

n° A6ph 152 845

Université des Sciences et Technologies de Lille
Centre Université-Economie d'Education Permanente

Année universitaire 2001/2002

Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education

présentée et soutenue publiquement

le 15 Janvier 2002 par

Frédéric HAEUW

**Rapports au savoir et changements
paradigmatiques en andragogie
Le cas des Ateliers de Pédagogie Personnalisée**

Directeur de thèse :

Monsieur le Professeur Daniel POISSON

JURY :

Mr Jean DONNAY, Professeur, Université Notre Dame de la Paix, Namur, rapporteur
Mr Gaston PINEAU, Professeur, Université François Rabelais, Tours, rapporteur
Mr Jean CLENET, Professeur, Université des Sciences et Technologies de Lille, discutant
Mme Brigitte ALBERO, Maître de Conférence, INRP, discutant

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui ont permis que cette thèse ait pu voir le jour :

- Daniel tout d'abord, dont l'amitié, depuis mes premiers pas au CUEEP jusqu'à ce jour, a été sans faille, et dont les conseils ont été féconds ;
- Marie Jacqueline, mon épouse, qui n'a jamais douté et qui a su me partager cette confiance, et me soutenir dans les passages difficiles ;
- Arnaud, avec qui j'ai fait un bout de chemin de recherche, et qui a gentiment accepté que j'utilise dans cette thèse une partie de notre production collective ;
- Lisa, qui se reconnaîtra malgré le pseudonyme, que je remercie pour la richesse de nos échanges et surtout pour avoir accepté cet exercice difficile de l'écriture praticienne ;
- Et plus largement, tous ceux que j'évoque dans mon chemin de praticien, ces « *formateurs de hasard, compagnons de vie, de travail, de loisirs, qui vous éduquent sans même le savoir* » ... à quoi je dois beaucoup plus que je ne pourrais rendre... Cette thèse leur est dédiée.

Frédéric Haeuw, Novembre 2001

SOMMAIRE

Introduction générale : rapports au savoir ... fondements épistémologiques d'une recherche en compréhension

- 1) premiers choix épistémologiques
- 2) information, connaissance et savoir
- 3) savoir et réalité
- 4) savoir et rapports au savoir
- 5) rapports au savoir et changements paradigmatiques en andragogie

Chapitre I – construction identitaire et rapports au savoir

Chapitre II- la Formation Ouverte et à Distance (F.O.A.D.) comme champ de l'innovation pédagogique

- 1) Formation Ouverte et à Distance, une définition ambiguë
- 2) un contexte particulier
- 3) des finalités parfois contradictoires
- 4) de la recherche du changement

Chapitre III- les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (A.P.P.), un modèle d'innovation pédagogique

- 1) le dispositif national des Ateliers de Pédagogie Personnalisée
- 2) stratégie de développement
- 3) les enjeux socio-économiques
- 4) les A.P.P. , un modèle théorique situé entre autoformation et formation ouverte ...
- 5) quelles transformations pour les formateurs ?

Chapitre IV- une première enquête, sur et avec les formateurs en A.P.P.

- 1) le réseau régional et l'animation des A.P.P. de Nord Pas de Calais
- 2) le groupe de travail sur « les nouveaux rôles des formateurs en formation ouverte et à distance »
- 3) résultats de la première enquête
- 4) en résumé

Chapitre V- l'étude approfondie de cinq sites

- 1) stratégie de l'étude
- 2) les A.P.P. portés par les GRETA
- 3) les A.P.P. portés par l'Université
- 4) les A.P.P. portés par le réseau associatif

Chapitre VI- quelles compétences pour les formateurs des Formations Ouvertes ?

- 1) pourquoi élaborer un référentiel de compétences ?
- 2) référentiel de compétences du formateur en formation ouverte et à distance

Chapitre VII- l'innovation en pédagogie, changement de forme ou renversement paradigmatique ?

- 1) les compétences du formateur : adaptation ou transformation ?
- 2) organisation et changement
- 3) les A.P.P., un mode pédagogique innovant

- 4) innovation et changement paradigmatique

Chapitre VIII- rapports au savoir, épistémologie et pratiques pédagogiques

- 1) rapports au savoir et épistémologie sous-jacente aux pratiques pédagogiques
- 2) des épistémologies concurrentes
- 3) les liens cachés entre épistémologie et pédagogie
- 4) la production d'histoire de vie comme méthodologie d'exploration des rapports au savoir
- 5) Lisa, formatrice philosophe ...

Conclusion générale

- 1) spécificités de la recherche en andragogie
- 2) méthodes et outils
- 3) les principaux résultats

Introduction générale

Savoir, rapports au savoir ... fondements épistémologiques d'une recherche en compréhension

La thèse que nous allons présenter part d'un constat, issu d'une longue pratique professionnelle en formation d'adulte, celui de la grande résistance des paradigmes pédagogiques traditionnels, y compris lorsque les intentions et les discours des acteurs invoquent des notions telles que l'autoformation éducative, l'individualisation ou la flexibilité des systèmes formels de formation. Constaté à de nombreuses occasions, cet écart entre discours et réalité nous a conduit à nous interroger sur les raisons d'une telle résistance et à élaborer plusieurs hypothèses que cette thèse s'attachera à démontrer. En particulier, le fait que les rapports au savoir des formateurs, construits tout au long de leur propre parcours éducatif, influencent fortement leurs pratiques pédagogiques. Nous en déduisons alors qu'une « rupture épistémologique » est nécessaire pour modifier de manière conséquente ces pratiques, et renverser les rapports habituels entre l'apprenant, le savoir et le formateur.

La partie introductive qui va suivre vise à affiner cette problématique, et présenter le plan d'exposition de la thèse. Mais avant cela, nous souhaitons d'emblée en poser les premiers fondements épistémologiques, dans la mesure où ceux-ci ne sont pas étrangers à l'objet même de la thèse, l'épistémologie et les rapports au savoir étant en effet des notions intimement liées. Cela permettra au lecteur de mieux appréhender le mode de construction de nos hypothèses et d'une manière générale, de ce travail de recherche.

1-premiers choix épistémologiques

Bon nombre de travaux de recherche en sciences de l'éducation sont conduits à partir d'une méthodologie positiviste, c'est à dire sur un schéma directeur relativement balisé. A partir de faits qui posent problème, le chercheur s'informe des théories pré-existantes sur le sujet, puis il émet ses propres hypothèses de travail, construit des processus expérimentaux, conduit sa recherche en utilisant des outils d'investigations reconnus pas la communauté scientifique, et

enfin confirme ou infirme ses hypothèses au regard des résultats obtenus. Il est resté en quelque sorte « extérieur » à l'objet d'étude, et cette extériorité, cette non implication est le principal garant de la validité de ses travaux. Dans une telle approche, la réalité observée possède ses lois propres, indépendamment de la présence ou non du chercheur dans cette réalité, et son travail consiste donc à découvrir ces lois, dans leurs chaînes causales, et à en rendre compte. Que l'objet étudié soit de l'humain ne revêt pas une importance plus grande que s'il s'agit d'autres objets de la nature.

Certains contradicteurs de cette méthode émettent des doutes sur cette objectivation idéalisée, et nous partageons ce point de vue. Par exemple, il nous semble pour le moins illusoire de croire que les travaux conduits par le chercheur ne contiennent pas, à minima, des affects liés, par exemple, à la construction d'une carrière professionnelle (c'est le cas notamment dans l'élaboration d'une thèse universitaire) et que ces affects l'entraînent à construire d'une certaine manière ses hypothèses de travail, et qu'en définitive, on ne « découvre » que ce que l'on veut bien découvrir ...

Une autre démarche consiste donc à assumer cette implication du chercheur, et à considérer que la réalité est toujours construite par un sujet agissant dans un environnement donné et sur cet environnement, et que le savoir est une démarche de modélisation de cette réalité. Cette approche « constructiviste », développée entre autre par Jean Louis Le Moigne¹, est ainsi présentée par Jean Clenet dans son habilitation à diriger des thèses :

« l'ordre représentatif produit, ne relève pas alors de l'ordre imposé par l'objet – ou l'ordre vrai de la nature – mais il tient essentiellement à la représentation cognitive du représentant à la condition toutefois que ce dernier puisse organiser et communiquer la connaissance produite pour la rendre enseignable »²

Le chercheur est donc, non seulement impliqué dans le contexte de « l'objet » qu'il se propose d'observer, c'est à dire la réalité, mais cet objet agit sur lui au même titre qu'il agit sur l'objet. En quelque sorte, il « forme » la réalité, dans le sens qu'il lui donne une forme – la

¹ LE MOIGNE Jean Louis, *la modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1990

² CLENET Jean, *modélisation d'un parcours de recherches*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, Décembre 1999

modélisation - et qu'il est formé par cette réalité : la connaissance est toujours une connaissance, comme le rappelle Le Moigne³

Nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement et de manière plus approfondie, sur la comparaison de ces deux modèles épistémologiques. Auparavant, pour continuer de poser les premiers fondements théoriques sur lesquels nous allons nous appuyer, nous allons évoquer la distinction entre information, connaissance et savoir

2- Information, connaissance et savoir

Jean Marc Monteil⁴, et après lui Jean Pierre Astolfi⁵ décrivent un processus en boucle, qui part de l'information pour aller aux connaissances, qui passe ensuite des connaissances au savoir et enfin du savoir aux informations. Selon ces deux auteurs, ce qui distingue assez largement ces trois termes est leur degré d'objectivité :

- **l'information est sous le primat de l'objectivité.** Toujours extérieure au sujet, elle est constituée de l'ensemble des données dont on peut disposer sur un objet de savoir. Ces données peuvent être des faits, des opinions, des commentaires, qui sont destinés à être lues, communiquées, transférées. Les informations doivent donc être stockables, quantifiables, transférables.

- **la connaissance est du domaine de la subjectivité.** Elle est le résultat de constructions mentales, élaborées par un sujet, à partir des informations et/ou des perceptions qu'il tire de son milieu. La connaissance est donc consubstantielle à chaque individu, intimement liée à son histoire personnelle, et donc non transférable en tant que telle. Il s'agit d'une mise en forme subjective du monde, élaborée par une recombinaison des éléments nouveaux. Chaque information nouvelle traitée par un sujet apprenant est modifiée par ce traitement, de même qu'elle modifie dans le même temps la structure cognitive de ce sujet. Selon l'expression de David Ausubel⁶, l'adjonction est donc oblitérante (transformation réciproque et simultanée). La connaissance est le résultat d'une transformation, d'une interaction entre des

³ LE MOIGNE Jean louis, *le constructivisme, des épistémologies*, Paris, ESF 1995

⁴ MONTEIL Jean marie, *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, Editions universitaires, 1985

⁵ ASTOLFI Jean pierre, *l'école pour apprendre*, Paris, ESF Editeurs, collection pédagogie, 1992

⁶ AUSSUBEL David, *educationnal psychology : a cognitive view*, New-York HRW, 1978, cité par J.P. ASTOLFI Jean pierre, op. cit.

représentations pré-existantes de l'objet à saisir, et les informations sur cet objet, qui viennent perturber, remettre en cause les représentations antérieures. La connaissance n'est donc en aucun cas une réception passive d'informations ou de perceptions, mais le produit d'une activité, par laquelle le sujet vise à ré-équilibrer, par un processus que Jean Piaget⁷ nomme l'assimilation-accommodation, ses propres structures, constamment déséquilibrées par des données nouvelles et perturbantes. En clair, pour assimiler une information nouvelle, le sujet doit transformer sa carte cognitive et accommoder son mode de pensée aux exigences de la situation.

- **le savoir est sous le primat de l'objectivation.** L'objectivation des connaissances est en effet un autre traitement intellectuel qui vise à s'affranchir de certitudes intimes sur l'objet du savoir, à ré-interroger ses connaissances sous de nouveaux aspects, afin d'en proposer une nouvelle mise en forme, une modélisation, et de les confronter aux opinions d'autrui. A l'issue de ce traitement, que Gaston Bachelard⁸ nomme la « rupture épistémologique », la connaissance peut devenir du savoir. Le savoir est donc une problématisation du réel, une mise en forme de la réalité. Ce savoir modélisé sera à son tour confronté à d'autres opinions, d'autres points de vue contradictoires, cette fois-ci dans une relation inter-individuelle. Bien évidemment, le monde social dont sont tirées les informations, de même que le monde dans lequel ce savoir sera livré influenceront sur sa forme, ce qui fait dire à Bernard Charlot⁹ que le savoir est aussi un rapport social au savoir. De notre point de vue, cette rupture peut aussi interagir sur la représentation que le sujet a de lui-même, comme nous avons tenté de le démontrer dans le cas d'apprenants qui se définissent eux-même comme des « nuls en maths ». Nous avons montré qu'en intégrant des informations issues d'autres champs disciplinaires, comme par exemple la sociologie (en observant les mathématiques comme outil de sélection sociale), ou la psychologie (en étudiant les relations fantasmatiques aux mathématiques), les sujets changent leurs représentations de l'objet, reconsidèrent leurs propres positions vis à vis des mathématiques, et donc leurs propres identités, ce qui en bout de chaîne, les entraînent à réussir un peu mieux là où ils avaient précédemment échoué.¹⁰

⁷ PIAGET Jean, *l'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF, 1975

⁸ BACHELARD Gaston, *le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 1949

⁹ CHARLOT Bernard, *du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Ed Economica (collection Antropos), 1997

¹⁰ HAEUW Frédéric, *Construction des savoirs et construction identitaire, le pari de l'autoformation*, in « la pédagogie différenciée en actes », revue SPIRALE, hors série N°3, IUFM 59/62, Lille3, 1999. Voir aussi mon mémoire de DUFA « analyse des blocages socio-affectifs dans l'apprentissage des mathématiques », doc. ronéotypé, juin 1990

- dernière étape enfin, la mise en forme, « stockable, quantifiable et transférable » du savoir produit lui permet d'acquérir statut d'information, transmissible à un plus large public, et de boucler ainsi la boucle.

3- savoir et réalité

Le savoir - la théorie - est-elle la réalité ou une simple mise en forme de la réalité ? Quelle est la portée des savoirs construits sur tel ou tel objet ? Le savoir est-il indépendant de la personne ou intrinsèquement lié à celle-ci ? Telles sont les questions que l'on peut poser, ici, à l'égard de cet objet complexe qu'est le savoir. Dans la description précédente de la chaîne « information-connaissance-savoir », on pourrait croire que le savoir, en tant que résultat d'une objectivation, est de nature universelle, chaque processus individuel devant conduire au même résultat. On pourrait alors considérer que le savoir produit est la réalité, ou tout au moins qu'il est isomorphe à la réalité, c'est à dire qu'à chaque élément de la réalité observée correspond un élément de la théorie, et que la théorie est une représentation fiable et unique de la réalité. Ce point de vue est celui de l'épistémologie positiviste, qui se fonde sur le postulat que les faits existent en dehors de l'observateur, qu'ils s'enchaînent de manière déterministe (A est cause de B) et que le travail de recherche consiste à découvrir cette chaîne causale, ces « lois qui gouvernent le monde » en appliquant une méthode rigoureuse, analytique et « scientifique ». De ce point de vue, le chercheur est extérieur à la réalité, et son non-interventionnisme est, comme nous l'avons relevé, la garantie de la véracité des résultats de son étude.

Tout autre est le point de vue de l'épistémologie constructiviste, qui considère au contraire que le savoir est une construction intellectuelle, qui ne doit pas être confondue avec la réalité elle-même. La théorie (le savoir) est toujours une adaptation à la réalité, c'est à dire que l'on cherche à mettre en œuvre une structure figurative qui **convient** à la réalité observée, mais qui n'est pas la réalité, puisque celle-ci n'existe que par l'observateur qui en fait l'expérience. Comme le dit Ernest Von Glasersfeld dans son « introduction à un constructivisme radical » :

« on ne peut jamais considérer notre connaissance comme une image ou une représentation de ce monde réel, mais seulement comme une clé qui ouvre des voies possibles »¹¹.

¹¹ VON GLASERSFELD Ernst, *introduction à un constructivisme radical*, in WATZLAWICK Paul, *l'invention de la réalité, contributions au constructivisme*, Paris, Seuil, 1988 pour la traduction française

En filant la métaphore, il suggère un peu plus loin qu'il existe plus d'une clé pour ouvrir une porte, comme nous le prouvent chaque jour les cambrioleurs, et que :

« nous tous, savants, philosophes, profanes, écoliers, animaux, et en fait, toutes espèces d'organismes vivants - nous trouvons face à notre environnement comme le cambrioleur face à une serrure qu'il doit ouvrir pour atteindre le butin qu'il espère emporter »¹².

Et nous osons ajouter, quant à nous, qu'il n'y a en fait d'autre butin que la clé elle-même. La réalité, ou ce que nous croyons comme telle, est donc une construction, une invention, telle que l'affirme Paul Watzlawick¹³, dans laquelle l'observateur, ou le chercheur, est intégré, avec ses désirs, ses projets, ses modes d'appréhension qui lui sont propres. La seule façon de comprendre est d'agir et de conscientiser cet agir, tout en gardant en tête l'idée que nous participons de la construction de la réalité. Autrement dit, en aucun cas nous ne pouvons voir la réalité telle qu'elle est, mais nous la construisons au fur et à mesure, c'est à dire que le chemin n'existe pas, mais se fait en marchant, ou comme le souligne encore Francisco Varela :

« selon la tradition, l'expérience est subjective ou objective ; Le monde est là, et nous le voyons comme il est (objectivement) ou subjectivement. Pourtant, on peut considérer ce dilemme dans une perspective différente, celle de la participation et de l'interprétation, le sujet et l'objet étant alors intrinsèquement liés »¹⁴.

4-savoir et rapports au savoir

Les approches précédentes montrent bien toute l'importance du sujet dans la production des savoirs. Les théories récentes du rapport au savoir se basent sur les mêmes principes, et proposent une sociologie du sujet, qui s'opposent très clairement à une sociologie sans sujet, telle que la défendent Emile Durkheim et Pierre Bourdieu, et qui s'affranchissent également de la sociologie de la subjectivation, telle que la propose Alain Dubet. Elles considèrent au contraire que le sujet agissant doit être au cœur de la problématique des rapports aux savoirs.

¹² ibidem

¹³ ibidem

¹⁴ VARELA Francisco, *le cercle créatif*, in WATZLAWICK Paul, op.cit.

L'un des auteurs ayant dernièrement fait avancer la réflexion sur ce sujet, Bernard Charlot, prend l'échec scolaire comme objet d'étude¹⁵. Il en déduit très vite que cet objet n'existe pas en tant que fait sociologique, mais que ce qui existe en revanche ce sont des élèves en échec. Pour lui, l'erreur commise ces dernières années a été, constatant une corrélation – qu'il ne conteste pas - entre origine sociale et réussite scolaire, d'y voir une relation causale, alors que l'origine sociale n'est pas complètement déterministe et prédictive des résultats scolaires. Décrire l'échec scolaire sous forme de manque (ce qu'il manque à l'élève pour réussir, c'est...), ne permet pas de rendre compte alors des élèves des classes populaires qui réussissent *néanmoins* à l'école. Cela rejoint bien évidemment la critique sur la recherche systématique d'une causalité et plaide pour une démarche plus systémique.

Il propose donc d'analyser les conditions d'appropriation du savoir, et met en place les éléments qui font appel à cette sociologie du sujet. Selon lui, outre la position sociale de la famille, il faut prendre en compte :

*« la singularité et l'histoire des individus, le sens qu'ils confèrent à leur position (ainsi qu'à leur histoire, aux situations qu'ils vivent et à leur propre singularité), leur activité spécifique, leurs pratiques, la spécificité de cette activité, qui se déploie (ou non) dans le champ du savoir »*¹⁶

Il présuppose donc l'existence du psychisme comme le support des représentations, des valeurs et des mobiles de l'action, et définit le sujet comme quelqu'un qui :

*« agit dans et sur le monde ; rencontre la question du savoir comme nécessité d'apprendre et comme présence dans le monde d'objets, de personnes, de lieux porteurs de savoir ; se produit lui-même et est produit, à travers l'éducation »*¹⁷

On notera les liens évidents entre le « *se produit lui-même* » relevé par Bernard Charlot et le courant bio-épistémologique de l'autoformation, défini par Gaston Pineau, comme « la

¹⁵ CHARLOT Bernard, *op.cit.*

¹⁶ *ibidem*

¹⁷ *ibidem*

formation de soi par soi » et sur lequel nous reviendrons ultérieurement¹⁸. Lorsque Bernard Charlot affirme que l'expérience scolaire est, indissociablement, rapport à soi, rapport aux autres (aux enseignants et aux copains), et rapport au savoir, on peut évidemment y voir la théorie des trois maîtres (soi, les autres, les choses) de Jean Jacques Rousseau. Un autre lien enfin peut être tissé lorsqu'il décrit le côté inéluctable de l'apprentissage auquel est soumis tout être humain, ce qui, au passage, le distingue de l'animal. On relèvera tout particulièrement la référence explicite à l'histoire de vie des personnes comme concomitante à celui-ci. Pour Bernard CHARLOT, naître, c'est en effet être soumis à l'obligation d'apprendre, pour se construire comme être humain, pour vivre avec d'autres, pour s'approprier le monde et participer à sa production, et cette autoproduction ne se fait que par des échanges avec le monde et grâce à la médiation d'autrui.

Bernard Charlot englobe le savoir dans une définition plus large de l'apprendre (il préférerait d'ailleurs l'expression « rapport à l'apprendre » à celle de rapport au savoir). Apprendre peut en effet concerner un savoir au sens de contenu intellectuel, un savoir-faire ou un savoir-être. Il détaillera ces trois « *formes épistémiques de rapport au savoir* »¹⁹ en parlant plutôt :

- de processus d'appropriation d'un savoir-objet (*objectivation-dénomination*) ;
- de maîtrise d'une activité (*imbrication du Je dans la situation*) ;
- de maîtrise d'une relation (*distanciation-régulation*).

Il reprend également la distinction entre « information, connaissance et savoir » que nous avons déjà évoquée en début de chapitre pour mettre en avant l'importance de l'activité du sujet dans les processus d'accès au savoir. Selon lui, il ne peut y avoir de savoir en soi (hormis des formes réifiées dans des livres) car le savoir est en même temps la relation entre un sujet et le monde, le produit de cette interaction et enfin le résultat de cette interaction.

¹⁸ GALVANI Pascal *autoformation et fonction de formateurs, le cas des A.P.P.*, Lyon, Chroniques Sociales, 1991. Dans cet ouvrage, l'auteur définit trois courants de l'autoformation ; le courant bio-cognitif, dont le chef de file naturel serait Gaston PINEAU, le courant socio-pédagogique, avec Joffre DUMAZEDIER comme figure emblématique, et enfin, le courant technico-pédagogique. Nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement sur ces trois courants.

¹⁹ CHARLOT Bernard, op.cit.

5 – rapports au savoir et changements paradigmatiques en andragogie

Ces conceptions complémentaires du savoir (construction de la réalité, produit et processus, rapport aux autres, à soi et aux choses), nous ouvrent plusieurs pistes de réflexion :

La première réflexion est tout d'abord de choisir d'ancrer notre propos dans l'andragogie, c'est à dire la formation des adultes, en la considérant comme un espace de réflexion, et de pratique, distincte de celle de la pédagogie, qui est la formation des enfants. Cette notion d'andragogie est fortement controversée, et pas seulement parce que le terme est impropre à décrire la formation des adultes²⁰. Si certains auteurs insistent sur la spécificité de la formation pour adultes, en montrant l'échec de la transposition des modèles scolaires à l'adulte, d'autres auteurs estiment au contraire qu'il s'agit plus d'un changement de surface que de vrais changements de contenus. Daniel Hameline écrit entre autre que :

*« il n'y a pas de pédagogie pour adultes. Tout ce qui se présente sous ce nom se révèle non spécifique dès qu'on y regarde d'un peu plus près ».*²¹

Or, les choses ne se passent pas tout à fait de la même manière lorsque l'on s'adresse à des adultes, ayant une expérience de vie beaucoup plus importante et diversifiée que les enfants, et qui, différence fondamentale, ne sont pas légalement « contraints » d'être en formation. C'est toujours une décision plus ou moins volontaire que de se former. Nous revendiquons donc clairement le fait de situer notre propos dans le champ de l'andragogie, en assumant également l'ambivalence de définir celle ci selon une double acception : un domaine de pratique (au même titre que la pédagogie) et un domaine de recherche (au même titre que la didactique, par exemple).

A l'heure de la formation tout au long de la vie, la frontière qui sépare la pédagogie de l'andragogie a tendance à s'estomper, et que ce mouvement ira en s'amplifiant. Mais il faut remarquer que c'est souvent la formation pour adultes qui permet d'interroger la pédagogie, en l'invitant à se re-questionner. C'est en formation continue, d'abord, que l'on a compris que la formation est un engagement de la personne avec tout ce qu'elle est (son vécu, son histoire)

²⁰ La racine grecque « andros » est utilisée en opposition à « paidos », l'enfant, dont vient le terme pédagogie. Or andros signifie « homme » en grec, et non « adulte ». Le terme andragogie désigne donc, littéralement, la formation des hommes (ce qui exclue les femmes), ce qui n'est évidemment pas le but recherché...

²¹ HAMELINE Daniel, *les universitaires et la formation d'adultes*, Education Permanente N°31, 1975

et que l'on ne pouvait considérer l'apprenant comme un verre vide à remplir. C'est évidemment tout aussi vrai pour les enfants, mais on l'a compris plus tard et, pourrait-on dire, par transposition. Ainsi, pour rendre à la réflexion sur la formation des adultes la primauté de la réflexion, nous préférons encore parler d'andragogie plutôt que de pédagogie, et de marquer ainsi une différence, tout en exprimant le vœu que les transpositions s'accroissent assez vite pour qu'un seul terme puisse, à l'avenir, définir la formation de l'être humain, indifféremment à son âge. Cela ne nous empêchera pas, toutefois, de mobiliser dans nos référents théoriques un certain nombre d'auteurs se référant plutôt à la formation initiale.

Par la suite, pour rester dans le langage courant, nous emploierons cependant plus souvent, le terme de formation, dans lequel se reconnaissent davantage les acteurs.

La seconde considération est que la formation, même si elle est avant tout autoformation (production de soi par soi), et, même, pourrait-on dire, parce qu'elle est autoformation, ne se fait pas sans les autres. Dans l'environnement dans lequel se nouent ces rapports entre le sujet apprenant, le monde et les autres, le formateur occupe une place importante, et sa position n'est jamais anodine. Nous allons construire cette thèse à partir de l'étude d'une catégorie spécifique d'offre de formation pour adultes (en quelque sorte en réduisant encore le champ général de l'andragogie), celle que Daniel Poisson appelle les dispositifs d'autoformation éducative, et qui regroupent les dispositifs :

*«qui visent à développer les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives et à développer l'autonomisation des sujets apprenants».*²²

Même dans ce type de dispositif, dans lequel il n'occupe pas le rôle principal, le formateur n'en véhicule pas moins, quoique l'on fasse, une certaine image du savoir, intériorisée au cours de ses longues années de scolarité obligatoire, qui vient percuter d'autres représentations du savoir, celle des apprenants, les unes et les autres étant conditionnées par les histoires scolaires toujours particulières. Les subjectivités du formateur, ainsi que les représentations de l'objet de savoir, **sont des éléments inhérents à la situation d'apprentissage**, qui vont conditionner la production de savoir des apprenants, qui est comme nous l'avons signalé, inter-subjective. Ceci est donc vrai quel que soit le modèle

²² POISSON Daniel in CARRE Philippe, MOISAN André et POISSON Daniel, *autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, 1997

pédagogique sous-jacent, y compris, et c'est ce que nous allons montrer, lorsque le formateur se positionne comme médiateur. Même lorsqu'il se met dans cette posture spécifique, la manière dont le formateur conçoit le savoir, en tant qu'objet à transmettre ou en tant qu'objet à construire, va fortement conditionner l'ingénierie pédagogique qu'il mettra en œuvre, et les aides qu'il apportera aux apprenants pour s'approprier ou construire le savoir. Sa représentation du savoir, traduite en acte pédagogique, va être un élément facilitateur ou inhibiteur du processus d'apprentissage, dès l'instant où l'on considère comme un fait avéré que l'apprentissage passe par l'action sur les objets ou les concepts. On peut donc suggérer que les rapports au savoir du formateur conditionnent ses pratiques pédagogiques, et que celles-ci vont, à leur tour, influencer sur les rapports aux savoirs des apprenants, en facilitant, ou non, leur autonomisation et leur émancipation à l'égard des formes sociales dominantes du savoir. Mais par rétroaction, la manière dont les apprenants vont considérer les savoirs, et réagir, positivement ou négativement, aux sollicitations et aux modes d'approche pédagogique du formateur, va influencer sur sa pratique. C'est le principe de récursion organisationnelle, proposé par les épistémologies constructivistes. Par exemple, il arrive plus fréquemment qu'on ne le croit que des apprenants réagissent violemment lorsqu'un formateur refuse de se mettre dans une position de transmetteur de savoir, et l'accusent de ne pas vouloir faire son travail ! On est donc bien dans un système de relations qui inter-agissent en permanence.

La troisième considération que nous inspire ce détour théorique est que la conscientisation et la formalisation de ses propres rapports aux savoirs, en tant que savoir sur soi, est transformateur, au même titre que le traitement d'une information la modifie en même temps qu'elle modifie le sujet (adjonction oblitérante). Par conséquent, l'une des pistes de transformations des compétences peut être un travail d'exploration de ses rapports aux savoirs, par le biais de technique telle que les histoires de vie, proposée, entre autre, par Gaston Pineau. La dimension identitaire étant indéniable à tout rapport au savoir, la manière dont les formateurs vivent leurs propres rapports au savoir influent sur leur identité, personnelle et professionnelle, et réciproquement. Par conséquent, il est possible d'appréhender l'identité professionnelle des formateurs par le biais de leur rapport au savoir.

A partir de ces différentes considérations, nous pouvons désormais définir plus précisément l'objet de cette thèse :

L'objet central de cette thèse est l'étude des liens et des interactions entre rapports au savoir et changements paradigmatiques, dans le cadre de dispositifs de formation pour adultes qui affirment mettre l'apprenant au centre de la formation, et contribuer ainsi au développement de son autodirection, en renversant les rapports habituels entre le formateur, le formé et le savoir.

Qu'entendons nous par « paradigme » ? Le paradigme est un ensemble de modes de pensée, d'outils, de théories, de méthodes, de résultats considérés comme validés. Cet ensemble a des frontières souvent floues, basé sur des règles implicites, dans lequel se reconnaissent, sans le dire, les partisans de tel ou tel mode de pensée. Pour T.S. Khun²³, un paradigme est construit socialement, et est propre à une communauté. C'est ce que tous les chercheurs d'un même domaine ont en commun et que l'on enseigne aux étudiants, et d'ailleurs pas toujours de manière explicite ; lorsque l'on réalise des T.P. de physique avec des étudiants par exemple ; On emploie un grand nombre de notions et de pré-supposés, sans en discuter, mais que les étudiants intègrent comme les éléments propres à la discipline dans laquelle ils souhaitent entrer. On parlera par exemple du paradigme médical, qui est l'ensemble des concepts communs que partagent tous les médecins, mais sans que l'on sache ce que cela recouvre exactement et sans que les médecins eux-mêmes sachent le définir précisément. De ce fait, les contenus généraux de ces paradigmes ne sont pas remis en cause et les discussions scientifiques se font à l'intérieur de ceux-ci. Comme dans un jeu de société, s'il est permis de jouer et de devenir plus ou moins habile, et donc d'individualiser sa manière de jouer, on ne change cependant pas les règles du jeu en cours de route. Or, pour Gaston Bachelard²⁴, notamment, l'évolution scientifique ne peut se faire que par des changements de paradigme, des ruptures épistémologiques. La principale caractéristique des paradigmes étant qu'ils sont incompatibles, on ne peut pas passer de l'un à l'autre de manière graduelle, mais toujours par une rupture, un changement radical de point de vue.

Le premier changement paradigmatique que nous évoquerons largement dans cette thèse est le changement de paradigme pédagogique, celui qui fait passer d'une logique de l'hétérodirection à une logique d'autodirection. Pour ce faire, nous avons étudié en profondeur un dispositif de formation particulier, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (A.P.P.), qui revendiquent explicitement leur positionnement dans le courant de la formation

²³ KHUN T., *the structure of scientific revolution*, Chicago, University of Chicago Press, 1970.

²⁴ BACHELARD Gaston, *le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1934-1980

ouverte et de l'autoformation éducative (chapitre II), et dans lequel nous avons été impliquées de nombreuses années, en tant que praticien et en tant que chercheur. Outre les développements propres à cette thèse, nous utiliserons aussi des matériaux bruts et des références à des publications antérieures issus de cette double et déjà longue implication.

Ces études et travaux sur les A.P.P. (chapitre III, IV et V) nous ont permis de repérer les compétences propres aux formateurs d'adultes impliqués dans de tels dispositifs (chapitre VI) et de soutenir l'hypothèse que l'innovation n'est pas nécessairement synonyme de changement, du point de vue de l'autodirection des apprentissages, eu égard à la résistance des représentations et des rapports au savoir des formateurs (chapitre VII).

Nous montrerons en effet que les rapports au savoir des formateurs, qui ne sont pas sans lien avec une certaine épistémologie sous-jacente, affectent durablement les pratiques pédagogiques. Au cours du chapitre VIII, nous vérifierons donc l'existence de ces différents liens et relations, et nous nous interrogerons sur le deuxième changement paradigmatique, celui qui fait basculer d'une épistémologie positiviste à une épistémologie constructiviste, du point de vue du praticien.

Dans le cadre d'une recherche en compréhension, dans laquelle on considère la construction du chercheur, son autoformation, au sens de Gaston Pineau, au même niveau que la construction de la réalité elle-même, il nous paraissait indispensable de resituer ces travaux dans le cadre d'une démarche globalisante, de type histoire de vie ou autobiographie. Nos propres rapports au savoir, en tant que rapports à soi, aux autres et aux choses, ayant influencé, et orienté d'une certaine manière, la production des hypothèses de travail avancées et le mode de production des éléments de connaissances produites, il devenait légitime qu'au démarrage de la recherche, nous nous interrogiions également sur ceux-ci (chapitre I). En outre, ce travail sur soi légitimait aussi la demande de productions de récits de vie que nous comptions faire aux formateurs, à un moment ou à un autre.

