de s'en passer : l'observation directe de l'activité semble toute désignée pour le remplacer efficacement »<sup>131</sup>*. Il nous faut souligner là un autre biais : compte tenu du temps qui nous était alloué et de la disponibilité de nos interlocuteurs d'une part mais aussi des perturbations que ce type d'observation in situ peu générer (et donc des craintes associées) d'autre part, **ce n'est que de manière furtive et à de rares exceptions que nous avons pu réellement observer l'expression des compétences mises en oeuvre par les formateurs.**

## 6.2 - Le réseau Miri@d et l'innovation

Si l'on se réfère aux différentes monographies réalisées sur les trois CCI membres du réseau Miri@d, nous constatons pour chacune d'entre elles que la mise en oeuvre des dispositifs FOAD repose au départ sur un ou des « innovateurs » ou « inventeurs ». Qu'ils soient formateurs vacataires ou permanents, directeur, chef de projet, stagiaire ou encore contrat CES, dans chacun des dispositifs certains acteurs moteurs ont joué un rôle central. Qu'il soit légitimé ou non, reconnu ou non, missionné ou non, la posture de l'innovateur a évolué tout au long de la conception et de la mise en oeuvre du projet.

Tantôt pilote, tantôt « simple » rouage, ou bien encore courroie de transmission, sa fonction a eu un caractère dynamique plutôt que figé. Comme le souligne Anne de Blighière-Legeraud, le processus crée l'acteur, l'innovation est en ce sens un processus « auto-crée-acteur ».

Comme pour les APP, on peut avancer l'idée que les différents dispositifs étudiés dans le cadre du réseau Miri@d participent d'un certain re engineering de la formation. En effet, la mise en oeuvre de dispositifs de formation individualisés, à entrées sorties permanentes, ayant recours à l'autoformation, s'appuyant en partie (exemple de l'APM) ou totalement (exemple de Netlangues) sur les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication, avec

---

<sup>131</sup> De Witte, Minet et Parlier, *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*, L'Harmattan, 1994

des situations d'apprentissage réalisées parfois à distance, correspond très souvent à une refonte de processus.

Cette refonte est très souvent vécu au départ comme une certaine déstabilisation et cela à plusieurs niveaux : schémas organisationnels, pratiques et postures des formateurs, représentations individuelles et collectives, position et rôle de l'apprenant...

Bien que Miri@d ait joué un rôle structurant et fédérateur, il n'en demeure pas moins que la mise en œuvre de ces différents dispositifs n'a pas fait l'objet d'une démarche toujours bien cadrée répondant aux canons de la gestion de projet, où les aléas éventuels avaient pu être estimés grâce à une étude des risques, où chacun des acteurs connaissait dès le départ son rôle et ses attributions (rappelons-nous de l'évolution de certains formateurs suite à concrétisation des projets),..., avec un produit de sortie correspondant en tout point aux projections faites dans la phase de conception. Bien au contraire, comme dans bon nombre d'expériences de ce type, c'est pas à pas que la réalité finale s'est construite, chemin faisant, dans un processus d'amélioration permanente afin de tendre vers les frontières définitives ( ?) du dispositif.

Par conséquent, les dispositifs étudiés dans le cadre du réseau Miri@d s'inscrivent bien dans un processus « *organisé, finalisé, organisateur, pluridimensionnel et auto-cré-acteur* », ce qui correspond à la définition opératoire de l'innovation selon Anne de Blighière-Legeraud.

### **6.3 – Premiers constats sur les compétences des formateurs**

Sans chercher à entrer de plein pied dans la troisième partie de notre étude, il me semble toutefois important de faire un point d'étape sur la dimension compétence, telle que perçue au sein des dispositifs portés par les CCI visitées.

Pour cela, nous avons retenu une définition (qui recoupe trois approches complémentaires) de la compétence assez générale qui nous semble suffisamment bien correspondre aux différentes situations rencontrées, elle nous est fournie par Philippe Zarifian dans son ouvrage *Objectif Compétence, pour une nouvelle logique*, éditions Liaisons, Paris septembre 1999 :

*« La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté (1). La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmentent (2). La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité (3) ».*

Qu'en est-il des formateurs (stagiaires, chefs de projets, formateurs dédiés, responsable de centre de ressources..) rencontrés lors de notre étude ?

(1)

Indéniablement, nous pouvons affirmer que chacun de ces individus s'est engagé, mobilisé de son propre chef (l'injonction étant bien entendu insuffisante, inopérante pour les mobiliser) dans le projet dans lequel il était partie prenante. Nous l'avons souligné à maintes reprises, sans un engagement et une participation active des différents « innovateurs », l'opérationnalité des dispositifs auraient été remise en cause. Nous pouvons faire l'hypothèse que nos interlocuteurs ont donc fait preuve d'initiative et cela à chacune des grandes phases du projet, dans une logique de co-construction avec les autres « innovateurs » mais aussi parfois avec les futurs clients du dispositif: cela s'est traduit en amont lors de la première idée qui, après un stade de maturation et parfois quelques « errements », a permis de basculer dans une phase d'ingénierie de conception, pendant la mise en oeuvre lorsqu'il a fallu faire des choix face aux

problèmes rencontrés (pilotage, régulation...), et en bout de course lorsque les frontières furent quelque peu stabilisées.

La mise en œuvre d'un dispositif FOAD revêt un caractère exceptionnel, événementiel<sup>132</sup>, loin des procédures méthodes et autres techniques traditionnelles que les formateurs ont l'habitude de mobiliser. C'est ce caractère événementiel qui a sollicité la prise d'initiative et mis le formateur en situation quelque peu instable, l'interrogeant sur sa capacité à faire preuve de créativité, d'invention pour s'inscrire dans un processus d'innovation.

Se situant dans une démarche en pas à pas mais néanmoins avec des attentes très fortes de la part des clients (internes et externes), la prise d'initiative s'est doublée d'une prise de responsabilité importante. En effet, la position de chef de projet d'un dispositif FOAD (tel que ceux qui ont été étudiés) nécessite un investissement considérable et une prise en charge totale de la mission par l'individu. Cela se vérifie d'autant plus lorsque l'on considère les ressources mises à disposition par les institutions porteuses ; les activités de type R&D ne sont très souvent qu'un appendice supplémentaire accroché au quotidien, une charge en plus.

C'est un réel challenge qu'il faut relever et le fait d'accepter cette responsabilité signifie implicitement que le formateur donne une valeur toute particulière à cette responsabilité. Comme le souligne Zarifian, « [...] *il est probable qu'implicitement la prise de responsabilité mobilise soit un sens égocentrique de sa carrière personnelle, soit un sens éthique de sa propre utilité sociale.* » ; nous pensons pour notre part que ces deux dimensions se rencontrent. Il faut rappeler également que nous avons pu identifier chez nombre de nos interlocuteurs une tendance forte à l'auto prescription d'une part et à l'intériorisation de certaines contraintes d'autre part.

Enfin, pour ce qui relève de la situation, la construction de dispositifs FOAD s'inscrit de fait dans une certaine singularité. D'autant plus que notre expérience nous pousse à affirmer que ces dispositifs sont particulièrement complexes (tant dans leur conception, leur mise en œuvre mais aussi leur management, leur pilotage) et donc fragiles. Par conséquent, nous ne pouvons imaginer que ces contextes professionnels génèrent des routines organisationnelles ou décisionnelles. Ainsi, « *il y a dans la compétence, une part qui ne sera jamais totalement saisissable à l'avance, et donc que les référentiels ne pourront jamais totalement appréhender* ».

(2)

L'intelligence pratique des situations réside chez nos formateurs dans le fait qu'ils se doivent de resituer leur action (démarche souvent individuelle, locale) dans un projet plus global, dans un projet d'entreprise par exemple. Cela signifie concrètement être capable de se situer dans son organisation mais aussi comprendre les enjeux sous-tendus et induits par la conduite de tel ou tel projet.

En outre, dans les nombreuses situations d'accompagnement (tutorat synchrone ou asynchrone, à distance ou en présentiel) le formateur doit être en mesure de diagnostiquer (exercice subtil s'il en est, lorsque le formé est à distance) la situation, d'identifier les points de blocage, de choisir les ressources à mobiliser et à prescrire pour poursuivre le chemin, de comprendre et prendre en considération le mode d'apprentissage du formé, de mobiliser et dynamiser le formé pour que sa motivation perdure... en un mot de comprendre la situation.

Pour ce faire, il faut pouvoir disposer non seulement d'un corpus de connaissances (acquises à la fois par le biais de la formation initiale mais aussi par la confrontation au terrain, cela peut-être le cœur de métier) mais également être en mesure d'adopter une attitude réflexive par rapport à ces acquis afin de faire le bon choix en fonction de la situation. Cela nécessite enfin

---

<sup>132</sup> cf. Philippe Zarifian, *Le travail et l'événement*, L'Harmattan, mai 1995.

de la part du formateur de demeurer en « veille » permanente, de faire preuve (lui aussi) d'ouverture afin d'actualiser ses connaissances.

(3)

Penser que l'on pourrait, seul, mettre en œuvre un dispositif FOAD relève d'un optimisme et d'une confiance en soi quelque peu irraisonné. Nous savons que l'une des caractéristiques d'un dispositif flexible réside dans son ouverture et son interaction avec l'environnement. En outre, c'est très souvent à travers des partenariats que se nouent et se construisent ces dispositifs complexes. Enfin, au sein d'une même organisation, c'est dans la plupart des cas autour d'une équipe projet que se construisent ces dispositifs.

Par conséquent, les formateurs rencontrés ont du, à un moment ou un autre, mobiliser leur environnement, communiquer et coopérer, trouver des zones de partage pour qu'il y ait une réelle convergence entre des enjeux différents. Que ce soit d'autres formateurs, des experts externes ou encore leur direction, le maillage des compétences à travers des groupes de travail ou équipe projet (bien que peu souvent instituée, organisée) s'est révélé être un puissant levier dans la conduite des projets FOAD. Etre capable de mobiliser et fédérer des acteurs différents ayant chacun leur logique propre, un mode de fonctionnement particulier, des représentations singulières...ainsi que des intérêts individuels n'est pas forcément chose facile et représente une vraie compétence, celle d'un chef de projet. La recherche d'une certaine unité de but et de sens (préalable nécessaire mais non suffisant) est une aventure semée d'embûches, les responsables du réseau Miri@d en ont fait l'expérience...

Pour finir, il nous semble important de revenir rapidement sur deux points particuliers :

- la polyvalence : souvent évoquée lors de nos entretiens, nous nous sommes très souvent interrogés pour savoir si elle existait réellement et si oui, de quel type de polyvalence s'agissait-il : vraie ou fausse polyvalence ?  
Comme le souligne Philippe Zarifian, « *la polyvalence n'a de sens que si elle désigne un élargissement de la compétence de la personne [...]* ». Nous avons pu constater dans certains dispositifs (cf. carte des métiers) un élargissement vers d'autres fonctions d'autres processus, voire d'autres disciplines néanmoins ce n'est pas le cas pour tous.
- La compétence de service : mettre l'apprenant au centre du dispositif de formation, individualiser la formation c'est prendre en compte le client final tant dans sa dimension sociale que dans sa dimension professionnelle. L'activité de formation met en étroite relation le fournisseur et le client final, contrairement à d'autres secteurs où finalement l'opérateur n'a que très peu de lien avec le destinataire. Dans au moins deux des dispositifs étudiés, l'accueil, le positionnement, la prescription d'un plan de formation sont autant de points de rencontre directe entre l'offre et la demande qui nécessitent par-delà l'empathie, de faire preuve d'une réelle envie de partager, de donner. Il nous faut souligner que nous avons pu rencontrer cette compétence de service orientée vers l'interne à savoir les collaborateurs, les autres formateurs: développer des contenus, mettre à jour les ressources et alimenter la base de données, partager l'information, veiller et mutualiser... Cette compétence de service est bien entendue fortement sollicitée pendant l'accompagnement, le tutorat (qu'il soit synchrone ou asynchrone) tout au long du parcours.

## **3ème partie :**

# **Elaboration d'un référentiel de compétences**

## 1- Quelques éléments de cadrage théorique

L'objet de ce chapitre est de proposer un référentiel des compétences que doit posséder un formateur dans le contexte des formations ouvertes et à distance (FOAD). Rappelons que notre hypothèse initiale est que les dispositifs que nous venons de décrire transformant la place et le rôle des formateurs, exigent de ceux-ci de « nouvelles compétences », ou à tout le moins une transformation et une adaptation de compétences pré-existantes, mais devant être adaptées à ces nouveaux contextes d'application.

Mais quelle grille de lecture choisir pour ce faire ? La littérature portant sur le sujet abonde, et tout particulièrement depuis quelques années ; le passage d'une organisation du travail taylorienne à une organisation davantage basée sur les collectifs de travail et sur les communications, n'y est sans doute pas étranger ; on s'intéresse désormais davantage à l'humain qu'aux organisations de travail, aux métiers qu'aux postes, aux interactions et aux phénomènes de régulations qu'aux tâches à proprement parlé. De même, les échelles de production ont changées, et l'on fait de plus en plus appel au travail en petites équipes autonomes, ce qui nécessite l'aptitude au travail collectif, avec son corollaire évident qu'est la maîtrise des moyens de communication, à l'échelle interne de l'unité de production comme au niveau des échanges entre cette unité et d'autres unités, englobées dans un réseau mondial qu'il devient nécessaire de savoir décrypter. Les compétences ne sont donc plus désormais que techniques, mais aussi compétences à communiquer, à s'informer et à évoluer, tout en développant son « autonomie coopérative ».

Cette arrivée en force des compétences ne touche évidemment pas que le secteur de la production, mais concerne également le secteur tertiaire, et au sein de celui-ci le monde de la formation, à double titre : d'une part parce que la formation est sensée produire des compétences, et non pas seulement des savoirs, et d'autre part, et c'est notre objet, parce que la formation peut être observée du point de vue des compétences que mettent en œuvre ses acteurs. On pourra d'ailleurs remarquer une certaine analogie entre celles-ci et celles là : un centre de formation qui, par exemple, se soucierait de l'autonomisation des apprenants et du développement de la compétence à s'informer, à faire des choix, à négocier, etc. ne pourra le faire que si les formateurs évoluent dans une organisation où ils peuvent, eux aussi, s'informer, faire des choix, négocier et ainsi de suite : l'autonomie ne peut se développer que dans un milieu où tous les acteurs peuvent y accéder.

### **1.1- Choix d'une définition**

Opter pour une définition de la compétence n'est pas chose aisée, face à la pléthore de définitions proposées par la littérature spécialisée, chaque auteur revendiquant « sa » définition de la compétence. Nous avons choisi celle qui semble la plus consensuelle et qui synthétise les travaux de plusieurs chercheurs. Nous l'avons trouvé dans le « Traité des sciences et des techniques de la formation », ouvrage collectif dirigé par Pierre Caspar et Philippe Carré :

« la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée »<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> P.Caspar et P. Carré (dir) *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, DUNOD, 19



Cette définition propose donc de relier la compétence à l'action, autrement dit de considérer que la compétence n'existe pas en dehors de l'usage que l'on en fait, et qui plus est, et c'est le plus important, dans un contexte donné. Cela nous convient à merveille, eu égard au soin que nous avons pris à décrire les nouveaux contextes dans lesquels évoluent les formateurs. C'est bien à partir de l'analyse de ces contextes particuliers et de la manière dont les formateurs y évoluent, et recomposent différemment les nouvelles relations « formateur-apprenant-savoirs » que nous proposons de décrire les compétences mises en œuvre. Cette contextualisation, toutefois, ne doit en aucun cas nous interdire de considérer ces compétences comme transférables d'un contexte à un autre, pour peu que celui-ci soit basé sur des principes organisationnels répondant aux critères admis, depuis le conférence de consensus de Chasseneuil<sup>134</sup>, comme définissant une Formation Ouverte et A Distance ; autrement dit, ce qui est valable pour un formateur en APP le sera également, de notre point de vue, pour un formateur impliqué dans n'importe quel autre dispositif FOAD.

Cette définition laisse en revanche la porte ouverte aux rubriques ou capacités constitutives des compétences par lesquelles nous allons les décrire ; nous détaillerons ci-après le choix que nous avons fait pour notre part. Elle insiste davantage sur la notion d'intégration de ces différentes capacités, autrement dit sur ce qui « transforme » les capacités en compétences et permet la réussite de l'action. Nous souhaitons approcher, dans notre analyse, ce « quelque chose en plus des capacités qui leur permettent, justement, de devenir, ensemble, de la compétence »<sup>135</sup>

## 1.2- Construction d'une « matrice des compétences »

Voilà donc pour la définition. Mais pour rendre opérationnel ce travail de repérage, il nous est utile de disposer d'un outil logique, et nous proposons d'utiliser une matrice à neuf cases, conçue de la manière suivante :

Sur l'axe vertical, nous avons choisi de classer les capacités selon trois types, tels que les définis Katz en 1974<sup>136</sup> :

- les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique) ;
- les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) ;
- les compétences humaines (dans les relations intra et inter personnelles).

Cette typologie, simple, présente l'avantage de recouper une typologie plus classique encore, mais qui reste d'une redoutable efficacité : celle qui distingue les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

Mais dans la mesure où nous avons affirmé précédemment la nécessité de contextualiser les compétences, il nous est apparu que celles-ci pouvaient se lire à trois niveaux concentriques : l'action du formateur se déploie en effet avant tout dans une relation individuelle avec un apprenant (micro-niveau), au sein d'un dispositif de formation (mésos-niveau) le tout dans un environnement local particulier, lui-même inséré au sein d'une société qui devient de plus en plus globale et « cognitive »<sup>137</sup> (macro-niveau).

---

<sup>134</sup> op.cit.

<sup>135</sup> op.cit.

<sup>136</sup> R.L. Katz, *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review, Vol. 51, 1974

<sup>137</sup> *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre Blanc sur l'éducation et la formation, commission Européenne, 1995

Vous aurez sans nul doute reconnu dans cette approche l'analyse ternaire de l'autoformation utilisée par Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson<sup>138</sup> pour observer l'autoformation et qu'il nous semble particulièrement judicieux de convoquer ici, alors même que nous étudions un dispositif basé sur l'autoformation éducative. Pour des raisons, là encore, de recoupement théorique, nous avons associée la notion d'ingénierie de formation au méso-niveau, et la notion d'ingénierie pédagogique et didactique au micro-niveau.

Voilà donc notre axe horizontal, ce qui nous conduit naturellement à la matrice suivante :

		<i>3 niveaux (Carré et co, 1997)</i>		
		<i>L'environnement</i> <i>(le contexte local et global)</i>	<i>Le dispositif</i> <i>(l'ingénierie de formation)</i>	<i>La relation individuelle</i> <i>(l'ingénierie pédagogique et didactique)</i>
3 types de compétences (Katz, 1974)	<b>Conceptuel</b> (savoir)	A1	B1	C1
	<b>Technique</b> (savoir-faire)	A2	B2	C2
	<b>Humaine</b> (savoir-être)	A3	B3	C3

*Matrice d'analyse des compétences – Frédéric Haeuw – Août 2000*

Reste maintenant à « remplir » les différentes cases et c'est ce que nous allons nous attacher à faire à présent. Bien évidemment, nous nous baserons pour ce faire sur les résultats des visites précédemment décrites, sachant que deux principes nous guideront :

- premièrement, il s'agit pour nous de construire ici un référentiel « idéal typique » ; autrement dit aucun des formateurs interviewés ou des sites visités ne montrent toutes ces compétences réunies ensemble. Au contraire, c'est ce que nous aurons observé ici et là (et y compris dans notre propre expérience), que nous recenserons dans ce tableau ; nous indiquerons toutefois, à partir d'une estimation de la fréquence des observations, si la compétence relevée existe ou si elle serait au contraire à développer pour optimiser la qualité du service ; cette quantification sommaire nous permettra de résumer les principaux déficits de compétences constatés. De même, nous tenterons de distinguer les « nouvelles compétences » des compétences pré-existantes mais transformées dans les

<sup>138</sup> P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, 1997

nouveaux contextes ; ceci nous permettra de définir ce qui pourrait manquer à un formateur « traditionnel » pour intervenir en FOAD.