Par ailleurs, ce travail de recherche est le fruit d'investigations nombreuses, qui ont mobilisé des outils de recherche de différentes natures, la plupart basés sur des approches de type constructiviste (recherche action, histoires de vie ...) ce qui n'exclue pas définitivement l'usage d'outils utilisés dans les approches de type positiviste. Nous ne nous situons pas dans une logique manichéenne qui opposerait systématiquement constructivisme et positivisme,

mais dans une logique d'ouverture épistémologique dans laquelle les outils déductifs, ou mathématiques, peuvent être utilisés, en fonction du contexte dans lequel on se situe, dès l'instant où l'objectif de la recherche est de **comprendre** la situation qui nous interroge et où la précaution est prise de ne pas s'enfermer dans une logique exclusivement hypothético-déductive. Nous ferons donc dans la conclusion un retour sur les outils et méthodes utilisés, et nous ébaucherons le parallèle entre le changement paradigmatique vu du côté du praticien, et le changement paradigmatique, vu du côté du chercheur.

Cet exercice particulier qu'est la production d'une thèse universitaire est donc obligation à formaliser, à synthétiser, à reprendre, avec ses mots à soi, les idées et les concepts que d'autres ont mis en mots avant nous, en y intégrant des informations issues d'une démarche de recherche consciente et volontaire. Bref, à construire ses connaissances et, en définitif à mettre en forme et produire du savoir, en s'obligeant à de constantes ruptures épistémologiques et à l'abandon de ses certitudes. Cet exercice est donc lui-même formatif, tout à la fois produit et processus. Il est nécessaire et, comme toute déstabilisation, douloureux. Enfin, et c'est peut-être le plus important, il est inachevé : la « mise en forme » proposée ci-après est le résultat à l'instant t de la reconstruction de nos connaissances sur les objets de savoirs abordés, et cette forme évoluera encore par la suite, dès que de nouvelles informations, de nouvelles lectures, de nouvelles expériences, de nouvelles hypothèses viendront la percuter, la re-questionner et la modifier.

Chapitre I

Construction identitaire et rapport aux savoirs

Remarques préliminaires : ce chapitre a été intégralement publié, sous ce titre, dans la revue « perspective documentaire en éducation » N°49, de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Dans la mesure où il a été conçu dans le cadre du travail de la thèse, et pour servir celui-ci, il me paraît normal de le laisser ici en totalité. Par ailleurs, eu égard au caractère très personnel de cette partie, nous y emploierons la première personne du singulier.

Comment expliquer ce que je suis aujourd'hui devenu ? Quelle est la part qui me revient en propre dans ma construction identitaire et quelle est la part qui revient aux autres, à tous ces représentants de *l'altérité universelle*, qui participent à cette construction pourtant individuelle et unique ? La famille tout d'abord, à qui revient les premières étapes de votre éducation ; aux enseignants professionnels ensuite, qui vous mettent le grappin dessus dès la plus tendre enfance pour ne vous lâcher qu'au sortir de l'adolescence ; puis à ces formateurs de hasard, compagnons de vie, de travail, de loisirs qui vous éduquent et que vous éduquez sans même le savoir ; aux auteurs également, à tous ceux qui usent de l'écrit comme d'une passerelle entre leur cerveau et le vôtre ; et puis enfin à tous ceux que votre travail de formateur professionnel vous confie aux fins d'éducation, et qui vous apprennent autant sur vous-même que l'inverse. Il est évident que toute rencontre éducative est « au moins » duale, entre un enseignant et un enseigné, et que chacune de ces rencontres est unique car elle confronte deux identités qui en ressortiront toutes deux transformées.

« apprendre, c'est entrer dans un ensemble de rapports et de processus qui constituent un système de sens - où se dit qui je suis, qui est le monde, qui sont les autres. Ce système s'élabore dans le mouvement même par lequel je me construis et suis construit par les autres - ce mouvement long, complexe, jamais complètement achevé qu'on appelle éducation. »¹

C'est ainsi que dans son ouvrage sur le rapport au savoir, Bernard Charlot représente l'éducation, comme un « *long processus vital et jamais achevé.* » En y définissant le rapport au savoir comme rapport au monde, rapport aux autres, mais aussi rapport à soi même, il

¹ CHARLOT Bernard, *op cit.*

élabore autant de pistes possibles pour analyser les rapports d'une personne, tour à tour enseignante et enseignée, avec le savoir. On ne peut qu'être frappé par la dimension identitaire indéniable à tout rapport au savoir :

« apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. »²

En retournant l'assertion, nous pouvons dire aussi que l'apprentissage et le rapport que l'on a entretenu jusqu'à présent avec le savoir ont construit notre identité et induisent notre relation actuelle, et future, avec le savoir. Nous devons donc comprendre le passé pour expliquer le présent : mon rapport actuel avec le savoir s'explique par les rapports entretenus avec lui dans le passé. C'est par une introspection, dégagé de la « gangue de la subjectivité » que je pourrais donner sens à ces rapports, ce qui, d'un point de vue scientifique, légitime l'usage des « histoires de vie » comme mode de recueil de donnée et modèle explicatif.

Le savoir étant avant tout rapport au monde, aux autres et à soi-même, nous devons aller explorer successivement ces trois dimensions. Tout d'abord, quels sont mes rapports au monde, aux choses, aux objets et lieux de savoirs et quels modes d'appréhension ai-je privilégié avec mon environnement culturel, familial, social, scolaire, professionnel ? Deuxièmement, quels ont été mes rapports aux autres (les enseignants, les pairs, les membres de la famille..) et quelle(s) place(s) ai-je effectivement occupée(s) vis à vis d'eux ? Troisièmement enfin, quel rapport ai-je entretenu avec moi-même, quelle représentation ai-je construit des places occupées, quelles relations ai-je nouées avec « ce fantôme d'autrui que chacun porte en soi » comme l'écrit Wallon³ ?

Je vous convie donc à revisiter avec moi ce « *chemin de praticien* », qui démarre en juillet 1982, dans un centre d'aide par le travail de la région de Lille...

² ibidem

³ Cité par CHARLOT Bernard, op. cit.

1- Autonomie, niveau zéro

S'il devait me rester une seule image de ma première rencontre significative avec le monde du travail, ce serait celle des couronnes mortuaires en plastique qui décoraient les murs de la salle qui allait durant quelques années devenir *ma salle*. Ces couronnes étaient le vestige d'une précédente tâche confiée au service d'handicapés profonds du CAT du Roitelet ou je venais, en ce mois de juillet 1982, d'être embauché en qualité de pré-stagiaire, fort d'une toute petite expérience avec ce milieu lors d'une colonie de vacances quelques mois auparavant. Je n'ai jamais su si l'entrepreneur de pompes funèbres avait fait faillite entre temps, s'il était mort ou si les délais de réalisation avaient été si longs qu'il avait renoncé à voir le produit fini, toujours est-il que quelqu'un avait cru bon d'accrocher là cette preuve incontestable d'employabilité de la petite « équipe de travail » que l'on venait de me confier.

Parmi ces travailleurs de l'extrême, je me souviens avant tout de Guy, qu'il fallait chaque matin asseoir sur une table, d'où il ne pouvait descendre seul, faute de quoi il se mettait invariablement à avancer, droit devant lui, à la manière d'un culbutos, jusqu'au prochain obstacle. Il fallait bien sûr penser à l'en descendre toutes les deux heures environ pour le conduire soulager ses besoins naturels, faute de quoi il fallait éponger sitôt passé ce laps de temps. Je me souviens aussi de Franck, qui égrenait à longueur de journée la même scie publicitaire, chopé à la radio un jour inédit où la porte de sa conscience avait dû s'ouvrir, peut être par mégarde. Plus fortement que par n'importe quel matraquage organisé, c'est de 9 heures à 17 heures sans interruption qu'il vous incitait à vous rendre « dans ce pays où la vie est moins chère ». Les fils de pub les plus raffinés n'auraient trouvé meilleur support...

Je me souviens aussi d'Eric, fort comme un taureau et qui fonçait sur vous à la manière de cet animal à la moindre contrariété, et elles étaient nombreuses. Je ne pourrais jamais oublier Nadine, qui me pris très vite d'affection mais qui présentant tout de même deux fâcheuses manies : la première de se promener nue sous son manteau de fourrure, été comme hiver, la deuxième de torturer les animaux de compagnie, oiseau ou poisson, qui venait à passer sous ses mains. Mais à part cela une intelligence remarquable et une finesse de raisonnement qui vous laissait sans voix. Pour attirer votre attention, son plaisir était de se déclencher des crises d'épilepsie juste pour que vous vous occupiez d'elle.

Un centre d'aide par le travail est une sorte d'entreprise, où des personnes handicapées reçoivent un salaire en échange d'un travail. On n'y soigne pas les handicapés, mais on tente de leur permettre d'acquérir le mode de reconnaissance sociale le plus répandu, celui de l'activité salariée. Il est étonnant pour un néophyte de voir à quel point certains handicapés, dits « légers » peuvent atteindre un degré de maîtrise d'une tâche, même complexe, mais qui ne s'acquiert que très difficilement, souvent au prix d'un entraînement intensif qui s'apparente souvent à du conditionnement. Il est un travailleur que j'ai pris pour un encadrant plusieurs mois durant tant il m'avait bluffé par ses aptitudes professionnelles et le bagout avec lequel il parlait de son métier. Je dois aussi avouer que l'inverse s'est produit aussi.

Le Roitelet était décomposé en quatre sous-ensembles de production (la menuiserie, l'imprimerie, l'électronique et l'échantillonnage), encadrés par des moniteurs, tous professionnels dans un domaine technique. Mais au fin fond de l'atelier se trouvait le « groupe profonds », qui lorsque j'arrive regroupait les handicapés les plus lourds, ceux pour qui le travail n'a aucun sens et qui sont *les exclus de ce monde d'exclus*, rejetés autant par les autres travailleurs, qualifiés de « moyen » ou « léger » sur cette échelle de Richter d'un genre particulier, et surtout par la majorité des autres encadrants.

De mes collègues de travail je ne pus presque rien dire durant quelques semaines. Je suis arrivé en juillet, période de vacances pour beaucoup. D'autres étaient absents pour maladie ; j'ai mesuré à la rentrée de septembre l'état d'usure d'une équipe éducative essoufflée et en déliquescence. Largué presque seul avec mes travailleurs, j'ai dû improviser des activités pour passer le temps, imaginant des répétitions de gestes simples (enfiler des perles par exemple) pour tenter de préfigurer un geste professionnel de base. J'ai souhaité aussi rendre le cadre plus agréable en peignant avec eux des fresques sur les murs, ce dont je pense qu'ils se moquaient éperdument ; cela n'a d'ailleurs pas été du goût de tout le monde : dans cet univers où le travail et l'entreprise sont mis en exergue, tout ce qui touche au ludique et à l'artistique est proscris. Le travail donne ici l'illusion de la normalité pour oublier le handicap, les crises d'épilepsie, les accès de folie, la démence. C'est un monde où l'on peut très vite tomber soi-même dans la névrose. Du point de vue de l'autonomie, hormis le fait que ces personnes peuvent se déplacer seuls (sauf Guy et quelques-uns autres), manger et boire, on a presque atteint le niveau zéro.

Mais aussi curieux que cela puisse paraître, j'étais heureux d'être là, et pas seulement parce que j'avais décroché un travail après quelques années d'errance universitaire et que je réalisais ma propre autonomie financière, mais parce que j'avais choisi d'être avec ces personnes. Pourquoi ? Je ne saurais le dire précisément. Peut être parce que la folie me fascinait ou que j'étais attiré par l'anormalité, pour des raisons philanthropiques et humanistes. Peut-être aussi parce que j'en avais assez du monde normal que l'on m'a présenté lorsque j'étais enfant. La vie n'était pas ce que l'on m'a fait croire et je me délectais de m'enfoncer au plus profond de l'humanité.

2- Ou l'on commence à parler formation

Embauché comme pré-stagiaire, avec le projet de passer le concours d'éducateur, je suis resté huit ans au CAT. Le baccalauréat était denrée suffisamment rare dans ce milieu pour me permettre une titularisation, dans un premier temps comme moniteur, puis comme animateur de formation. Que serais-je devenu s'il n'y avait pas eu cette opportunité ? Serais-je néanmoins devenu formateur (plus tard) ou éducateur ? Les bifurcations de carrière semblent parfois le prix du hasard et pourtant...

Ma période avec les « profonds » dura deux années, durant lesquelles je ne me lassais pas de tenter des expériences diverses et variées de prise d'autonomie, que je définissais alors comme « *la capacité à exprimer des choix personnels* ». Je les emmenais au restaurant une fois par mois, et il fallait choisir son repas ; j'animais des ateliers de peinture, d'expression corporelle, de musique ; je tentais de leur faire découvrir les plaisirs de la douche, de la propreté, de la marche dans la nature. Mon ambition était de réinsérer les meilleurs d'entre eux dans les ateliers de productions normaux et je n'eus qu'une ou deux réussites de ce point de vue, tant la stigmatisation et le rejet étaient grands.

C'est alors que je fut happé par le service formation du CAT. Légalement en effet, les centres d'aide par le travail se doivent d'offrir à toute personne deux types de soutien : l'un concerne la mise au travail, l'autre les activités extra professionnelles (loisirs, ouverture vers l'extérieur, initiation à la vie quotidienne), qui doivent représenter au minimum quatre heures pas semaine.

Laissant à d'autres la charge de mes chers profonds (Nadine ne s'en remis jamais tout à fait), je rejoins le service formation du Roitelet, qui proposait ces deux catégories d'action pour l'ensemble de la population du CAT, plus hétérogène en terme de QI et d'aptitude au travail. J'appris sur le tas les modalités de décomposition extrême des tâches professionnelles, pour aboutir à des « micro-tâches » à faible degré d'initiative et à marge d'erreur limitée. Chaque opération complexe était décomposée en sept ou huit opérations élémentaires réalisées chacune par un travailleur (poser un point de colle par exemple). Taylor n'avait qu'à bien se tenir ! Il fallait parfois aussi suppléer à l'absence d'un geste technique par la pose d'un substitut matériel ou d'un « gabarit ».

Considéré comme intellectuel par la plupart de mes collègues, j'ai plus d'une fois souffert de mes inaptitudes manuelles, notamment dans des métiers comme la menuiserie. Dans ce milieu manuel, je me sentais parfois exclu ; je trouvais donc plus sage de me cantonner prudemment à l'atelier d'imprimerie, plus conforme à mes aptitudes, d'autant que l'arrivée de l'informatique venait bouleverser le monde traditionnel de l'imprimerie au plomb.

Mais je m'investis aussi et surtout dans l'acquisition des connaissances scolaires, et notamment de la lecture/écriture et du calcul. Là encore, il fallait décomposer chaque apprentissage en micro-objectif, revenant sans cesse sur les mêmes notions, les mêmes mots. Basé sur la méthode globale, le système informatique ELMO 0 vint à point nommé nous donner la latitude de créer des textes adaptés à notre public, textes issus de la vie courante (les menus, les affiches, les notes de service, la fiche de paie) ou professionnelle. Tandis qu'ailleurs on apprenait que « *Fatima ne lave plus la salade* »⁴ nous apprenions quant à nous « *qu'on ne doit jamais taper sur le bois avec un marteau* ».

Je me rendais bien compte toutefois que je manquais moi-même de formation, et je cherchais ce qui aurait pu m'aider dans l'accomplissement de ces nouvelles tâches. La première formation sollicitée et acceptée fut un stage de quatre jours animé par Mr Camusat, auteur de la « méthode Camusat ». Avec le recul, je dirais que c'était l'ancêtre des outils de remédiation cognitive. Inspiré de l'entraînement sportif, il s'agissait d'un ensemble d'une vingtaine d'exercice de dextérité manuelle et « intellectuelle » qu'il fallait faire et refaire chaque jour, afin d'améliorer sa performance. Le premier exercice, par exemple, consistait à tenir un lacet

⁴ titre d'un ouvrage du CUEEP sur la remédiation à l'illettrisme

de chaussures dans chaque main, et de réaliser en un temps limité le plus grand nombre de noeuds possibles sur chaque lacet. Les performances étaient soigneusement mesurées et consignées, et au fur et à mesure de l'avancée du stage, vous constatiez, médusé, que votre-aptitude-à-réaliser-des-noeuds augmentait considérablement. Ainsi, même les personnes les plus éloignées de l'apprentissage ou les plus dévalorisées à leurs propres yeux pouvaient retrouver un semblant d'estime pour eux même, tout en augmentant leurs aptitudes.

Ce qui faisait défaut à la méthode était bien sûr la question du transfert : à quoi pouvait bien me servir cette nouvelle capacité, hormis à briller lors de soirées entre amis, si je ne pouvais la transférer à d'autres situations professionnelles ? Comme beaucoup d'outils de remédiation qui suivront, ce point sera la pierre d'achoppement qui en limitera les effets, l'absence de liens entre les exercices de structuration et les situations réelles et concrètes. Ce que l'on évalue, c'est l'augmentation des apprenants à réaliser des exercices similaires à ceux sur lesquels ils ont travaillé en séances et non l'augmentation de leurs compétences à traiter d'autres situations.

Certains exercices toutefois attirèrent mon attention, sur le fait d'utiliser à bon escient ces cinq sens ; des jeux en aveugle notamment où il fallait trier des fils électriques de taille différente permettait de mettre l'accent sur le sens du toucher, ce qui pouvait s'avérer utile notamment dans l'atelier d'échantillonnage.

De retour au CAT après ces quatre jours, je conviais donc les travailleurs en formation à réitérer à l'envi l'exercice des noeuds, ce qui fût parfois complexe, vu que certains ne savaient même pas lacer normalement leurs chaussures. Mais je fus surpris de voir qu'ils adhéraient à la démarche et que l'esprit de compétition et de dépassement pouvaient être un moteur. Je préfère par contre passer sous silence les réactions de mes collègues moniteurs...

Cette première formation avait toutefois aiguisé mon appétit et je profitais de l'opportunité qui se présenta peu après. Afin de qualifier leurs personnels, les CAT de la région avait fait appel au Centre Pédagogique et Technique d'Appui (CPTA) de l'AFPA afin de leur donner un socle pédagogique de base, au cours d'une formation en alternance de quatre mois. Je me suis donc inscrit à cette formation, où je découvris entre autre chose, le concept de l'entraînement mental.

3- Enumérer, décrire, comparer...

distinguer, classer, définir ; elles y sont toutes, ces six opérations mentales, véritable checklist du résolveur d'énigme, de dépatouilleur de situations complexes, de débrouilleur d'écheveaux sociaux. Six opérations que je découvris lors des premières séances de formation à l'AFPA ou l'on nous donnait à résoudre des problèmes comme « *la femme d'Hector* », « *les anges et les diables* », « *les œillets* » ou « *les mots à classer selon leur caractère de généralité.* »

Nous nous définirons plus tard nous même avec humour comme des formateurs « fra-méto », capable tout au plus d'empêcher la rouille de s'installer dans les cerveaux de nos apprenants ; mais pour l'instant, c'est nous qui avons besoin d'un bon décrassage. Certains d'entre nous étaient en CAT depuis plus de dix ans, souvent employés à contre-emploi (tel cet électricien qui se retrouve en mécanique), fatigués et usés par le contact avec ce public aux progrès aléatoires. Avant de reconstruire de nouveaux concepts, d'imaginer de nouvelles dynamiques d'action, de se remettre en situation de projet, il était indispensable de nous (re) donner les outils intellectuels propres à décoder la réalité.

La méthode de l'Entraînement Mental était à même de remplir cet office. Apparue lors de la seconde guerre mondiale, dans l'école des cadres d'Uriage et dans les maquis, lorsqu'il s'agissait de former des combattants de la résistance, mais aussi les citoyens de l'après guerre, aptes à reconstruire la société sur de nouvelles bases, son objectif est, selon son créateur Joffre Dumazedier, de simplifier le travail intellectuel et de « *réduire l'inégalité entre le mode de pensée des travailleurs manuels et celui des travailleurs intellectuels* »⁵.

Comme pour la méthode Camusat, un parallèle est fait ici aussi avec la pratique sportive, l'entraînement régulier devant permettre la croissance et l'augmentation des compétences. Mais plus que la performance en elle-même, on privilégie ici l'alternance entre le jeu et l'entraînement systématique, les exercices globaux et analytiques, l'imitation et la création. Les six opérations de base citées sont les points de passages obligés pour traiter les informations du problème ; elles accompagnent un processus de pensée en quatre étapes,

⁵ DUMAZEDIER Joffre, cité in CHOSSON Jean François, *l'entraînement mental*, Paris, éditions du seuil, 1975

inspiré de la démarche scientifique, qui doit conduire des faits aux actions en passant par les idées.

Plus tard⁶, lorsque l'on tentera de repérer les différents courants de « l'autoformation » ; Joffre Dumazedier deviendra tout naturellement la figure emblématique du courant « socio-pédagogique », dans lequel l'autoformation est considérée comme « *la gestion autonome des objectifs, des méthodes et des moyens, dans l'acquisition de savoirs définis.* »

Durant le premier mois, chaque journée de travail débutait par une heure d'exercice systématique. Comme nos formateurs avaient bien perçu que l'enjeu d'une telle démarche était de dépasser les exercices systématiques pour l'utiliser au quotidien, ils nous aidaient à en faire une grille de lecture et de compréhension des autres temps de la journée, plus directement orientés vers la pédagogie générale, l'étude des postes de travail et l'étude du handicap.

Je plongeais avec délectation dans ce cheminement intellectuel d'un genre nouveau. J'ose dire que c'est avec ces formateurs là que je compris pour la première fois ce qu'était une démarche scientifique construite, bien mieux qu'avec les enseignants rencontrés lors de mon premier cycle universitaire, pourtant « scientifique ». Mais ceux-ci l'avaient-ils seulement tentés ? Je retrouvais le goût des énigmes intellectuelles, des résolutions collectives de problème ; Je découvrais de nouveaux outils d'organisation pour redistribuer les données d'un problème : le tableau à double entrée, l'arborescence, l'algorithme. Je mettais des noms derrière des processus intellectuels : le raisonnement inductif, déductif, hypothético-déductif, et apprenait à les manier avec dextérité. J'y réappris aussi à m'exprimer en public, à défendre mes idées et convictions et les argumentant⁷. Plus tard, lorsque je commencerais à réfléchir au concept d'aide méthodologique et d'aide au travail personnel, les outils de l'entraînement mental feront toujours partie de mon outillage de base.

⁶ voir en particulier GALVANI Pascal, op. cit. qui propose une typologie de l'autoformation en trois courants : « bio-épistémologique », « socio-pédagogique » et « technico-pédagogique ».

⁷ Ce n'est que plus tard que je ferais le parallèle avec le « Voir-Juger-Agir » des séances de révision de vie de la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) dont j'avais été un membre très actif, et où là aussi il fallait comprendre le monde pour être en mesure d'agir pour le changer, le tout à la lumière de la parole du Christ. Le parallèle tient dans ce que l'engagement dans l'action nécessite de comprendre tout les éléments du problème, y compris la diversité des opinions en présence, et qu'il est nécessaire de réfléchir avant d'agir, plus que l'idéologie chrétienne.

Lors des séances sur la pédagogie, je découvris Mager et la pédagogie par objectifs. Accessoirement, j'y appris à faire un noeud de cravate, à l'occasion d'un exercice époustouflant ou notre formateur décomposa devant nous toute les étapes nécessaires à la réalisation d'un noeud de cravate, pour les traduire ensuite en séquences d'apprentissage. Je découvris les ficelles d'un métier de bateleur, à mi-chemin entre la mise en scène stricte et l'improvisation. Je visitais les coulisses de ce métier de formateur : les préparations des cours, la construction des progressions, les techniques d'animation, les modes d'évaluation des résultats. Je pris plaisir à voir qu'il existait d'autres manières d'apprendre que la transmission des connaissances.

Délaissant le billard, qui était la distraction favorite de mes collègues, je passais mes temps libres au centre de documentation, m'attirant une fois de plus la réputation d'intello. Ouvert en permanence, ce centre de documentation était animé par une personne très compétente qui savait orienter mes lectures en tenant compte de l'avancée du travail du groupe. Je repris goût à lire, moi qui ne lisais plus beaucoup, tant j'avais soif d'apprendre. Je passais des heures à tenter de comprendre le béhaviorisme, la Gelstat, et Piaget, déjà. Je m'émerveillais des ouvrages si pragmatiques de la collection « Editions d'organisation », reliés par des réglettes plastiques et imprimés dans les deux sens : d'un côté la théorie, de l'autre les exercices pratiques, à alterner au fur et à mesure de la lecture.

Enfin, c'est à l'occasion de cette formation que je produisis mon premier écrit. M'étant procuré une machine à écrire d'occasion, je m'autoformais le soir à la dactylographie, avec deux doigts. Déjà à cette époque, j'étais fasciné par la forme de l'écrit autant que par le fond et à la magie du texte imprimé. J'aboutis à un rapport de vingt six pages (interligne double), conçues dans un mélange de douleur et de plaisir : « *formateur, encadrant, un même projet pour l'handicapé* ». Cette première production « intellectuelle », à des lieux des dissertations scolaires vides de sens et des quelques poèmes commis à l'adolescence m'a réconcilié pour toujours avec l'acte d'écrire et m'a fait découvrir une source de plaisir inégalée.

Au-delà des nombreux acquis, théoriques et pratiques qui ont étayé mes premiers pas de formateur d'adultes, cette formation a été le déclencheur d'un « mouvement épistémique » qui ne s'est plus arrêté jusqu'à présent. Ce long passage dans un lieu d'apprentissage m'a donné le sentiment de renouer ainsi avec un amour perdu, après une longue, longue dispute et m'a donné à voir sous un jour nouveau mes capacités à apprendre, à me former et à me qualifier. Il

m'a en quelque sorte réconcilier avec moi-même. Mon expérience de l'enseignement « traditionnel » avait en effet été jusqu'à présent marquée par une relation douloureuse et ambiguë dont il me faut bien parler à présent.

4- Parce que papa ne l'était pas

Je suis le frère du plus jeune agrégé de France. Du moins je l'ai cru longtemps, jusqu'à ce qu'un jour, lors d'un cours d'histoire en licence des sciences de l'éducation, j'appris avec un réel plaisir que « le plus jeune ceci ou cela » était un mythe bien français, issu de l'obsession d'être à l'heure (ou en avance) qui marque notre système éducatif. Chaque élève doit faire les mêmes exercices, réaliser les mêmes apprentissages en même temps que tout les autres, faute de quoi il est rapidement exclu. On sait par exemple qu'un élève qui redouble son CP n'a que très peu de chance d'arriver un jour en terminale. Ce système nie la notion de rythme individuel et impose à chacun une vitesse d'apprentissage qui est absurde pour la majorité d'entre eux. Il ne tient évidemment aucun compte de la motivation d'apprendre, dont on sait pourtant qu'elle est la clé de tout apprentissage réussi.

Toujours est-il que j'ai vécu avec cette idée d'être « le frère de... » parce que je l'ai entendu dire un nombre incalculable de fois par mes parents, très fier de cette réussite et bien entendu beaucoup moins fier de la mienne, qui de toute évidence ne serait jamais le plus jeune quoique-ce-soit de France. C'est très dur d'être le cadet d'un génie des mathématiques (ou de toute autre chose d'ailleurs) quand soi même on a bien du mal à savoir dans quoi on excelle. J'ai donc « fait des maths » parce que mon frère en avait fait, et je fus un élève moyen car c'est la place que l'on m'avait alloué dans la famille. Je me traînais ainsi jusqu'au bac, sans qu'à aucun moment quelque enseignant que ce soit ne remette en cause ce choix que je n'avais fait que par conformisme à un modèle familial. Jamais mon désir et mon envie intime n'ont été sollicités par l'institution scolaire, ce dont je lui garde le grief. Jamais non plus, il faut dire, mon milieu familial n'a porté grand intérêt à ce que je pouvais vivre en dehors de l'école. Hors des résultats scolaires (et dans les temps, s'il vous plaît !), point de salut. Le modèle et les valeurs scolaires avaient totalement imprégné l'ambiance familiale, au point que les souvenirs les plus saillants de mon enfance ne sont pas ceux des jours heureux mais les relations difficiles avec mon père du point de vue des études. Cette situation perdure d'ailleurs encore aujourd'hui, même après l'obtention d'un DEA, mais il est vrai en tant qu'adulte et donc trop tard au regard de la tyrannie de l'horloge scolaire. Je ne guérirais peut-être jamais

de ce sentiment d'avoir déçu les espoirs et les ambitions d'un père qui s'est peu préoccupé de mes propres désirs et aspirations. J'ai été l'objet du désir d'un autre et ai passé un temps et une énergie considérables à redevenir sujet de mes propres désirs et de ma propre vie.

C'est dans cette difficile histoire et dans le travail sur moi-même que j'entrepris au cours de ma reprise d'étude (dont l'AFPA ne fût que la première étape) que s'est renforcé mon intérêt pour l'autoformation, que ce soit cette fois-ci dans le sens « *bio-épistémologique* » que dans le sens de « *l'autoformation éducative* »⁸. La première acception du terme autoformation (*se former, se créer, se donner une forme*) prend sens pour moi dans la mesure où elle permet l'émancipation du sujet par la prise de conscience et la rétroaction sur les éléments hétéroformatifs qui l'on conduit à être ce qu'il est aujourd'hui.

*« l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir sujet »*⁹

nous dit Vincent De Gaulejac. Cette définition impose à l'homme de sortir de son ethnocentrisme et de se considérer comme un des éléments d'un processus commencé avant lui et qui continuera après lui. Cela l'oblige à faire un travail sur lui-même, à être capable d'historicité, c'est à dire de mettre en jeu sa capacité à analyser et maîtriser les éléments qui le constituent comme sujet historique, de comprendre en quoi son histoire personnelle n'est pas une entité en soi mais s'inscrit dans une histoire familiale, qui elle-même s'inscrit dans une histoire sociale. Ayant ainsi reconnu la façon dont l'histoire agit sur lui, il sera plus à même de mettre en place des stratégies sociales pertinentes afin de s'adapter au changement de société.

Quant à la dernière acception (*augmentation du degré de maîtrise par l'apprenant des ressources pédagogiques mises à sa disposition*), il s'agit de redonner au sujet épistémique la place centrale dans le processus éducatif, celle de l'acteur principal de la construction des savoirs. On découvre (ou redécouvre) enfin que les savoirs se construisent (et ne se transmettent pas) et qu'apprendre est un processus de transformations de ses représentations antérieures des objets de savoir. Mais il ne s'agit en aucun cas d'apprendre seul, mais d'apprendre avec les autres (co-formation), à l'aide des ressources du milieu social et culturel (éco-formation) et surtout à l'aide de « médiations éducatives » plus ou moins organisées.

⁸ Nous nous référons ici encore à la typologie de l'autoformation proposé par GALVANI Pascal, op.cit.

⁹ DE GAULEJAC Vincent, *La névrose de classe*, Paris, H et G éditeurs, 1987

Enfin, le fait qu'il s'agisse ici de prendre en compte « *l'homme dans sa globalité de citoyen, de travailleur, de consommateur, d'acteur impliqué dans une société* »¹⁰ enrichit les possibilités de l'acte éducatif en sortant du cadre limité de la classe et en prenant en compte tous les aspects de la vie sociale. Cela rejoint tout à fait ce que disait quelques années auparavant Joffre Dumazedier à propos de l'entraînement mental :

*« l'homme cultivé doit savoir analyser les différents milieux où il vit (professionnel, familial, social, pour mieux se situer »*¹¹

On aura compris ici tout l'intérêt que je porte à cette notion d'autoformation, dont, de mon point de vue, les trois aspects s'enrichissent plutôt que de s'exclure, comme le montre encore une fois le parallélisme des deux citations précédentes. Mais ceci est déjà anticipé sur les étapes à venir de mon propre parcours, sur lequel je reviens maintenant. A l'issue de cette formation à l'AFPA, la première conclusion fût que je pouvais apprendre, que j'aimais cela, et que je pouvais briser la chaîne de l'échec ; la deuxième fût la prise de conscience que je pouvais m'adresser à un autre type de public que celui du handicap, et que mes connaissances en mathématiques, liées à une aptitude pédagogique certaine, révélée au cours du stage, pouvait faire de moi un formateur de mathématiques fort convenable.

J'ai donc entrepris une double démarche parallèle : d'une part de postuler au CUEEP¹² pour un poste de formateur vacataire, et d'autre part de retourner à l'Université pour le DUFA « Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes ». On comprendra bien sûr qu'il y avait dans cette double démarche l'esprit de revanche et aussi celui de me réhabiliter aux yeux de mon père et aux miens. Le sujet et le titre de mon mémoire de fin de cycle « *comptes à rendre - l'analyse des blocages socio-affectifs dans l'apprentissage des mathématiques* » en dit long sur ce point.

¹⁰ POISSON Daniel, op.cit.,

¹¹ DUMAZEDIER Joffre, op.cit.

¹² le CUEEP (Centre Université-Economie d'Education Permanente) est un institut de l'université de Lille 1, qui intervient simultanément sur trois niveaux : la formation pour adultes (de l'illettrisme à bac + 5), la formation de formateurs et la recherche en sciences de l'Education

5- Rapport aux maths, rapports à l'écrit

La période professionnelle qui suivra (1987-1990) sera une période charnière durant laquelle je peaufinerais ma qualification de formateurs d'adultes, dans une alternance auto-déterminée entre la réalisation d'une nouvelle activité professionnelle (l'animation de groupe de maths en soirée) et une reprise d'études universitaires (le DUFA¹³), tout en poursuivant mon emploi principal au CAT.

Je fis mes premiers pas de formateur en mathématiques en observant la totalité d'un cycle de soixante heures animé par Jean Michel Dechaume. Enseignant de collège et vacataire au CUEEP, Jean Michel m'apprit comment alterner au sein d'une séance, les travaux individuels et les travaux collectifs. Je découvrais comment passer avec chacun le temps nécessaire, tout en permettant une progression commune au groupe ; plus tard, cela me convaincra de l'idée que l'individualisation ne passe pas forcément par une architecture de formation complètement modifiée, mais que l'on peut aussi individualiser dans le style d'animation, dans le cadre pourtant contraignant d'une séquence collective.