- deuxièmement, nous ne nous baserons pas seulement sur les expressions des formateurs, mais également sur les observations, ainsi que sur notre propre traduction en termes de compétences, des propos tenus concernant les tâches effectuées. Nous sommes en effet convaincus, que les compétences, ainsi que le souligne J. Leplat, sont plus souvent tacites (ce qui ne veut pas dire inconscientes) qu'explicites, et que la personne n'est pas toujours en mesure d'explicitier les connaissances qu'elle met en œuvre dans son action. Selon cet auteur, « *les connaissances difficilement explicitables portent d'ailleurs souvent sur ce qui sert au contrôle de l'action et non pas sur les procédures proprement dites. Vergnaud les appelle les « connaissances en actes » et leur donne une place fondamentale dans l'analyse des compétences* »<sup>139</sup>. Le faible nombre de réponses généralement récoltées suite à la question explicite sur les compétences possédées nous conforte dans cette opinion.

## **2- Référentiel de compétences du formateur, en Formation Ouverte et A Distance**

### **2.1 – Les compétences du formateur dans le contexte local et global**

Le formateur est pris dans une relation à l'environnement quasi-dialectique :

- d'une part, il est partie prenante et acteur privilégié de cette *société du savoir*, qui, nous dit-on, va révolutionner les organisations du travail et les modes d'accès des individus à l'information et aux connaissances. Ainsi que nous le rappelle le livre blanc de la communauté européenne<sup>140</sup>, « *c'est dans cette perspective que se place le rôle bien évidemment central des systèmes éducatifs - et donc au premier chef des enseignants - et de tous les acteurs de la formation* » ; On ne peut nier que l'avènement de la société cognitive doit nécessairement passer par les formateurs d'adultes et en particulier pour la réduction des inégalités face à l'accès à celle-ci. Il serait absurde, voire suicidaire de nier cette évidence en se cantonnant à un savoir-faire ancestral de simple transmetteur de savoir. Un formateur qui nierait cette évidence aurait de fortes chances de disparaître rapidement du marché du travail.
- mais d'autre part, tout en étant acteur de la mondialisation, ce formateur évolue dans un contexte local singulier (et notamment, pour le formateur en APP, une ville, un village, un quartier donné). On a bien vu dans notre analyse précédente que ces singularités locales ont une forte influence sur les rôles joués par le centre de formation, ainsi que sur son mode d'organisation pédagogique. Des dispositifs tel que l'APP ou Miri@d, doivent avant tout répondre à des besoins sociaux et/ou économiques de proximité et concourir aux préoccupations de maillage territorial. N'oublions pas qu'une des caractéristiques d'une F.O.A.D est de participer à l'aménagement du territoire, et on retiendra à titre d'illustration, les expériences de SARAPP, en Midi Pyrénées, ou d'ARDEMI en Rhône-alpes.

---

<sup>139</sup> J.Leplat, *les représentations fonctionnelles dans le travail*, Psychologie française N° 30, 1985

<sup>140</sup> *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre Blanc sur l'éducation et la formation, commission européenne, 1995

Dans ce contexte particulier, à la fois global et local, et dans une époque charnière de l'histoire de l'éducation des adultes, les formateurs doivent donc développer des compétences spécifiques, à la fois conceptuelle, technique et humaine.

### ➤ **compétences conceptuelles (case A1)**

#### **A.1.1 : identifier et comprendre les éléments du contexte économique, social et culturel**

Pour être considéré comme ouvert, et non fermé sur un corpus de connaissance clos, le dispositif doit pouvoir se situer, collectivement, dans un environnement donné, et se nourrir des éléments de son environnement. Le formateur doit donc être à même d'identifier les éléments du contexte économique, social et culturel (y compris, dans certains cas, la culture d'entreprise) dans lequel il évolue, que ce soit au niveau global comme au niveau local, et de porter sur ces différents éléments un regard critique.

Sur le plan global, le formateur doit pouvoir situer le rôle qu'il occupe en tant qu'agent de transformation dans la société. Il doit donc être à même de poser un regard critique sur ce rôle, en repérant les éléments économiques (le « poids » économique de la formation par exemple), sociales (de quelles influences dispose-t-il dans le maintien d'une certaine forme de cohésion sociale, du traitement social du chômage, etc.), culturelles (réduction des inégalités culturelles, mise en évidence de singularité culturelle, ethnique ou religieuse, etc.).

Sur le plan local, le formateur doit être à même d'identifier les lignes de forces du champ économique local, afin de mesurer les offres d'emplois et/ou de formation qualifiante de proximité ; il doit pouvoir identifier les différentes structures sociales qui environnent son dispositif, et situer précisément la place que celui-ci occupe dans ce panorama général (un dispositif FOAD, plus que tout autre dispositif, doit se situer par rapport à l'amont des organismes prescripteurs, et en aval des offres de formation qualifiante. Il doit aussi pouvoir identifier les structures relais (médiathèque, etc.) ou à distance (B.P.S. par exemple) qui vont permettre d'offrir à l'apprenant un large choix de ressources en tout genre, qui dépasse de beaucoup les seules possibilités du dispositif.

#### **A.1.2 : développer une approche systémique et critique sur la société**

Il ne suffit pas en d'avoir identifier et compris les éléments de contexte, encore faut-il les observer de manière systémique, c'est-à-dire en considérant autant les relations que les pôles eux-mêmes, et critique, c'est-à-dire en les re-situant dans une perspective historique et projective. C'est en effet par une meilleure compréhension des enjeux de société que le formateur pourra offrir à l'apprenant une perspective réellement autonomisante. Par exemple, un formateur de mathématiques pourra, au cours de la formation, introduire des éléments liés à la place que l'on a fait jouer aux mathématiques en tant qu'outil de sélection sociale, ou en tant que mode de légitimation des sciences ; un formateur de français pourra proposer une réflexion sur la place de la culture dans la société, etc. Cela suppose qu'il ait lui-même développé cette approche critique, et se soit positionné, sans pour autant faire de prosélytisme, sur l'échiquier politique.

### **A.1.3 : comprendre les effets et les risques de la mondialisation de la société de l'information**

La troisième compétence conceptuelle à ce niveau est de comprendre les enjeux actuels en terme de globalisation de la formation et de l'information. L'arrivée d'Internet conduit à une explosion des sources de connaissance, et à de formidables possibilités de communication entre individus de cultures différentes. Le formateur d'adultes ne peut rester étranger à cette mondialisation des échanges culturels ; il doit en comprendre lui même les concepts, les enjeux et les risques, pour aider les apprenants à se situer.

Par ailleurs, la profusion d'informations qui arrive via les NTIC est telle qu'elle oblige les usagers à développer un regard critique sur ces informations et sur leur valeur ; le formateur d'adultes doit donc être capable de juger de la crédibilité d'une information, d'évaluer son caractère de scientificité, afin de pouvoir aider les apprenants à en faire de même. N'oublions pas en effet que, contrairement à ce qui se passait traditionnellement, l'information arrive en temps direct, et le formateur la reçoit en même temps que l'apprenant ; il n'a donc pas eu le temps de l'analyser, de la trier ou de la mettre en forme ; Il doit donc avoir une réactivité très élevée face à cette information « en direct ».

## **➤ compétences techniques (case A.2)**

### **A.2.1 : utiliser les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication**

Il est évident que la maîtrise des NTIC est une compétence technique que tout formateur en Formation Ouverte et à Distance doit posséder, même si l'on constate que c'est loin d'être le cas pour tous aujourd'hui. Cette maîtrise comprend la capacité à utiliser un ordinateur, à utiliser les outils multimédias (CD Rom), et à naviguer sur le web afin, d'une part d'y récolter de l'information (utilisation de moteurs de recherches) et d'autre part de communiquer à distance (messagerie, forum) ; La maîtrise d'outils plus sophistiqué, tel que la visio-conférence ou le partage d'écrans, vient très vite s'ajouter aux compétences techniques requises, dès que le dispositif s'ouvre sur « la distance ». Néanmoins force est de constater que des efforts sont consentis pour rendre ces « outils » les plus transparents possibles ; l'exemple de l'intégration de différentes fonctionnalités dans un même environnement, la plate forme, en est une illustration.

### **A.2.2 : utiliser les éléments du contexte économique, social et culturel**

Après les avoir identifié, et compris, le formateur doit pouvoir utiliser les éléments du contexte dans le cadre de la mise en œuvre de son dispositif ; ces éléments doivent être intégrés comme des ressources de connaissances, mises à disposition des apprenants. Un exemple typique est celui de l'APP d'Arras, qui propose au sein même de l'APP un espace emploi dans lequel on peut consulter des offres, réaliser un C.V., consulter des revues économiques ou professionnelles, etc. D'une manière générale, l'étape de remise à niveau en APP prend sens dans un parcours de formation construit en plusieurs étapes, et la remise en niveau doit se situer en référence aux étapes antérieures et à venir.

De la même manière, la prise en compte de l'environnement de travail pour les salariés et l'utilisation de documents provenant de l'entreprise, faisant écho à des situations problèmes, illustrent également une utilisation possible des éléments du contexte par le formateur, dans le cadre de la mise en œuvre de son dispositif.

La compétence que le formateur mobilise à ce niveau est donc à la fois de savoir utiliser dans son offre de formation les informations économiques, sociales et culturelles, issues de son environnement, comme des éléments constitutifs forts de sa banque de ressources, tout en permettant en même temps à l'apprenant de relativiser la force de ces déterminants en portant sur eux un regard critique et adulte.

Autre exemple, les informations issues de la réalité économique doivent être mises en ligne, mais ne doivent pas conduire à inhiber des projets individuels qui paraîtraient irréalistes au regard de cette réalité : l'information, réaliste, sur le faible nombre de reçus aux concours ne doit pas conduire les apprenants à renoncer à les passer !

### **A.2.3 : construire des partenariats locaux**

Un dispositif de FOAD ne peut fonctionner de manière isolée ; il doit donc impérativement construire des partenariats avec les structures de proximité, que ce soit les structures d'accueil (ANPE, mission locale), les organismes de formations qualifiantes, les employeurs potentiels ou les structures culturelles. De même, la mise en œuvre d'un centre ressources en entreprise nécessite très souvent la construction d'un partenariat au niveau macro (la direction et les partenaires sociaux), méso (l'encadrement intermédiaire), micro (les salariés) : c'est une co-construction du dispositif.

Le montage de ces partenariats ne peut être l'affaire que des chefs de projets, mais doit être porté par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Il s'agit en effet de partenariats constitutifs d'actions concrètes, basées sur des engagements réciproque et une coordination des forces au service des projets des apprenants et des projets de la structure de formation. L'APP d'Arras est, ici encore, représentatif de cette nécessité, car chaque intervenant porte au moins un dossier de partenariat (CNED, filière tertiaire, etc.). C'est également le cas à Villeneuve d'Ascq, où chaque formateur est l'interlocuteur privilégié d'une structure culturelle (médiathèque, forum des sciences, théâtre). C'est enfin le cas pour l'APM où l'entreprise joue un rôle central dans la prestation.

La compétence à construire de tels partenariats suppose d'en maîtriser les différents aspects : compréhension du mode de fonctionnement propre à chaque partenaire (chaque structure ayant une « culture » propre à son champ d'appartenance, il faut avant tout apprendre à se comprendre) ; contractualisation des engagements réciproques ; montage financier ; exigence de résultats, qualitatifs et quantitatifs ; rigueur des évaluations.

## ➤ **compétences humaines (case A.3)**

### **A.3.1 : communiquer et s'informer via les N.T.I.C.**

La communication est et restera la compétence clé du formateur<sup>141</sup>. Toutefois, dans le cadre de la société de l'information, les règles de communication sont transformées par l'usage des nouvelles technologies. Au delà des aspects purement techniques, il faut donc également ajouter la compétence à travailler en réseau, c'est-à-dire à maîtriser les métalangages propres à ces outils. Communiquer ou coopérer à distance suppose d'avoir compris les différences induites par l'usage d'un canal technique pour des communications, qui peuvent être synchrones, mais aussi asynchrones. En communication synchrone, par exemple, il faut être concis, succinct, choisir le mot juste. En

---

<sup>141</sup> Nous aborderons un peu plus loin les aspects liés à la communication pédagogique en elle-même.

communication asynchrone, il faut savoir gérer des niveaux d'informations différents et des temps de réactivité plus longs qu'en communication directe.

Du point de vue de la recherche d'informations sur Internet, celle-ci doit être accompagnée d'une réflexion sur la pertinence des résultats de cette recherche (crédibilité des sources, rigueur scientifique, etc...)

### **A.3.2 : rendre compte et transférer**

Un dispositif de FOAD est on la vu, obligatoirement inséré dans un réseau d'acteurs complexe. Sa survie nécessite de savoir communiquer, mais surtout de rendre compte de son action. Auparavant, l'enseignant ne devait rendre compte qu'à sa hiérarchie directe, qui gérait quant à elle les relations avec l'environnement ; désormais, chaque acteur a une multitude d'interlocuteurs éventuels auquel il est amené à rendre compte de son travail : les apprenants eux-mêmes, bien sûr, mais aussi les prescripteurs (mission locale, ANPE, entreprise,...) et les autres organismes de formation, en amont (définition de projet ) ou en aval (formation qualifiante). Il doit être en mesure de montrer efficacement les progrès constatés chez un apprenant.

Outre ces comptes rendus, liés directement au travail des apprenants, le formateur est amené à rendre compte d'une façon plus large sur son mode d'intervention pédagogique, auprès d'interlocuteur aussi divers que les collègues des autres dispositifs ou que les financeurs. Cette exigence de plus en plus grande de compte rendu a été relevée de façon quasi unanime chez les formateurs interviewés, qui le relève comme une compétence nouvelle. Elle se double d'une exigence de transférer l'expérience (de l'APP, du dispositif mis en oeuvre...) dans son propre organisme ou réseau d'appartenance (c'est le cas en l'occurrence du réseau Miri@d), y compris en animant des sessions de formations de formateurs.

### **A.3.3 : se mettre en situation de projet personnel et s'autoformer**

La dernière compétence à ce niveau, enfin, est de se mettre soi-même en situation de projet et de s'autoformer « dans et par la société cognitive ». Les formateurs ont tous une grande conscience de l'évolution de leur métier et pressentent les transformations à venir. La nécessaire évolution de leurs compétences exigent une anticipation de ce qui leur sera demandé demain, la capacité de se projeter dans cet avenir proche, de prendre en main leur propre projet de formation, de lutter contre les représentations et appréhensions.

On imagine mal que ce projet de formation soit conçu autrement que sur des modalités autoformatives proches du modèle mis en œuvre dans les dispositifs de formation ouverte , et parfois à distance (multiplicité des situations d'apprentissage, alternance entre temps individuels et collectifs, recours à des ressources humaines et pédagogiques variées, travail en réseau, validation d'acquis, etc...). L'une des conditions est que les réseaux se pensent eux-même comme organisation apprenante et s'appliquent les procédures mises en œuvre dans ses fondements.

Mais il est tout aussi évident qu'il s'agit d'une transformation en profondeur qui touche aux identités professionnelles voire même aux valeurs des formateurs. L'autoformation des formateurs est aussi à considérer comme un processus identitaire, dans lequel les histoires de vie, l'introspection et la quête de sens prendront toutes leurs places.

## 2.2 - Les compétences du formateur, dans le contexte du dispositif (cases B)

Après avoir considéré le formateur dans le contexte à la fois local et global, considérons le maintenant dans le cadre spécifique du dispositif pédagogique en lui même, en l'occurrence l'APP ou Miri@d, avec les caractéristiques pédagogiques que nous avons décrites dans les chapitres précédents. Rappelons que nous nous focaliserons ici sur l'ingénierie de formation, mais que les limites avec l'ingénierie pédagogique ne sont pas toujours facile à délimiter. Certains items seront donc repris ultérieurement.

### ➤ **compétences conceptuelles (case B.1)**

#### **B.1.1 : appréhender les critères généraux de la situation pédagogique**

Le formateur, on le verra plus loin, se définit encore et toujours par une compétence « disciplinaire » ; toutefois, en parallèle, ou plutôt en amont de ce type de savoirs spécialisé, il est aussi un spécialiste de la pédagogie, voire de l'andragogie. Il doit être capable de se repérer et se positionner au sein des différents courants de l'éducation, et avoir globalement réfléchi à la manière dont apprend un adulte en formation. Dans le cadre de la FOAD, il doit en outre savoir mettre en œuvre ces concepts pédagogiques dans le cadre d'une relation individuelle et basée pour une part sur des apprentissages autonomes. Par conséquent, il doit aussi pouvoir décrire les critères par lesquels on déterminera si une situation pédagogique est ou n'est pas individualisée ou autoformatrice. Concrètement, il doit donc être capable, à minima, de définir les principaux critères « d'ouverture » de la situation qu'il propose aux apprenants, de situer les différentes déclinaisons de l'autoformation et d'énumérer les « circonstances facilitatrices » de l'autoformation<sup>142</sup>.

#### **B.1.2 : maîtriser les techniques de différenciation pédagogique**

Pour être en mesure de proposer une situation pédagogique qui soit réellement personnalisée, il est souhaitable que le formateur maîtrise les outils conceptuels qui lui permettent de poser sur chaque personne un diagnostic cognitif, afin d'adapter la situation en fonction de chaque profil spécifique. Concrètement, la maîtrise des concepts théoriques de la pédagogie différenciée, ainsi que ceux de la théorie des profils cognitifs l'aideront à adapter son mode d'intervention pédagogique à la personne qui est en face, selon tout ou partie des critères suivants : mode de guidance, choix des outils, des médias, des situations, fréquence des interpellations, proposition de situations collectives ou individuelles, différenciation en fonction du mode d'apprentissage personnel, du degré d'autonomie, de la dépendance à l'égard du champ, du canal sensoriel privilégié, de la relation au temps, de la relation aux autres, etc...

---

<sup>142</sup> Dans *l'autoformation dans la formation professionnelle*, La Documentation Française, Paris, 19, Philippe Carré présente ces circonstances sous la forme des 7 piliers de l'autoformation : le projet, le contrat pédagogique, la préformation, l'alternance individuelle-collective, l'environnement ouvert, les formateurs-facilitateurs, le triple niveau de suivi.



## ➤ **compétences techniques (case B.2)**

### **B.2.1 : concevoir un dispositif et gérer un projet de FOAD**

Comme nous l'avons constaté à de maintes reprises dans les enquêtes de terrain, le formateur est largement impliqué dans la conception du dispositif lui-même, et non cantonné à la seule ingénierie pédagogique. Son rôle évolue vers un profil d'ingénieur de formation, et par conséquent, il doit être à même de concevoir un dispositif, ce qui suppose de mettre en œuvre, auprès des donneurs d'offres (publics ou privé), une approche qui relève davantage du conseil que de la formation (et tout particulièrement dans les dispositifs du réseau CCI plus orientés vers les salariés d'entreprise que le réseau APP): ré-interrogation de la demande, analyse des besoins, réalisation d'une étude de faisabilité, recherche de solutions, définition du cahier des charges, définition des frontières du dispositif, etc.