L'une des premières difficultés que je rencontrais était de me mettre à la portée des stagiaires et de respecter leur niveau de connaissance. En effet, habitué (ou conditionné ?) à résoudre les problèmes en utilisant l'algèbre, je peinais à imaginer des résolutions basées sur d'autres stratégies ; il fallait donc bien laisser les apprenants se débrouiller, et c'est d'eux que j'appris de nouvelles stratégies de résolution, plus intuitives ou pragmatiques, mais tout aussi efficaces.

Comment résoudre par exemple sans algèbre le problème suivant :

« soit un rectangle ayant un périmètre égal à 42 mètres ; sachant que la longueur dépasse la largeur de 9 mètres, calculez les deux dimensions de ce rectangle ».

Sans algèbre, voici la stratégie de Didier, apprenant de mon groupe de maths 2:

¹³ Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes

« il suffit de retirer 9 mètres à chaque longueur, et on obtient un carré de périmètre égal à 42 - 18, c'est à dire 24 mètres. En divisant 24 par 4, on trouve la largeur, c'est à dire 6 mètres, et en rajoutant 9 mètres on obtient la longueur, c'est à dire 15 mètres »

Tout aussi efficace qu'un système de deux équations à deux inconnues, qui aurait eu ici la même efficacité qu'un bulldozer pour écraser une mouche ! Cela conforte l'idée développée dans la méthode de l'entraînement mental, de l'existence d'une intelligence intuitive, issus de la pratique, qui peut conduire à de nouveaux rapports à la connaissance.

Il est probable que mes premières séances de formation réalisées seul furent très transmissives, bien que je m'en défende. C'est tellement rassurant de préparer un cours et de ne pas s'en laisser distraire ! Je préparais d'ailleurs dix fois plus qu'il n'était nécessaire, de peur d'être pris de court. Mais assez rapidement, la parole fut partagée et l'ambiance de travail devint plus participative ; la pédagogie proposée par le département maths du CUEEP, basée sur la réalisation de fiche d'activités ne se prêtait guère à un mode transmissif, mais suggérait plutôt un travail individuel ou en petit groupe¹⁴. Je pris rapidement conscience de l'hétérogénéité d'un groupe d'adultes en formation, tant dans les objectifs que dans les profils d'apprentissage, et de la nécessité de considérer chaque cas individuellement, tout en gardant le groupe comme élément de socialisation du savoir.

Très vite, je pris le risque de me mettre en danger, en situation de ne pas savoir répondre immédiatement aux questions. Ce fut pour moi une avancée fondamentale.

« un bon professeur apportera ses brouillons en classe pour partager avec ses élèves le processus d'essais infructueux qui l'a conduit à la solution »

nous dit Stéphane Tobias¹⁵. Je mis en application ce précepte, en lançant aux stagiaires des défis, et en recherchant avec eux toutes les façons possibles d'arriver à un résultat correct, en refusant d'être « celui qui sait » face à « ceux qui ne savent pas. » En quelque sorte, je tuais, avec délectation, le mythe de l'enseignant tout puissant qui m'avait fait souffrir au cours de ma propre scolarité. En donnant la parole aux apprenants, en leur donnant toute la liberté pour

¹⁴ L'autre idée géniale de ce département étant par ailleurs de proposer des formations de formateurs basée sur le même modèle pédagogique qu'il souhaitait préconisé, selon ce que Bertrand SCHWARTZ appelait la « double piste » - voir également intra, note 22

¹⁵ TOBIAS Stéphane, *le mythe des mathématiques*, Paris, Etudes vivantes, 1980

apprendre, en leur faisant part de mes doutes et ma propre expérience, c'est de mes enseignants passés dont je me libérais. Peut être ne suis-je devenu formateur que pour tuer le maître...

Mais l'algèbre étant, encore et toujours, la méthode reine en mathématiques, il fallait bien aider les apprenants de passer de la méthode empirique à la méthode algébrique et je m'attachais à repérer les blocages « sociologiques et psychologiques » qui rendent insurmontables pour beaucoup ce passage.

Je fus évidemment aidé en cela par les enseignements des Sciences de l'Éducation, qui m'apportèrent différentes grilles de lectures de la réalité. Dans mon mémoire de DUFA, je tentais tout d'abord de démontrer les mécanismes sociaux ayant conduit les mathématiques à tenir le rôle d'outil de sélection sociale. Puis, je montrais l'inégalité des chances face aux mathématiques en fonction de la position sociale occupée dans la société. Je fis (déjà) un petit tour du côté des histoires de vie en repérant les influences de l'histoire familiale sur les résultats en mathématiques. En passant, je savourais la lecture des travaux de Lisiane Weyl-Kailey¹⁶, de Jacques Nimier¹⁷, qui étudie l'importance des phénomènes affectifs dans l'apprentissage des maths et surtout de Stella Baruk, qui montre à l'envi la prédestination inéluctable (sauf à en prendre conscience, ce qui peut être du rôle de l'enseignant) de bon nombre de « nuls en maths » désignés d'office, de

« tous ceux, qui, arbre généalogique à l'appui, surenchérisent « vous inquiétez pas, c'est de famille. » Il suffit pour cela de dénicher un cousin, un oncle, une tante, qui n'ont jamais rien pigé. Quand c'est papa ou maman, ce n'est même pas la peine d'insister, puisque c'est héréditaire »¹⁸.

Ce premier travail de recherche lourd, alternant pratique et retour réflexif et théorique sur cette pratique, trouvera son aboutissement dans la production d'un rapport d'une soixantaine de pages, dont la rédaction me coûtât bon nombre d'heures pris sur le sommeil, généralement de deux heures à cinq heures du matin. Gaston Pineau parle à ce propos du régime nocturne de l'autoformation en opposition au régime diurne de l'hétéroformation, et propose de :

¹⁶ WEYL KAILEY Lisiane, *victoire sur les maths*, Paris, Laffont, 1963

¹⁷ NIMIER Jacques, *les modes de relations aux mathématiques*, Paris, Méridiens Klincksiek, 1988

¹⁸ BARUK Stella, *Echec et Maths*, Paris, Points, 1973

« considérer le régime nocturne comme régime bio-cognitif autonome à part entière (...) se confronter à ce régime nocturne est donc essentiel pour approcher les conditions de naissance de l'exercice de l'autoformation »¹⁹

Je fut largement récompensé de mes efforts et de mes nuits blanches, puisque outre l'obtention du DUFA, je reçus la gratification de voir ce mémoire publié en grand nombre et proposé à titre d'exemple aux futures promotions de Dufistes. Etre lu par d'autres était pour moi la meilleure des récompenses. C'est ainsi qu'en travaillant sur le rapport aux mathématiques, je nouais des rapports encore un peu plus intime avec l'écriture.

L'obtention du DUFA marquera enfin le début d'une autre étape, puisque deux mois après la soutenance, je décrochais un poste de coordinateur dans un Atelier de Pédagogie Personnalisée.

6- Un si joli bébé...

En septembre 1990, me fût en effet confié la responsabilité d'un tout jeune bébé de quelques mois à peine, l'Atelier de Pédagogie Personnalisée de Marquette lez Lille, porté par un organisme de formation para-municipal. Les A.P.P. en étaient encore à leur début, et celui-ci venait d'être créé. Je m'aperçus très vite qu'il devait être né avant terme, car tout n'était pas encore opérationnel, loin sans faut, alors que les premiers stagiaires, quoique rares, étaient déjà à l'ouvrage. Dans une grande salle, coquette et agréable, quelques DAFA (dossiers d'autoformation) empruntés au grand frère de l'A.P.P. de Lille, quelques ouvrages, pas encore d'ordinateurs (ils n'arriveront que plus tard) et une équipe pédagogique réduite à une secrétaire à mi-temps, un formateur en français quelques heures par semaine et moi-même pour prendre en charge les mathématiques et coordonner l'ensemble.

L'ambiance y était calme et studieuse, et invitait à l'étude. Toutes les personnes qui fréquentaient alors l'A.P.P. étaient motivées pour apprendre, chacune pour des raisons différentes. La configuration des lieux et sa taille modeste (le maximum de personnes accueillies sur une semaine ne dépassait pas la trentaine) permettait à chacun de se connaître,

¹⁹ PINEAU Gaston, *recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences*, in *L'autoformation en chantiers*, Education Permanente N°122, 1995

ce qui incitait à l'entraide. Des amitiés se créaient, des liens se nouaient, entre les apprenants et avec les formateurs. Je dois bien reconnaître que mes lieux d'exercice professionnel s'étendirent plus d'une fois au restaurant du coin.

Mais au-delà du côté volontariste de leurs reprises d'étude, tantôt à des âges où l'on entre dans la vie active, tantôt à des âges où l'on commence habituellement à envisager sa retraite, certains apprenants étaient aussi porteurs d'une histoire singulière, souvent difficile, et confrontés à de réelles difficultés d'insertion socioprofessionnelle, qu'il venait me confier, simplement pour se soulager et poser un peu leurs valises. Fardeau lourd à porter pour qui le reçoit, et qui requiert de solides épaules, d'autant que les outils dont il dispose pour changer la situation semblent inadaptés et peu efficaces. J'ai le souvenir de rencontres riches, passionnantes, qui me marquèrent, et aussi le souvenir d'entretiens pénibles et douloureux, du fait de la détresse lâchée tout à trac, qui me donnait le sentiment d'être face à « la misère du monde. » On fait souvent jouer à la formation le rôle de dernier rempart contre l'exclusion sociale, sans que les acteurs ne soient réellement préparés et formés à tenir ce rôle. Drôle de drame, en vérité...

Le premier chantier que j'ouvris fut artisanal, et je ne mets aucune connotation péjorative à ce terme. Il consista à mettre en place les outils mathématiques pour compléter la banque de données pré-existante. Je me souviens d'avoir passer des heures à peaufiner de nouveaux dossiers d'autoformation, autant sur la forme que sur le contenu, ravi de voir mon fonds documentaire augmenter des fruits de mon labeur. Le découpage des notions en thèmes génériques, leurs classements dans une progression pédagogique cohérente, l'architecture de chaque dossier, le mode de présentation de chaque élément, l'invention de mathématisation de situation de la vie courante, tout cela exigeait que je me mette chaque fois à la place de l'apprenant, afin d'anticiper ses réactions et permettre ainsi l'usage autonome des documents produits. Ce qui caractérise en effet les systèmes basés sur l'autoformation assistée, c'est ce décalage temporel entre le travail du formateur et de celui de l'apprenant. L'une des premières critiques opposées aux A.P.P. sera d'ailleurs d'être des lieux où l'apprenant travaille seul « dans un système pré-organisé par le formateur », mais qui reste fortement hétéro-directif. Cette critique peut parfois être fondée, mais en dépit d'un même cahier des charges, le degré d'autonomie et d'autodirection laissés aux apprenants diffèrent en fonction du contexte et la finalité de chaque A.P.P.

Pour constituer ces dossiers, je devais bien souvent me replonger moi-même dans les ouvrages scolaires pour revisiter des chapitres oubliés depuis longtemps ; c'est en réalisant ces exercices que je compris réellement certaines notions mathématiques et que je renouais entre eux bon nombre d'éléments épars, appris ailleurs sans que j'en aie perçu le sens.

La mise en place d'un centre de ressources doit évidemment être un préalable à la mise en place d'une pédagogie basée sur l'autoformation. C'est, selon Philippe Carré²⁰, l'un des sept piliers, ou « circonstances facilitatrices » de l'autoformation. Ici par contre il fallait construire en avançant et devancer la demande du public. Ce n'était toutefois pas toujours possible et je devais souvent faire face à des questionnements qui m'obligeait à jouer à l'équilibriste, afin de rechercher en temps réel avec les personnes la ressource nécessaire à la résolution du problème posé. Je me souviens en particulier d'avoir compris les arcanes de la TVA en aidant de longues heures durant une stagiaire particulièrement tenace, avec qui j'eus de forts jolis « conflits socio-cognitif ». C'est d'ailleurs juste après cet échange fructueux, que je conçus le dossier sur la TVA, en reprenant étape par étape notre cheminement commun.

C'est une chose en effet de contractualiser avec les apprenants des objectifs déterminés et choisis au sein d'un corpus clos, c'en est une autre de leur donner la possibilité d'apporter eux-mêmes leurs propres documents et de les aider à les appréhender. C'est autrement déstabilisateur pour l'enseignant, mais incontestablement plus riche et plus formateur pour l'apprenant. L'autre versant de mon travail consistait en effet à aider les personnes dans leur apprentissage, autant en maths qu'en français, et à la demande. Cela me conduisait à passer du temps avec chacun. L'aide apportée pouvait être parfois l'explication d'une notion, par un exposé didactique, une sorte de mini cours particulier, parfois la mise en place de petits groupes de travail, style atelier de production. Mais mon aide consistait le plus souvent simplement à écouter, attentivement, en posant quelques questions lorsque je ne comprenais pas, ce qui attestait de mon intérêt. J'invitais ainsi l'apprenant à reprendre ses explications, à les simplifier ou à les formaliser encore davantage, et la plupart du temps, ce dialogue était suffisant pour que l'apprenant vienne à bout lui-même du problème posé. Beaucoup d'entre eux m'ont remercié après coup de les avoir bien aidés alors que je n'avais apporté directement aucune réponse.

²⁰ CARRE Philippe, *l'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, la Documentation Française, 1992

Au fur et à mesure de cette expérience, j'apprenais la manière de poser les bonnes questions pour faire avancer la réflexion. Il ne faut pas toutefois se méprendre, en assimilant cette manière de faire à la maïeutique socratique, quoi que puisse suggérer le titre de ce chapitre. Socrate en effet connaît toujours la réponse au problème posé et c'est d'ailleurs lui qui le pose et non l'élève. Ses questions n'ont pas pour objectif d'aider le maître à comprendre son élève, mais de conduire l'élève à accoucher de la bonne réponse. On est loin de l'émancipation de l'élève, mais au contraire, comme le dit très bien Jacques Rancière dans « le maître ignorant »²¹ :

« le socratisme est une forme perfectionnée de l'abrutissement (...) Socrate doit prendre l'esclave par la main pour que celui-ci puisse trouver ce qui est en lui-même. La démonstration de son savoir est tout autant celui de son impuissance : il ne marchera jamais seul. Socrate, en lui, interroge un esclave qui est destiné à le rester. »

Pour être réellement autonomisant, le questionnement ne doit donc pas être entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, mais être un vrai dialogue entre deux intelligences égales et déterminées à s'enrichir mutuellement. Les questions que je pose à l'apprenant *me* sont nécessaires pour comprendre ce que l'on m'explique. Autrement, le jeu est faussé et l'apprenant, de toute façon, n'est pas dupe très longtemps. Rancière pousse même son raisonnement jusqu'à affirmer qu'on ne peut enseigner que ce qu'on ignore, ce qui revient à questionner, non pas en savant mais en homme, sur tout ce qu'on ignore. De cette manière,

« les questions de l'ignorant sont, pour le voyageur au pays des signes, de vraies questions contraignant l'exercice autonome de son intelligence »

Vous aurez deviné qu'en cette période précise de mon existence professionnelle, cet auteur fut un agréable compagnon de voyage qui me conforta dans la conception émancipatrice de mon métier de formateur.

L'autre chantier auquel je dus très vite m'atteler dès mon arrivée fût celui du raisonnement logique ; nous étions alors à la glorieuse époque des outils de remédiation cognitive durant

²¹ RANCIERE Jacques, *le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987

laquelle tout organisme de formation digne de ce nom devait proposer un service orienté vers cette problématique.

Pour être reconnu apte à proposer un tel service, je me formais aux Ateliers de Raisonnements Logique (ARL) afin d'être homologué en tant que praticien, ajoutant ainsi une corde à mon arc. Dans les premiers temps, j'appliquais à la lettre le modèle proposé, mais cela ne me satisfaisait qu'à moitié, car les apprenants considéraient les ARL comme une matière en plus, à côté des maths et du français, et non en *articulation* avec ces autres domaines de connaissance, ce qui est le principal défaut de ce type de méthode « clé en main ». Loin de moi l'idée de remettre en cause l'intérêt de ces outils, pour peu qu'ils soient bien utilisés ; je constate simplement que dans bon nombre de cas, la démarche intellectuelle et théorique qui a prévalu à la mise en œuvre de telle ou telle méthode s'efface derrière les exercices eux même, qui ne sont que des supports d'activité et non une fin en soi. Il n'était pas rare que les jeunes stagiaires, notamment, considèrent « le prof de logique » au même titre que « le prof de maths » et que l'on n'évalue, comme avec les nœuds sur les lacets de chaussure, que l'augmentation de la compétence à faire les exercices, et non le transfert dans capacités développées dans les autres domaines.

Pour pallier cette question du transfert, je me détachais donc des exercices en eux-mêmes pour me baser davantage sur les principes théoriques, en proposant une forme d'atelier, toujours basé sur les concepts de base des ARL, mais davantage axé sur l'utilisation ultérieure des capacités mise en œuvre ; Fort de mes expériences précédentes, j'y ajoutais en outre un travail sur les outils d'organisation (tableau double entrée, diagramme, etc.) et sur les opérations mentales. J'allais même, comble de la vanité, à nommer cette méthode d'un nom inédit, ajoutant à la liste déjà longue des outils de remédiation cognitive celui d'ORLEM « Organisation, Raisonnement Logique et Entraînement Mental » (excusé du peu !), mais dont la renommée, fort heureusement, ne dépassa pas les frontières de Marquette.

Et puisque je parle des frontières, je ne tardais pas moi-même à les franchir, pour passer dans un autre univers, celui de l'université. Après lui avoir fait des yeux doux durant quelques années, le CUEEP me proposait en effet de rejoindre le rang de ses permanents, ce qui je vécus alors comme l'ascension suprême.

7- Enseigner ce que l'on ignore ...

En arrivant au CUEEP, je ne quittais toutefois pas les A.P.P., puisque je fus affecté, pour un mi-temps, sur un poste de formateur de mathématiques à l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq. Cela ne me causa pas trop de difficulté car le mode de fonctionnement était proche de celui d'où je venais. La nouveauté venait en revanche de mon autre mi-temps, que je devais accomplir au Centre Universitaire de Ressources Educatives (CURE) de Villeneuve d'Ascq. Les CURES ont été créés en 1987, à l'époque où le CUEEP cherchait à enrichir et à ouvrir son offre de formation présentielle, pour faire face à l'hétérogénéité des publics et au caractère morcelé des parcours de formation. Implantés dans chaque centre CUEEP, ils sont l'un des éléments du dispositif, et jouent le rôle de complément ou de substitution aux autres modes de formation (le présentiel classique, l'enseignement à distance, la formation matière individualisée).

Les concepteurs avaient prévu que ces centres de ressources seraient animés par un intervenant d'un type nouveau, dont le rôle, au moment où je pris mes fonctions, était loin d'être défini avec précision. Tout au plus savait-on qu'il comprenait la mise en œuvre globale du centre de ressources (choisir les documents, les disposer de façon à les rendre accessible, veiller à l'ambiance de travail...) l'accueil du public (écouter les demandes, mettre à l'aise, présenter les ressources...) et enfin l'assistance aux apprenants dans leur apprentissage, sur le plan méthodologique.

Ce projet m'intéressait car il me permettait de pousser plus avant l'hypothèse qu'un autre mode de relation aux savoirs était possible, en dehors de la présence du formateur disciplinaire, mais avec l'appui d'un médiateur, d'un facilitateur, qui ne se préoccuperait que de la méthode de travail. Ce qui revenait pour celui-ci, en quelque sorte, à enseigner sans connaître lui-même l'objet du savoir. On mesure à quel point la lecture de Jacques Rancière m'avait influencé et combien mon désir était grand de tester de nouvelles méthodes pédagogiques, éloignées de l'enseignement traditionnel.

Je devins donc l'un de ces « tuteurs méthodologues », terme barbare inventé par Daniel Poisson (merci Daniel !) et relativement difficile à porter. La prochaine fois que l'on vous demande ce que vous faites dans la vie, essayez donc de répondre « tuteur méthodologue », pour voir ... Bref, mon identité professionnelle était en bonne voie !

Au-delà de la lourdeur du titre, le flou qui régnait sur la définition des rôles et fonctions exactes qui leurs étaient assignés conduirent les quatre tuteurs en titre, dont trois venaient d'être embauchés, à émettre l'impérieux besoin de travailler ensemble pour mettre un peu de clarté dans leur mission. Nous avons donc, logiquement, fait remonter nos besoins de formation à la direction, qui nous les a renvoyés illico, avec la mission de trouver en nous même, mais avec le recours aux experts si besoin, les réponses à nos questions. C'est un peu plus tard que nous avons soupçonné Daniel et quelques autres de ne pas être dupes de la difficulté de cette tâche, mais de nous avoir consciemment mis en face de ces difficultés, espérant bien qu'en sortirait de la réflexion. Notre situation s'apparentait trop bien au principe de la double piste, qui consiste à :

« placer le formateur en situation réelle de formé en utilisant les moyens pédagogiques que l'on souhaite analyser (...) si la formation vise à comprendre ce que sont la personnalisation, l'autoformation, l'apport des différents supports, il faut que la formation de formateurs intègre toutes ces dimensions »²².

Nous avons alors mis en place une forme inédite d'autoformation collective, inspirée de la « recherche action de type stratégique » proposée par Paul Demunter et Marie Renée Verspieren²³. Ce mode d'intervention nous paraissait en effet particulièrement adéquate à notre mode de travail, car il dialectise recherche et action, théorie et pratique, et propose aux praticiens d'adopter une démarche de chercheur pour répondre à leur problème d'action. Selon Jacques Hédoux, la recherche action offre la meilleure chance d'utilisation et d'appropriation réelle des résultats des sciences humaines, car elle se situe :

« dans une logique collective, appropriative et critique, soit dans le rapport le plus satisfaisant, mais aussi le plus rare, entre praticiens et sciences humaines. »²⁴

²² D'HALLUIN Chantal et POISSON Daniel, *formations de formateurs et nouvelles technologies éducatives*, in actes du colloque « les formateurs d'adultes et leurs qualifications, réponses des universités », les cahiers d'études du CUEEP N° spécial, USTL, Lille, Juin 1990

²³ VERSPIEREN Marie Renée, *recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles, coédition contradictions/l'Harmattan, 1990

²⁴ HEDOUX Jacques, *Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens*, in recherches-actions : méthodes et pratiques de formation-tome 1, les cahiers d'études du CUEEP N° 25, USTL, Lille, juin 1994

Je dois reconnaître que deux faits ont guidé notre choix : tout d'abord mon inscription en licence-maitrise des sciences de l'éducation, où Marie Renée Verspieren enseignait, et le fait que Paul Demunter ait longtemps été directeur et chercheur au CUEEP de Sallaumines, où l'un des CURES était implanté.

Initialement composé de quatre personnes, ce collectif s'est étendu à neuf au fil du temps et s'est donné pour objet de préciser les contours de la mission de tuteur, et d'en outiller les différentes facettes, sur le plan des outils et sur le plan théorique ; l'adage de Philippe Meirieu, qui veut que « *tout apport théorique doit être une réponse à une question que l'on se pose* » a pris ici tout son sens. L'un après l'autre, nous avons exploré tous les aspects de ce métier en émergence, allant rechercher de l'information autant dans les livres et publications qu'auprès des experts de tel ou tel domaine. D'une séance à l'autre, nous émettions des hypothèses d'actions, que nous testions durant le mois suivant, consignait par écrit nos avancées.

En trois années, nous avons produit suffisamment de réflexions et d'écrits pour affirmer qu'il existe une vraie place pour l'aide méthodologique au cours des apprentissages, et que cette aide peut être apportée par un intervenant dédié à cette tâche. Nous étions en mesure, non seulement de décrire le rôle exact du tuteur méthodologue en CURE, mais également de caractériser les différents types d'aides à apporter en fonction de la nature de la demande, du contexte, et du profil de l'apprenant, et de préciser les interactions à mettre en place entre l'apprenant, le tuteur et le formateur disciplinaire.

Au-delà de la compétence individuelle, notons au passage que c'est une réelle compétence collective que nous avons acquise, qui nous a conduit, entre autre, à communiquer **ensemble** sur la notion « *d'aide méthodologique* » lors du 2^{ème} colloque sur l'autoformation²⁵.

Il est évident que ce travail de réflexion sur les CURES influençait aussi mon travail en parallèle à l'A.P.P. Là aussi, je plaçais pour la mise en place d'un véritable tutorat méthodologique, et mon mémoire de maîtrise portera sur la mise en place d'une autre recherche action, portant sur le thème « *autonomie de l'apprentissage ou apprentissage de*

²⁵ HAEUW Frédéric, REHOUMA Djamilia, THIERRY Laurence, *centres de ressources et tutorat, le cas des CURES*, in Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation ; deuxième colloque européen sur l'autoformation, Les cahiers d'études du CUEEP N°32-33, Lille, USTL, 1996

l'autonomie ? » Plus tard, j'aurais également l'occasion de participer, avec Elisabeth Milot, à la rédaction d'un cahier du CUEEP sur les A.P.P.²⁶, dans lequel nous reprendrons une bonne partie de ces réflexions.

Mon activité professionnelle était alors très diversifiée, comme vous pouvez le constater, d'autant que j'allais participer à d'autres chantiers. En particulier, Daniel m'entraîna dans une autre « aventure professionnelle », la formation de formateurs. C'est ainsi que je fus amené à travailler avec le réseau de centres de ressources AGRIMEDIA, avec la tâche de transférer auprès des nouveaux animateurs de centres de ressources ce qui nous avions mis en place dans les CURES. De nouvelles rencontres, d'autres façons d'aborder les connaissances, et pour moi une autre facette de mon identité professionnelle dont je m'emparais avec appétit. Mais en formation de formateurs comme ailleurs, je ne renierais pas pour autant mes principes pédagogiques, restant toujours plus un « accompagnateur » qu'un transmetteur de savoirs.

8- D'autres chantiers encore...pour une construction inachevée

Au gré des événements et de la vie du CUEEP, je fus impliqué dans d'autres chantiers : l'organisation d'une université d'été sur le thème des « *formations ouvertes multiressources* »²⁷, puis du « *deuxième colloque européen sur l'autoformation en France* »²⁸, qui seront deux occasions de rencontrer des grands noms de la pédagogie et de l'autoformation : Georges Lerbet, Philippe Carré, Gaston Pineau, Joffre Dumazedier, Bertrand Schwartz ; un atelier d'écriture praticienne, qui aboutira, après deux années d'un travail d'accompagnement en compagnie de Gérard Mlékuz, à la publication un ouvrage collectif, qui reste l'une des réalisations dont je suis le plus fier²⁹ ; la rédaction, solitaire cette fois, de plusieurs articles publiés ici ou là ; un DEA de Sciences de l'Education, enfin, qui viendra compléter ma panoplie de diplômes et m'ouvrir les portes du laboratoire de recherche TRIGONE.

²⁶ HAEUW Frédéric et MILOT Elisabeth (ed.), *les Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en région Nord Pas-de-calais*, les cahiers d'études du CUEEP, N° 31, USTL, 1995

²⁷ D'HALLUIN Chantal et HAEUW Frédéric (éd.), *formations ouvertes multiressources, actes de l'université d'été de Lille*, les cahiers d'études du CUEEP N° 28, USTL, 1995

²⁸ op.cit note 26

²⁹ HAEUW Frédéric et MLEKUZ Gérard (éd.), *Agrimédia Nord pas de calais, un réseau au service des apprenants*, Cahiers du CUEEP N°35-36, USTL, Lille, 1998

Puis en janvier 1996, je pris la responsabilité des A.P.P. du CUEEP, tout en gardant par ailleurs une part d'activité en formation de formateur et en ingénierie de formation. La fonction de coordinateur donnant la possibilité d'influer fortement sur l'organisation pédagogique du dispositif, j'en profitais pour pousser un peu plus loin les limites de l'autodirection et renforcer le pouvoir de l'apprenant, au grand dam de quelques formateurs. Depuis 1998, les équipes pédagogiques que je dirige contribuent au développement du réseau régional des APP, notamment en participant activement à l'animation qui réunit l'ensemble des acteurs de ce réseau. Soutenues par un effort de formalisation, les actions que nous menons sur le terrain alimentent plusieurs pistes de développement : l'ouverture de la formation en direction du monde culturel ; l'analyse et la reconnaissance des compétences transversales développées en autoformation ; l'outillage pédagogique et technologique du formateur ; l'analyse de ses nouveaux rôles, en formation ouverte et à distance ; l'usage pédagogique des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

On peut bien sûr considérer que ce poste s'inscrivait dans la logique de mon parcours professionnel ; le travail spécifique de coordinateur requière toutefois d'autres savoirs et savoir-faire auxquels je n'étais pas encore préparé, et pour lesquels il n'existe, à ma connaissance, aucune formation « formelle ». Je poursuis donc mon chemin d'autoformation, en retrouvant les réflexes qui m'ont si bien servi jusqu'à présent : l'entraînement mental, le compagnonnage, l'alternance entre théorie et pratique, le recours aux ouvrages et aux experts et enfin l'écriture, qui reste, pour moi, le moyen de formation par excellence.

En définitive, me voilà donc aujourd'hui :

- ingénieur d'études (sur ma fiche de paie) ;
- coordinateur d'A.P.P. (sur ma carte de visite) ou directeur, ou responsable (c'est selon) ;
- chef de l'A.P.P. (sur les fiches que remplit ma petite fille à l'école – je n'ose imaginer ce que comprennent les instit.) ;
- formateur d'adultes (pour simplifier) voire formateur de maths (pour ceux qui n'ont pas tout suivi) ;
- formateur de formateur, voire même formateur de formateur de formateur (ou cela va-t-il s'arrêter ?) ;
- animateur (au sein du réseau) ;
- doctorant (un peu trop longtemps à mon goût ...)

- écrivain (terme barbare là aussi, mais qui reste plus modeste qu'écrivain, ce que je ne suis pas).

Cela montre bien à quel point les identités professionnelles, dans le milieu de la formation continue, restent difficiles à définir avec précision, en dépit des mots savants dont on tente de les parer.

Dans les moments de pessimisme, je m'interroge encore sur la **valeur** des savoirs acquis au fil de mon parcours, ainsi que sur la légitimité et la pérennisation de mes compétences. Dans ce milieu professionnel en évolution permanente, la somme de travail qui me reste à accomplir pour entretenir mon savoir et acquérir les compétences nouvelles dont j'aurais besoin pour progresser (voire même seulement pour me maintenir à niveau), me semble infini.

Dans les moments d'optimisme, qui sont heureusement plus nombreux, je suis content d'avoir progressé dans ce métier en ne reniant pas les **valeurs** fondamentales qui m'ont conduit à m'y engager : un regard humaniste sur la société ; la conviction que chaque membre de cette société est unique et mérite un profond respect ; la confiance en la perfectibilité de chaque individu ; la certitude, enfin, que l'engagement dans l'action, individuel et collectif, peut conduire à une société meilleure.

Chapitre II

La Formation ouverte et à Distance (F.O.A.D.) comme champ de l'innovation pédagogique

Nous avons revendiqué le fait d'inscrire cette thèse en andragogie. Plus précisément, nous observerons les dispositifs d'autoformation éducative, qui, dans le champ social, sont inclus dans le champ plus général de la formation ouverte et à distance. Situons donc tout d'abord l'ampleur et les questions posées par ce concept.

La période actuelle est de notre point de vue une période charnière, qui présente un double mouvement qui peut paraître paradoxal : à la fois une professionnalisation accrue des acteurs, ce qui sous-entend une stabilisation des fonctions, et en même temps une modification radicale de l'offre, face à la restriction des budgets, tant publics (Etat, collectivités territoriales) que privés (entreprises), qui conduit à l'exigence plus grande de qualité et de rationalisation des moyens. Enfin la multiplicité des sources d'informations et de connaissances induites par l'avènement de la « société cognitive »¹ vient également changer la donne. Comme le souligne Jean Paul Martin et Emile Savary :

« l'heure est moins au développement quantitatif qu'à l'exigence de qualité et à la diversification des dispositifs pédagogiques pour intervenir au plus près des besoins. »²

Notons d'ailleurs que jamais plus qu'en ce moment où se tarissent les financements, la demande des personnes n'a été aussi forte vis à vis de la formation et surtout aussi *vitale* et diversifiée : outre l'acquisition de savoirs disciplinaires ou l'obtention d'une qualification professionnelle à même de les (ré) insérer sur le marché du travail, les attentes du public de la formation sont également, et de façon croissante, liées à une recherche de reconnaissance, de socialisation, de sens à donner à sa vie.

¹ *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre Blanc sur l'éducation et la formation, commission Européenne, 1995

² MARTIN Jean Paul, SAVARY Emile, *formateurs d'adultes, exercer au quotidien*, Lyon, Chroniques Sociales, 1996

La formation doit donc se réorganiser et inventer ou s'investir dans de nouveaux modes pédagogiques qui prennent mieux en compte les aspirations et besoins des personnes, tout en gardant un œil sur les coûts inhérents à ces nouveaux modes³ : l'individualisation, l'autoformation éducative, le recours aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), l'alternance enfin, sont les modèles en émergence⁴ qui tendent de répondre à cette double contrainte, et les pratiques pédagogiques au sein des organismes de formation s'en trouvent considérablement modifiées. Beaucoup de chercheurs parlent même d'un changement de paradigme, qui consiste à passer d'une prédominance de l'offre à une prédominance de la demande, d'une formation catalogue à une formation sur mesure, d'une centration sur le formateur à une centration sur « l'apprenant », bien que selon nous, le vrai changement paradigmatique est celui qui donne réellement le pouvoir d'apprendre à l'apprenant.

Parmi ces différentes innovations, interrogeons-nous particulièrement sur la Formation Ouverte et à Distance (F.O.A.D.), concept qui reste ambigu, en dépit des efforts de définition, que nous évoquerons, d'autant qu'il évolue progressivement vers le terme plus controversé encore de e-learning.

1- Formation Ouverte et à Distance, une définition ambiguë

En 1995, lorsque nous rédigeons notre mémoire de D.E.A., le terme d'enseignement ouvert paraissait plus porteur que celui de formation ouverte ; ce concept, apparaissait en 1989 dans les propos de Alain Derycke, Daniel Poisson et Claude Vieville, tous trois membres de l'équipe NOCE du laboratoire TRIGONE. Ils le définissaient ainsi :

³ le concept de productivité pédagogique, introduit par Philippe CARRE et Malik MEBARKI, in *entreprise-formation* N°84, Mai-Juin 1995, rend bien compte de cette double exigence

⁴ précisons toutefois que ces différentes formes ne sont pas du même niveau : si on peut évidemment parler de « nouveauté » dans le cadre des NTIC, il n'en est pas de même par exemple pour l'autoformation qui est un concept aussi ancien peut être que l'éducation elle-même. Ce qui est nouveau ici, ce n'est pas tant les concepts que leurs sollicitations systématiques par les organismes de formation, tout au moins dans les discours institutionnels si ce n'est dans la réalité.