Bien évidemment, cela requiert aussi une aptitude « commerciale » visant à promouvoir un produit et à se mettre en situation de veille face aux demandes éventuelles.

### **B.2.2 : mettre en œuvre le dispositif (architecture pédagogique, ergonomie, supports ...)**

La mise en œuvre du dispositif suppose de concevoir les matériaux éducatifs globaux. La mise en œuvre de différentes étapes au cours de la formation (réunion d'information, accueil, positionnement, signature de contrat, point accueil, bilans, etc. ) suppose une très grande rigueur dans l'organisation du process, une organisation logique et compréhensible de ces étapes et un respect des étapes amont et aval, à quelque endroit de la chaîne où l'on se situe. Cela suppose également la mise en place d'un grand nombre de supports de formalisation et/ou instrumentation de l'activité: contrat pédagogique, documents d'accueil, planning des formateurs, grilles d'évaluations, grilles de bilans, questionnaire de parcours et éventuellement de contenus ...

Sur le plan de l'ergonomie, par ailleurs, on a vu toute l'importance que revêt l'organisation des différentes salles et espaces de travail, la disposition du mobilier, la présentation des ressources, les conditions de prêts, et ainsi de suite, et l'importance de faire respecter ces règles d'organisation. Le centre de ressources, en particulier, doit faire l'objet de toute l'attention des formateurs.

### **B.2.3 : gérer la production**

L'organisation en entrées-sorties permanentes induit une gestion des flux de plus en plus complexe, ce qui suppose de mobiliser des outils de gestion et de pilotage, et ceci à plusieurs niveaux du process de formation (gestion des conventions, d'une enveloppe budgétaire, gestion des entrées du public, etc.)

### **B.2.4 : choisir les outils d'autoformation**

Très souvent, l'élément central du dispositif est le centre de ressources, qui doit être co-produit par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Le formateur est amené à sélectionner, parmi les ressources existantes sur le marché, celles qui vont le mieux s'adapter au projet pédagogique d'ensemble. Cette capacité est assez peu évoquée, bien qu'elle soit à nos yeux primordiale. Ce que l'on attend d'un formateur en FOAD n'est pas tant de créer des ressources nouvelles, que de savoir choisir parmi celle qui existe, voire même être capable

de passer commande à un producteur de ressources. Le formateur doit constamment être en « veille pédagogique ». Une fois la ressource acquise, il faut ensuite l'intégrer au centre de ressources, ce qui suppose de créer l'environnement spécifique : aucune ressource n'est en effet directement exploitable sans un minimum de mise en forme.

Dans certains cas par contre, et en fonction des choix fait par l'organisme porteur d'externaliser la conception des ressources, et donc des contenus, cette compétence n'est pas mise en œuvre : c'est le cas, notamment, pour Netlangues.

#### **B.2.5 : médiatiser les contenus et concevoir les supports didactiques adaptés à l'autoformation**

Mais toutes les ressources ne sont cependant pas importables, et le formateur doit aussi savoir concevoir des supports didactiques propres à favoriser l'autoformation, qui ne soit pas de simple transfert des supports de cours traditionnels. Un bon document d'autoformation qui donne réellement le pouvoir d'apprendre à l'apprenant, sera conçu à partir de mises en situations et devra suggérer, plutôt qu'imposer, les outils qui permettront de les résoudre. Ce document sera ouvert, non linéaire, heuristique et s'articuler à d'autres ressources, à d'autres médias. Il devra enfin permettre à l'apprenant d'y naviguer à sa guise, ce qui suppose une multiplicité de chemins possibles.

Cette description rapide d'un document d'autoformation, qui sous entend des compétences bien spécifiques du formateur, est valable quelque soit le média ; il n'y a pas tant de différence de fond selon qu'il s'agisse de papier ou d'informatique, par exemple ; l'importance n'est pas la compétence technique à réaliser du multimédia, mais bien la compétence à concevoir, dans les ressources, des scénarii pédagogiques ouverts. Bien souvent, enfin, il s'agit plus « d'environner » un outil que de le créer de toutes parts.

#### **B.2.6 : mettre en œuvre les conditions favorisant l'articulation « individuel-collectif »**

Le formateur doit également savoir favoriser l'articulation entre le travail individuel et le travail collectif, dont on sait qu'elle est une des clés de réussite de l'autoformation, en mettant en place des conditions permettant cette alternance. Ces conditions peuvent simplement être la possibilité offerte aux apprenants de travailler ensemble, en disposant par exemple d'un espace de travail où ils pourront échanger sans craindre de gêner les autres. Cela peut être aussi la mise en relation des uns avec les autres, par la mutualisation des projets individuels. Cela peut être, comme on le verra dans la troisième catégorie de compétences, dans la proposition de projet commun. Cela peut être enfin, à travers des espaces collectifs, collaboratifs, tels que le café virtuel, la salle des formateurs sur Netlangues.

#### **B.2.7 : gérer un collectif**

Alors même que l'on parle d'individualisation, il est important, et le point précédent nous le confirme, de rappeler que le formateur doit aussi gérer des collectifs. Quelque soit la forme que prend cette alternance, elle suppose la maîtrise des techniques d'animation de groupe habituelles, y compris la situation d'apports de connaissances, auxquelles viennent se rajouter des techniques inédites ; être animateur d'un groupe de réflexion, par exemple, ou d'un groupe de projet, diffère de la situation traditionnelle d'un formateur face à un groupe d'apprenants ; de même que l'animation d'une « communauté apprenante » à travers des forums ou des chat. En outre, pour le formateur chef de projet,

il faut être en mesure de gérer le collectif des formateurs, qui peut être sujets à un certain isolement dans le cas notamment des « cyber-formateur ».

### ➤ **compétences humaines (case B.3)**

#### **B.3.1 : travailler en équipe**

A ce niveau (celui du dispositif), la première compétence humaine essentielle est de savoir travailler en équipe, dans un collectif où toutes les grandes fonctions sont partagées ; où il est nécessaire de connaître les différentes étapes du process de formation, et dans tenir compte dans sa propre activité ; où l'information doit circuler rapidement et où le temps de réactivité doit être court.. A l'opposé de l'archétype de l'enseignant « seul maître à bord dans sa classe », il s'agit ici de créer un véritable réseau humain de proximité, qui va peu à peu s'étendre en agglomérant les divers réseaux des acteurs ; le partenariat pédagogique mis en œuvre (théoriquement ...) dans les dispositifs FOAD répond à cette finalité.

Ce travail en équipe génère de réelles compétences collectives, dans lequel le « savoir communiquer » occupe une place de choix. Pour qu'il y ait réellement coopération, et compétence collective, il faut que les acteurs éprouvent du plaisir à travailler ensemble et on a pu voir que cela était très souvent le cas. Il est fort probable qu'un formateur qui n'adopterait pas cette aptitude serait rapidement écarté du dispositif.

#### **B.3.2 : s'adapter, gérer les évènements**

Autre compétence humaine largement plébiscitée, la capacité à s'adapter en permanence aux différentes personnes et aux différentes situations ; par exemple, pouvoir passer très rapidement d'une problème de multiplication à un calcul différentiel, de l'accord de participe passé à la note de synthèse, d'un document singulier (provenant de l'entreprise) à une situation problème et ainsi de suite, d'une minute à l'autre. C'est à une véritable gymnastique intellectuelle que doit se livrer le formateur en FOAD, qui doit instantanément prendre connaissance du problème posé, mais également le situer dans la progression de la personne qui pose le problème, afin d'estimer ce qu'elle est sensée être en mesure de réaliser et adapter ainsi son aide, sans aller ni trop vite ni trop loin. L'image la plus fréquemment utilisée est celle de « l'homme orchestre ». C'est aussi, en fonction de l'ouverture des dispositifs (mais aussi des contraintes de production qui pèsent sur les salariés en formation), une renégociation des ressources allouées, du contrat pédagogique, des plages de tutorat... Enfin, cette capacité à savoir gérer les évènements s'applique aussi dans le cas des aléas techniques qui ne manquent de se produire et qui impliquent une réactivité immédiate.

#### **B.3.3 : s'organiser**

Au même titre que l'autonomie de l'apprenant est contingente au dispositif FOAD, l'autonomie est également requise de la part du formateur, qui doit savoir organiser son travail et « autoprescrire » ses activités : définir ses propres objectifs, trouver les ressources ou les moyens pour les atteindre, se fixer des délais de réalisation et ainsi de suite. Cela suppose bien évidemment que les organisations laissent des marges de manœuvre et d'action aux acteurs.

## 2.3 - Les compétences du formateur, dans le contexte de la relation individuelle (cases C)

Troisième famille de compétences, celles qui s'exercent au contact direct avec l'apprenant (avec un apprenant spécifique, pourrait-on dire) que l'on peut encore regrouper sous la bannière de l'ingénierie pédagogique.

### ➤ **compétences conceptuelles (case C.1)**

#### C.1.1 : maîtriser un ou plusieurs contenus disciplinaires

Nous avons jusqu'à présent évoqué le terme formateur au sens large, englobant ainsi les différents acteurs. Il ne faudrait pas pour autant en conclure à la disparition des savoirs disciplinaires, et considérer que le (ou les) formateurs deviennent uniquement des médiateurs entre des sources de savoirs extérieures et des apprenants. Nous l'avons déjà implicitement reconnu derrière la compétence à créer ou à choisir des ressources par exemple. De notre point de vue, le « formateur disciplinaire » (et ce terme permet d'écarter momentanément les acteurs non directement concernés par la relation pédagogique) est avant tout spécialiste d'une ou de plusieurs disciplines académiques, et peut être sollicité comme « expert » de cette discipline. En revanche, nous sommes évidemment convaincus que son rôle ne se limite pas à cette expertise, mais va bien au-delà. C'est cependant cette connaissance disciplinaire qui lui donne la légitimité pour aider les apprenants à construire le sens des apprentissages et à reconnaître le degré de validité des savoirs construits. Un dispositif FOAD dans lequel cette compétence ne serait pas présent d'une manière ou d'une autre (et ce peut être sous une forme à distance par exemple) serait suspect au regard de la qualité des enseignements proposés.