« notre définition de l'enseignement ouvert est : offrir une plus grande liberté de choix à l'apprenant quant aux lieux, durée, rythme et stratégie d'apprentissage, ou encore domaine d'intérêt de la formation »⁵

A dire vrai, le terme d'enseignement était sans doute mal choisi, car il est porteur d'ambiguïté. L'enseignement, plus que la formation, est un terme connoté, car il conduit à imaginer une forme de transmission pédagogique et non d'une véritable formation, au sens où on l'entend habituellement en andragogie.

Il n'est donc pas étonnant que le terme de Formation ouverte lui ait été préféré par le milieu de la formation pour adultes et ait eu depuis le succès que l'on connaît., alors que la formation initiale gardait le concept d'enseignement ouvert. L'ambiguïté vient par contre de l'habitude d'accoler presque systématiquement le vocable « à distance » à « formation ouverte », avec un redoutable « et » entre les deux, dont on ne sait s'il est utilisé dans un usage inclusif ou exclusif. Ce « et » peut en effet laisser entendre que les deux concepts sont intimement liés, ce qui est loin d'être le cas : une formation ouverte peut ne pas être à distance et inversement. La pédagogie active, par exemple, n'a pas attendu les nouveaux moyens de communication asynchrone pour se développer...

Le terme de FOAD apparaît en 1992 et émane de la Direction de la Formation Professionnelle (Ministère du travail). Il désigne :

« les actions de formation qui s'appuie, pour tout ou partie, sur des apprentissages non « présentiel », en autoformation ou avec tutorat, à domicile, dans l'entreprise ou en centre de formation »⁶

En 2000, une conférence de consensus est proposée et animée par Philippe Carré. Cette conférence réunit une quinzaine d'experts avec la mission de définir ce terme. Ils aboutiront à la définition suivante :

« 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 qui repose sur des situations d'apprentissage complémentaire et

⁵ écrit interne CUEEP

⁶ BENDOUBA Amid, 1992, *Etudes et expérimentations en formation continue. Les formations ouvertes, vers une nouvelle économie de la formation*, La documentation Française, Paris

plurielles en terme de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources »⁷

La FOAD est donc, dans l'une et dans l'autre de ces définitions, présentée comme une **hybridation** de plusieurs modalités complémentaires. Ce caractère hybride rend forcément complexe la délimitation du champ. Retenons deux critères, qui prédominent dans ces définitions, la notion de distance (qui peut être déclinée en distance géographique et distance temporelle, voire même distance culturelle) et la notion de prise en compte des singularités individuelles, et posons-nous la question : qu'y-a-t-il de commun, par exemple, entre

- une formation longue « tout à distance », qui prend peu en compte la singularité de la personne ;
- un centre de ressources, type APP, qui prend en compte la personne avec toutes ses composantes, mais où la question de distance ne se pose pas nécessairement dans les mêmes termes, eu égard à la disponibilité du public et de la proximité de l'offre ;
- un centre de ressources en entreprise qui répond à la fois aux besoins de l'entreprise et des salariés, mais qui est aussi un lieu d'informations ;
- et enfin une formation courte en « coaching » sur poste de travail concernant l'usage d'un logiciel professionnel ?

Toutes sont dans le champ de la F.O.A.D., et pourtant, elles ne sont que peu comparables. La plupart des temps, dans les représentations de la F.O.A.D. par les néophytes, le concept de « distance » prend le pas sur celui « d'ouverture », bien que la distance ne soit pas définie précisément. Notons également que bon nombre d'acteurs de la F.O.A.D. ne s'identifie pourtant pas à ce vocable. Ils font « de la formation ouverte sans le savoir » comme dira Jean Vanderspelden, l'un des membres de IOTA+ :

« comme Monsieur Jourdain faisait de la prose, certains A.P.P. faisaient de la « formation ouverte » sans le savoir ; individualisation, entrées et sorties permanentes, contrat pédagogique, centre de ressource, autonomie, formation à distance, multimédia, multiressources ... »⁸

⁷ CARRE Philippe (coord.), Collectif de Chasseneuil, *Accompagner des formations ouvertes, conférence de consensus*, Paris, l'Harmattan, 2001

⁸ J.VANDERSPELDEN Jean, *APP et formations ouvertes*, in actes de l'université d'été « formations ouvertes multiressources », les cahiers d'étude du CUEEP N° 28, USTL, février 1995

L'ambiguïté est renforcée par la « contamination » des termes d'individualisation et d'autoformation. Le premier qui est antérieur, apporte-t-il quelque chose de plus ? Il s'agit, là aussi, d'apporter à chaque apprenant une réponse adaptée à ses besoins, ainsi que le définit le COPAS au terme d'une recherche action réunissant un grand nombre d'acteurs :

« Une formation est dite individualisée lorsque des individus différents bénéficient de prestations différentes, et que ces différences résultent de décisions explicites et méthodologiques »⁹

Peut être, à la rigueur, est-il possible de suggérer que la forme d'une offre individualisée puisse être mono modale, et non multi-modale, ou hybride, et que l'on n'est pas nécessairement dans une logique de système. On peut concevoir par exemple, qu'un enseignant individualise ses cours, ou différencie son enseignement, sans nécessairement entrer dans un système complexe, ce qui n'est pas le cas dans la F.O.A.D. Le terme d'autoformation, en revanche, entraîne la F.O.A.D. sur le champ de l'autonomisation des apprentissages, ce qui ne va pas nécessairement de soi. A la révolution technologique s'ajoute une révolution conceptuelle, qui exige un changement dans les places occupées par les uns et les autres, et en particulier qui re-questionne les modèles pédagogiques sous-jacents à tout dispositif de formation.

S'ajoute enfin une troisième contamination, celle du « e-learning », offensive récente des producteurs de ressources pédagogiques, des entreprises et de ce que l'on nomme plus globalement les « nouveaux entrants », qui s'emparent de ce terme pour des raisons évidentes de marketing. Le e-learning est souvent présenté comme la lame de fond qui va bouleverser complètement le paysage de la formation. Ce phénomène est difficile à cerner et à définir ; certains le présentent comme une déclinaison possible de la F.O.A.D. - on peut alors, à minima, le définir comme « une formation ouverte et à distance qui utilise les nouvelles technologies », d'autres l'assimilent purement et simplement à la F.O.A.D. Cette forme permet, grâce aux technologies, de fréquents échanges entre le formateur et l'apprenant, ainsi que du travail coopératif entre apprenants au sein de groupes virtuels. Ils s'appuient sur des outils de communication synchrone (fax, téléphone, clavardage, visio-conférence...) et a-synchrone (courrier électronique, forum, foire aux questions...). Les contenus de formation

⁹ COPAS, Formation individualisée, Paris, la Documentation Française, 1995

peuvent également être proposés sur différents supports (cours papier, CDR Roms ...). L'ensemble de ces fonctionnalités (contenus et communication) peut être regroupé au sein d'un outil d'organisation de la formation, la « plate-forme ». La caractéristique essentielle est la médiation de la relation formateur-formé, et sans conteste on peut dire que le e-learning conduit un découpage plus importante des composantes de cette médiation et à de nouveaux métiers, fortement liés à ces technologies. Cependant, aujourd'hui, le e-learning s'avère souvent n'être qu'une coquille vide, pour peu que l'on y regarde près.

2- un contexte particulier

Il est évident que le développement des FOAD s'inscrit dans un moment historique particulier, que l'on caractérise souvent « d'avènement de la société cognitive »¹⁰, et qui voit se conjuguer deux phénomènes concomitants :

- la diversification et la massification de la demande de formation, que celle-ci émane des entreprises, dans un souci de modernisation de l'appareil de production, des pouvoirs publics (Etat ou collectivités territoriales), dans le souci d'augmenter l'employabilité des personnes les moins qualifiées et éloignées de l'emploi, et des personnes elles-mêmes, porteuses d'attentes professionnelles mais aussi de plus en plus sociales, culturelles, citoyennes. L'augmentation du temps libre et plus généralement l'éclatement des temps sociaux, jouant un rôle d'accélérateur de cette transformation de la demande ;
- l'arrivée massive des technologies, et surtout leur plus grande accessibilité, qui entraîne un double mouvement : d'une part la nécessité pour le plus grand nombre de disposer rapidement des compétences de base nécessaires à l'utilisation de ces technologies, sous peine d'être victime de la « fracture numérique », et d'autre part une formidable explosion des possibilités en terme d'organisation de la formation selon des modalités nouvelles.

Toutefois la rapidité avec laquelle évoluent ces différents aspects, associée au manque de lisibilité, rend difficilement discernable, pour les décideurs, à la fois la nature de la

¹⁰ *Enseigner et apprendre dans la société cognitive*, livre blanc sur l'Education et la formation, commission européenne, 1996

demande, qui est souvent complexe, l'analyse des besoins et la possible satisfaction des attentes, et enfin la part d'effet d'annonce ou de marketing dans l'irruption exponentielle des produits technologiques sur le marché de la formation, y compris les offres émanant d'acteurs qui n'étaient pas, jusqu'à présent, sur le champ de la formation. Un phénomène de mode et le sentiment diffus – et par toujours justifié - d'être en retard sur l'évolution mondiale peut venir accentuer le phénomène (l'engouement pour le e-learning tient de cela).

La concomitance de ces deux phénomènes occasionne souvent des erreurs de jugement : associer « nouvelles technologies » et « ouverture » est un raccourci fréquemment emprunté, ce qui est préjudiciable à la bonne compréhension des enjeux. On sait par expérience que certaines technologies contribuent à « fermer » la relation pédagogique (les EAO ancienne génération par exemple) et qu'à l'inverse, certains dispositifs ouverts se passent très bien de technologies. Dans certains cas, les technologies peuvent même conduire à une forme de régression pédagogique du point de vue de l'ouverture (retour à des scénarii transmissifs, par exemple).

3- des finalités parfois contradictoires

La finalité ultime de la F.O.A.D., comme l'a été, dans les années précédentes, celle de l'individualisation, est, elle aussi, marquée par le sceau de l'ambiguïté et sujette à discussion. On peut en effet la décliner :

- en terme d'accessibilité : il s'agit de rendre accessible la formation à un plus grand nombre de personnes, en prenant en compte leurs particularités (éloignement, disponibilité, pré-requis, ...);
- en terme pédagogique : il s'agit d'organiser différemment la formation pour être plus efficace ;
- en terme économique : il s'agit de faire autrement, soit pour diminuer les coûts, soit pour faire plus à coût constant.

Il est évident que ces trois finalités ne sont pas nécessairement antinomiques. Pourtant, selon le point de vue d'où l'on se place, elles peuvent s'opposer, et cette opposition être source d'obstacles.

Les conséquences économiques induites par la FOAD ne sont évidemment pas les mêmes selon que l'on soit commanditaire, organisme de formation, formateur ou bénéficiaire. Pour les commanditaires, on peut bien évidemment conjecturer que le fait de proposer aux apprenants « juste ce dont ils ont besoin » diminuera les durées de formation et par conséquent les coûts. De même, apporter la formation là où se trouve l'apprenant (domicile ou travail) supprimera les coûts induits des déplacements. Pour les organismes de formation en revanche, l'investissement est plus conséquent en terme d'équipement, qui ne peut être rentabilisé qu'en passant d'une logique de produit à une logique de service, négocié sur de nouvelles bases. Quid de l'heure stagiaire, par exemple ? La taille des prestataires influera en outre fortement sur leur possibilité de ré-organisation. Pour le formateur, celui-ci peut se sentir interpellé sur le reformatage de ces compétences, mais aussi sur les aspects liés aux cadres juridiques et conventionnels qui structurent sa profession. Les évolutions nécessaires de cette profession ne pourront se faire qu'en ré-interrogeant simultanément les cadres d'exercice. Pour le public, enfin, le manque de lisibilité freine l'accès à la F.O.A.D., mais plus encore, l'inégalité sociale se creuse davantage, en fonction des possibilités technologiques et logistiques d'accéder à ces offres (manque d'équipements personnels ou dans les centres de formation pour demandeurs d'emplois).

En définitive, les conséquences, ou les à-priori, relevant d'un point de vue exclusivement centré sur la logique économique peut être un frein au développement des F.O.A.D., à la fois du point de vue des commanditaires (qui ne disposent pas de cadres juridiques adéquats et d'éléments suffisant sur les coûts), des organismes de formation (qui hésitent à changer d'échelle, ou qui ne peuvent pas le faire, eu égard à leur taille), des formateurs (qui craignent la remise en cause de leurs acquis) et des publics (qui manquent d'équipements).

Cependant, il est incontestable que l'usage des technologies apporte une plus-value pédagogique considérable, que ce soit en terme d'accessibilité, en permettant de toucher un public nouveau (peu disponible par exemple), ou en terme pédagogique, en obligeant les formateurs à se reposer des questions fondamentales sur les modes d'acquisition de savoirs et de compétences, et sur leurs propres compétences et pratiques pédagogiques.

Il ne faudrait donc pas que les arguments économiques brident les avancées pédagogiques, d'autant que les analyses disponibles sur les coûts restent parcellaires et partiales. En revanche, il faut bien distinguer que la F.O.A.D. ne peut s'observer qu'en prenant des points

de vues différents et complémentaires. On pourra ainsi distinguer quatre aspects : organisationnels, pédagogiques, techniques, économiques.

4- de la recherche du changement ...

La question que l'on peut se poser face aux transformations que l'on vient d'évoquer est celle de la nature, justement, de ce « changement ». Sous un titre volontiers provocateur¹¹, Daniel Poisson nous invite à se méfier de ce concept de nouveauté dans le domaine de la formation

« après, ou peut-être avant, les nouveaux philosophes et la nouvelle cuisine, les mots « nouveau » et « nouvelle » ont envahi le domaine éducatif ».

On ne peut nier que les formes d'enseignement que nous venons d'évoquer existent réellement et peuvent matériellement être décrites, en opposition à des formes plus traditionnelles, de type modulaire par exemple, ce qui est déjà intéressant en soi. Mais le changement qui nous paraît le plus significatif et sur lequel nous comptons concentrer notre attention est le renversement qui consiste à faire passer le pouvoir des mains du formateur à celles de l'apprenant¹², qui devient ainsi le maître d'œuvre de sa propre formation, y compris dans la « construction » des savoirs.

Le concept que l'on mobilisera pour mesurer le changement sera donc celui du contrôle, dont Philippe Carré estime qu'il est le thème central de l'apprentissage autodirigé et qu'il définit par un triple niveau de contrôle :

« contrôle, psychologique (du projet), pédagogique (des ressources éducatives) et socio-organisationnel (des conditions sociales, institutionnelles et économiques d'exercices de l'activité de formation)¹³

Estimant que cette notion est centrale, et qu'elle est le seul signe tangible d'un changement qualitatif en profondeur, notre intention est donc de mesurer ce qui est en mise en œuvre de ce

¹¹ POISSON Daniel, *autoformation éducative : tout est nouveau ! rien n'est nouveau !*, in CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, op. cit.

¹² ce que Bernard BLANDIN qualifie de « renversement copernicien » in BLANDIN Bernard, *formateurs et formations multimédia*, Paris, les Editions d'Organisation, 1990.

¹³ CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, op.cit.

point de vue, et de vérifier quelle marge de manœuvre est laissée à l'apprenant dans ces nouveaux dispositifs de formation, pour acquérir :

« la possibilité et la capacité d'influencer, de diriger et de déterminer les décisions liées au processus éducatif »¹⁴

Force est de constater en effet que tous les modes cités plus haut ne déclinent et ne privilégient pas de la même façon cette notion de contrôle, même si, la plupart du temps, elle est mise en avant par les décideurs et les acteurs de la formation. Chacun aujourd'hui se prévaut de « *mettre l'apprenant au centre du dispositif* », mais nul ne sait s'il s'agit de prendre en compte son avis et ses décisions, ou de mieux l'encercler pour l'assujettir. Notre hypothèse, suggérée par une longue pratique en formation de formateurs, est qu'un changement de forme n'induit pas nécessairement un changement dans la conception, pédagogique, philosophique ou éthique de l'acte d'apprendre. En mettant en avant les concepts d'individualisation, d'autoformation, de NTIC ou d'alternance, les organismes de formation ont peut être tout simplement « rhabillé » de façon politiquement correcte une pédagogie qui reste transmissive plutôt qu'appropriative. Et de toute manière, quand bien même les intentions des décideurs et des responsables seraient réellement de changer la nature intrinsèque de l'acte pédagogique, la marge de manœuvre des formateurs reste suffisamment étendue pour conserver un pouvoir qu'ils n'entendent pas laisser échapper. L'usage de plus en plus massif du terme « autoformation » en particulier, entraîne bon nombre de confusions, et conduit à faire l'amalgame entre ce que peut effectivement être l'autoformation comprise au sens large du terme, que l'on peut définir comme « formation de soi par soi », ce qui sous-entend une réelle prise de pouvoir sur sa propre formation (sous des formes diverses) et des conceptions traditionnelles de la formation qui s'avancent cachées, sous le masque trompeur de l'apprentissage autodirigé, proposé dans des dispositifs caractérisés d'ouverts, mais dans lesquels, bien souvent, l'autonomie des apprentissages ne garantit en rien l'autodirection. Comme le souligne Roland Foucher :

« Plusieurs de ces moyens s'inspirent de fondements théoriques différents de ceux sur lesquels se basent l'apprentissage autodidacte (...) le déterminisme ici présent contraste avec les

¹⁴ Ibidem

origines humanistes et constructivistes dont se réclament d'autres façons de faciliter l'autoformation »¹⁵

Précisons que si nous focalisons notre attention sur le formateur, nous sommes conscients de l'importance de l'observation dans la complexité de ses rapports à l'environnement. S'intéresser aux formateurs est une vaste tâche, qui est rendue plus complexe encore par la multiplicité des angles d'approche. On peut en effet s'intéresser à la question de savoir si l'on doit parler « du métier » de formateur ou « des métiers » de la formation, et sur les *nouveaux métiers* qu'entraîne la mise en place de structures pédagogiques innovantes. En parallèle, la question de la « professionnalisation » doit aussi être évoquée. L'adaptation des formateurs aux nouveaux modes de formation passe aussi de nouvelles exigences (souplesse, efficacité, capacité d'adaptation, nécessité de travailler en collectif, prise en compte de l'environnement, gestion de partenariats multiples ...), de nouveaux savoirs et savoir-faire (utilisation des médias, contractualisation ...), de nouvelles fonctions (production, environnement pédagogique, tutorat méthodologique ...).

A propos de l'organisation du travail, on peut être amené à porter un autre regard sur les fonctions remplies par un organisme de formation. Nous développerons ultérieurement l'idée que les nouveaux modes de formation doivent être étudiés par une analyse systémique, dans la mesure où chaque acteur prend une part plus ou moins grande de toutes les fonctions présentes au sein de ces dispositifs, ce qui rompt avec les analyses de postes traditionnelles.

Il paraît donc indispensable, plutôt que d'étudier les différentes tâches accomplies par le formateur, d'analyser comment agit le formateur *en interaction* avec les autres niveaux de la réalité globale de la formation dans lequel il est impliqué. Nous faisons référence ici à l'approche ternaire développée notamment par Philippe Carré, qui présuppose l'existence de

« trois niveaux complémentaires d'analyse et d'action qui interviennent dans les comportements de formation des sujets sociaux : le micro-niveau psychologique, celui du sujet apprenant ; le méso-niveau technopédagogique, celui des dispositifs, méthodes et

¹⁵ FOUCHER Roland, *l'autoformation relié au travail : jalons pour un état de la question*, in *l'autoformation reliée au travail*, Montréal, Editions Nouvelles, 2000

*outils de formation ; le macro-niveau sociopédagogique, celui de l'environnement social et naturel , non explicitement conçu à des fins éducatives ».*¹⁶

Nous devons donc avoir constamment en tête l'idée d'observer le formateur non pas « ex nihilo » mais comme l'une des composantes d'un dispositif de formation, lequel dispositif étant lui-même en position intermédiaire entre le système interne de pilotage des personnes en formation et un système externe, qui influe à la fois sur l'apprentissage, en tant que source de savoir mobilisable par les sujets apprenant, mais aussi sur le dispositif, en tant que force politique posant les règles de fonctionnement.

Une première série de questions sera donc évoquée :

Quels sont les nouveaux rôles et fonctions des acteurs de la « formation ouverte », en quoi ces rôles se distinguent de ceux habituellement occupés dans un dispositif traditionnel, comment sont modifiées, ou non, les organisations de travail, et surtout quelles compétences spécifiques (nouvelles ou transformées) sont requises pour un formateur engagé dans un tel dispositif ?

Ce premier niveau de compréhension sera déjà en soi porteur d'informations sur les transformations professionnelles en jeu, tant il interroge non seulement les acteurs mais également l'institution et son contexte historique et politique.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous prendrons pour champ d'étude un dispositif revendiquant explicitement son positionnement dans le courant de la formation ouverte et de l'autoformation éducative : les Ateliers de Pédagogie Personnalisée. Ce travail aboutira, entre autre, à la production d'un outil d'observation spécifique des compétences mise en oeuvre par les formateurs de ce dispositif, que nous nommerons « matrice des compétences », dont nous discuterons de la généralisation à l'ensemble de la F.O.A.D.

Mais à un second niveau, nos observations, croisées avec d'autres constats réalisés par ailleurs, nous permettront de répondre à une deuxième série de questions, complémentaire à la première :

¹⁶ CARRE Philippe, *trois approches de l'autoformation* , in CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, op.cit.

En quoi cette innovation pédagogique est réellement porteuse de changement paradigmatique, en ce qui concerne l'autodirection des apprentissages, c'est à dire en quoi et comment les processus éducatifs proposés dans les A.P.P modifient les rapports entre formateur, apprenant et savoir ?

Chapitre III

Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (A.P.P.), un modèle d'innovation pédagogique

Nous allons passer, au cours des chapitres suivants, à l'analyse des Ateliers de Pédagogie Personnalisée, que nous considérons, ce que nous nous efforcerons de montrer, comme un dispositif de formation « innovant ». Le choix de ce dispositif particulier n'est évidemment pas neutre pour le chercheur que je suis, puisque j'y fût directement impliqué en tant que coordinateur, après avoir été formateur durant quelques années. Mon statut de « chercheur-praticien » que je revendique comme une position choisie, légitime ce choix.

En conséquence, il me faut bien sûr redoubler de vigilance quant à mon objectivité scientifique, ce que je m'efforcerais de faire. En revanche, cette position « tactique » me donne des opportunités d'action que n'aurait pas eu un chercheur extérieur. Ainsi, au cours des prochains chapitres, je rendrais compte de deux études réalisées sur ce terrain, et qu'il m'a été loisible de réaliser, grâce à ce statut particulier.

- La première étude est le résultat d'un travail mené dans le cadre de l'animation régionale des A.P.P. du nord pas-de-calais. Animateur d'un groupe de réflexion, composé de formateurs de différents sites, sur le thème « des nouveaux rôles des formateurs en formation ouverte et à distance », j'ai été amené à conduire avec ce groupe une étude exploratoire essentiellement destinée à mesurer les écarts de fonctionnement constatés d'un A.P.P à l'autre, en dépit d'un cahier des charges identique. Cette première étude collective a été un moment important dans mon travail de recherche, et a considérablement orientée la suite de mes investigations.

- La deuxième étude a été menée dans le cadre d'une investigation 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 a été réalisée dans plusieurs contextes nationaux (France, Luxembourg, Portugal).

Mais auparavant, je commencerais ce chapitre par une présentation d'ensemble des A.P.P., à la fois sur le plan historique, institutionnel et stratégique.

1- le dispositif national des Ateliers de Pédagogie Personnalisée

Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (A.P.P.) sont des dispositifs de formation de taille moyenne (réalisant de 15.000 à 100.000 heures/stagiaire de formation annuelles) financés majoritairement par l'Etat et les collectivités territoriales. Ils proposent à des jeunes et 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 A.P.P. 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 sont portés par les GRETA¹, 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 centres AFPA², une dizaine de CFA³, quelques centres sociaux, des syndicats intercommunaux, plusieurs CCI⁴ et chambres des métiers et enfin quelques associations spécifiques A.P.P.. 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, représentent 760 lieux de formation, répartis sur tout le territoire national (DOM-TOM compris).

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

¹ Groupement d'établissement

² Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

³ Centre de Formation en Apprentissage

⁴ Chambre de Commerce et d'Industrie

La date de création des premiers « Ateliers Pédagogiques Personnalisés »⁵ 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. »*⁶

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 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 .»*⁷

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'A.P.P..

⁵ L'appellation « ateliers pédagogiques personnalisés » étant devenu par la suite « atelier de pédagogie personnalisée », nous emploierons désormais indifféremment le sigle A.P.P. dans la suite du texte.

⁶ NAKACHE Jean, *du drame des Minguettes au réseau national des APP*, in Actualités de la Formation Permanente N° 99, centre INFFO, Avril 1989

⁷ ibidem

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 des 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 à 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 A.P.P. et instaurer entre eux un véritable réseau .

En 1986, un premier cahier des charges est élaboré par la Délégation à la Formation Professionnelle (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 A.P.P., mais en reprend au contraire les principaux aspects :

- le caractère inter institutionnel de l'A.P.P. 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'A.P.P., des objectifs pédagogiques et des moyens mis en œuvre pour les atteindre ;
- la nécessité de disposer de locaux propres à l'A.P.P. (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 A.P.P., 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'emploi⁸. 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 du point de vue de l'organisation du travail.

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 A.P.P. 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 A.P.P.. 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'A.P.P. comme un « dispositif de formation ouverte », ce qui ne change pas fondamentalement les choses mais entérine une situation de fait.

2- stratégie de développement

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

- un A.P.P. créé avec plusieurs partenaires se démultiplie « à l'identique » sur plusieurs sites ;
- un A.P.P. central porté par plusieurs organismes se démultiplie sur plusieurs sites, chacun d'entre eux étant porté par l'un des partenaires ;
- un A.P.P. 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.

⁸ nous détaillerons ultérieurement (dans la partie observation), la manière dont se décline cette logique de partenariat.

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 SARA.P.P.⁹ (site antenne rural A.P.P.) développé depuis 1994 en région Midi-Pyrénées par la D.A.F.C.O. de Toulouse . A partir d'un site central ont été créés 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 A.P.P. est la résultante de deux logiques complémentaires, l'une régionale et l'autre nationale.

La création d'un A.P.P. 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 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 A.P.P.¹⁰

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 A.P.P. (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 A.P.P. ») que sur le développement de chantiers spécifiques impliquant les A.P.P.. Citons par exemple :

- le projet européen POLLEN (échange d'équipes pédagogiques afin d'enrichir les pratiques de formations ouvertes)¹¹ et plus globalement l'aide aux montages de projets européens ;

⁹ voir le bulletin de IOTA+ N°17, nov. 95/janv. 96

¹⁰ c'est le cas en région Nord-Pas de calais ; nous y reviendrons ultérieurement.

¹¹ Voir le bulletin de IOTA+ N° 22, oct./nov.96

- le projet de « réseau de télé-tutorat pour l'accompagnement de formations individualisées à distance »¹² en partenariat avec trois entreprises (EDF -GDF, Renault et France Télécom) ;
- la convention nationale entre les A.P.P. et le CNED ;¹³
- le projet AUTOFOD (formations de formateurs aux NTIC ;)¹⁴
- la convention A.P.P./Ministère de l'intérieur (formation des Adjoints de Sécurité.)

Stratégiquement, après vérification que le projet emportera l'adhésion d'un nombre d'A.P.P. suffisant, IOTA+ signe, au nom du réseau, une convention cadre, que chaque organisme porteur d'A.P.P. intéressé signe ensuite à son tour. Au cours de ces dernières années, l'ancrage des A.P.P. dans la F.O.A.D. 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 A.P.P., par exemple, est dans l'obligation de faire remonter ces 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 A.P.P. 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 A.P.P. à l'autre et aboutit à une « culture A.P.P. », qui rend possible la promotion d'une image « nationale » des A.P.P. 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.

¹² Voir le bulletin de IOTA+ N° 24, avril./mai 97

¹³ Voir le bulletin de IOTA+ N° 31, avril./mai 98

¹⁴ Voir le bulletin de IOTA+ N° 32, juin./juillet 98

3- les enjeux socio-économiques

En 1997¹⁵, 139 000 personnes ont été formées en A.P.P., 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'A.P.P. 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'A.P.P. 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'A.P.P. 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 ne pas utiliser leur droits à la formation en A.P.P., 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'A.P.P. 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'A.P.P. du Versant Nord-Est, 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 A.P.P., faisons un calcul sommaire. On peut considérer que la rubrique « autres financeurs » est constituée d'autres financeurs publics (conseils 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

¹⁵ Bulletin IOTA +, Hors série : spécial statistiques - juillet 1998. Nous avons choisis 1997 comme année de référence pour pouvoir la comparer aux données nationales concernant le marché de la formation dont nous disposons.

« 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, liés à la production et à l'accompagnement de la formation **sur le marché de la formation continue** (c'est là où se situe les A.P.P.) qui est estimé à 37,3 milliards de francs¹⁶, on peut estimer que la part prise par les A.P.P. 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 A.P.P. 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 A.P.P., le nombre d'heures moyen étant estimé à 26 800, le CA, par le même calcul, peut être estimé à 778.000 francs environ. Notons, à titre de comparaison¹⁷, que 83 % des organismes dispensateurs de formation ont un CA inférieur à un million de francs. Le cas des A.P.P. 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'A.P.P. s'adresse majoritairement à des demandeurs d'emploi (61%) et à un public majoritairement féminin (70%). Les salariés de droits communs 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 demande 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'A.P.P. joue effectivement un rôle *direct* quant au retour à l'emploi : juste à la sortie de l'A.P.P., 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'A.P.P. Il faudrait, pour

¹⁶ 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

¹⁷ 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

être plus précis encore, mesurer le rôle *indirect* de l'A.P.P. en suivant des cohortes de stagiaires, à l'issue de la formation qui succède à l'A.P.P. On sait en effet qu'ils sont 16,85 % à être en formation six mois après leur sortie de l'A.P.P.. 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 personnels salariés des A.P.P.**, il est difficile de mesurer le nombre de personnes concernées. Tout au plus, on peut estimer à environ 1500 le nombre de « formateurs équivalents temps plein » (environ trois par sites).

4- les A.P.P., un modèle « théorique » situé entre autoformation et formation ouverte ...

Déjà dans les quelques caractéristiques générales qui précèdent, on aura mesuré à quel point les A.P.P. 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 A.P.P. 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 A.P.P. 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.

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 (F.O.A.D.) :

- 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 ses 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 A.P.P. 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 ».*¹⁸

Dans la première typologie de l'autoformation proposée par Pascal Galvani¹⁹, les A.P.P. 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 Daniel Poisson nomme « autoformation éducative »²⁰

L'inscription des A.P.P. 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 est 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 A.P.P. 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, et proposée par Bernard Blandin, distingue

¹⁸ DFP, cahier des charges des APP, 1994

¹⁹ GALVANI Pascal, *op.cit.*

²⁰ voir intra, introduction générale

quatre types de formation ouverte²¹, 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 A.P.P. 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 A.P.P. s'inscrivent complètement dans la définition de la F.O.A.D. élaborée tout dernièrement par la conférence de consensus de Chasseneuil.²²

On notera toutefois que si les A.P.P. 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*, si l'on considère la distance du point de vue géographique. Si l'on considère en revanche la distance « temporelle », ils sont dans le champ, puisque souvent les formateurs et les apprenants travaillent au même endroit mais à des moments différents. Des interactions avec les trois autres modèles peuvent cependant être observées ici où là, en particulier avec le premier type, dans le montage d'opérations spécifiques entre l'offre traditionnelle et le réseau des A.P.P., 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-apprenants-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 A.P.P., 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'un prend en charge la « distance » et l'autre la « présence », comme entre le CNED et les A.P.P., ou qu'il s'agisse d'un service à distance offert par l'A.P.P. lui-même, comme dans le cas des SARA.P.P.. Il sera donc particulièrement intéressant pour notre propos d'aller observer de près ce qui se passe de ce point de vue dans les A.P.P. ciblés.

²¹ BLANDIN Bernard, *la FOAD : état des lieux début 1999*

²² cf intra, chapitre II, note 7

D'une manière générale, on comprend donc aisément pourquoi les A.P.P., 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 A.P.P. 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 »²³

5- quelles transformations pour les formateurs ?

Comment concrètement se passent ces modifications ? Comment se vivent « au quotidien » ces transformations, dans les A.P.P. et au sein des organismes porteurs ? Quelles nouvelles compétences ces organisations requièrent-elles des formateurs et comment se recomposent les identités professionnelles, face à ces modifications structurelles et radicales de la formation ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans les chapitres suivants

Avant même de mener les travaux exploratoires dont nous rendrons compte, nous avons déjà eu l'occasion de nous exprimer sur ce sujet. Une réflexion sur les nouveaux rôles des formateurs, produite à l'occasion de l'écriture collective du cahier du CUEEP N° 31 sur les APP²⁴, reprise et complétée dans la revue Actualité de la Formation Permanente N° 157 de septembre octobre 1998 nous avait amené à dresser plusieurs constats²⁵. Nous avons ensuite

²³ TETART Michel, in *actualité de la formation permanente* N° 99, Mars-Avril 1989

²⁴ op. cité

²⁵ notons également que IOTA + a pris en 2000 l'initiative de soumettre ce texte à une vingtaine de formateurs en APP, en leur demandant de réagir. L'ensemble de leurs réactions « brutes » a été consigné dans un recueil intitulé « paroles de formateurs et téléchargeable sur le site de IOTA+ www.app.tm.fr

enrichi cette analyse lors du colloque mondial sur l'autoformation de Montréal, qui a également donné lieu à une publication ²⁶

Nous constatons tout d'abord le fait que la mise en place de dispositifs d'autoformation est nécessairement le fruit d'un travail collectif et non plus individuel. De ce point de vue, il est légitime de parler d'équipe de formation, dont tous les membres interviennent avec la même importance tout au long de l'action de formation, et non plus dans des temps distincts. Sans tomber dans la caricature, auparavant les temps étaient découpés et répartis selon les types d'intervenants : les conseillers en formation s'occupaient de l'amont (accueil, inscription, financement ...) et de l'aval (bilan de fin, orientation vers l'étape suivante...) tandis que le corps de la formation revenait de plein droit au formateur. Pour cette partie du processus de formation, le formateur était alors seul maître à bord dans sa classe ou avec son groupe, libre de mener sa pédagogie comme bon lui semblait, sans que les intervenants des autres catégories, notamment les conseillers, puissent interférer. Ses relations avec ceux-ci étaient limitées à de brefs interfaçages au démarrage et à la fin des groupes. De même, ses rapports avec l'administration se résumaient aux échanges très fonctionnels comme les questions de feuille d'émargement, de salles, etc. Par contre, si les autres professionnels n'intervenaient pas dans l'acte pédagogique lui-même, le formateur n'intervenait pas non plus dans les autres champs. Par exemple, il se souciait peu de connaître la situation administrative de son public, et renvoyait systématiquement vers le conseiller en cas de difficulté de cette nature. De même, il n'intervenait pas dans la phase d'accueil, etc. Les seuls échanges pédagogiques ne se faisaient qu'avec ses collègues formateurs (ses pairs) lors de formations de formateurs ou lors des séances de bilan. On avait bien une situation où la répartition des tâches était claire.