#### C.1.2 : conduire une réflexion épistémologique réflexive

Toutefois, la maîtrise d'une discipline est une condition nécessaire et non suffisante. Un formateur en FOAD, s'il veut réellement se positionner comme facilitateur des apprentissages autonomes dans une perspective constructiviste, doit être capable de mener une réflexion épistémologique générale, c'est-à-dire s'interroger sur les phénomènes de construction des savoirs, dans la société du quotidien et dans la société savante. Autrement dit, comment « transformer les savoirs d'usage en savoirs du sage ? ».

Etant la plupart du temps amené à intervenir sur plusieurs champs disciplinaires, parfois éloignés sur le plan de leur construction épistémologique, il doit pouvoir proposer un regard qui dépasse le champ de chaque matière prise séparément, mais qui englobe ces différentes disciplines dans une réflexion d'ensemble.

Cette compétence épistémologie « généraliste » est nécessaire pour aider l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, à dépasser le découpage traditionnel des contenus en objets de savoirs clos, immuables, organisés en disciplines imperméables. En élevant le niveau du débat et en situant les apprentissages autant au niveau des objets de savoirs qu'aux conditions et aux processus ayant abouti à leurs émergences, le formateur aidera l'apprenant à prendre son autonomie, cette « capacité à exercer une relation critique, active et constructive au savoir, c'est-à-dire à produire des connaissances »<sup>143</sup>. Il le fera ainsi participer à la construction des savoirs, y compris au sein de la communauté scientifique.

---

<sup>143</sup> Barbot (M.J.) et Camatarri (J), *autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999.

Qui plus est, cette compétence épistémologique doit être réflexive, c'est-à-dire que le formateur doit s'interroger sur la manière dont il a lui-même construit ses propres rapports aux savoirs, et ceci afin de s'en dégager, de prendre de la distance à l'égard des savoirs, afin de permettre à l'apprenant de les comprendre (au sens de les prendre pour eux) sans en déposséder le formateur. Cette mise à distance est, là encore, la condition de l'émancipation de l'apprenant, qui peut considérer le savoir en tant qu'objet, et non comme élément constitutif du formateur.

## ➤ **compétences techniques (case C.2)**

### **C.2.1 : construire des situations problèmes pluridisciplinaires mobilisatrices**

Au-delà de la mise à disposition de ressources, le formateur doit aussi pouvoir proposer des situations problèmes pluridisciplinaires mobilisatrices, à la fois pour les apprenants prises individuellement, et à la fois pour des collectifs. Au niveau individuel, s'il est entendu que le projet sous-tend la formation (condition sine qua non), il est de rôle du formateur de nourrir ce projet en proposant régulièrement des situations pédagogiques inédites et appropriées. Le formateur doit donc en quelque sorte être muni d'une panoplie de situations qu'il propose au fur et à mesure des progrès. Cette aptitude à construire des activités différentes suppose du formateur d'avoir à sa disposition un large éventail de possibilité de scénarii pédagogiques de différente nature, fruit d'un travail d'ingénierie pédagogique préalable et aussi, il faut bien le dire, d'une imagination féconde.

Cela peut signifier également que le formateur appréhende suffisamment bien l'environnement dans lequel l'apprenant évolue et tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'un salarié.

Mais cela peut aussi se concevoir de manière collective : l'exemple du projet « cour de récréation » de l'APP de Villeneuve est représentatif d'une mise en situation, pluridisciplinaire, par laquelle il est possible de mobiliser un collectif de stagiaires autour d'un projet commun. Outre sa vocation sociale intrinsèque, ce projet collectif permet de servir les projets individuels. Dans l'exemple cité, chacun a pu trouver dans le projet collectif « du grain à moudre » pour ses propres préoccupations d'apprentissage (comprendre la géométrie, utiliser un logiciel de PAO, rédiger un compte rendu ...).

La pluridisciplinarité est alors un plus qui permet au formateur et à l'apprenant de dépasser la logique scientifique de division académique des savoirs, en quelque sorte instrumentaliser le savoir, et de permettre ainsi une réflexion sur le sens, la valeur et la portée des savoirs savants.

### **C.2.2 : mettre en œuvre différent types d'évaluations**

Autre compétence technique, la maîtrise des processus et procédures d'évaluations, qui ne peut se réduire à une simple compétence docimologique. N'oublions pas qu'ici, les référentiels sont la plupart du temps construits avec l'apprenant, ce qui oblige à reformuler les questions traditionnelles de l'évaluation : évaluer quoi, quand, comment, pour qui, etc.

On insistera notamment sur la différence entre l'évaluation dite « formative », c'est-à-dire qui aide l'apprenant et le formateur à comprendre ensemble la manière dont les savoirs ont été construits - et à orienter d'une certaine manière le cours de la formation - et

l'évaluation sommative, où il s'agit de faire un bilan récapitulatif des acquis. Plus que dans une formation traditionnelle, le premier type d'évaluation est largement sollicité dans un dispositif de FOAD, car c'est l'outil privilégié de contrôle et de guidance. A noter que certains dispositifs (les plus instrumentés) privilégient l'auto évaluation systématique.

### ➤ **compétences humaines (case C.3)**

#### **C.3.1 : être à l'écoute et communiquer, afin de renforcer et entretenir la motivation**

La capacité d'écoute et de communication est primordiale chez le formateur en F.O.A.D, et plus particulièrement en formation à distance, car il va être le soutien de la motivation de l'apprenant. Même s'il s'inscrit en formation pour réaliser un projet, celui-ci n'est pas, a priori, demandeur d'une formation ouverte et/ou basé sur l'autoformation. Les causes de découragements peuvent être plus nombreuses qu'en formation traditionnelle, car l'apprenant est directement mis en face de ses difficultés ; il peut ressentir un certain isolement. Dans une formation traditionnelle, en effet, il peut se « noyer dans le groupe » ou reporter sur d'autres (le formateur, les autres élèves ...) les causes de son échec. Ici en revanche, confronté à ses difficultés, il est primordial qu'il ait en face de lui un formateur attentif, qui va l'écouter, l'encourager, le remotiver. La mesure des progrès, par exemple, va renforcer sa persévérance et lui permettre de mesurer le chemin parcouru. En ce sens, la traçabilité des actions est un élément primordial. Elle vient faciliter la bonne coordination entre les formateurs dans le cas d'un tutorat multiple (plusieurs formateurs pour un apprenant) et tout particulièrement dans les dispositifs où la distance existe. C'est donc la mémoire de l'apprenant qu'il faut savoir organiser et gérer (les outils développés par la CCI de Valenciennes, DFOAD IB, relèvent de cette problématique).

D'autre part, on a bien vu sur les terrains observés que le formateur, parce qu'il est en relation individuelle avec chaque apprenant, est bien souvent récepteur de demandes, de besoins, de souffrances exprimées qui dépassent le cadre de la formation, mais qui font obstacle à celle-ci. Le formateur doit savoir écouter et traiter ces besoins, le plus souvent en s'appuyant sur un réseau local, ce qui n'est pas forcément le cas dans une formation traditionnelle.

#### **C.3.2 : mettre en œuvre des processus de copilotage**

Pour être émancipatrice, c'est-à-dire pour permettre à l'apprenant de prendre réellement le pouvoir sur sa formation, sans être auto-excluante, c'est-à-dire conduire à l'échec des stagiaires peu autonomes, la situation de formation de type FOAD doit conduire l'apprenant à prendre progressivement les décisions concernant tant sa progression pédagogique que l'accès aux ressources. Le formateur doit donc être en mesure de gérer ce processus de co-pilotage, et tantôt savoir être présent quand il le faut, et tantôt savoir s'effacer.

Ce co-pilotage n'est possible, en outre, que si le formateur est en mesure de proposer des activités, des contenus et des supports de travail adaptés aux différents apprenants, sachant que l'apprenant en question est « unique » :

- de par son niveau et son projet, et on voit ici l'application directe de la compétence à « mettre en œuvre différents types d'évaluation »
- de par son style d'apprentissage, et on voit ici la mise en œuvre de la compétence à « maîtriser les techniques de la différenciation pédagogique ».

Le formateur doit donc savoir « proposer » ces activités au bon moment, et obtenir l'adhésion de l'apprenant à ce projet et garantir que le bon déroulement des dites activités conduit réellement à l'objectif poursuivi. Tout l'art du formateur consiste à estimer le cap qu'est capable de franchir la personne et de lui proposer un micro-projet qui relancera son intérêt et lui permettra de franchir cette nouvelle étape.

### C.3.3 : favoriser les processus métacognitifs et la prise de recul

Dernière compétence humaine, enfin, celle qui permet à l'apprenant de développer une réflexion métacognitive, c'est-à-dire d'aller au-delà des savoirs acquis pour explorer la sphère de « l'apprendre à apprendre » ; une chose est de savoir repérer les styles cognitifs et d'adapter en conséquence les contenus et les activités (compétence B.1.2), une autre est de permettre aux apprenants de découvrir par eux-mêmes leurs modes de fonctionnement, de distinguer, dans leurs difficultés, ce qui tient aux rapports aux savoirs « formels » et ce qui tient aux difficultés d'apprentissage globales et de proposer des remédiations à ce genre de difficultés.