Ici, en revanche, le fait que l'on soit dans un système ouvert induit une fusion des rôles et un partage des tâches, y compris des tâches administratives par les formateurs et des tâches pédagogiques par les administratifs. En fait, on ne peut comprendre cette réalité qu'en utilisant une approche systémique, qui consiste comme le dit Jean Berbaum :

²⁶ HAEUW Frédéric, *les nouveaux rôles des formateurs dans un dispositif d'autoformation éducative : le cas des Ateliers de Pédagogie Personnalisée*, in l'autoformation relié au travail, apports européens et nord-américains pour l'an 2000, sous la direction de Roland FOUCHER, Montréal, Editions Nouvelles, 2000

"à affirmer que l'hypothèse la plus satisfaisante pour décrire la réalité est de la considérer comme un système, donc de retenir un modèle de nature systémique (composants en interaction)"²⁷.

L'APP peut en effet être considéré comme un "système flexible de formation", c'est à dire comme un :

"système continu et complexe de prestations autonomes et diversifiées centrées sur la personne et son apprentissage. L'une des caractéristiques communes à tous les systèmes flexibles est justement la structuration des fonctions, toujours présentes, et plus ou moins formalisées selon la taille du système de formation »²⁸

En observant le fonctionnement d'un APP, nous avons ainsi repéré quatre types de personnel : le coordinateur, la secrétaire, le formateur et le tuteur. Ils assument collectivement sept grandes fonctions : la coordination, l'accueil et le suivi, la fonction pédagogique, la fonction logistique, la fonction relations extérieures, la fonction administrative et enfin le développement. Aucune de ces fonctions n'est exclusivement attribuée à l'une ou l'autre des personnes. De la même façon, aucune d'entre elles n'a qu'un seul type de tâches à accomplir. Certaines fonctions sont collectives, c'est à dire qu'elles sont portées avec le même degré d'implication par tous les membres de l'équipe, alors que d'autres sont essentiellement attribuées à l'un d'entre eux, avec une moindre implication des autres.

Le deuxième constat est l'inversion du rapport entre les temps dits d'interaction pédagogique et les temps réservés à d'autres activités. Dans la pédagogie traditionnelle, la majeure partie du travail se passe en contact direct avec l'apprenant, dans des activités d'animation de groupes. C'est ce qui fait l'ossature de son activité, le reste du temps étant consacré en quelque sorte aux travaux préparatoires à cette activité principale : la préparation des cours, en amont, et la correction des exercices de contrôle, en aval. L'enseignant n'est d'ailleurs souvent contrôlé que sur cette activité principale, le temps qu'il passe en groupe, le reste de son activité se faisant la plupart du temps en dehors de l'institution comme il le veut et quand il le veut. D'ailleurs, plus il sera expérimenté, plus le temps consacré à ces activités connexes

²⁷ BERBAUM Jean, *étude systémique des actions de formation*, Paris, PUF, 1982

²⁸ KUPERHOLC Jean, MOR Alain et PIETTRE François, *développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Paris, les Editions Liaisons, 1993

diminuera. On pourra considérer également qu'il y a une alternance entre ces différents temps, et une régulation linéaire : un bon professeur adapte son enseignement lors d'un cours en fonction des réactions que son groupe aura eu au cours précédent; sa préparation tiendra compte de l'évolution de sa classe.

Dans des formes nouvelles telles que l'APP, trois changements se produisent :

- le temps de contact direct diminue au profit d'autres activités ;
- ces activités évoluent et se complexifient ;
- c'est paradoxalement le temps de contact direct qui sert d'élément de régulation de l'activité de l'apprenant et non plus les temps de préparation.

Le troisième constat, enfin, est que les formateurs sont appelés à de nouvelles formes d'accompagnement. Déchargés de la médiation obligatoire jusqu'alors entre l'apprenant et le savoir (qui est réparti dans les ressources), ils peuvent se concentrer sur d'autres tâches qui sont bien souvent laissées de côté ou renvoyées à des moments spécifiques (les fameuses heures de soutien de la formation initiale), mais qui sont pourtant indispensables si l'on veut que l'apprenant devienne réellement autonome et développe ce que l'on a souvent appelé les compétences transversales.

Le formateur devient donc avant tout un méthodologue, en cela qu'il aide la personne à acquérir une méthode de travail qui prend en compte son profil cognitif. Ariane Kepler mentionne ce rôle en parlant de l'animateur du centre de ressources :

*"jouant un rôle de soutien et de conseil de formation et de méthodologie, il stimule la motivation, en tenant compte du rythme et du profil de chacun"*²⁹

Nous pourrions préciser les différents aspects de cette définition et la traduire en autant d'actions concrètes au quotidien. Le conseil en méthodologie par exemple consiste non pas à répondre à une interpellation directe touchant à la méthode (rares sont les apprenants qui formulent spontanément ce genre de demande) mais à aider la personne à déceler ce qui, dans le problème qu'elle évoque (et qui est la plupart du temps lié à l'une ou l'autre des disciplines étudiées) tient à un manque de méthode (mauvaise lecture de l'énoncé, mélange entre la

²⁹ KEPLER Ariane, *le centre-ressources, pourquoi, comment ?*, Lyon, les Editions Chroniques Sociales, 1992

question et les données du problème, prise de notes défectueuses, classement de document inadapté ...) et lui proposer des moyens individuels d'y répondre, non pas en fournissant des outils clés en main mais en lui suggérant des remédiations possibles (faire systématiquement des fiches de cours, utiliser un stabilo ...). Sur le versant de la stimulation de la motivation, le formateur développera une écoute active, renforcera les points positifs, valorisera les acquis en mettant en contact ceux qui savent avec ceux qui ne savent pas encore, utilisera les travaux de certains pour bâtir de nouveaux documents d'autoformation et ainsi de suite.

A côté de cet accompagnement méthodologique se développe également en APP un accompagnement plus social, aux contours mal définis, qui recouvre toutes les actions, toutes les aides apportées à l'apprenant en dehors du cadre précis de la remise à niveau. Il s'agit de considérer la personne avec toutes ses composantes, de ne pas s'arrêter à un seul champ d'intérêt, qui certes est celui pour lequel elle est inscrite à l'APP et qui légitime le contrat pédagogique, mais qui est loin de la définir entièrement. Si les apprenants ont avant tout des besoins explicites en formation générale, ils sont aussi porteurs d'autres types de demandes qu'ils expriment eux-mêmes peu à peu, dès qu'ils se sentent en confiance et que craque le vernis du discours institutionnel. Le plus souvent, ces demandes concernent les problèmes sociaux, familiaux, financiers, voire affectifs qui prennent le pas sur le reste pour peu qu'on n'y porte pas attention. S'y intéresser, sans toutefois sortir des marges de la profession et tout en sachant orienter et accompagner la personne vers les services compétents, évite de ne la considérer que comme apprenante et la restitue dans son intégrité de personne humaine. Être attentif à ces appels peut-être une autre compétence des formateurs, dans des actions qui veulent mettre l'individu au cœur du dispositif.

Chapitre IV

Une première étude, sur et avec les formateurs en A.P.P.

Dans le cadre de l'animation du réseau régional des A.P.P. du Nord Pas-de-calais, nous avons eu la possibilité de réaliser, avec les formateurs, une étude sur les différents « styles » d'A.P.P. Cette étude nous a permis d'émettre l'hypothèse¹ 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. C'est de cette étude que nous allons rendre compte ci-après.

1- le réseau régional et l'animation des A.P.P. du Nord Pas-de-Calais

Contrairement à ce qui peut se passer dans d'autres régions, tous les A.P.P. du Nord Pas-de-Calais sont organisés en réseau régional. En tant qu'entité de fonctionnement, le « réseau régional des A.P.P. du Nord-Pas de Calais » n'a officiellement vu le jour qu'en 1997. Jusqu'alors, il n'existait que le « collectif » régional, monté à la hâte en 1996, en réaction à des craintes (fondées) quant à la poursuite de l'investissement de l'Etat dans ce dispositif, et partant, de sa survie. La relative facilité avec laquelle les organismes se sont fédérés pour mener des actions de communication auprès des élus, a sans doute été l'élément déclencheur qui a conduit au résultat que l'on connaît, c'est à dire une grande mobilisation d'élus et en définitive le maintien, et même le renforcement, de la mesure. Outre ce résultat, l'efficacité constatée augurait bien de l'avenir de ce collectif qui a su dépasser les différences et les concurrences pour mettre en synergie les moyens.

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.

¹ Voir le bulletin de IOTA + N° 40, Janvier, Mars 2000

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 conformisation des modes d'organisations pédagogiques, en quoi il permet d'accélérer les changements d'identité professionnelle des acteurs A.P.P., par le sentiment d'appartenance à une « famille professionnelle spécifique », et enfin l'émergence et la stabilisation de compétences particulières à cette famille.

Le passage de la forme « collectif », essentiellement composée des responsables d'organismes porteurs à un véritable « réseau », doté d'une charte de fonctionnement et d'un animateur, fut un saut qualitatif important qui a permis d'impliquer, dans un premier temps les coordinateurs d'A.P.P., et dans un deuxième temps l'ensemble des formateurs.

En 1998, le repérage des attentes des équipes pédagogiques en terme d'animation régionale conduira à la construction d'un programme d'animation sur l'année, avec, en visée, une journée régionale de restitution des travaux en fin d'année. Cinq groupes de travail furent proposés :

- les nouveaux rôles des formateurs en formation ouverte et à distance
- les compétences transversales développées en A.P.P.
- le renouvellement de la boîte à outil du formateur
- les approches complémentaires périphériques
- l'usage d'internet comme outil pédagogique

Il s'agissait bien là de thèmes relevés comme intéressant un maximum de personnes et il fut établi que la finalité essentielle était de faire échanger les formateurs, sur le thème donné, bien entendu, mais également d'une manière plus générale sur leurs pratiques pédagogiques, ainsi que sur leurs difficultés et problèmes rencontrés dans l'exercice de leur métier. Il ne s'agissait en aucun cas de formation de formateurs, au sens habituel du terme, mais bien de groupe de réflexions, d'échanges et de productions en vue d'alimenter la réflexion de l'ensemble du réseau. On pourrait parler ici d'autoformation collective, ou d'organisation apprenante, voire même de réseau d'échanges réciproques de savoirs ou de ressources.

Cinq animateurs furent donc sollicités, théoriquement issus des trois réseaux (associatif, université, GRETA). Mais force est de constater que l'université fut représentée bien au-delà de son investissement concret dans les A.P.P. En effet, bien que ne portant que trois des quarante-cinq sites régionaux, le CUEEP animera trois des cinq groupes de réflexion. L'origine universitaire de deux animateurs, ajouté au fait qu'ils interviennent par ailleurs en formation de formateurs, a rendu difficile de tenir la position d'animateur et non de formateur, et de ne pas céder à la pression des participants, tant les attentes et les représentations que se faisaient les uns et les autres étaient héritées du modèle classique de l'enseignement. C'est d'ailleurs une première remarque que l'on pourrait faire à ce propos, de constater qu'en dépit du fait qu'ils exercent tous en A.P.P., donc dans un dispositif mettant l'apprenant au centre du dispositif, ces formateurs, dès qu'ils sont pour eux même dans un contexte de formation en tant qu'apprenant, se cantonnent assez facilement à un rôle passif ...

2- le groupe de travail sur « les nouveaux rôles des formateurs en formation ouverte et à distance »

En lien avec la problématique de thèse et avec les divers travaux menés sur ce sujet, je fus choisi pour animer le groupe de travail sur « les nouveaux rôles des formateurs en formation ouverte et à distance ».

Le style d'animation de ce groupe, qui a permis une maturation progressive des idées, et qui débouchera sur la mise en chantier d'une enquête, est une bonne illustration d'un mode de formation de formateur novateur, à mi-chemin entre recherche et action, et particulièrement efficace, car il permet prise de conscience, prise de responsabilité et engagement dans l'action. On retrouve ici les principes des recherches actions décrites précédemment. Il est donc utile de décrire ici le déroulement de ce travail, avant d'en venir à l'enquête elle-même, puis aux résultats.

Ce groupe, composé de huit personnes, s'est réuni cinq fois. Le repérage des attentes, au cours de la première séance, a montré qu'elles étaient essentiellement tournées vers les liens entre A.P.P. et formation à distance, notamment sur le rôle que doit remplir le formateur dans ce cadre. Notons ici que l'A.P.P. n'avait pas été perçu par les participants comme étant lui-même un dispositif de formation ouverte. Beaucoup d'A.P.P. sont en partenariat avec le CNED, et s'interrogent sur ce qu'attend précisément le CNED des A.P.P. : Soutien méthodologique,

regroupement, mise à disposition de locaux, de matériels ? Chacun était unanime pour reconnaître que ce qui est attendu n'est sans doute pas une aide disciplinaire, mais qu'on ne voit pas pour autant les contours du service à offrir. Ce tour de table initial a permis de dégager d'autres pôles d'intérêts, d'une part autour de l'usage des NTIC et de l'informatique et d'autre part sur les approches transversales (culture, etc...). C'est en fait autour du rôle des A.P.P. en général plutôt que sur celui des formateurs que des questions se posaient.

A l'issue de ce tour de table apparut la nécessité, pour se comprendre, de décrire l'organisation de nos A.P.P. respectifs, par zone de proximité conceptuelle (du plus proche au plus éloigné). Des différences importantes furent ainsi mises à jour :

- sur la durée des contrats ;
- sur la liberté de choix quant aux plages horaires ;
- sur la présence en permanence ou non des formateurs disciplinaires ;
- sur l'existence ou pas de temps de regroupements ;
- sur l'existence d'une « mission » accueil dédiée à un intervenant spécifique ;
- sur l'existence d'une « mission » tutorat dédiée à un intervenant spécifique
- sur l'existence d'approches complémentaires (culturelle, groupe projet) ;
- sur les niveaux accueillis ;
- etc.

La découverte d'importantes différences de fonctionnement d'un A.P.P. a profondément ébranlé les convictions des participants quant à l'existence d'un modèle unique d'A.P.P.

Pour apporter des éléments de réflexions plus théoriques, je proposais, comme première grille d'analyse des fonctions de formateurs, un document intitulé « *charte du formateur en APP* », daté de février 96, qui pose sur les fonctions des formateurs en APP un regard « systémique », ainsi que l'article « *une nouvelle approche des fonctions formation* »², qui reprend et étoffe l'analyse évoquée précédemment. La consigne étant, non pas de prendre ces documents comme références, mais de les ré-interroger au travers des situations de chacun, décrites précédemment, pour dégager les éléments d'une grille applicable à tous.

² HAEUW Frédéric, *une nouvelle approche des fonctions formation*, Actualité de la Formation Permanente N°56, sept-Oct 98

Un accueil favorable fut réservé à cette analyse, même si d'emblée il fut remarqué qu'elle se heurtait à des organisations plus « traditionnelles » dans certains APP, en particulier sur une forme encore très prégnante de division sociale du travail.

Nous avons alors émis l'idée de construire un référentiel de compétences du formateur en APP qui prendrait en compte les différentes situations pédagogiques dans lequel il peut évoluer. Il faudrait donc avant tout, déterminer les types de situation, comme par exemple, la situation pédagogique A « *suivi et guidance d'un auditeur, sans intégration dans un collectif de pairs* », ou la situation pédagogique B « *appui méthodologique en complément d'un parcours en EAD* »

Une fois ces situations décrites, on pourrait décrire les fonctions, en s'aidant d'un tableau comme celui ci :

Fonctions	Situations pédagogiques		
	situation A	situation B	situation C
Diagnostic, prescription, contractualisation	Etablir un diagnostic des besoins de formation, en fonction des projets ; prescrire des objectifs à atteindre sur la base des référentiels ; contractualiser la mise en œuvre des objectifs.		

Tableau 1 – ébauche de tableau descriptif des fonctions en A.P.P.

Pour repérer les différentes situations pédagogiques, nous avons alors eu l'idée d'interroger l'ensemble des A.P.P. de la région. Sur le constat que les modes de fonctionnement différaient d'un APP à l'autre, il nous a semblé opportun de bâtir deux grilles d'analyse. La première grille³, adressée à chaque site APP, était destinée à situer le cadre d'exercice de chaque formateur. Nous l'avons conçue à partir de l'analyse de nos propres différences de fonctionnement. L'ayant construite, nous l'avons appliquée à nous même pour vérifier sa pertinence.

³ voir en annexe

La deuxième grille⁴ était un questionnaire ouvert *adressé à chaque formateur*, reprenant les différentes fonctions sur lesquelles nous avons échangé au cours des réunions précédentes et dont nous avons fait la synthèse. Ces deux outils furent envoyés avant l'été, et le dépouillement et l'analyse de ces documents fut l'objet d'une dernière séance de travail.

Il est à noter qu'après la nécessaire période d'informations réciproques et de définition des objectifs de notre groupe, objets des premières séances, le fait de passer à une phase de conception et de production, en l'occurrence de grilles d'analyse, a permis de passer à un réel statut de groupe de projet et de sortir de la logique « formation de formateur » dans laquelle nous étions jusqu'alors.

3-résultats de la première enquête

La première grille, envoyée à chaque site A.P.P (soit quarante trois) est composée de vingt questions, chacune donnant lieu à trois choix de réponses. L'hypothèse sous-jacente est que l'on arriverait ainsi à construire une typologie en trois types, correspondant plus ou moins à ce qu'il nous semblait être l'objectif prioritaire de chaque APP, dont les trois possibilités sont « l'enseignement », « l'insertion » et « l'éducation ». Cette dernière question avait, il faut dire, été l'objet de longue discussion entre nous. L'hypothèse de l'existence de trois finalités ayant été émise à l'issue du constat de nos différences de fonctionnement. On verra dans le dépouillement que nous n'avions pas fait fausse route.

La consigne était de remplir collectivement (par site) cette grille, après en avoir discuté en équipe.

La deuxième grille était composée d'une question ouverte « *listez, décrivez précisément en quelques lignes et quantifiez en %, les différentes tâches que vous accomplissez au cours d'une semaine type* ». Pour regrouper les tâches, cinq fonctions principales étaient proposées. Notons que ces fonctions sont un regroupement différent de celui proposé dans l'article précédemment cité, dans lequel j'avais repéré sept fonctions. Ce qui tend à montrer l'appropriation de la thématique, et du pouvoir, par le groupe. Ces fonctions regroupées étaient :

⁴ voir en annexe

- l'accueil (général et disciplinaire) ;
- l'accompagnement (didactique, méthodologique, social, projet) ;
- la conception pédagogique (document pédagogique, évaluations, préparation de séquences, adaptation, ajustement de ressources, participation à un projet spécifique) ;
- la logistique (alimentation du centre de ressources, prêt de supports, maintenance informatique) ;
- la communication et les relations extérieures.

Vingt-cinq grilles N° 1 et quatre-vingt-dix grilles N° 2 nous sont revenues (soit environ 58%).

Le dépouillement des grilles N° 1, complété par quelques informations complémentaires issues des grilles N° 2, fait apparaître trois catégories de réponses : les points d'accord absolu, les points d'accord relatif et les points de désaccord.

I- Six points d'accord absolu :

Q12-	les entrées sorties sont permanentes (100 %)
Q13-	les référentiels sont co-construits avec l'apprenant (95 %)
Q9, 10,11-	les durées (100 %), horaires (90 %) et volumes horaires (100 %) sont contractualisés
Q19-	l'évaluation des acquis se fait avec l'apprenant (80 %)
Q14-	les médias sont multiples (95 %)- mais pas forcément intégrés (40%)
Q18-	l'accompagnement du projet est fait par tous.(70 %)

Tableau 2 – les points d'accord absolu suite à l'étude du groupe régional A.P.P.

Comme on peut s'y attendre, le modèle d'organisation dominant des APP est l'individualisation : individualisation du suivi pédagogique, de l'animation pédagogique et respect des contraintes et attentes spécifiques de chaque apprenant (rythmes, horaires, objectifs, supports ...). Pour autant, on peut se demander si ces points d'accord sont autre chose qu'une « conformisation » au cahier des charges. Qui, en effet, pourrait répondre autrement qu'en affirmant, par exemple, la permanence des entrées-sorties, alors que ce point est une exigence des financeurs ? De même, la contractualisation des durées, horaires, volumes et objectifs ne garantit pas que l'apprenant est réellement associé aux choix, en pesant sur ces choix en toute connaissance de cause. On touche ici, avec ces points d'accord, les limites d'une telle enquête, nominative, et donc pas forcément objective eu égard au cadre (celui de l'animation régionale) dans lequel elle se situe. Il

faudra, ultérieurement, et ce sera la suite de mon travail, allé y regarder de plus près, pour mesurer comment se passe réellement l'individualisation des parcours et des contenus.

II- Trois points d'accord relatif sur l'organisation de la profession :

- | | |
|-----|--|
| Q3- | le formateur se définit comme un pédagogue (73 %) ou un didacticien (27%)
jamais comme un ingénieur |
| Q2- | la division du travail reste forte (28 %) ou moyenne (61 %) |
| Q4- | le travail en équipe est considéré comme souhaitable (50 %) ou
obligatoire (50 %) |

Tableau 3 – les points d'accord relatif suite à l'étude du groupe régional A.P.P.

Il semble que dans leur grande majorité, les formateurs des A.P.P. se focalisent sur le pôle ingénierie pédagogique, voire même didactique, ce que viendra confirmer le dépouillement du questionnaire sur les fonctions des formateurs (deuxième grille). Cela vient contrecarrer l'étude prospective récente de la DFP sur les organismes de formation, qui définit quatre familles professionnelles : l'animation de dispositif, l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique, le marketing commercial et la gestion management. En fait, aucun formateur ne se définit pas le vocable « ingénieur ».

D'autre part, alors que l'APP est un dispositif ouvert et flexible, l'organisation des fonctions semble rester traditionnelle et basée sur la division des tâches, qui reste relativement prégnante. On constate par exemple, avec les "grilles formateurs", que très peu d'entre eux affirment avoir des contacts fréquents avec les financeurs, ce qui reste du rôle du coordinateur. Cette relative « rigidité », paradoxale avec la flexibilité du système, nous interroge. La question des statuts est peut-être un élément clé, qui explique cette « frilosité » à sortir du cadre traditionnel, et qu'il faudra aller observer de plus près.

Enfin, sur la nécessité du travail en équipe, si aucun ne le juge inutile, ils ne sont qu'un sur deux à le juger souhaitable et non obligatoire, ce qui relativise l'idée d'une approche nécessairement globale des fonctions remplies collectivement par l'ensemble de l'équipe de l'A.P.P., telle que l'on devrait le considérer, dans une logique de système ouvert.

III- Cinq points de désaccord :

Q5-	l'ouverture sur l'environnement économique est	faible (35%) moyenne (55 %) forte (10 %)
Q6-	l'ouverture sur l'environnement social est	faible (21 %) moyenne (47 %) forte (32%)
Q7-	la guidance pédagogique est	contractualisé (50 %) à la demande (50 %)
Q16-	la présence du formateur est	continue (37 %) discontinue (33 %) à la demande (30 %)
Q20-	l'objectif prioritaire de l'APP est	l'enseignement (36 %) l'insertion (28 %) l'éducation (36 %)

Tableau 4 – les points de désaccord suite à l'étude du groupe régional A.P.P.

L'absence d'unanimité sur les questions directement liées à l'acte pédagogique à proprement parlé, comme les questions portant sur la présence et sur la guidance du formateur - et ceci est particulièrement parlant dans le questionnaire sur les fonctions - confirme l'hypothèse d'une grande disparité de fonctionnement d'un A.P.P. à l'autre. Le constat de ces différences a conduit le groupe à poser d'autres questions à la communauté A.P.P., lors de la journée de restitution organisée par le réseau, mais auxquelles il n'a évidemment pas été possible de répondre, dans le cadre de cet atelier :

- ces différences s'expliquent-elles par la place assignée à l'APP selon son contexte local (richesse de l'offre de formation, de l'environnement culturel, de l'environnement économique) ? Les différences quant à l'ouverture sur les mondes économique et social nous suggère une réponse positive à cette question
- existent-ils des modèles pédagogiques sous-jacents (transmission, conditionnement, constructivisme) et si oui, ceux-ci sont-ils liés aux formateurs eux-mêmes ou à la prégnance de la culture d'origine de l'organisme porteur ?

- l'organisation matérielle, les moyens dont disposent l'A.P.P. ont-ils une influence sur la pédagogie mise en œuvre ?
- enfin, la question des statuts a-t-elle, là encore, une influence sur les pratiques pédagogiques ? On pense notamment ici au découpage, pour certaines institutions, du temps de présence du formateur en face-à-face pédagogique d'une part et en temps « d'autres activités » d'autre part.

4 – en résumé

L'objet de ce groupe de travail était de repérer les « nouvelles compétences du formateur en formation ouverte et à distance ». A priori, nous pensions que tous les APP appliquant un même cahier des charges, ils devaient logiquement avoir des modes de fonctionnement semblables et qu'il serait donc facile de comparer les rôles du formateur dans ce contexte aux rôles qu'il occupe dans une forme plus traditionnelle d'enseignement. Or nous avons rapidement mis en évidence des différences de fonctionnement, et il est donc apparu indispensable de faire un état des lieux préalable à la réflexion sur les rôles.

La double enquête, menée auprès des sites APP d'une part et auprès de chaque formateur, d'autre part, a permis de déceler les points de convergence (la contractualisation des horaires par exemple, ou les entrées sorties permanentes), les points d'accord plus relatif (notamment sur l'organisation du travail en équipe), et surtout les points de divergence, au nombre desquels le plus frappant est l'objectif prioritaire assigné à l'APP.

Cela nous a conduit à émettre l'hypothèse de la coexistence de trois types d'APP (cf schéma ci dessous)

- **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 objectif, de type behavioriste⁵, 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 d'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 ».

Tableau 5 – première typologie d'A.P.P.

Le taux de réponse (60 %) a permis au groupe de travail de valider cette hypothèse.

Cette première étude, qui peut être contestée du point de vue d'une méthodologie scientifique « dure » (anonymat non garanti, par exemple) présente l'avantage d'avoir associé les acteurs concernés dans la construction, des hypothèses, de la méthode et de l'exploitation des résultats. En terme d'effet connexe, le fait d'avoir pu tester une forme nouvelle d'accompagnement des formateurs, en leur permettant d'échanger sur leurs

⁵ nous parlons ici de « PPO de type behavioriste » pour la distinguer de la PPO développé par Bertrand SCHWARTZ, notamment, qui inclue dans les référentiels des compétences de second type (rendre compte, s'organiser ...)

pratiques, et donc de formaliser, et en les mettant en position de chercheurs et d'acteurs du changement, nous a donné des premières pistes sur des préconisations ultérieures quant à la professionnalisation des formateurs et à la transformation des pratiques pédagogiques. On pourrait alors discuter du caractère de validité des données produites ici, et en tentant de distinguer si ce mode de recueil de donnée tient plus de la recherche-action ou de la recherche participative.

En tout état de cause, cette pré-étude a très clairement orienté la suite de ma recherche en m'obligeant à poser d'autres questions auxquelles je tenterais de répondre dans la suite du travail. Les objectifs que je me suis alors fixés, à ce moment là de ma réflexion, ont été les suivants :

- Tout d'abord, approfondir et de confirmer cette typologie et aborder la question des nouveaux rôles des formateurs **dans chacun de ces contextes spécifiques** - si ceux-ci sont confirmés- avant de les aborder, d'une manière générale, en formation ouverte et à distance. Dans la suite de mon travail, je suis revenu à plusieurs reprises sur cette typologie, que j'ai progressivement affinée (voir les chapitres suivants).
- La problématique des articulations possibles entre les A.P.P. et l'offre de formation à distance et le positionnement des A.P.P. dans le champ de la F.O.A.D. méritait, elle aussi, que l'on s'y intéresse, car les formateurs sont fortement interpellés par cette « nouvelle donne » de la distance, dans la mesure où elle complexifie encore - tout en l'enrichissant - la relation « savoirs-apprenants-formateurs ». et peut conduire à de nouvelles modifications de leurs fonctions.
- L'enquête ayant confirmé que les tâches des formateurs s'articulent autour de quelques fonctions génériques : l'accueil (général et/ou disciplinaire) ; l'accompagnement (didactique, méthodologique, social) ; la conception pédagogique (documents, évaluations, séquences, adaptation et ajustement de ressources ...); la logistique (alimentation du centre de ressources, prêt de livres ou de supports, maintenance informatique) ; la communication et les relations extérieures, il convenait de s'interroger sur **les compétences requises par ces tâches**, et se poser quelques questions connexes : en quoi ces compétences sont-elles nouvelles ou transformées,

comment sont-elles acquises par les formateurs, comment modifient-elles leur identité professionnelle ?

- Les débats m'ont également montré l'intérêt de se poser **la question des statuts du formateur** et des modes d'organisation (et de rémunération) de cette profession et m'a convaincu qu'une approche plus institutionnelle serait nécessaire.
- De même, il devenait légitime de s'interroger **sur l'influence de la culture d'origine des organismes porteurs d'A.P.P.**, tant sur le plan organisationnel que sur le plan politique et éthique sur les pratiques pédagogiques des formateurs, ainsi que sur **le positionnement de l'A.P.P. dans sa zone d'action**. Ces deux variables peuvent en effet accentuer dans un sens ou dans l'autre, les choix pédagogiques mis en œuvre.
- Enfin, l'existence de modèles pédagogiques sous-jacents aux pratiques des formateurs, qui en quelque sorte les « expliqueraient » a en outre confirmé la nécessité à s'interroger sur **les modes de rapports au savoir des formateurs**. En quoi ces rapports au savoir, c'est à dire leurs propres modes d'appréhension des connaissances, influent-ils sur leurs pratiques pédagogiques, et donc sur l'organisation des rapports de pouvoir, entre l'apprenant et le formateur, et en définitive sur le degré de contrôle de l'apprenant sur son propre apprentissage et sur la place qui lui est laissée ?

Chapitre V

L'étude approfondie de cinq sites

A la suite de ce premier travail, je fus invité par l'ORAVEP¹ à participer à une étude européenne commanditée par le CEDEFOP et portant sur les compétences des formateurs en formation ouverte et à distance. 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@d². 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 A.P.P., 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 niveau national, dans le second, il s'agit d'un dispositif récent encore à une échelle expérimentale.
- 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.

¹ l'ORAVEP est un observatoire des ressources et de pratiques de formation ouverte et à distance (désormais devenu ALGORA, formation ouverte et réseaux)

² Miri@d est un réseau d'une cinquantaine de C.C.I (Chambres de Commerce et d'Industrie) qui développe une approche de type « formations ouvertes ».

Dans cette étude, j'ai été chargé d'analyser le réseau des A.P.P, tandis qu'Arnaud Coulon (chargé d'étude à l'ORAVEP) observait le réseau Miri@d. C'est bien évidemment sur ma propre recherche que je m'appuierai dans le cadre de ce chapitre, bien qu'ultérieurement (dans le chapitre sur les compétences), je fusionnerais les résultats obtenus dans les A.P.P. avec ceux de Miri@d.

1- stratégie de l'étude

Pour analyser le fonctionnement et l'innovation pédagogique dans les A.P.P., nous avons donc choisi de nous focaliser sur le réseau des A.P.P. de la région Nord Pas-de-Calais. La première raison est la **diversité des organismes porteurs**. Les seize A.P.P. 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 A.P.P. portés par ces trois types d'institutions.

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.

Mon choix se portera sur cinq A.P.P., choisi en fonction de deux critères : l'organisme porteur et la concentration (rural/urbain).

Concernant l'organisme porteur, il fallait en effet que les trois réseaux soient représentés dans notre échantillon, à hauteur de leur investissement afin de vérifier l'influence de la culture de l'organisme porteur, dont nous avons suggéré précédemment l'existence. Concernant l'Université, qui porte deux A.P.P. 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, porté 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

a semblé nécessaire d'observer deux A.P.P. de ce réseau. Concernant le tissu associatif en revanche, les choses sont plus complexes car il n'existe pas, à 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 A.P.P. portés par des associations, en dépit du poids plus relatif (5/18) de cette famille institutionnelle.

Concernant l'effet de contexte, nous avons donc choisi trois A.P.P. situé en zone urbaine, un A.P.P. en zone rurale et un autre en zone « mixte » (A.P.P. central en ville et antennes en ruralité). L'une des caractéristiques des A.P.P. en milieu rural étant en effet de développer des antennes nombreuses de petites tailles, nous avons choisi de mettre dans notre échantillon un A.P.P. 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.

Notre échantillon a donc été celui-ci :

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

Tableau 6- répartition des A.P.P. de l'échantillon, selon les critères « organisme porteur » et « concentration »

Nous n'avons évidemment pas tenu compte, dans la constitution de notre échantillon, du positionnement stratégique selon la finalité de l'APP (éducation, insertion, enseignement), car cela était impossible à déterminer à priori. En revanche, cette grille de lecture personnelle ne sera pas absente de nos observations et de nos questionnements aux acteurs.

Nous insisterons par contre assez fortement sur les aspects directement liés aux organisations de travail, et aux statuts des personnes, en tentant de déterminer en quoi ces variables influent ou non sur les pratiques pédagogiques.

Voici donc le résultat de cette étude. Nous passerons en revue tour à tour les trois réseaux, et au sein de ceux-ci les cinq A.P.P., en observant :

- le positionnement des A.P.P. vis à vis de son organisme porteur
- l'organisation pédagogique de l'A.P.P.
- les acteurs

Nous ferons suivre ces observations et compte rendus d'interviews de commentaires et d'extraction de données, propres à éclairer notre objet de recherche.

2- les A.P.P. portés par les GRETA

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

Les A.P.P. 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 A.P.P. au sein des GRETA, nous l'avons rencontré et les commentaires suivants seront pour l'essentiel tirés de cet entretien.

2.1- 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 (hors université). 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 *à 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 A.P.P., 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, regroupés en deux sous ensemble :

- 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 et 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, et 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 de 1994³, menée sur le plan national, la part du personnel fonctionnaires (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* »⁴. Il faut toutefois noter que l'étude précise également que « *malgré le recours à un tel statut, la main d'œuvre est relativement stable* »⁵.

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.

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

Tableau 7- 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 *Les organismes de formation continue, pluralité des activités, diversité de gestion des personnels*, CEREQ, Bref N° 126, décembre 1996

⁴ *ibidem*

⁵ *ibidem*

2.2- les A.P.P. au sein des GRETA

La mise en place des A.P.P. 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 A.P.P. et ont recherché des partenaires locaux pour porter des antennes. A d'autres moments, ils ont au contraire répondu à des sollicitations et sont devenus animateurs d'antennes d'A.P.P. portées par d'autres. A Dunkerque enfin, le GRETA est devenu membre fondateur de l'association A.P.P., 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 A.P.P. à l'autre.

Voyons maintenant en quoi les A.P.P./GRETA sont porteurs d'innovations au sein même des GRETA :

- Du **point de vue pédagogique**, il semble incontestable que les A.P.P. 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 A.P.P., 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 A.P.P. 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'A.P.P. » 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'A.P.P. n'étant fermé que cinq semaines par an, cela oblige les formateurs à 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'A.P.P. 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 A.P.P. tous les postes GRETA cités plus haut. Les nouvelles organisations du travail génèrent des tensions, qui ne sont pas propres aux A.P.P., mais traversent l'ensemble des GRETA. Du fait du rapprochement progressif des modes de fonctionnement vers le modèle A.P.P., 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 sensés 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 inclus 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 de 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 *à priori* pour travailler en A.P.P. En revanche, du point de vue de notre interlocuteur, le travail en A.P.P. 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-Veil 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.

2.3- l'A.P.P. de Vendin-le-Viel :

Cet A.P.P. est né en 1987⁶, 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'A.P.P., un espace plus grand a été recherché et trouvé à Vendin-le-Veil, une commune limitrophe qui a prêté une maison de la commune. En 1989 enfin, cet A.P.P. a trouvé l'espace qui lui convenait, toujours à Vendin-le-Veil, dans une maison plus spacieuse, accolé à un collège.

Deux antennes ont ensuite été créées, à Lievin 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-Veil⁷

➤ 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'A.P.P. est d'ailleurs situé non pas au centre de Vendin-le-Veil, mais dans la « cité 8 », qui est une cité minière située entre Vendin-le-Veil et Lens. Cette cité est en fait une multitude de « corons », 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'A.P.P. 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'A.P.P. 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

⁶ 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 ».

⁷ nous n'avons pas eu l'occasion de visiter ces antennes

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.

➤ **L'organisation pédagogique :**

Description :

Les postulants à l'A.P.P. doivent prendre un rendez-vous avec le coordinateur de l'A.P.P., qui les reçoit individuellement durant dix minutes environ pour discuter de leur projet. A 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 leurs 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 DAEU⁸, 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 sensées 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. Ils peuvent 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 A.P.P. « *je ne pense pas que cela soit le cas dans tous les A.P.P.* », 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 les personnes accueillies à l'A.P.P. 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*

⁸ Diplôme d'Accès au Etudes Universitaires

... 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'A.P.P. « 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 escompté⁹. 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 »¹⁰. 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 hétérodirective. 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 que seront prescrites ne dépend pas de la personne, mais du formateur

⁹ le message publicitaire de l'APP de Vendin pourrait être « ici, on s'occupe de tout »

¹⁰ 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.

et ce n'est qu'au moment des explications qu'une différenciation existe, les formateurs tenant compte alors de 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 maths, 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 A.P.P. 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 nouveaux que sur l'acquisition de savoir-faire méthodologique. Pourtant, l'expérience des ateliers, et en particulier celui d'INTERNET¹¹ 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'A.P.P. 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

¹¹ 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

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 les 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'A.P.P. et un système plus traditionnel, le coordinateur considère qu'une heure en A.P.P. 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'A.P.P., est propre à Vendin-le-Veil

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

Les niveaux de qualifications 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'A.P.P. Pour beaucoup il s'agit de leur premier emploi.

Commentaires :

- le côté « familial » de l'A.P.P. n'est pas seulement visible dans l'organisation pédagogique, mais se ressent également de façon très marquée dans l'esprit même de cette équipe. Plusieurs des membres de l'équipe actuelle ont participé à la création de

cet A.P.P. et à l'évolution progressive de son mode de fonctionnement. Comme le dit l'un de ceux-ci « *les A.P.P. se sont construits en même temps que nous* ». Ce « nous » peut évoquer l'A.P.P. 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 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'A.P.P., 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'A.P.P., 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'A.P.P., 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'A.P.P., 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 du ressort exclusif du coordinateur et de la secrétaire. L'ensemble de l'équipe est toutefois associé aux choix qui sont fait, 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'A.P.P. 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 termes¹². 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.

2.4- l'A.P.P. de Caudry-le Catteau

Cet A.P.P. 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'A.P.P. possède également une antenne, porté par un organisme associatif¹³.

➤ 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'A.P.P., et suivre la flèche qui vous mène jusqu'à un étage où quatre salles, plus un bureau, constituent l'ensemble des locaux de l'A.P.P. 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 P.A.I.O.¹⁴, un atelier de lecture/écriture pour les personnes en situation d'illettrisme, divers stages ponctuels et enfin l'A.P.P., qui occupe le premier et le deuxième étage.

¹² On verra par la suite, dans les autres entretiens, que ces deux termes reviennent de façon récurrente.

¹³ Nous n'avons pas eu l'occasion de visiter cette antenne

¹⁴ Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation

➤ L'organisation pédagogique

Description :

Pour bien comprendre, il faut préciser d'emblée que cet A.P.P. 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, mais les modalités sont quasi-identiques. Sur la semaine, deux plages de rendez-vous sont réservées à l'accueil individuel. Il n'est pas besoin de prendre rendez-vous pour être accueilli à l'A.P.P. : 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 de vérifier qu'elle a été envoyée par une structure d'accueil. Si c'est le cas, et si l'A.P.P. 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 qu'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 corrigé, 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 viennent ensuite enrichir la « banque de données ».

Quelques logiciels en français, maths 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.

Sur Le Catteau, vient s'ajouter une bibliothèque d'ouvrages dédiés à la préparation des concours administratifs, ainsi que 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 n'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'autres 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 bouquins 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 A.P.P., 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 cambrais, 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'A.P.P. 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'A.P.P. 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 petits groupes ».*
- revers de la médaille, l'isolement de l'A.P.P., coincé aux fins-fonds de la campagne cambraisienne, 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 faits, 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'A.P.P. 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'A.P.P. et dans d'autres dispositifs du GRETA pour compléter leur nombre d'heures.

Le portage des enveloppes et du budget est assumé par le conseiller en formation du GRETA, et la coordinatrice n'est que peu impliquée.

Le mode de calcul retenu ici est plus complexe encore qu'à Vendin. Une heure de face à face pédagogique est comptabilisée pour 60 % en 18^{ème} (c'est à dire comme une heure de FFP classique) et pour 40 % en 39^{ème} (c'est à dire comme du temps de préparation). Le temps supplémentaire alloué à la coordinatrice est de 4 heures (en 39^{ème}) 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'A.P.P.**

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'A.P.P. 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 A.P.P. 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'A.P.P., 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 séparées, 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 A.P.P.. 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, incite 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 sociale). L'un d'entre eux s'est même formé à la PNL¹⁵ 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, analyser et 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* ».

¹⁵ Programmation Neuro-Linguistique

3 - les A.P.P. portés par l'Université

Contrairement aux GRETA, il ne peut exister de « réseau des universités porteurs d'A.P.P. » dans la mesure où seule l'USTL (Université des Sciences et Technologies de Lille) est porteur d'A.P.P., 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 celui 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 à priori pas la vocation, s'est intéressé aux A.P.P. au point de devenir l'organisme porteur de deux d'entre eux.

3.1- 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* »¹⁶, indépendamment de leurs conditions sociales et de leur situation par rapport à l'emploi. A titre d'illustration, le budget fonctionnement du CUEEP en 1998 était de l'ordre de 57 MF francs, 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 sur financements privés.¹⁷

¹⁶ Formule d'André Lebrun, fondateur du CUEEP

¹⁷ sans compter les salaires des enseignants qui n'interviennent théoriquement que pour la formation initiale, qui ne sont pas comptabilisés dans ce budget, puisque la « recette » correspondant aux prestations réalisées pour l'université (essentiellement les langues) ne l'est pas non plus.

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 :

(1) 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 ;

(2) être laboratoire de recherche en Sciences de l'Education, et profiter pour ce faire des « terrains naturels » du (1)

- être opérateur de formations de formateurs, pour aider à capitaliser les savoir-faire développés en (1) et transférer les avancées théoriques issus du (2)

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 A.P.P. 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 actives 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 acteurs 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.

Dès 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 mission d'ingénierie.

La deuxième mission du CUEEP est remplie par l'intermédiaire du laboratoire de recherche TRIGONE, qui est scindé en trois sous-équipes, 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 filières de formation de formateurs qualifiantes (du DUFA au DEA) et par l'animation de sessions de formations 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, quels que soient 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'état 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 h de FFP, 540 h de préparation et 532 h d'ingénierie pédagogique et de formation.
- les CFFM (Conseiller en Formation-Formateur Matière) : leur service annuel est de 355 heures d'enseignement (ce qui correspond à un ½ temps), auquel peut s'ajouter des vacances.

- les personnels enseignants-chercheurs :

leur service est d'enseignement est de 128 heures de cours ou 192 heures de TD ou 288 heures de travaux pratiques. Il s'accompagne d'activités d'ingénierie pédagogique et de recherche. En théorie, le temps de travail global peut aller jusqu'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
Fonct. postes gagées	41	0	41
Fonct. postes d'état	45	40	85
Contractuels	105	6	111
Vacataires	280	100	380
TOTAL	471	146	617

Tableau 8- 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 9- 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 face à face pédagogique. En période difficile en revanche, les permanents font davantage de face à face ce qui diminue le volume global des vacations.

3.2- les A.P.P. 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 Personnalisée, 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 A.P.P. 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.

L'A.P.P. sera officiellement ouvert en 1989 sur Tourcoing, sur l'infrastructure initiale du centre de ressources; le site de Roubaix, qui est l'autre moitié de l'A.P.P. 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* » et la pédagogie mise en oeuvre sera bien sur 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 A.P.P. 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 A.P.P. Lorsqu'en 1990 la Mission Locale de Villeneuve d'Ascq a initié le projet d'A.P.P., le CUEEP était 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, poussé par la Mission Locale, en a repris la responsabilité.

Voyons comment les A.P.P./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'A.P.P. 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, et sur le fait que la guidance du formateur se passe en discontinue, contrairement à ce qui se passe dans d'autres modes proches, tel que la « Formation Matière Individualisée », par exemple¹⁸.

Mais l'A.P.P. 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. Cet ancrage « extra-muros » de l'A.P.P. (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'A.P.P. 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.

¹⁸ A propos de la Formation Matière Individualisée, voir Vanhille Bruno, *démarches d'individualisation, vers un modèle convergent Formation Continue/Formation Initiale*, les cahiers du CUEEP N° 34., Lille, 1997

- 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 fait que le coordinateur de l'A.P.P. 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'A.P.P. 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 A.P.P. comme des dispositifs à part, et aucun des modèles de gestion utilisés jusqu'alors n'a pu intégrer correctement les A.P.P. 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 A.P.P., dû un mode d'organisation spécifique induit par le cahier des charges, conduit à une forte culture d'appartenance A.P.P., et dans la continuité, à une distension des liens avec l'organisme d'origine (que ce soit le CUEEP ou les organismes partenaires) et un isolement des formateurs et autres intervenants à l'A.P.P. Ceci est particulièrement vrai pour les mises à disposition longues et sur des temps complets.

- Du point de vue **des types de personnels** et de l'organisation du travail, on pourra *en théorie* trouver en A.P.P./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 A.P.P.* », destiné à diminuer les différences de traitement, et validée par les deux comités de pilotage. On remarquera toutefois que sur les deux A.P.P., 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 contractuels. La quasi-absence des personnels Education Nationale peut s'expliquer par l'inadéquation des statuts au contexte spécifique de l'A.P.P.

Sur la manière de compter le FFP, il a été entendu que le travail en A.P.P. n'est à 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 $\cdot \frac{1}{2}$. 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'A.P.P. 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 A.P.P., 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'A.P.P. préfigurent les débats futurs du CUEEP en matière de gestion du personnel.

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

3.3- l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq :

➤ Les locaux :

L'A.P.P. est situé dans un quartier « difficile » de Villeneuve d'Ascq, le quartier des Musiciens¹⁹, dans une ancienne école primaire réaffectée à plusieurs usages disparates. Outre l'A.P.P., 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'A.P.P. 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 où sont situées 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'A.P.P., 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'A.P.P. 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'A.P.P.. Au cours de cette réunion, on leur demandera d'exprimer leur projet et en quoi, selon eux, l'A.P.P. pourra leur permettre de s'en rapprocher.

¹⁹ ainsi appelé parce que tous les noms de rue sont des noms de grands musiciens

L'animateur insistera beaucoup sur l'organisation pédagogique de l'A.P.P., 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 assistée.

A l'issue de cette réunion, et après un délai obligatoire de vingt quatre heures, les personnes sont invitées à reprendre contact avec l'A.P.P. 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 A.P.P., 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 ces 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 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 a 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 ». A chaque début de semaine, les nouveaux arrivants sont accueillis et visitent l'A.P.P., 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, par contre, le volume horaire est contractualisé. De ce fait, ils doivent passer par une « pointeuse informatique » à l'arrivée et au départ. Lorsqu'ils sont à l'A.P.P., 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, valider les objectifs atteints et 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 A.P.P. 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'A.P.P. (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 organisées à l'A.P.P. : 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'A.P.P. 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.²⁰

Commentaires :

- l'inscription idéologique de cet A.P.P. dans la lignée de l'éducation permanente est sensible, en particulier dans le fait de prendre en compte la personne dans toutes ces composantes, y compris citoyenne et culturelle. On vise ici autant 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'A.P.P. 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 »*²¹ 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 A.P.P. 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 »*²²
- l'organisation pédagogique de cet A.P.P. 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

²⁰ a propos de ce projet, voir HAEUW Frédéric et POISSON Daniel, *se former par la pédagogie du projet dans le contexte de l'autoformation accompagnée*, Revue « rencontres sur l'école » (à paraître)

²¹ extrait du projet pédagogique 1999/2000 de l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq (doc. interne)

²² ibidem

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 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 »*²³
- 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, à minima, accepte de tenter l'expérience. Pour autant, il faut bien voir qu'elle n'a guère le choix, puisque, hormis l'A.P.P., il n'existe pas d'autre offre de remise à niveau aussi souple sur le secteur. Autrement dit, l'adhésion à l'A.P.P. peut être quelque peu forcée, et n'être qu'une adhésion de circonstance. Or cette organisation est particulièrement efficiente 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

²³ ibidem

guidé par des considérations financières (l'obtention de l'A.F.R.²⁴ 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 envoyées par les structures d'accueil qui ont bien compris qu'un haut degré de motivation est nécessaire pour réussir dans cet A.P.P.) 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 apprenants²⁵. Dans le même ordre d'idée, on remarquera que la proportion de niveau IV et + dans cet A.P.P. 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 A.P.P. 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 *à priori* pour un usage dans le cadre d'un A.P.P., 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 maths (chacun avec des activités correspondant à leur niveau), sont aller 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

²⁴ Allocation Formation Reclassement

²⁵ la 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.)

l'art du formateur consiste à proposer des situations suffisamment ouvertes pour que chacun puisse y trouver 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 arrivés, pour ne pas s'engager dans des activités qui seraient au delà de leur « zone proximale de développement ».

➤ **Les acteurs** ²⁶

Description :

L'équipe se compose de six formateurs (deux en maths, deux en français, un en biologie et un en anglais) pour un total de 3 équivalents temps plein, 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 à doctorat (pour deux d'entre eux). Un seul est enseignant-chercheur, trois sont de la catégorie AITOS (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, mais cependant cinq personnes sur les sept permanents sont contractuels (contrats de trois ans). Ce n'est toutefois pas propre à l'A.P.P., car 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 l'a 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.

²⁶ ayant déjà traité précédemment la question du personnel des APP au CUEEP, nous passerons rapidement sur cette question.

- le poste de la secrétaire, qui emplit 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'A.P.P. et sera un élément de stabilité dans l'équipe, du fait de son temps plein.
- d'une manière générale, le principe d'organisation de cette équipe est basé sur l'autonomie et la responsabilisation, et sur une répartition large des fonctions que doit remplir l'A.P.P., sur l'ensemble des membres de l'équipe²⁷; 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).

4- les A.P.P. portés par le réseau associatif

Comme dans le cas des universités, il n'y a pas à proprement parlé de « réseau de porteur d'A.P.P. associatif » puisque chaque association est différente, qu'elle est le fruit d'une histoire locale spécifique, et que ces différentes associations n'ont aucun travail commun autour du dossier A.P.P. 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 « A.P.P. du littoral dunkerquois », est une association d'organismes de formation, eux-mêmes employeurs des formateurs de l'A.P.P. 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'A.P.P.

²⁷ Voir à ce propos, HAEUW Frédéric, *une nouvelle approche des fonctions formation*, op.cit.

4.1 - l'association A.P.P. du littoral dunkerquois

L'association de l'A.P.P. 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'A.P.P. est antérieure à l'association, puisque de 1986 à 1989, l'A.P.P. existait déjà et était porté 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'A.P.P. Une assemblée générale et un comité de pilotage sont organisés chaque année.

Outre le portage de l'A.P.P., 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'A.P.P. en lui-même :

4.2 - l'A.P.P. du littoral dunkerquois

➤ Les locaux

L'A.P.P. 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'A.P.P. 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 maths », dans laquelle les tables sont disposées de façon à ce que les apprenants soient par groupe de quatre, et dont les 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'A.P.P. 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, complétée par 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'A.P.P. 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'A.P.P. 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'autre part les accueillants n'étant pas formateurs de français, ils ne peuvent que donner un avis global sur le temps nécessaire et non opérationnaliser les contenus à traiter, hormis en maths. 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, selon les formateurs, 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. A 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. Seul 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'A.P.P., sauf le cas particulier des stagiaires inscrits en parallèle de l'A.P.P. 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 ces objectifs, dans le cadre de la limite fixée par le cahier des charges. Lors des échanges avec les formateurs, ceux-ci tiennent compte des besoins spécifiques de chaque personne 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 il doit 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, ils se passent de nous* ».
- l'A.P.P. 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, on peut remarquer 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 *« à part entière »*. Ainsi, une formatrice reconnaît que l'A.P.P. peut avoir des effets connexes : *« pour moi, la finalité de l'A.P.P. 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'A.P.P. 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'A.P.P. D'autres se sentent plus en confiance, reprennent confiance en eux. L'A.P.P., cela donne des repères »*. Mais ces effets sont plus considérés comme des advenus que comme des effets recherchés à priori.
- l'A.P.P. 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'A.P.P. 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. Il ne s'agit pas pour autant de travail coopératif, mais plutôt d'un cours ou d'un exposé normatif, voire de mises en situation spécifiques (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 côtés 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 avec 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'A.P.P., 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 A.P.P. 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 maths), assurent cette initiation à l'informatique.

➤ Les acteurs du dispositif

Description :

Chose rare, il n'y a pas de coordinateur dans cette A.P.P. 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'A.P.P. Elle n'a pas en revanche 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'A.P.P., 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 maths, un en anglais à mi-temps), tous contractuels, et d'un formateur vacataire du CUEEP, en maths. 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 leurs 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 A.P.P. 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, sans en avoir le statut. Le fait qu'elle gère les relations avec les commanditaires et avec l'environnement local de l'A.P.P. (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 la personne qui fait office de responsable à gérer 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'A.P.P. Cette ambiguïté lui donne une marge de manœuvre supplémentaire dans la gestion de son A.P.P., renforcée par le cahier des charges des A.P.P. 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 contractuels, ce qui signifie l'absence de garantie quant à leur 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'A.P.P. ni même du GRETA, puisque la seule façon d'être titularisé 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, et la dernière embauchée a 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'A.P.P. 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'A.P.P. d'autres habitudes de travail plus traditionnelles, et leur références à d'autres modes d'enseignement sont ceux qu'ils ont eux même connus en tant qu'apprenant.

- le cas particulier des deux formateurs réalisant de 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 leurs 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-mêmes 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. Cela 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 de 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'A.P.P.* » ; « *les trois quarts 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* »

- à la question posée sur les compétences qu'ils mettent en œuvre à l'A.P.P., 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 à la fois comme le fait de maîtriser plusieurs domaines disciplinaires (les maths et l'informatique par exemple) et comme 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. 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 nommée²⁸ : l'aptitude à prendre en compte les différents aspects de la personne, c'est à dire 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** ».

²⁸ On verra d'ailleurs que beaucoup de compétences sont plus souvent tacites qu'explicites

4.3. - l'ADAPEP (organisme porteur de l'A.P.P. 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 interpellé par l'Etat, pour monter un Atelier Pédagogique Personnalisé « *au grand dam du GRETA* ». Cet A.P.P. est monté en 1987 avec une petite équipe restreinte de formateurs, issus de l'ADAPEP (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 Ternois²⁹, zone qui n'était pas couverte. La demande est donc faite à l'ADAPEP pour mettre en place une antenne à St 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, et 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 mieux spécifier les champs de compétence des uns et des autres. Quatre associations sont donc créées, dont l'association « ADAPEP-A.P.P. », qui continuent

²⁹ 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.

néanmoins de travailler en réseau et de faire appel à l'association « ADAPEP » pour la gestion.

Les objectifs prioritaires de cette nouvelle association ADAPEP-A.P.P. sont de :

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

La mise en œuvre de ces objectifs passe par trois services, ou trois sous-ensembles complémentaires : l'A.P.P. 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 (A.P.P., illettrisme, insertion), bien que les équipes restent distinctes.

Commentaires :

- le montage de cet A.P.P. 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 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'A.P.P. 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 financière) et non pédagogique : les modes de fonctionnement sont différents, et seul l'existence d'un comité de pilotage unique met un minimum de cohérence à l'ensemble (comité qui réunit environ cent cinquante personnes !). Cela peut poser le problème de « l'image de l'A.P.P. 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'A.P.P. d'Arras :

4.4 - l'A.P.P. d'Arras

➤ **Les locaux :**

L'A.P.P. 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'A.P.P. Au centre du bâtiment se trouvent en effet les services communs (direction, accueil et secrétariat, gestion), à gauche du bâtiment se trouve le service insertion, et à droite l'A.P.P. à proprement parlé, qui regroupe à la fois le public A.P.P. et le public en remédiation à l'illettrisme. Cette architecture permet ainsi aux stagiaires de l'A.P.P. de profiter des services de la cellule emploi, ce qui articule plus qu'ailleurs la formation et l'insertion. La partie A.P.P. 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 AFIH³⁰ ;
- des postes informatiques permettant l'accès à INTERNET.

Les antennes de l'A.P.P. portées par l'ADAPEP sont configurés à l'identique, bien qu'à l'échelle réduite, du point de vue des ressources et matériel pédagogique.

➤ 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'A.P.P. 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, permet 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 le résultat des discussions antérieures avec les formateurs. Ce contrat indique la durée de la formation et

³⁰ le programme AFIH est un programme européen piloté par l'ILEP (Institut Lillois d'Education Permanente) 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.

l'organisation retenue, qui comprend, selon les domaines, trois types de situation pédagogique:

- un travail en autoformation accompagnée³¹, en présence du *formateur-domaine*, qui représente de deux à trois séances par semaine ;
- des séances d'autoformation en centre de ressources, prescrit par le formateur et notifié 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.C³². 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 chargée 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.

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 accompagné, 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'initiatives. L'apprenant ne peut utiliser d'autres

³¹ Selon les A.P.P., on parlera tantôt d'autoformation accompagnée, assistée ou tutorée. Ces différentes appellations ne sont sans doute pas neutre et sont des indicateurs de la pédagogie mis en œuvre, bien que les termes soient plus souvent apparus de manière spontanée et implicite qu'en référence à des théories pré-existantes.

³² Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

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 présents dans chaque dossier.

Sur les antennes ADAPEP, le fonctionnement est le même, hormis les horaires d'ouverture, qui sont plus limités, 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'A.P.P. et l'un des concepteurs du mode d'organisation, le choix d'un système relativement cadré (horaires fixés, rendez-vous fréquent et obligatoire avec le formateur, programmation à la séance du travail à réaliser en autoformation, etc...), est volontaire et se justifie par 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, à 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 cohabitation, 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 à 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 difficulté³³. 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 à place du centre de ressources, et l'embauche d'un personnel compétent. L'autre raison est qu'à l'origine, le public de l'A.P.P. 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.

³³ De notre point de vue, cette représentation de l'autoformation est caricaturale car trop dichotomique, bien que fortement présente.

- 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. C'est l'exemple type d'impact des statuts sur les choix organisationnels et pédagogiques.
- cette contrainte organisationnelle se heurte également au problème de la fréquentation inégale sur une année du public de l'A.P.P. 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 à priori peu flexible 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, etc. les formateurs ont acquis cette compétence à comprendre *rapidement* le mode de fonctionnement des apprenants et de 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 centres 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 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 ressource, 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 l'animateur de CDR est 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 pluridisciplinaires³⁴ 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.

³⁴ A la suite de Marie-josée BARBOT et Giovanni CAMATARRI, on entend le mot « pluridisciplinaire » comme définissant « les relations de plusieurs disciplines qui participent à un projet commun » BARBOT Marie josée et CAMATARRI Giovanni, *autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF, 1999

- 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 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-A.P.P. 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'A.P.P., 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-A.P.P., 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'A.P.P. 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 A.P.P., la matière d'œuvre est à l'A.P.P.* ». Par contre, les différents temps sont bien distincts.

La personne chargée d'accueil à 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'A.P.P. et de négociation des contrats pédagogiques. Elle a acquis cette compétence sur le tas, car elle a « *été formée par la maison A.P.P.* » 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 chargée 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 leur 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'A.P.P. 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 A.P.P., mais ce qui est caractéristique ici, c'est le fait que cette polyvalence se joue dans des domaines forts différents, comme par exemple les maths et le français. Or, on sait bien que les épistémologies de ces domaines sont distinctes, et que l'un 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.
- à 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. 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. Du point de vue des formateurs, cette augmentation des tâches administratives fait partie de l'évolution naturelle de leur métier, 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 »*.

Chapitre VI

Quelles compétences pour les formateurs des Formations Ouvertes ?

Le travail d'observations et d'analyse des pratiques des formateurs en A.P.P., dont nous venons de rendre compte dans le chapitre précédent, nous a confirmé l'existence de différences fortes importantes dans la manière de concevoir l'organisation d'un A.P.P. Cette organisation est issue de la confrontation de facteurs extérieurs (le cahier des charges, le statut des personnes, la nature de l'organisme porteur, les modes de financements ...) et de facteurs internes (la qualification des formateurs, la maturation de l'équipe pédagogique, le mode de management, etc.). Selon la manière dont se combinent ces différents facteurs, plusieurs modèles pédagogiques se mettent en place, dont la genèse reste souvent opaque pour les acteurs eux même.

Cette longue immersion sur le terrain nous a fournir une « matière brute » que nous avons ensuite exploitée de différentes manières dans la suite de notre travail de recherche, que ce soit pour la thèse ou pour l'étude du CEDEFOP. La première exploitation, dont nous allons maintenant rendre compte, a été de **construire un référentiel des compétences** que doit posséder un formateur dans le contexte des formations ouvertes faite à partir du concept de compétences.

1- pourquoi élaborer un référentiel de compétences ?

1.1- les liens entre formations ouvertes et compétences

La question des liens entre formation ouverte et nouvelles compétences n'est pas neuve. En 1992, Jean Agnel s'interrogeait déjà sur le thème du renouveau des métiers de la formation face au concept d'ouverture en posant la question : « *Formation ouverte : de nouveaux*

acteurs ou du nouveau pour les acteurs ? »¹ Dans son article, il en venait à classer les acteurs en deux catégories, ceux dont le métier ne change pas (les éditeurs, les distributeurs et les transporteurs) et ceux dont le métier change, et au premier titre les formateurs. Il convenait toutefois qu'il ne s'agissait pas d'acteurs « nouveaux » mais bien des acteurs issus des formations traditionnelles qui devaient s'adapter, se définir, se positionner dans le nouveau champ des formations ouvertes, avec plus ou moins de facilité et de bonheur.

Les dispositifs tels que les A.P.P. sont suffisamment novateurs et en rupture avec des formes traditionnelles pour que l'on soutienne l'hypothèse qu'ils exigent des formateurs de nouvelles compétences, ou à minima une transformation de compétences pré-existantes devant être adaptées à leurs nouveaux contextes d'application. On peut constater en effet que beaucoup des acteurs rencontrés dans les A.P.P. sont de jeunes formateurs, dont c'est la première expérience professionnelle, ou à tout le moins la première expérience dans la formation. Ils ne sont donc pas « corrompus » par un passé d'enseignant (hormis peut être les enseignants en heures supplémentaires des GRETA) et ont été créateurs ou associés de la forme pédagogique donnée au dispositif. Toutefois, ils n'ont pas non plus d'expérience, en tant qu'apprenant, d'un passage en formation ouverte, et ils ne connaissent souvent que l'enseignement traditionnel. Ce manque de repères les conduit à reproduire ce qu'ils ont connu, plutôt que d'innover.

La construction d'un référentiel de compétences, objet de la commande initiale du CEDEFOP, avait donc une utilité sociale évidente : s'interroger sur les compétences, nouvelles ou transformées, que doit posséder, en tout ou en partie, un formateur en formation ouverte, est un moyen de se doter d'un outil à double usage : prospectif, dans la mesure où il permet de répondre à la question « de quelles compétences ont besoin les formateurs pour passer d'un mode de formation traditionnel à un mode de formation ouvert, et diagnostic, car il permet de mesurer où en sont les équipes pédagogiques, au regard des exigences de l'ouverture.

Cette commande s'inscrivait donc dans la logique même de notre propre recherche, qui vise à mesurer les changements, en prenant plusieurs points de vue, tous focalisés sur le formateur,

¹ Agnel Jean, *Formations ouvertes : de nouveaux acteurs ou du nouveau pour les acteurs ?* Etudes et expérimentations en formation continue, N°16, juillet/octobre 1992, La Documentation Française

comme élément d'un système. L'entrée par les compétences était donc pertinente, à condition :

- de s'entendre sur ce que l'on voulait rechercher, ce qui suppose un travail sur les concepts (aspect théorique) ;
- de construire un outil d'analyse appropriée à l'objet, et ce sera en ce qui nous concerne une « matrice des compétences » ;
- de préciser les aspects méthodologiques ;
- et aussi de dépasser cette commande initiale à la thèse. C'est pourquoi, nous reviendrons donc sur la question des compétences au cours du chapitre suivant consacré au lien entre « innovation et changement de paradigme ».

1.2 – quelques éléments de cadrage théorique

Quelle grille de lecture choisir pour aborder les compétences ? 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.

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 »²

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 la conférence de consensus de Chasseneuil³, comme définissant une Formation Ouverte et A Distance ; autrement dit, ce que est valable pour un formateur en A.P.P. le sera également, de notre point de vue, pour un formateur impliqué dans n'importe quel autre dispositif ouvert.

² BELIER Sandra, *la question des compétences*, in CASPAR Pierre et CARRE Philippe (dir) *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod, 1999

³ op.cit.

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* »⁴

1.3- 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 1974⁵ :

- 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)

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* (méso-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* »⁶ (macro-niveau).

⁴ op.cit.

⁵ KATZ R.L., *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review, Vol. 51, 1974

⁶ *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre Blanc sur l'éducation et la formation, commission Européenne, 1995

On reconnaîtra dans cette approche l'analyse ternaire de l'autoformation utilisée par Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson⁷ 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 de recoupements théoriques, nous associerons la notion d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique au méso-niveau, et la notion d'ingénierie didactique au micro-niveau. ; en effet, le dispositif tel que nous l'observons (méso-niveau), pris entre le macro niveau de la société et le micro niveau de la relation individuelle, est à la fois observé dans sa mise en œuvre globale (en réponse à un cahier des charges) et dans sa « traduction » pédagogique en terme d'objectifs de formation ; le découpage en deux temps, celui de l'ingénierie de formation et celui de l'ingénierie pédagogique n'est donc pas aisé, voire même impossible à réaliser ici. En revanche, au niveau de la relation individuelle, c'est à dire la traduction des objectifs de formation en objectifs pédagogiques, nous préférons le terme d'ingénierie didactique au terme de psychopédagogie, utilisé, notamment par Carré (et all.) dans le traité des sciences et techniques de la formation, pour traduire le passage au micro niveau⁸.

En effet, les aspects liés à la didactique et à l'apprentissage disciplinaire sont rarement abordés de front, et trop souvent les supports sont hérités des modes traditionnels et non forcément repensés en tenant compte des nouveaux contextes. La nécessité d'une réflexion didactique adaptée aux spécificités de l'autoformation éducative est pourtant mise en avant par les formateurs et l'ingénierie didactique a mettre en place doit prendre en compte à la fois la spécificité du public adulte (andragogie) et du contexte (autoformation éducative) ; elle s'intéressera aux obstacles épistémologiques d'apprentissage, discipline par discipline⁹.