Pour que la FOAD permette effectivement de développer l'autonomie dans les apprentissages, elle doit se préoccuper de ces aspects métacognitifs, et du développement des compétences dites transversales. Pour certains formateurs spécifiques, comme par exemple les tuteurs méthodologues, où les animateurs des centres de ressources, cette compétence fondera l'essentiel de leurs activités de formation

### 3- Utilisation de la matrice

Pour faciliter la lecture nous avons fait le choix de repères graphiques. Toutefois, il nous est apparu important de pouvoir associer un repère à une valeur numérique afin d'identifier au final quelle(s) compétence(s) étaient le plus actualisées dans l'ensemble des dispositifs concernés par cette étude.

★ : cette compétence est fortement mobilisée dans ce dispositif (★ = 3 points)

☐ : cette compétence est partiellement mobilisée dans ce dispositif (☐ = 2 points)

☐☐ : cette compétence est faiblement mobilisée dans ce dispositif (☐☐ = 1 point)

#### **Interprétation :**

Nous avons privilégié une lecture transverse.

A partir de l'axe horizontal, elle permet d'identifier les compétences les plus mobilisées dans l'ensemble des dispositifs. Par exemple, les compétences A.2.2 et A.3.2 sont les deux compétences les plus fortement mobilisées.

Réf.	Compétences	TOTAL	APP	DFOAD IB	Netian- ques	APM	Syfiide
A.1.1	identifier et comprendre les éléments du contexte économique, social et culturel	12	☐	☐	☐	★	★
A.1.2	développer une approche systémique et critique sur la société	10	☐	☐	☐	☐	☐
A.1.3	comprendre la mondialisation de la société de l'information	5	☐☐	☐☐	☐☐	☐☐	☐☐
A.2.1	utiliser les N.T.I.C	13	☐☐	★	★	★	★
A.2.2	utiliser les éléments du contexte économique, social et culturel	15	★	★	★	★	★
A.2.3	construire des partenariats locaux	14	★	★	☐	★	★
A.3.1	communiquer via les N.T.I.C.	11	☐☐	☐	★	☐	★
A.3.2	rendre compte et transférer	15	★	★	★	★	★
A.3.3	se mettre en situation de projet personnel et s'autoformer	10	☐	☐	☐	☐	☐

Tableau 1: récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte local et global

#### **Commentaires :**

A ce niveau, le groupe de compétences est relativement hétérogène (écart de 10 points entre le niveau maxi et mini). La moyenne est égale à 11,66.

Au niveau macro, 5 compétences semblent être davantage sollicitées que les autres. Il s'agit des compétences repérées A.2.2, A.3.2, A.2.3, A.2.1 et A.1.1. Parmi ces 5 compétences, **3 sont de type technique, 1 de type conceptuel et 1 de type humaine.**



Réf.	Compétences	TOTAL	APP	DFOAD IB	Netian- gues	APM	Sylfide
B.1.1	appréhender les critères généraux de la situation pédagogique	14	★	★		★	★
B.1.2	maîtriser les techniques de différenciation pédagogique	14	★	★		★	★
B.2.1	concevoir un dispositif et gérer un projet de FOAD	14		★	★	★	★
B.2.2	mettre en œuvre le dispositif (architecture pédagogique, ergonomie, supports ...)	13	★	★		★	★
B.2.3	gérer la production	11		★		★	
B.2.4	choisir les outils d'autoformation	13	★	★		★	★
B.2.5	médiatiser les contenus et concevoir les supports didactiques adaptés à l'autoformation	10					★
B.2.6	mettre en œuvre les conditions favorisant l'articulation « individuel-collectif »	13	★	★		★	
B.2.7	gérer un collectif	11		★			
B.3.1	travailler en équipe	13	★	★			★
B.3.2	s'adapter, gérer des événements	12			★		★
B.3.3	s'organiser	11			★		

Tableau 2 : récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte du dispositif

### Commentaires :

A ce niveau, le groupe de compétences est relativement homogène (écart de 4 points entre le niveau maxi et mini). La moyenne est égale à 12,41.

Au niveau meso, 7 compétences semblent être davantage sollicitées que les autres. Il s'agit des compétences repérées B.1.1, B.1.2, B.2.1, B.2.2, B.2.4, B.2.6, B.3.1.

Parmi ces 7 compétences, **4 sont de type technique, 2 de type conceptuel et 1 de type humaine.**

Réf.	Compétences	TOTAL	APP	DFOAD IB	Netian- gues	APM	Sylfide
C.1.1	maîtriser un ou plusieurs contenus disciplinaires	13	★	★	★		
C.1.2	conduire une réflexion épistémologique réflexive	13	★	★		★	★
C.2.1	construire des situations pluridisciplinaires mobilisatrices	10					★
C.2.2	mettre en œuvre différents types d'évaluations	9					
C.3.1	être à l'écoute, et communiquer, afin de renforcer et entretenir la motivation	12			★		★
C.3.2	mettre en œuvre des processus de copilotage	14	★	★		★	★
C.3.3	favoriser les processus métacognitifs et la prise de recul	13	★	★		★	★

Tableau 3 : récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte de la relation individuelle

#### Commentaires :

A ce niveau, le groupe de compétences est relativement homogène (écart de 4 points entre le niveau maxi et mini). La moyenne est égale à 12.

Au niveau micro, 4 compétences semblent être davantage sollicitées que les autres. Il s'agit des compétences repérées C.3.2, C.1.1, C.1.2 et C.3.3. Parmi ces 4 compétences, **2 sont de type conceptuel et 2 de type humaine.**

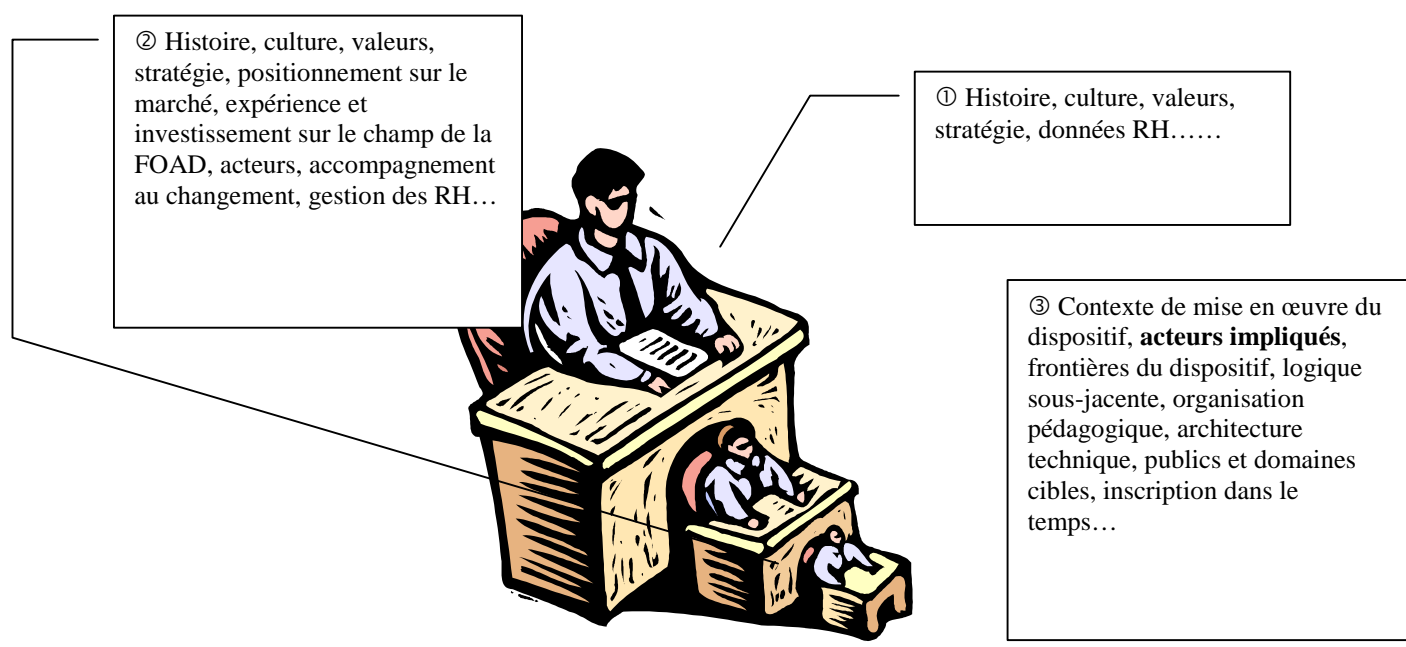
Au final, en ce qui concerne les compétences dites « transverses » au regard des dispositifs étudiés, la dimension technique semble assez forte (7 occurrences) alors que les deux autres dimensions, conceptuelle et humaine, apparaissent davantage au second plan (respectivement 3 occurrences et deux occurrences).

# Conclusion

L'approche que nous avons voulu privilégier dans cette étude était résolument systémique.

En effet, l'étude de l'évolution des compétences des formateurs dans la mise en œuvre des dispositifs FOAD ne pouvait s'envisager sans un détour par plusieurs niveaux :

- un niveau global : celui du réseau porteur, de l'environnement dans lequel s'inscrivent les centres de formation concernés par cette étude
- un niveau intermédiaire : celui du centre de formation lui-même
- un niveau local : celui du dispositif dans lequel évoluaient le ou les formateurs



L'approche systémique repose sur trois principes fondamentaux :

1. le tout forme un ensemble qui surdétermine les éléments constituants,
2. tous les éléments interagissent entre eux,
3. il existe des actions en retour (feedback) qui produisent des effets en chaîne de régulation ou de déstabilisation du système.

Par exemple, la création d'une interface comme Miri@d a pu, dans une certaine mesure, induire le développement d'un certain nombre d'actions au sein de tel ou tel centre de formation, nécessitant, de fait, une actualisation ou le développement de certaines compétences estimées comme nouvelles.

Dans le cas des APP, tout le monde s'accorde à reconnaître que l'environnement (social, économique, géographique...) dans lequel évolue l'APP est un facteur de toute première importance en ce qui concerne l'activité du dit APP et donc des acteurs qui y travaillent.

Nous pensons avoir démontré, au cours de nos explorations dans ces deux réseaux, l'importance et le caractère surdéterminant des contextes de mise en oeuvre sur le développement et l'évolution des compétences des formateurs.

Un constat semble s'imposer à nos yeux: les choix réalisés (de manière rationnelle ou non d'ailleurs) par les institutions (donc au niveau global) vont se traduire sur les frontières du dispositif mis en oeuvre (centres ressources, formation en ligne...). Ces dispositifs, compte tenu de leur architecture technique, de leur organisation pédagogique, de leur ouverture, des flux attendus et/ou traités, des performances attendues et/ou induites...vont eux-mêmes, de par la logique qui est sous-jacente<sup>144</sup> (compte tenu du terrain exploré, nous en distinguerons deux qui ne sont pas forcément opposées) qu'elle soit sociale et/ou économique, impacter sur la place et le rôle du, des formateurs impliqués dans le dispositif FOAD.

Par conséquent, nous affirmons que l'évolution des compétences des formateurs, telle que perçue à travers ces deux types de dispositifs dépend autant des choix faits au niveau du management et de l'organisation que des choix réalisés à un niveau beaucoup plus individuel, en l'occurrence le choix des formateurs en tant que professionnel. En effet, nous nous permettons de le rappeler ici, c'est également à travers les trajectoires sociales et professionnelles des formateurs que l'on trouve les motifs de leur engagement dans l'action. C'est un engagement personnel, un challenge à relever, un défi à soi-même, une créativité certaine qui « justifie » leur investissement.

Nous ne pouvons à travers cette question qu'attirer très modestement l'attention du lecteur sur une question fondamentale qu'il ne nous a pas été possible de développer si ce n'est en arrière plan ; elle concerne le système de valeurs véhiculé par les individus dans leur singularité mais aussi par l'organisation. Il nous semble légitime, lorsque l'on parle de l'évolution des compétences des formateurs, de nous interroger sur le passage d'une valeur à une autre. Selon Michel Wissler<sup>145</sup>, « *l'organisation n'est pas l'expression d'une rationalité unique qui aurait tous pouvoirs pour optimiser l'agencement des activités, des ressources mais résulte d'un processus de négociation/adaptation entre des rationalités divergentes* ».

En outre, il est important de rappeler, qu'en fonction des contextes, l'ensemble des compétences (identifiées à travers les divers dispositifs) n'est ni mobilisé ni maîtrisé (cf. ventilation des compétences en fonction des dispositifs<sup>146</sup>). Il n'y a pas un modèle stabilisé de compétences.

Ainsi le contexte se révèle être un levier puissant dans la production et l'évolution des compétences au sein de ces établissements. Ce n'est pas une idée nouvelle que de dire que l'organisation du travail peut avoir un caractère « qualifiant », « apprenant ».

Selon Philippe Zarifian<sup>147</sup>, « *deux visions peuvent être données de cet apprentissage par l'organisation du travail : la première met l'accent sur l'acquisition de routines et d'habitudes de travail, ...la seconde met l'accent, à l'inverse, sur l'instabilité et la capacité d'évolution des situations qui deviennent perçues comme source et occasions d'apprentissage* ». S'adapter au changement c'est bien de cela dont il s'agit et le passage d'un processus de formation « traditionnel » de type stage sans aucune instrumentation à la mise en oeuvre d'un dispositif de type FOAD (s'appuyant pour tout ou partie sur les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) représente dans bien des

---

<sup>144</sup> Cf. les 4 mondes de la formation par Bernard Blandin

<sup>145</sup> *Le Diagnostic d'entreprise*, ed.Economica, 1993

<sup>146</sup> page 138

<sup>147</sup> Philippe Zarifian, *Objectif Compétence pour une nouvelle logique*, Editions Liaisons, sept.1999

cas (et pour bon nombre de formateurs) une situation instable qui induit très souvent de nouvelles représentations.

Toutefois, il nous faut insister sur le fait que la construction des « nouvelles » compétences telles que décrites précédemment s'inscrit dans une certaine durée.

Le déséquilibre créé par les nouvelles situations requiert une remise en cause et une redéfinition des modes d'action des formateurs mais aussi des organisations. Nous avons eu l'occasion à travers cette étude de souligner l'importance que revêt à nos yeux « l'effet d'expérience » ; les innovations technologiques ne suivent pas les mêmes chemins et encore moins les mêmes rythmes que les innovations sociales.

Le travail à réaliser pour s'adapter aux nouvelles situations passe par une phase de formation très souvent sur le tas en ce qui concerne notre échantillon de formateurs , une analyse systématique des situations problèmes, la participation à des colloques et autres séminaires mais aussi par la confrontation aux autres. En ce sens le travail en réseau via les interfaces respectives que sont IOTA+ et/ou les collectifs régionaux des APP et Miri@d se révèle important.

Le local influe sur le global et réciproquement, il en va de même pour la compétence.

En effet, par delà les compétences individuelles, se « cache » une dimension bien plus collective de la compétence. Nous l'avons vu à travers les différentes monographies et autres cartes des métiers qui en découlaient, les frontières entre les différents métiers de la formation, les différentes fonctions et activités sont de plus en plus floues et perméables même si parfois certains dispositifs induisent une répartition des activités très clairement définie. Il n'en demeure pas moins que « *la compétence individuelle, bien qu'elle se manifeste au niveau d'un individu clairement identifié, et s'exprime dans ce qu'il fait, est en réalité, quant à sa production, le résultat de nombreux échanges de savoirs et de nombreuses connexions entre activités différentes* »<sup>148</sup>. Si l'on prend l'exemple des formations individualisées, la performance du dispositif reposera à la fois dans les compétences mises en œuvre tant du côté des formateurs que du responsable de l'action (chef de projet, coordonnateur...) ou bien encore de l'architecture technique mise en œuvre mais également du traitement administratif de chaque dossier et donc de l'actualisation des compétences d'une assistante de gestion ou autre secrétaire combinée à la mise en place d'outils de traçabilité (gestionnaires de formation, de parcours...) de la part des formateurs. Nous sommes bien là en présence d'une interconnexion des compétences.

De fait, un certain nombre de synergies entre les différentes compétences sont générées à travers et par le collectif de travail . La maîtrise et la régulation des interactions sociales qui se nouent au sein des équipes (notamment dans les espaces ressources) participe également au développement de cette compétence collective. Ce dernier point met l'accent sur l'importance du management ; les managers apportent très souvent une réponse « toute faite » face aux problèmes, réponse qui finit par former une ou plusieurs routines organisationnelles. Par conséquent, la capacité qu'aura l'encadrement à dynamiser le collectif de travail, à le fédérer autour de référents communs, à favoriser une certaine unité de but et unité de sens, sera de première importance. Selon Philippe Lorino<sup>149</sup> « *entre la mise en mouvement d'intrants -comme les équipements, les matières premières, le travail des hommes- et le résultat productif - caractérisé par ses niveaux quantitatifs et sa qualité- vient*

---

<sup>148</sup> Philippe Zarifian, *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*, Editions Liaisons, 1999.

<sup>149</sup> *Méthodes et pratiques de la performance*, les éditions d'Organisation, 1997

*se glisser une étape intermédiaire dont le franchissement n'est rien moins qu'automatique : l'efficacité de mise en œuvre* ». Cette efficacité est en partie du ressort de l'encadrement.

Il nous faut, pour terminer, insister sur le fait que la matrice des compétences telle que définie dans la troisième partie de cette étude, ne représente en aucun cas un outil exhaustif. Bâtie a posteriori, elle n'est le reflet que de ce que nous avons pu percevoir à travers deux réseaux et quatre types de dispositifs différents (autoformation en ligne, ateliers permanents, campus virtuel, APP). Nous savons combien les frontières des dispositifs de Formation Ouverte et A Distance sont mouvantes (flexibilité oblige) mais aussi que le basculement tant annoncé vers le e-learning ou plutôt la FOAD n'a pas encore réellement eu lieu, l'environnement est instable et le sera encore pendant quelque temps.

En outre, et Bernard Blandin est le premier à le reconnaître, ces dispositifs ont dans la réalité un caractère beaucoup plus hybride que ce que la typologie sur laquelle nous nous sommes basés veut bien le montrer.

Nous ne sommes en aucun cas des spécialistes de la compétence et c'est bien évidemment en toute modestie et avec beaucoup de précautions que nous avons tenté de bâtir un référentiel de compétences reflétant une sorte « d'idéal type ». Nous savons tous que les travaux menés sur la notion de compétences sont légion et qu'il existe également des tentatives de définition de référentiel de compétences pour les formateurs (dans le cadre des normes ISO notamment). Il ne nous appartient pas de dégager la valeur ajoutée de ce travail cela ne peut s'envisager qu'au regard des travaux déjà réalisés et ne peut se faire que dans le cadre d'une poursuite de cette étude.

Toutefois, nous restons persuadés que cette étude nous a permis de dégager un certain nombre d'hypothèses intéressantes qu'il nous faudra plus tard valider. Cette validation ne peut s'envisager que dans le cadre d'une confrontation dans la durée avec le terrain et éventuellement en élargissant le spectre de nos investigations (d'autres réseaux, d'autres types de dispositifs). Cela suppose une approche plus spécifique articulée autour de l'observation des faits (afin de dépasser le stade du déclaratif, du ressenti...) et de l'analyse de processus.

Ce second travail pourrait déboucher sur la définition d'une grille de lecture de type diagnostic permettant d'une part d'identifier un certain nombre de grands déterminants et d'autre part de modéliser au niveau européen. Cet outil pourrait devenir à terme pour les organismes, un outil de repérage et de management des compétences mais aussi et surtout pour les formateurs, un outil leur permettant de mettre à jour (et on peut l'espérer de valoriser) leurs compétences afin d'envisager une mobilité interne et/ou externe.