Voilà donc notre axe horizontal, ce qui nous conduit naturellement à la matrice suivante :

⁷ CARRE Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, op.cit

⁸ CARRE Philippe, D'HALLUIN Chantal, CLENET Jean, POISSON Daniel, *ingénierie pédagogique des formations ouvertes*, Traité des sciences et techniques de la formation, Paris, Editions Dunod, 1999

⁹ Nous avons développé cette idée au cours d'une communication avec Daniel POISSON lors du deuxième colloque mondial sur l'autoformation organisé en juin 2000 au CNAM de Paris. *Un triple niveau d'accompagnement de l'autoformation éducative : accompagner les dispositifs, l'autodirection des apprentissages, les ressources humaine (à paraître)*.

		3 niveaux (Carré et co, 1997)		
		L'environnement (le contexte local et global)	Le dispositif (l'ingénierie de formation et pédagogique)	La relation individuelle (l'ingénierie didactique)
3 types de compétences (Katz, 1974)	Conceptuelle	A1	B1	C1
	Technique	A2	B2	C2
	Humaine	A3	B3	C3

Tableau 10- Matrice d'analyse des compétences

Reste maintenant à « remplir » les différentes cases et c'est ce que nous allons nous attacher à faire à présent.

1.4- Méthodologie :

L'outil en question est le résultat de la fusion de l'étude sur les A.P.P. avec l'étude conduite parallèlement sur le réseau Miri@d par Arnaud Coulon. Cela nous autorisait, dans le document final produit collectivement¹⁰ à parler des compétences « dans un dispositif de formation ouverte et à distance », tout en étant conscient que ces deux dispositifs ne sont pas représentatifs, à eux seuls, de l'ensemble de l'offre de formation ouvert et à distance en France ! Il faudrait, pour être plus complet, utiliser la grille produite pour observer les dispositifs les autres « quadrant » de la F.O.A.D¹¹. En ce concerne le présent travail, eu égard

¹⁰ COULON Arnaud et HAEUW Frédéric, *les nouvelles compétences du/des formateurs en formation ouverte et à distance – étude de deux dispositifs français, les A.P.P. et le réseau Mir@d*, rapport publié sur le site d'ALGORA

¹¹ BLANDIN Bernard, *la FOAD : état des lieux début 1999*, op.cit.

au faible recours à la distance ¹² dans les A.P.P., nous continuerons de parler des compétences du formateur en formation ouverte, et n'illustrerons les compétences qu'à partir des situations rencontrées dans les A.P.P.

Deux principes nous ¹³ ont guidé dans la construction de ce référentiel commun :

- premièrement, il s'agissait pour nous de construire ici un référentiel « idéal typique » ; autrement dit aucun des formateurs interviewés ou des sites visités ne montre toutes ces compétences réunies ensemble. Au contraire, c'est à partir de ce que nous aurons observé ici et là, et y compris en remobilisant des acquis issus de notre propre expérience, et de travaux préalablement menés, que nous construirons ce référentiel.
- 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* » ¹⁴. Le faible nombre de réponses généralement récoltées suite à la question explicite sur les compétences possédées nous conforte dans cette opinion.

Pour permettre au lecteur de faire le lien entre ce référentiel et nos observations et commentaires issu de travail de terrain, nous conviendrons, pour ne pas alourdir la lecture, de **référencer ce que nous allons énoncer maintenant au travail précédent**. Nous proposons pour ce faire de mettre entre crochet les références aux observations, soit en toutes lettres, soit avec l'initiale de l'APP concerné (Ve pour Vendin le Viel, Ca pour Caudry, Va pour Villeneuve d'Ascq, Du pour Dunkerque et Ar pour Arras) suivie de la lettre « O » lorsqu'il

¹² bien que l'on puisse parler de distance temporelle, si ce n'est de distance physique

¹³ le « nous » représente ici A.Coulon et moi-même

¹⁴ LEPLAT Jean, *les représentations fonctionnelles dans le travail*, Psychologie française N° 30, 1985

s'agira des observations sur l'organisation et de la lettre « A » lorsqu'il s'agira des observations concernant les acteurs.

2- référentiel de compétences du formateur en Formation Ouverte et A Distance :

2.1 – les compétences du formateur dans le contexte local et global (cases A)

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 européenne¹⁵, « *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 A.P.P., 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'A.P.P. ou Miriad, 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.¹⁶

¹⁵ *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre Blanc sur l'éducation et la formation, commission européenne, 1995

¹⁶ cf COULON Arnaud et HAEUW Frédéric, op.cit.

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 [Ar O]; 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 F.O.A.D., 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 locales ou à distance 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. [Forum des sciences pour Va, B.P.S. pour Arras, par exemple]

A.1.2 : développer une approche systémique et critique sur la société

Il ne suffit pas en d'avoir identifié 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 [Va O], 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 [Ca O]

Par ailleurs, la profusion d'informations qui arrive via les N.T.I.C. 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 sophistiqués, tel que la visioconférence ou le partage d'écrans, vient très vite s'ajouter aux compétences techniques requises, dès que le dispositif s'ouvre sur « la distance ».

A.2.2 : utiliser les éléments du contexte économique, social et culturel

Après les avoir *identifier*, 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'A.P.P. d'Arras, qui propose au sein même de l'A.P.P. 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 A.P.P. 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.

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 F.O.A.D. 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 que 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), tous les A.P.P. font référence à cette caractéristique de « co-construction d'un dispositif local ».

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. C'est également le cas à Villeneuve d'Ascq où chaque formateur est l'interlocuteur privilégié d'une structure culturelle].

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 formateur¹⁷. 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

¹⁷ nous apporterons un peu plus loin les aspects liés à la communication pédagogique en elle même.

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 communication asynchrone, il faut savoir gérer des niveaux d'informations différents et des temps de réactivité plus longue 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 F.O.A.D. 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'A.P.P. dans son propre organisme d'appartenance, y compris en animant des sessions de formations de formateurs [Va et Ca en particulier].

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 exige d'eux 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 [tous les acteurs le disent plus ou moins ouvertement].

On n'imagine mal que ce projet de formation soit conçu autrement que sur des modalités autoformatives proches du modèle mis en œuvre en A.P.P. (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 [voir en particulier l'animation régionale des A.P.P. du Nord pas de calais].

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 [dans l'animation régionale, une des groupes utilisent explicitement les aspects autobiographiques dans l'approche des problématiques].

Réf.	Compétences
A.1.1	identifier et comprendre les éléments du contexte économique, social et culturel
A.1.2	développer une approche systémique et critique sur la société
A.1.3	comprendre la mondialisation de la société de l'information
A.2.1	utiliser les N.T.I.C
A.2.2	utiliser les éléments du contexte économique, social et culturel
A.2.3	construire des partenariats locaux
A.3.1	communiquer via les N.T.I.C.
A.3.2	rendre compte et transférer
A.3.3	se mettre en situation de projet personnel et s'autoformer

Tableau 11- récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte local et global

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'A.P.P., avec les caractéristiques pédagogiques que nous avons décrites dans les chapitres précédents. Rappelons que nous nous focaliserons ici sur l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique, mais que les limites avec l'ingénierie didactique 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 formation ouverte, 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 ou déterminera si une situation pédagogique est ou n'est pas individualisée ou autoformative. 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 d'énumérer les « circonstances facilitatrices » de l'autoformation¹⁸ et de diagnostiquer les causes d'échecs ou des dysfonctionnements.

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 permette de poser sur chaque personne un *diagnostic cognitif*, afin d'adapter la situation

¹⁸ Philippe CARRE 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. CARRE Philippe, *l'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La Documentation Française, 1994

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... [dans notre échantillon, seul Arras et Villeneuve d'Ascq ont réellement mené une réflexion poussée à ce niveau : l'un avec le centre de ressources, le second autour des compétences transversales].

➤ **compétences techniques (case B.2)**

B.2.1 : concevoir un dispositif et gérer un projet de F.O.A.D.

Comme nous l'avons constaté à de maintes reprises sur tous les terrains, 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 tend davantage du conseil que de la formation : réinterrogation 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 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. [tous les formateurs relèvent cette exigence].

Sur le plan de l'ergonomie, par ailleurs, on a vu toute l'importance que revêtaient 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 [voir notamment Ar et Va]

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 procès de formation : gestion des conventions, d'une enveloppe budgétaire, gestion des entrées de publics, etc. [voir en particulier Ca]

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 formation ouverte 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.

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 [Ve O]. Cela peut être aussi la mise en relation des uns avec les autres, par la mutualisation des projets individuels [Ar O]. Cela peut être enfin, comme on le verra dans la troisième catégorie de compétences, dans la proposition de projet commun [Ve O et Va O].

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 [Va O] 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, lorsque l'on évoquera la formation à distance.

➤ **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 procès 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 F.O.A.D. 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 [on a pu voir que cela était le cas à peut près partout]. 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'un problème de multiplication à un calcul différentiel, de l'accord de participe passé à la note de synthèse et ainsi de suite, d'une minute à l'autre. C'est à une véritable gymnastique intellectuelle que doit se livrer le formateur en formation ouverte, 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. Cela est d'autant plus évident lorsque le formateur doit s'approprier les documents du stagiaire, qu'il ne connaît pas. L'image la plus fréquemment utilisée est celle de « l'homme orchestre » [Du A]. 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 F.O.A.D, l'autonomie est également requise de la part du formateur, qui doit savoir organiser son travail et « autoprescrire » ces activités [voir en particulier Ca], 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.

Réf.	Compétences
B.1.1	appréhender les critères généraux de la situation pédagogique
B.1.2	Maîtriser les techniques de différenciation pédagogique
B.2.1	concevoir un dispositif et gérer un projet de F.O.A.D.
B.2.2	mettre en œuvre le dispositif (architecture pédagogique, ergonomie, supports ...)
B.2.3	gérer la production
B.2.4	choisir les outils d'autoformation
B.2.5	médiatiser les contenus et concevoir les supports didactiques adaptés à l'autoformation
B.2.6	mettre en œuvre les conditions favorisant l'articulation « individuel-collectif »
B.2.7	gérer un collectif
B.3.1	travailler en équipe
B.3.2	s'adapter, gérer des événements
B.3.3	s'organiser

Tableau 12 : récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte du dispositif

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 F.O.A.D. 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 F.O.A.D., 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* »¹⁹

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 [en particulier Ar A et Ca A].

¹⁹ PINEAU Gaston, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Montréal, Edilig, 1983

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* »²⁰. Il le fera ainsi participer à la construction des savoirs, y compris au sein de la communauté scientifique.

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, la perception qu'il en a, à quelle épistémologie sous-jacente se réfère-t-il. 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 *siné 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.

²⁰ BARBOT Marie José et CAMATARRI Giovanni, op.cit.

Mais cela peut aussi se concevoir de manière collective . [l'exemple du projet « cour de récréation » de l'APP de Villeneuve²¹ 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 F.O.A.D. , car c'est l'outil privilégié de contrôle et de guidance.

²¹ cette expérience est relatée dans HAEUW Frédéric et POISSON Daniel, *se former par la pédagogie du projet dans le contexte de l'autoformation accompagnée*, revue « rencontres sur l'école », Mars 2001

➤ **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, à 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 à 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.

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 [voir en particulier Ca].

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 ouverte 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 quant 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 de ces 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 formation ouverte 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 [Ar A].

Réf.	Compétences
C.1.1	maîtriser un ou plusieurs contenus disciplinaires
C.1.2	conduire une réflexion épistémologique réflexive
C.2.1	construire des situations pluridisciplinaires mobilisatrices
C.2.2	mettre en œuvre différents types d'évaluations
C.3.1	être à l'écoute, et communiquer, afin de renforcer et entretenir la motivation
C.3.2	mettre en œuvre des processus de copilotage
C.3.3	favoriser les processus métacognitifs et la prise de recul

Tableau 13 - récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte de la relation individuelle

Chapitre VII

L'innovation en pédagogie, changement de forme ou renversement paradigmatique ?

Dans le chapitre précédent, nous avons repéré les compétences nécessaires à un formateur (ou à une équipe de formateurs) en formation ouverte. Il est évident qu'aucun formateur ne maîtrise l'ensemble de ces compétences, et qu'il s'agit plutôt d'un référentiel « idéal-type ». Nous allons maintenant aller un peu plus loin, et aborder, dans ce nouveau chapitre, la question des liens entre innovation pédagogique et changement de paradigme pédagogique¹. Autrement dit, mesurer, d'une part si un dispositif pédagogique tel que l'A.P.P. peut effectivement être considéré comme innovant, c'est à dire en rupture nette avec un modèle pédagogique traditionnel, et d'autre part si ce changement se traduit uniquement sur la forme et sur les modes d'organisations du process de formation, ou s'il s'agit d'un vrai changement paradigmatique, qui donne effectivement le pouvoir d'apprendre à l'apprenant, et relègue de ce fait le formateur à une posture de facilitateur (et non plus de transmetteur) ou encore d'apprenant, comme l'appelle joliment Bernadette Aumont et Pierre-Marie Mesnier, c'est à dire celui qui :

« est un organisateur de l'accès aux ressources plus qu'un intermédiaire grâce à qui se définirait entièrement la relation du sujet au savoir »²

Nous procéderons en plusieurs temps :

- tout d'abord, en prolongement de la réflexion précédente sur les compétences, nous distinguerons les compétences qui pré-existaient au contexte de l'ouverture, de celles qui ne sont que transformées ou adaptées au nouveau contexte, sans conduire à un

¹ dans ce chapitre, nous ne parlerons que de changement de paradigme pédagogique : le deuxième changement, épistémologique, sera évoqué dans le chapitre suivant.

² AUMONT Bernadette et MESNIER Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF (collection Pédagogie), 1992

véritable changement, et de celles enfin qui induisent réellement un changement paradigmatique par le contexte de l'ouverture.

- nous mesurerons ensuite les incidences des nouveaux modes d'organisation du travail dans les dispositifs ouverts, incidences qui peuvent être tantôt facilitatrices, tantôt obstacles aux changements de pratiques.
- après avoir défini l'innovation, nous confirmerons ce que nous avons esquissé au chapitre trois, à savoir que l'A.P.P. est effectivement un mode de formation novateur, qui s'inscrit dans une zone d'intersection entre individualisation, autoformation éducative et formation ouverte.
- cela nous amènera à considérer l'A.P.P. au regard du changement paradigmatique évoqué. Nous en déduirons alors que la typologie d'A.P.P. construite précédemment recoupe les positionnements et modèles pédagogiques habituellement évoqués dans la théorie du triangle pédagogique, ce qui nous amènera à prouver que l'équation « innovation=changement paradigmatique » n'est pas toujours vérifiée.
- en dernier lieu, nous vérifierons, grâce à une enquête réalisée par questionnaire auprès de l'ensemble des formateurs des A.P.P. de la région Nord pas de Calais, que les représentations individuelles des formateurs sur la finalité de l'A.P.P., sur l'autoformation et sur leur définition de ce qu'est un « bon formateur » confirme ces résultats.

Hormis pour la dernière partie, l'argumentation de ce chapitre sera essentiellement tirée des résultats des deux études précédentes et en particulier les descriptions des processus pédagogiques mis en œuvre dans les A.P.P. visités et la description des profils des acteurs. Comme nous l'avons signalé, nous avons largement dépassé la commande initiale du CEDEFOP pour intégrer à nos observations les problématiques liées à la thèse. Ce principe de dépassement peut être considéré comme un principe à généraliser lorsqu'il s'agira de définir la méthodologie de la recherche impliquée et la validité des résultats obtenus.

De la même manière qu'au chapitre précédent, nous **référencerons donc aux études précédentes** ce que nous allons maintenant démontrer. Nous proposons pour ce faire le code suivant :

- pour le paragraphe 1, concernant les compétences, nous reprendrons les numéros avec lequel nous les avons référencés précédemment.
- pour les paragraphes 2 et 3, nous reprendrons la même codification, c'est à dire que nous indiquerons entre crochet l'initiale de l'APP concerné (Ve pour Vendin le Viel, Ca pour Caudry, Va pour Villeneuve d'Ascq, Du pour Dunkerque et Ar pour Arras) et cette initiale sera suivie de la lettre « O » lorsqu'il s'agira des observations sur l'organisation et de la lettre « A » lorsqu'il s'agira des observations concernant les acteurs.

1- les compétences du formateur : adaptation ou transformation ?

Lors de la construction du référentiel des compétences des formateurs en formation ouverte et à distance, nous avons – volontairement – laissé en suspens deux questions : l'une sur le caractère de « nouveauté » des compétences relevées, l'autre sur le changement qu'elles induisent dans la relation « formateur-savoir-apprenant ». Or, certaines de ces compétences peuvent être le résultat d'une simple **adaptation**, tandis que d'autres peuvent conduire à une véritable **transformation** de cette relation. Il est donc nécessaire de revenir sur ces questions et de sérier les compétences en trois types, que nous appellerons les compétences pré-existantes adaptées non transformatrices, les compétences nouvelles non nécessairement transformatrices, les compétences nouvelles et transformatrices.

La présentation qui va suivre peut sembler caricaturale, si on la situait à l'échelle d'un formateur, qui passerait subitement d'un système traditionnel à un système ouvert. Ce formateur n'existe pas en réalité, et il faut lire ce qui va suivre comme le mouvement qui affecte « le métier de formateur » d'une manière générale et non un seul individu.

➤ Les compétences pré-existantes adaptées, non transformatrices

Plusieurs compétences étaient pré-existantes dans le contexte des formations traditionnelles, et ont juste été adaptées au contexte de la formation ouverte. On peut classer dans ce premier

volet les compétences à appréhender les critères généraux de la situation pédagogique [B11] à évaluer [C22], à gérer un collectif [B27], à s'organiser [B33], à gérer les événements [B32]. En fait, les formateurs continuent d'évaluer, de gérer des collectifs, etc. mais sous une autre forme, sans pour autant changer nécessairement leur perception de l'évaluation ou du travail collectif, par exemple. Même une compétence telle que la maîtrise des techniques de différenciation pédagogique [B12] peut être considérée comme pré-existante à la formation ouverte : bien des enseignants, dans leurs classes, différencient déjà leurs approches pédagogiques en fonction des élèves, sans que l'on puisse considérer la situation comme ouverte. La compétence à renforcer la motivation des apprenants [C31] est également pré-existante, les formateurs en A.P.P. n'ayant pas le monopole de l'écoute ! Elle est ici cependant beaucoup plus importante, car les apprenants sont beaucoup plus isolés que dans une formation classique et plus enclins à se démotiver.

➤ **Les compétences nouvelles, non nécessairement transformatrices**

Plusieurs compétences en revanche sont nouvelles, dans le sens où elles n'étaient pas mobilisées antérieurement. Mais l'acquisition de ces compétences, pour indispensable qu'elle soit pour s'adapter à un environnement ouvert, peut ne pas changer fondamentalement les modes de relations pédagogiques. Elle peut même amplifier des positions, voire conduire à des régressions pédagogiques. Au nombre de celles ci, bien évidemment, on trouvera en bonne place les compétences liées aux nouvelles technologies de l'information et de la communication [A21], [A31], [B25], ainsi que celles liées à la conception des outils de l'autoformation [B24]. Nous avons montré, à ce propos, que bon nombre de ressources dites « autoformatives » sont juste une mise en classeur de cours magistraux, voire de photocopies d'ouvrages scolaires sans véritable réflexion sur l'apprentissage sans la présence du formateur. Le travail en équipe [B31] n'est pas nouveau non plus, bien qu'ici, il conduise à construire ensemble [B22] et pas seulement à rendre compte de son travail.

➤ **Les compétences nouvelles et transformatrices**

Enfin, le troisième type de compétences sont celles qui ne sont pas mobilisées dans une formation traditionnelle, mais dont l'acquisition, par et pour le contexte de l'ouverture, peut entraîner une transformation en profondeur des conceptions de l'apprentissage chez les formateurs. En premier lieu, toutes les compétences qui « obligent » le formateur à dépasser la

seule relation formateur-apprenant, à sortir du cadre stérilisé du lieu de formation, pour être davantage impliqué dans la société et dans l'environnement local du centre. Les compétences à identifier, comprendre, utiliser, critiquer ... les éléments du contexte économique, social et culturel [A11], [A12], [A13], [A22] pour construire des partenariats locaux [A23] et participer activement à la mise en œuvre du dispositif [B21], [B23] l'entraînent à se repositionner sur l'échiquier social, à réfléchir sur les finalités de son métier, à s'ouvrir sur des composantes auxquelles il s'intéressait peu jusqu'à présent (par exemple l'environnement culturel), bref à descendre un peu de son piédestal pour s'ouvrir au monde. En second lieu, les compétences qui transforment sa relation aux savoirs en déplaçant sa légitimité professionnelle de la maîtrise d'une seule discipline à une approche beaucoup plus systémique [A12], polyvalente [C11], [C12] davantage basée sur l'approche épistémologique générale [C12], [C21], [C33], co-construite avec l'apprenant³ [C32], et articulant différemment l'individuel et le collectif [B26]. Enfin, la nécessité plus grande pour le formateur de rendre compte et de transférer [A32] l'oblige à développer pour lui-même une réflexion métacognitive, à s'interroger sur la valeur et le sens de son activité professionnelle et surtout à se mettre lui-même en situation d'autoformation [A33]. Confronté à cette obligation de se mettre en projet, il pourra être amené à réfléchir de manière inédite au sens de l'autoformation. On rejoint ici le principe de la double piste, qui consiste à se mettre soi-même dans la posture pédagogique que l'on veut utiliser avec les apprenants.

La difficulté à laquelle nous sommes confrontés à ce stade de l'étude est que nous avons bâti notre référentiel de compétences selon une logique additive, c'est à dire en cumulant à posteriori le résultat de nos observations. C'est donc, comme nous l'avons dit, un référentiel idéal-typique, qui est loin de refléter la réalité des choses, mais plutôt un objectif à atteindre. Il faudrait, pour exploiter habilement cet outil, concevoir une réelle évaluation des compétences collectives de chaque A.P.P. en comparaison de ce référentiel, pour mesurer si les compétences que l'on a appelées « nouvelles et transformatrices » sont effectivement présentes. Nos observations sur chacun des A.P.P. visités nous incitent à penser que ceux qui sont les plus « émancipateurs », donc plus proches d'un modèle réellement ouvert, sont justement ceux qui ont su construire ces compétences, individuellement ou collectivement.

³ nous reviendrons sur ce point un peu plus bas

2-organisation et changement

Bien que la mise en œuvre d'un A.P.P peut donner lieu à des pratiques différenciées, y compris au sein d'un même A.P.P., il n'empêche que la forme d'organisation, nécessairement ouverte et flexible, de ce dispositif, impacte sur les changements de pratiques. Même le formateur le plus « transmetteur de savoirs » ne peut pratiquer en A.P.P. tel qu'il pratiquerait dans une classe par exemple, eu égard aux conditions d'exercice de son activité. Autrement dit, on peut affirmer qu'un formateur ne sort jamais « non-transformé » d'un passage en A.P.P. Nous allons distinguer ci-après quelles sont, parmi ces modalités d'organisation, celles qui jouent un rôle facilitateur et celles qui, au contraire, peuvent freiner ou inhiber les changements de pratiques.

2.1- impacts « positifs » de l'organisation sur le changement

D'une manière générale, on peut affirmer que les A.P.P. sont **des systèmes flexibles** organisés autour de petites équipes de formateurs, de deux à dix personnes, relativement stables dans le temps (le turn-over est peu important). Cette flexibilité joue un effet positif sur le changement et produit des effets immédiats. Elle développe un sentiment d'appartenance, qui débouche sur une gestion nouvelle de la compétence collective. Elle conduit à une responsabilisation accrue, qui augmente l'implication des acteurs et dégage des marges d'autonomie qui rendent possible les innovations. Enfin, elle oblige les formateurs à développer une certaine polyvalence, qui a pour effet de décloisonner les approches disciplinaires.

➤ le sentiment d'appartenance :

Pour beaucoup de formateurs, l'A.P.P. est la première expérience professionnelle significative, et rares sont ceux qui ont exercé en formation initiale [Ve A]. Les niveaux de qualifications sont aux alentours de bac plus deux ou trois en moyenne, dans des domaines très diversifiés qui n'ont pas toujours à voir avec la discipline qu'ils ont en charge [Ve A, Ar A]. Ceux qui sont venus à la formation à la suite d'un échec professionnel ou d'un accident de parcours (en particulier ceux qui n'ont pas pu entrer en formation initiale et qui se sont rabattus sur la formation continue, plus accessible) sont plus nombreux que ceux qui ont embrassé cette profession de manière délibérée [Du A]. On peut donc constater assez souvent une quête d'identité professionnelle, qui trouve une réponse dans ce dispositif particulier,

relativement « marginalisé » par rapport à l'offre de formation en général. Bien souvent, comme on l'a constaté, la naissance et la croissance de l'A.P.P. sont liées à la professionnalisation progressive des acteurs eux-mêmes, au point que ce sentiment d'appartenance est double : on appartient à l'A.P.P. comme l'A.P.P. vous appartient [Ve A]. C'est pour cela sans doute, que 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 de publics motivés, sont autant d'éléments majeurs de leur satisfaction. [Ve A]. Beaucoup de formateurs en A.P.P. ont une vision optimiste de l'avenir de ce dispositif, et de leurs propres avenir professionnels, en dépit de la précarité de leur emploi, 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. Ce sentiment d'appartenance influe sur l'évolution des compétences individuelles, car il situe le formateur dans un cadre de travail où il trouve de grandes satisfactions, ce qui favorise son épanouissement personnel et professionnel et lui donne envie de progresser⁴.

Par ailleurs, cette appartenance à un collectif permet le développement d'une véritable compétence collective, qui est bien autre chose que la somme des compétences individuelles. Pour Guy le Boterf, la compétence collective se mesure à l'aide de quatre facteurs⁵ :

- « un savoir communiquer, (...) qui est l'élaboration, à partir de la déformation du langage naturel, d'un dialecte particulier, qui appartient à l'équipe et qui ne vaut que par rapport aux pratiques auxquelles elle se réfère ». Nous avons constaté à de nombreuses reprises au cours de nos observations les traces visibles de ce dialecte : certaines équipes parlent de DAFA plutôt que de dossier d'autoformation [Ar O]; d'autres nomment les salles de travail de noms poétiques [Ve O]; la manière dont sont nommés les clients de l'A.P.P. (stagiaires, auditeurs, apprenants ...) est également chaque fois différente et ce vocable est partagé par l'équipe [Va O]
- « un savoir coopérer, qui suppose la collaboration de membres de l'équipe ayant des statuts, des cultures, des ressources ou des démarches cognitives distinctes ». En A.P.P. chaque membre de l'équipe, secrétaire, coordinateurs, formateurs, agents techniques, participent à un même projet d'équipe, qui est le produit commun [Va O]. Le sentiment

⁴ avec la limite que nous avons soulevé, à savoir qu'une progression professionnelle suppose presque toujours de quitter l'A.P.P.

⁵ LE BOTERF Guy, 1999, *compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation,

d'appartenance se double d'une coopération exemplaire dans la mise en œuvre de ce projet, dans laquelle chaque tâche est considérée comme aussi importante que toutes les autres. Le fait de pouvoir remplacer « au pied levé » toute absence est significative de cette coopération. A l'opposé d'une organisation traditionnelle où l'on supprimera un cours en l'absence de l'enseignant, ici, il y a toujours permanence du dispositif, même en cas d'absence. Les réunions d'équipes sont fréquentes, et chaque membre est directement associé aux décisions concernant la vie de l'A.P.P. [Ve O, Ar O]

- *« un savoir apprendre collectivement de l'expérience (...) qui est l'apprentissage par et dans l'action de l'équipe »*. Ce savoir « tirer profit de l'expérience » est visible, et particulièrement bien décrit par les acteurs lorsqu'ils expliquent comment ils s'adaptent collectivement aux modifications de l'environnement, au changement des modes de conventionnement ou à l'évolution des attentes du public ou des partenaires [Ve O].
- *« un savoir élaboré des représentations partagées, c'est à dire la convergence des référentiels individuels vers un référentiel commun »*. De ce point de vue, on peut retrouver cette caractéristique lorsqu'il s'agit de décrire le fonctionnement de l'A.P.P. Les discours sont alors très proches les uns des autres et non dissonants [Ar O, Ve O, Va O]. Dans certains A.P.P., il est même prévu une longue phase d'immersion des nouveaux formateurs pour aboutir à cette uniformité [Ar O]. Toutefois, il peut ne s'agir ici que d'une uniformité pour le fonctionnement au quotidien, sur l'organisation du process par exemple, qui conduit à la prévisibilité des comportements individuels. De ce point de vue, elle ressemble à ce que Le Boterf décrit, c'est à dire à *« des schémas d'ensemble, caractérisés autant par la perte d'informations que par leur portée pratique »*. La limite de ces représentations commune est cependant très vite rencontrée lorsque l'on aborde les questions liées aux valeurs, aux attentes, aux significations que chacun donne à son implication comme acteur et à la finalité « ultime » de l'A.P.P. Toutefois, il ne peut jamais avoir un écart trop important entre les représentations individuelles et la représentation collective. Un formateur dont la représentation de la finalité de l'A.P.P. serait trop éloignée de la représentation collective de cette finalité ne pourrait « survivre » très longtemps et se détachera assez vite du groupe pour aller faire autre chose ailleurs. De ce point de vue, il semble y avoir attirance (ou peut être contamination ?) entre ces deux niveaux de représentations, individuelle et collective.

L'appartenance au réseau national des A.P.P ne semble pas en revanche jouer un rôle important. Paradoxalement, alors que le réseau national des A.P.P., porté par IOTA+ existe

depuis le début, avec des moyens humains et techniques non négligeables, il est peu vécu comme un élément de cohésion d'une famille professionnelle. Au contraire, peu de formateurs s'intéressent à ce qui se passe dans les autres régions. 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 +. En revanche, au niveau régional, la mise en œuvre depuis deux ans d'une animation conçue autour de groupes de travail thématiques semble produire un effet d'appartenance beaucoup plus large, dont on commence à sentir les effets sur les compétences des formateurs et sur les modifications de leurs pratiques pédagogiques. Le fait de découvrir que les choses peuvent se passer différemment ailleurs, que d'autres modes de fonctionnement existent, enrichit considérablement les réflexions et renforce les identités professionnelles. Richard Wittorski parle, à propos de rencontres informelles de ce type, organisées dans le cadre d'une formation de formateurs, d'apprentissage en double boucle, ou double mouvement :

« le premier est celui de la transformation des compétences individuelles incorporées en compétences maîtrisées partagées, le second est celui de la production de compétences collectives de type processus et méthode, correspondant à de nouvelles façons d'agir sur ses propres capacités d'action »⁶

➤ **la responsabilisation et l'autonomie :**

Du point de vue du collectif, les A.P.P. ont, grâce à 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 : nécessité de locaux et de moyens propres à l'A.P.P. par exemple [Du 0]. Cette autonomie de fonctionnement, renforce l'émergence de l'innovation et de la responsabilisation de tous les acteurs, et en particulier du coordinateur, s'il est réellement garant du projet pédagogique [Va 0]. Sa proximité avec le public influe sur la qualité de la réponse apportée en terme d'individualisation et de prise en compte des besoins. L'existence d'un comité de pilotage, composé des représentants des structures locales donne encore plus de poids à l'équipe, et lui permet de s'affranchir d'une structure porteuse qui pourrait avoir des velléités trop importantes en terme notamment de

⁶ WITORSKY Richard, *l'autoformation, un processus de transformation des compétences dans, sur et pour l'action*, in R.Foucher, *l'autoformation reliée au travail*, op.cit.

« productivité » [Du 0]. Il est rare toutefois que l'autonomie financière soit totale, le budget étant souvent supervisé par un gestionnaire issu de l'organisme porteur, peu informé du mode pédagogique spécifique de l'A.P.P. ce qui peut poser des problèmes de compréhension réciproque. [Ca A].

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 beaucoup d'AP.P., il n'y a pas de hiérarchisation lourde, mais plutôt un partage des tâches assez librement consenti [Va A]. La proximité, culturelle ou statutaire, entre les formateurs et le coordinateur, renforce la cohésion de l'équipe. Plus le coordinateur est « éloigné », de l'équipe, parce qu'il intervient en même temps sur d'autres dossiers ou qu'il est également directeur de la structure porteuse, plus l'équipe aura tendance à se déresponsabiliser [Ar 0]. Plus il est « intégré » à l'équipe, parce qu'il est aussi formateur ou qu'il intervient directement avec le public, plus la solidarité et la responsabilisation de l'ensemble des acteurs seront grandes [Ca 0]. La proximité de l'instance de décision est en corrélation avec la cohésion.

Cette responsabilisation et cette autonomie impactent bien évidemment sur les pratiques pédagogiques : un formateur ne peut ouvrir aux apprenants des espaces de liberté que s'il en dispose lui-même. Une organisation autonomisante conduit plus facilement à une pratique autonomisante qu'une organisation rigide et contraignante [Ca O]

➤ la polyvalence, collective et individuelle :

Beaucoup de formateurs en A.P.P. sont polyvalents, ce qui se traduit de deux manières :

- du point de vue de l'organisation de l'ensemble, car ils sont amenés à intervenir à des niveaux d'organisation de plus en plus complexes : relations avec l'amont et l'aval de la formation, avec les partenaires [Ar A] avec les financeurs, avec les structures culturelles [Va O], etc. Ils participent en outre parfois à la permanence du système, en prenant en charge de nombreux aspects qui à priori, ne seraient pas de leurs ressorts dans une organisation traditionnelle, tels que l'animation de réunion d'accueil, les prises de rendez-vous téléphonique, etc. [Va O, Ca O]
- d'un point de vue didactique, ensuite, parce qu'ils ont souvent la charge de plusieurs matières, parfois même dans des disciplines éloignées [Ar A et surtout Ca O]. Par ailleurs,

le fait de travailler en équipe occasionne de nombreuses occasions d'échanges et de travail en commun avec les formateurs d'autres disciplines [Va O].

Cette polyvalence conduit naturellement à **un décloisonnement des approches disciplinaires**, qui peut conduire à son tour à une pédagogie de la complexité, indispensable à la compréhension du monde dans lequel évoluent les apprenants. Comme l'écrivent Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri :

« en enseignement, le problème du sens est un préalable sans lequel il est pratiquement impossible d'apprendre (...) l'affirmation d'une logique généraliste dépassant la logique de la fragmentation par discipline est à moyen et à long terme la condition essentielle de garantie que le service éducatif soit fonctionnel dans une société hypercomplexe »⁷

Dans les faits, un certain nombre de formateurs, grâce à cette polyvalence, individuelle et collective, commence à construire et proposer des situations-problèmes [Ar O], des études de cas ou des micro-projets pédagogiques [Va O], dont la résolution mobilise plusieurs champs disciplinaires complémentaires (français, mathématiques, sciences, informatique ...). Dans d'autres cas, la mise en place d'une réponse méthodologique aux problèmes posés par les apprenants conduit ces formateurs-tuteurs à s'outiller en vue d'une approche métacognitive généraliste, qui relative la prédominance de certains types de savoirs, et qui aide l'apprenant à développer une approche critique des savoirs, véritable signe de son autonomisation [Ar O, Va O].

2.2- impacts « négatifs » de l'organisation sur le changement

Le mode d'organisation particulier de l'A.P.P. a également des effets négatifs, qui peuvent avoir des effets d'inhibition ou de freins au changement. Nous en avons relevé deux : la contextualisation des compétences développées et la non-adéquation des cadres administratifs à l'exercice de la profession de formateur en A.P.P.

⁷ BARBOT Marie José, CAMATARRI Giovanni, op.cit.

➤ **La contextualisation des compétences et le manque de perspectives :**

L'accroissement des compétences devrait logiquement être une possibilité d'évoluer dans la profession de formateurs. Toutefois, cet espoir se heurte à un paradoxe : d'une part, ils ne peuvent que rarement évoluer à l'A.P.P., où les postes sont tous sensiblement au 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 [Du A, Ve A]. Mais d'autre part, les compétences développées semblent tellement contextualisées qu'elles en deviennent peu transférables⁸, et les départs vers d'autres univers ne peuvent se faire sans l'acquisition d'autres compétences, par les voies traditionnelles de la formation continue ou la passation de concours. De ce fait, on peut aboutir à des sentiments d'injustice, de lassitude, de doute, qui peuvent conduire à une déperdition de l'investissement initial et à un repli sur des formes plus traditionnelles d'enseignement, qui sont encore majoritaires à l'heure actuelle, afin de se mettre en conformité avec le marché du travail [Ar A]. Notamment les formateurs qui souhaitent s'orienter vers la formation initiale multiplient les démarches et les tentatives de concours pour y accéder, même si leurs attentes pédagogiques sont comblées par leur investissement à l'A.P.P. [Du A, Ca A]. Cette marginalisation est particulièrement ressentie 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'A.P.P. [Va A, Ve A].

Il faut ajouter en outre un sentiment de non-reconnaissance des formateurs, que ce soit du point de vue de leurs salaires ou du point de vue de la diversité des tâches qu'ils sont capables d'accomplir [Ca A]. Dans le cas des organismes ayant plusieurs profils d'intervenants, il faut souligner également qu'on retrouvera majoritairement à l'A.P.P. les statuts les plus précaires, et que cette précarité impacte sur les changements. Sans garantie d'avenir, à quoi bon progresser, semble se dire bon nombre de formateurs [Ar A]

⁸ il s'agit bien de l'impression des formateurs et non de la nôtre

➤ **L'inadéquation des cadres administratifs de la profession :**

Du fait que les tâches qu'ils sont amenés à accomplir, ainsi que l'organisation générale du travail, ne sont pas conformes à ce qui est pratiqué habituellement, les formateurs en A.P.P. sont souvent en tension, voire en rupture, avec leurs institutions d'origine. Les désaccords portent souvent sur le mode de calcul du face-à-face pédagogique, dont on perçoit clairement qu'il 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 [Du A]. 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 A.P.P. à l'autre, et sont souvent le fruit d'accords locaux plus ou moins négociés [Ve A, Va A]. Ceux pour qui l'accord est favorable, dans la mesure où les pertes éventuelles sont compensées par des gains - pas seulement salariaux, mais aussi en qualité de travail - continueront de travailler selon des modalités renouvelées et ouvertes. Ceux qui, en revanche, n'y trouveront pas leur compte maintiendront coûte que coûte la notion de face-à-face pédagogique, considérée comme plus rémunératrice, en renonçant aux avancées pédagogiques. Paradoxalement enfin, ce sera bien souvent l'institution porteuse elle-même qui maintiendra ce mode de calcul non adapté à l'A.P.P., par peur d'une « contagion » à l'ensemble de l'institution, qui pourrait remettre en cause son organisation et son équilibre financier [Ca A].

On notera par ailleurs que les statuts des formateurs varient d'une institution à l'autre, ce qui n'est pas sans poser de problèmes dans les A.P.P. qui jouent réellement le jeu du partenariat. La disparité des statuts crée en effet des tensions, préjudiciables à l'esprit d'équipe, voire au fonctionnement d'une organisation flexible. A notre connaissance, un seul réseau A.P.P.⁹ en région Nord-Pas de Calais a fait valider une « charte du formateur » par tous les organismes partenaires, dans laquelle est précisé le mode de fonctionnement spécifique de l'A.P.P. et ce que cela signifie pour les formateurs mis à disposition, entre autre sur la nature spécifique des « préparations et autres activités ».

A cette inadéquation s'ajoute celle, plus flagrante encore, des modes de conventionnements des A.P.P., qui restent basés sur le principe de l'heure-stagiaire. Cette conception archaïque de ce qui est acheté par les financeurs - du temps et non du service - rend difficile, voire

⁹ Il s'agit des A.P.P. portés par le CUEEP

impossible l'initiative de concepts ouverts articulant présence et distance ou formation décentré en bibliothèque ou autre lieu culturel, et renforce au contraire des tendances au repli sur des formes traditionnelles d'enseignements collectifs.

Cette demande paradoxale des financeurs publics, d'ouvrir la formation tout en gardant l'heure stagiaire comme unité de compte, est source de blocage. La question du temps est toujours posée, y compris dans le cas de l'entreprise, comme le souligne le « rapport sur les freins réglementaires au développement des formations ouvertes et à distance » :

« Le contrôle de la réalité des actions de formation s'effectue essentiellement à partir d'un contrôle du temps de la présence en formation, dans le double objectif de vérifier que la formation a bien eu lieu (mais, en fait, on ne vérifie que la présence et non l'acte formatif) et d'apprécier quelle quantité de temps l'entreprise va pouvoir valoriser au titre de ses coûts de formation »¹⁰

3-les A.P.P., un mode pédagogique innovant

3.1- les A.P.P. et l'innovation

Dans un rapport du CEDEFOP, Anne de Blignières définit l'innovation comme :

« un système particulièrement complexe d'émergence, au sein d'un système défini, et en rupture avec ses règles de fonctionnement usuelles, d'une réponse à un problème donné. »¹¹

Elle considère en outre que l'innovation se caractérise par cinq critères :

- une déstabilisation, préalable à une création, qui transgresse les règles établies et conduit à les réorganiser sur de nouvelles bases : l'innovation est un processus organisateur ;
- une combinaison nouvelle de ressources, qui se décline en trois phases, rupture déstabilisatrice, réorganisation des paramètres et production d'un résultat : l'innovation est un processus organisé ;

¹⁰ LUTTRINGER Jean Marie et WILLEMS Jean Pierre, *Freins réglementaires au développement des formations ouvertes et à distance*, étude réalisée par le cabinet Circé pour le forum français pour la formation ouverte et à distance, avec le soutien de la D.G.E.F.P, Juillet 1998 (document en ligne sur le site du FFFOD)

¹¹ DE BLIGNIERES-LEGERAUD Anne, *critères et paramètres pour identifier l'innovation dans le domaine des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage*, rapport final de l'étude pour le CEDEFOP, Paris, Janvier 1998

- un caractère non réductible à l'un des paramètres de développement inclus dans l'organisation, ce qui signifie en clair que l'innovation ne peut se réduire, par exemple à l'introduction d'un outil nouveau tel que les nouvelles technologies de l'information et de la communication, mais qu'elle doit être analysée de manière systémique. En ce sens elle est génératrice d'incertitude, de désordre et elle n'est pas contrôlable ;
- un effet sur le produit, c'est à dire que l'innovation doit conduire à la mise en œuvre d'un produit répondant à un besoin ;
- un caractère « auto-crée-acteur », c'est à dire que les rôles et places des différents acteurs sont bouleversés, et que ces nouveaux rôles se déterminent en même temps que le changement se met en œuvre.

Qu'en est-il des A.P.P. vis à vis de ces critères ?

- d'une manière très consensuelle, beaucoup d'auteurs (à tel point qu'il est difficile d'en retrouver la paternité) estiment que la principale caractéristique de la formation ouverte est de rompre avec les trois unités de la formation : unité de temps, unité de lieu, unité d'action. On peut donc en déduire qu'il s'agit bien là d'une rupture par rapport à un modèle existant, qui transgresse les règles établies (dans une formation traditionnelle, tous les apprenant font les mêmes activités, au même moment et dans le même lieu) pour les réorganiser sur de nouvelles bases (les apprenants réalisent des activités de nature différentes, à des moments différents et sur des lieux différents - domicile, centre de ressources...). Notre premier critère est donc vérifié, pour les dispositifs se réclamant de la formation ouverte, et donc en particulier pour les A.P.P.
- sur le deuxième critère (la combinaison nouvelle de ressources), l'historique des A.P.P. que nous avons rappelé précédemment montre bien qu'à l'échelle de chaque bassin d'emploi, l'idée des novateurs était bien de réorganiser différemment l'ensemble des ressources présentes sur le bassin (formations, sociales, structures d'accueil) pour offrir une offre nouvelle de proximité qui articule entre elles ces lieux éclatés. En outre, la nécessité d'un partenariat entre organismes renforce cette idée de synergie, de recomposition des forces pour créer en commun une proposition nouvelle.
- concernant le fait d'aboutir à un produit, capable de répondre à un besoin du marché, la pérennisation des A.P.P. et sa diffusion à l'échelle nationale montre bien que cette offre originale était adaptée à un besoin non couvert par l'offre traditionnelle et a donc su passer avec succès le cap de la diffusion large en rencontrant un large public.

- sur le caractère déstabilisateur et « incontrôlable » des A.P.P., nous avons montré à plusieurs reprises que le fait, pour un organisme de formation, de mettre en chantier un A.P.P. comprend très souvent une part de risque non négligeable d'émancipation du dispositif vis à vis de la structure, qui le conduit souvent à acquérir une autonomie de fonctionnement et tout aussi souvent à se considérer à l'écart, voire en rupture, vis à vis de son organisme porteur.
- sur le dernier critère enfin, il est là aussi évident que les rôles et fonctions des acteurs des A.P.P. se sont construits et stabilisés au fur et à mesure de la mise en œuvre de ce dispositif, et cela, non seulement pour les formateurs, mais également pour les autres membres de l'équipe (coordinateur et secrétaire). Cette caractéristique a été plusieurs fois relevée par les acteurs, qui assimilent souvent leur construction identitaire à la construction de l'A.P.P.

On peut donc, à l'issue de ce tour d'horizon, conclure positivement à cette première question. Il est incontestable que les A.P.P. 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 A.P.P. 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 A.P.P. 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 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 Blignières¹², les A.P.P. sont donc bien un processus « *organisé, finalisé, organisateur, pluridimensionnel et auto-cré-acteur* » et peuvent donc être considéré comme innovant.

¹² DE BLIGNIERES-LEGERAUD Anne, op. cit.

3.2– les A.P.P et la formation ouverte et à distance

Faisons tout de suite un sort à la question de la distance : les A.P.P. 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'A.P.P. 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 au faible usage de la distance est économique : le mode de rémunération de la prestation restant l'heure stagiaire « présente », cela exclut le travail sur d'autres lieux que celui de l'A.P.P.

La question de la distance va cependant devenir cruciale dans les années à venir, face à la nécessité de se tourner vers l'entreprise, face aussi à la disparition d'un public « captif », celui des A.F.R.¹³ qui devait légalement passer vingt heures en présentiel, mais qui souhaitera désormais travailler à domicile une partie du temps. En outre, les équipes perçoivent bien la nécessité d'unir leurs forces pour démultiplier l'offre de formation vers des ressources rares, ce qui nécessitera l'usage des technologies de l'information, le travail en réseau, voire un maillage avec l'offre de formation à distance (ce qui débute d'ores et déjà avec le CNED).

Pour autant, en dépit de cette relative absence de la distance, les A.P.P. sont tout à fait au cœur de la problématique de la F.O.A.D. si l'on prend comme référentiel la définition donnée par la conférence de consensus¹⁴ qui, rappelons le, insiste peu sur la seule notion de distance « physique » entre le formateur et le formé. Une des particularités des A.P.P. 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 F.O.A.D., 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 A.P.P. sont au

¹³ Allocation Formation Reclassement

¹⁴ op.cit.

cœur des débats et peuvent être considérés comme exemplaire d'une déclinaison possible de la F.O.A.D. Bien évidemment, la manière dont se passe la prise en compte de ces critères, de même que l'adaptation au degré d'autonomie de l'apprenant conduit à des différences pédagogiques non négligeables. Tous les A.P.P, loin s'en faut, ne mettent pas en œuvre une pédagogie « contingente », c'est à dire qui adapte les modes d'accompagnement pédagogique en fonction du degré d'autonomie de l'apprenant.

3.3- les A.P.P. l'individualisation et la personnalisation

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 »¹⁵,

peut-on dire alors que les A.P.P. sont individualisés ? De prime abord c'est incontestable que dans tous les A.P.P. que nous avons étudiés, chaque apprenant se voit toujours proposer un contenu de formation qui convient *exactement* à sa demande et à ses besoins. Tous les A.P.P. 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 faits 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 sûr 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 à cette unanimité ; le premier touche au choix des ressources, le second à la nature du suivi. :

- sur le choix des ressources, on ne peut pas conclure que celui-ci soit toujours 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 le choix des ressources ne consiste donc pas, en

¹⁵ COPAS, *Formations Individualisées, manuel à l'usage des acteurs de la formation professionnelle*, Paris, la documentation française, 1995

A.P.P., 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 [Ve O]. De même, les formateurs sont souvent réticents à travailler sur des supports apportés par les apprenants eux-mêmes, ou issus de sources dont ils n'auraient pas la maîtrise, comme internet par exemple [De O, Ar O]

- sur la nature du suivi, on constate que la plupart du temps, au sein d'un A.P.P., le mode de suivi pédagogique est identique quel que soit le stagiaire, son niveau d'autonomie, ou ces goûts personnels¹⁶. Des marges de négociation existent, certes, mais elles ont souvent étroites. Rares sont les A.P.P. qui différencient le suivi en fonction de chaque personne. Ceux-là vont très nettement se distinguer pour aller au plus proche du concept d'autodirection [Va O].

Concernant la personnalisation, la question de savoir si « les Ateliers de Pédagogie Personnalisée sont personnalisés » apparaît tautologique, mais elle a cependant du sens, eu égard notamment au paragraphe précédent.

La distinction faite entre individualisation et personnalisation est un vieux débat, parfois stérile, comme le dit joliment Dominique Schalchli lorsqu'il parle de :

*« ces délicieuses controverses, qui font penser aux discussions sur l'inné ou l'acquis : essentielles certes, mais rabattues depuis plus de cent ans ».*¹⁷

Le choix du terme personnalisation au lieu de celui d'individualisation est sans conteste une manière de lutter contre l'individualisme, terme négatif, et de montrer que l'on prend ici en compte la personne dans tout son être et avec toutes ses composantes. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une adaptation à un produit existant, mais d'une création sur mesure, et d'une relation « de personne à personne ».

Ce choix reflète aussi la volonté de contrer la principale critique portée à l'encontre de l'individualisation et de l'introduction des technologies, en particulier par les acteurs du courant bio-cognitif, et que résume bien Gaston Pineau :

¹⁶ que l'on comprenne bien le propos : il ne s'agit pas de dire que tous les A.P.P. suivent les personnes de la même manière, mais de dire que si les modalités de suivi diffèrent d'un A.P.P. à l'autre, au sein d'un même A.P.P. le mode choisi s'applique à tous les stagiaires, quelque soit leur degré d'autonomie...

¹⁷ SCHALCHLI Dominique, *formation, si tu continues ...*, Paris, Editions Entente, 1989

« il doit exister un seuil où ce n'est plus le sujet qui manipule la machine ; c'est la machine et ceux qui l'on fabrique qui manipulent le sujet »¹⁸

On peut sans conteste observer dans tous les A.P.P. 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 [Ca O, Ve O]. Les relations nouées sont toujours d'égal à égal, d'adulte à adulte, et il n'y a pas en A.P.P. 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 dû acquérir, parfois même en se formant à une technique particulière [Ca A].

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 ces multiples facettes de l'apprenant sont-elles 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 interroge là encore, les modes de relation pédagogique mis en œuvre. Il ne suffit pas « d'affirmer » la volonté de personnaliser la formation pour que ce soit effectivement le cas. Dans certains cas, la prise en compte des besoins sociaux ne sont là que pour lever temporairement un obstacle possible à la remise à niveau, mais comme le ferait n'importe quel dispositif, autrement dit en mettant entre parenthèses les problèmes autre que la formation, quitte à ce que la personne s'en débrouille seule, une fois les portes du centre de formation refermées.

¹⁸ PINEAU Gaston, cité par GALVANI Pascal, op.cit.

3.4- les A.P.P. et l'autoformation

Le positionnement « théorique » des A.P.P. dans le courant de l'autoformation « éducative », définit comme « *l'apprentissage dans des dispositifs ouverts* » est incontestable, de prime abord, au même titre que nous avons jugé incontestable l'inscription des A.P.P. dans le courant de la F.O.A.D. en dépit d'une restriction vis à vis de la distance. Ce positionnement devient explicite, notamment lorsque Philippe Carré, à l'issue du deuxième colloque européen sur l'autoformation, imagine la seconde galaxie de l'autoformation autour de cinq planètes : autoformation intégrale, autoformation existentielle, autoformation éducative, autoformation sociale et autoformation cognitive¹⁹.

La définition de l'autoformation éducative, comme

*« recouvrant l'ensemble des pratiques pédagogiques visant explicitement à développer et à faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives »*²⁰

colle parfaitement, en effet, aux ambitions et aux principes fondateurs évoqués par les acteurs de ce dispositif. Ce repositionnement du courant de l'autoformation éducative vient en rupture, notamment sous la plume de Daniel Poisson, à une vision techniciste du courant technico-pédagogique, décrit (et décrié ?) par Pascal Galvani lorsqu'il propose, en 1991, son regroupement de l'autoformation en trois courants (bio-épistémologique, socio-cognitif, technico-pédagogique). Pour cet auteur, la différence entre l'autoformation comprise dans le sens technico-pédagogique, et la formation traditionnelle tient plus à l'instrumentalisation de la formation, qui passe par une absence physique du formateur, mais non pas au passage d'une pédagogie hétérodirective à une pédagogie autodirigée.

Pour Daniel Poisson en revanche, l'individualisation de la formation, le recours aux centres de ressources ou à des formes flexibles d'apprentissages tels que les A.P.P. n'a de sens que si cela redonne la place centrale à l'apprenant et privilégie son autodirection :

¹⁹ CARRE Philippe, *à la recherche d'une nouvelle galaxie*, Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, deuxième colloque européen sur l'autoformation, les cahiers du CUEEP N° 32-33, U.S.T.L, Mai 1996

²⁰ ibidem

« quel que soit le degré de raffinement pédagogique et technique du dispositif, il n'y aura jamais d'apprentissage autodirigé sans expression de l'autodirection de la personne ; l'acteur principal de l'apprentissage reste l'apprenant, dont on cherche à encourager l'autodirection »²¹

Toute la question est maintenant de savoir comment, sur le terrain, se passe réellement ce passage, ce basculement, d'une pédagogie de l'instruction à une pédagogie de l'autonomie. Si les textes et les ambitions vont bien dans ce sens, qu'en est-il dans les faits ? On a bien senti à de multiples reprises, que se soit lorsque nous avons décrit le fonctionnement pédagogique de chaque A.P.P. visité, ou que ce soit dans ce qui précède, que ce basculement est loin d'être uniforme dans tous les A.P.P. quoiqu'en disent les discours institutionnels ou les discours des formateurs. Pour un observateur averti, l'écart est très important entre la manière dont les formateurs présentent les principes fondamentaux de l'A.P.P. (autoformation, autonomie, etc...) et la manière dont ils décrivent ensuite leurs pratiques²². Ce qui est frappant, c'est que cet écart « entre le dire et le faire » n'est pas, pour les formateurs, une tentative consciente de masquer une réalité fort éloignée des principes, mais n'est tout simplement pas perçue. La coexistence entre d'une part, un discours généreux sur l'autonomie des apprentissages et d'autre part le fait de fixer les horaires et les contenus de manière unilatérale, n'est pas vécu comme une contradiction...

²¹ POISSON Daniel, *ingénierie et autoformation éducative*, in CARRE Philippe, MOISAN André <et POISSON Daniel, op.cit.

²² et on ne compare ici que deux discours, et non un discours à la réalité de la pratique !

3.5- en résumé ...

... nous pouvons donc affirmer que :

1- l'A.P.P est un dispositif innovant , parce qu'il est en rupture avec les formes traditionnelles de formation, qu'il répond à un besoin « solvable », qu'il se construit dans l'action et qu'il se caractérise par sa finalité.	
2- l'A.P.P. est dans le champ de la F.O.A.D , parce qu'il « éclate » les unités de lieu, de temps et d'action qui caractérise une formation traditionnelle et qu'il prend en compte la singularité des personnes.	Mais... tous les A.P.P. ne prennent pas tous en compte de la même manière le degré d'autonomie des personnes et ne mettent pas en œuvre une pédagogie réellement contingente .
3- l'A.P.P est dans le champ de l'individualisation et de la personnalisation , car il propose des prestations différentes à des individus différents, de manière explicite et méthodique.	Mais... tous les A.P.P. ne prennent pas en tous en compte de la même manière les singularités des individus , afin d'individualiser la nature du suivi et la nature des ressources en fonction de ses singularités.
4- l'A.P.P est dans le champ de l'autoformation éducative , car il propose des modes d'apprentissages basés sur une alternance de travaux dirigés et de travaux libres et en partie autonomes.	Mais... tous les A.P.P. ne considèrent pas de la même manière la notion d'autodirection des apprentissages et la nécessité de développer l'autonomie des apprenants.

Tableau 14 – les limites de l'A.P.P

4- innovations et changement de paradigme pédagogique

Dans l'étude qu'elle a menée dans le cadre de sa thèse²³, Brigitte Albéro, qui analyse des dispositifs d'autoformation, propose une typologie de ces dispositifs selon un axe qui va de l'hétérodirection (où elle place les dispositifs à dominante « prescriptive » ou à dominante « tutorale ») à l'autostructuration (où elle place les dispositifs à dominante « coopérative » et à dominante « autodirective »). Elle attire notre attention sur le fait :

« qu'en dépit d'une apparente ressemblance dans l'organisation des dispositifs, certaines pratiques pédagogiques se révèlent proches des formes traditionnelles d'enseignement, alors que d'autres laissent apparaître des modalités alternatives de formation, plus spécifiques aux environnements d'autoformation »²⁴

Autrement dit, elle nous invite à aller voir au delà de l'ingénierie des dispositifs pour interroger les pratiques des formateurs, car celles-ci sont en effet, et c'est là le deuxième apport intéressant de son étude, le reflet de projets idéologiques différents :

« la configuration d'environnements de formation, basée sur les technologies contemporaines, ne sont pas neutres et les pratiques pédagogiques qui y sont mis en œuvre ne sont pas indépendantes du projet idéologique qui les nourrit »²⁵.

En suivant cette invitation, nous sommes allés rechercher les différentes pratiques des A.P.P.

Les différences que nous avons constatées précédemment, concernant la prise en compte du degré d'autonomie des apprenants, de leurs singularités individuelles, et du développement de leur autodirection, nous incitent à considérer que le résultat de l'équation « innovation = changement » est loin d'être vérifié partout. Autrement dit, **il peut y avoir innovation pédagogique sans nécessairement avoir de changement de paradigme pédagogique**. On a bien perçu en effet, dans la description des différents processus de formation menée au cours de l'analyse des A.P.P., que la part de pouvoir donné à la personne qui se forme, ainsi que le

²³ ALBERO Brigitte, *l'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelation entre les dispositifs et les apprenants*, Thèse de Doctorat dirigée par A.Weils-Barais et A.Martel, université Denis Diderot, Paris 7, 1998

²⁴ ALBERO Brigitte, *du triangle aux triangulations pédagogiques : une transition vers de nouvelles modalités de formation*, in les carrefours de l'Education, Janvier-Juin 1999

²⁵ ALBERO Brigitte, *l'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelation entre les dispositifs et les apprenants*, op.cit.

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'A.P.P., selon la typologie déterminée lors de la pré-enquête (insertion, éducation, enseignement).

Mais les choses ne sont pas aussi simples et tranchées. En effet, on a vu, ici ou là, des pratiques individuelles de formateur parfois en désaccord avec les principes collectifs de l'équipe ou avec le projet pédagogique ; on a vu aussi des expériences inédites et innovantes qui remettent en cause des modes de fonctionnement établis; on a bien perçu que des besoins sociaux étaient désormais pris en compte, même dans des A.P.P. axés sur l'insertion; on a entendu beaucoup d'interrogations, de réflexions qui laissent à penser que les choses évoluent, que les débats ont lieu, que des mutations sont en cours, dans chacun des A.P.P ; on a vu enfin que certaines compétences modifient les rapports formateur-apprenant, et que les conditions d'exercice de ce métier impactent progressivement sur les pratiques.

Cela nous conduit à parler de profil de formateur plutôt que de profil d'A.P.P. Nous considérons en effet, à la suite de notre enquête, que l'on peut trouver en A.P.P. trois types de formateurs, ayant chacun une représentation différente de la finalité de l'A.P.P. Par ce terme de représentation, nous regroupons à la fois ce que le formateur a pu bâtir de connaissances sur la situation dans laquelle il est impliqué, le sens qu'il donne à cette situation, ainsi que les discours qu'il peut énoncer sur cette réalité.

Nous reformulerons donc ainsi la réponse à l'une de nos hypothèses :

Plutôt que de montrer l'existence d'une typologie d'A.P.P. distinguables selon leur finalité (éducation, insertion, enseignement), l'étude des pratiques pédagogiques montre que cette modélisation, si elle n'existe pas dans la réalité « physique », fonctionne en revanche comme typologie des représentations que les formateurs se font de cette finalité. Ces représentations rendent compte de pratiques pédagogiques différenciées, y compris au sein d'un même A.P.P.

Cette typologie recoupe plusieurs schémas théoriques :

- le schéma classique du triangle pédagogique proposé par Jean Houssaye²⁶. Dans cet ouvrage qui fait référence, l'auteur schématise la relation pédagogique par un triangle dont les sommets sont respectivement l'élève, l'enseignant et le savoir. Mais selon sa théorie, toute situation pédagogique privilégie une relation entre deux termes, qui exclue en quelque sorte le troisième. Ainsi, le processus qui privilégie la relation « savoir-enseignant », au détriment de l'élève correspond au processus « enseigner ». La relation privilégiée « enseignant-élève » correspond au processus « former », et enfin, la relation privilégiée « savoir-élève » correspond au processus « apprendre ». Il découle de cette typologie trois représentations de modèle d'enseignant. Nous adapterons quelque peu cette théorie pour la rendre plus adaptée à notre situation.
- la typologie des modèles pédagogiques proposée par Jean-Pierre Astolfi²⁷, qui distingue trois grands types de pédagogie : la « transmission de savoirs », qui part du principe que l'élève est une page vierge qu'il suffit d'imprimer par un discours pédagogique clair et organisé ; le « conditionnement », qui postule qu'un découpage fin des contenus en objectifs opérationnels, permet de franchir progressivement des marches, pour peu que l'on procède à un renforcement positif à chaque réussite ; le « constructivisme », qui se base sur l'idée que les connaissances se construisent par l'action sur les objets ou sur les concepts, en dépassant les situations obstacles selon le principe d'autostructuration²⁸
- la modélisation proposée par Marcel Lesne²⁹, qui distingue trois modes de travail pédagogique : le « mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP 1) » dans lequel l'apprenant est **objet** de la formation, et où la pédagogie est celle de l'existence d'un modèle et de la mesure de l'écart à ce modèle ; le « mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP 2) », dans lequel l'individu est considéré comme **sujet** de sa formation, et où la pédagogie est basée sur le libre accès aux différentes sources de savoir ; le « mode de travail pédagogique

²⁶ HOUSSAYE Jean, *le triangle pédagogique*, Berne, Francfort, New-york, Paris, Peter Lang, 1988

²⁷ ASTOLFI Jean-pierre, *l'école pour apprendre*, ESF, Paris, collection pédagogies, 1992

²⁸ A vrai dire la distinction entre les modèles pédagogiques est plus complexe que cela : la revue « sciences humaines » d'octobre 1993 propose un autre regroupement, selon que l'on considère que les facteurs d'apprentissage sont externes à l'individu, qu'ils sont internes ou encore que l'apprentissage soit dû à l'interaction de facteurs internes et externes. Cela permet aux auteurs de recenser pas moins de quinze courants pédagogiques ! Nous avons cependant retenu la typologie simplifiée d'ASTOLFI à cause de son caractère ternaire, qui se prête bien à la modélisation sous forme de triangle

²⁹ LESNE Marcel, *travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 1977 et LESNE Marcel, *lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984

appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP 3) » dans lequel l'apprenant est considéré comme **agent** de sa formation, et où la pédagogie est basée sur la dialectisation théorie-pratique.

En ce qui concerne notre objet d'étude, nous pouvons donc affirmer qu'il existe trois types de représentations d'A.P.P., et donc trois postures de formateurs, que nous allons maintenant passer en revue.

Pour valider notre hypothèse, et attester de l'existence de pratiques pédagogiques différenciées dans les A.P.P., pratiques qui peuvent être cataloguées dans l'un ou l'autre des types évoqués précédemment, nous nous baserons sur deux recueils de données, que nous présenter ci-après.

4.1- types d'A.P.P ou types de pratiques pédagogiques ?

Pour montrer les différentes types de pratiques pédagogiques rencontrées dans les A.P.P., nous allons exploiter la deuxième partie de la pré-enquête de l'animation régionale, que nous n'avons pas utilisé jusqu'à présent³⁰. Rappelons, que nous avons proposé à l'ensemble des formateurs des A.P.P. de la région de remplir un questionnaire décrivant les fonctions qu'il remplissait au quotidien, à partir d'un regroupement pré-établi en cinq fonctions (accueil, accompagnement, conception pédagogique, logistique, communications extérieures). Quarante-vingt dix grilles ont été remplies (soit environ 58 % des formateurs). Nous avons extrait de ces questionnaires trois formateurs « typiques », dont les représentations d'A.P.P. collent au trois types proposés comme représentations images de l'A.P.P.

³⁰ et que nous n'avons pas exploité avec le groupe de travail (voir annexe N°3)

4.1.1- l'A.P.P. à finalité enseignement

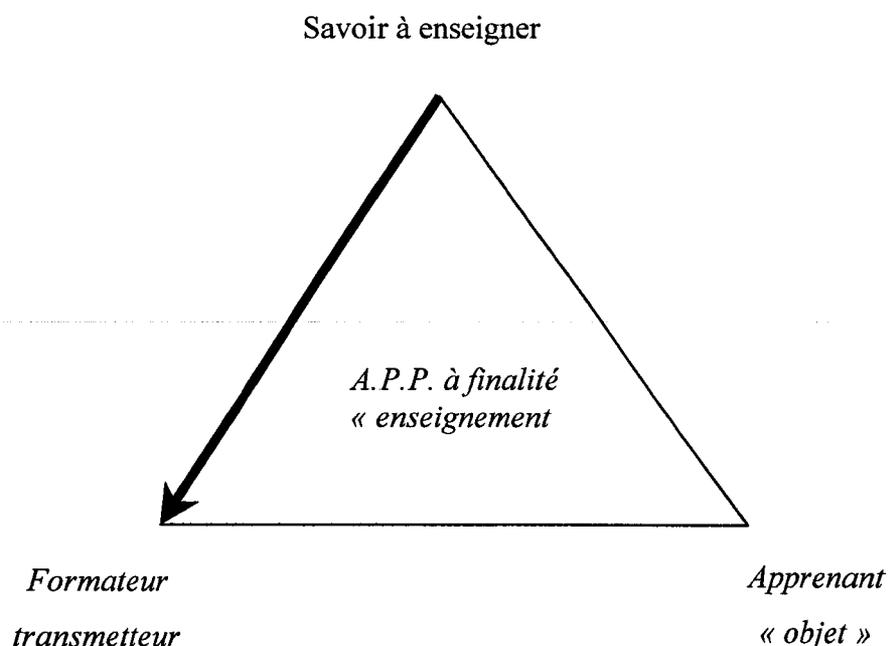


Tableau 15 – A.P.P. à finalité « enseignement »

Dans ce type de représentation d'A.P.P., les savoirs sont des savoirs à enseigner, définis par des contenus académiques, des programmes, des informations à transmettre. La mesure de l'atteinte des résultats se fait par des évaluations normatives, qui mesurent l'écart aux normes à atteindre, définies à l'extérieur de l'A.P.P (référentiel Education Nationale, programme de concours par exemple). Ici, les savoirs « s'imposent » au formateur, d'où le sens de la flèche, et à fortiori à l'apprenant. Celui-ci est donc objet de sa formation, au sens ou le définit Marcel Lesne (MTP 1)

Exemple de pratique ³¹:

Jérôme est formateur de Maths et Français ; son activité est composée « à 60 % de face-à-face pédagogique » lui-même décomposé en deux tâches « l'enseignement » et les « bilans »

- la fonction accueil consiste, pour lui, à « *corriger les évaluations, en français et en mathématiques, négocier l'objectif, établir des plans de travail disciplinaires, et présenter les locaux et la méthodologie de travail.* »

³¹ les prénoms ont été changés, mais pour chacun des trois cas présentés, toutes les citations en italique sont bien évidemment extraites des textes produits par un seul et même formateur

- la fonction didactique consiste en un « *enseignement adapté au niveau et au rythme de travail des stagiaires* », et il propose pour ce faire des « *remédiations, prenant en compte les difficultés rencontrées et le respect de la progression pré-établie* »
- la fonction aide méthodologique consiste à « *aider à l'utilisation des classeurs d'enseignement général* » qui sont décomposés en plusieurs parties : « *évaluation, cours, exemples, exercices auto-correctifs, bilans intermédiaires et bilan de formation* »
- la fonction accompagnement social est selon lui « *d'essayer, dans la mesure de nos moyens, de régler les problèmes rencontrés par une majorité de nos stagiaires, de façon à les rendre plus réceptifs à une remise à niveau, et de privilégier les objectifs permettant une intégration professionnelle aisée* »
- dans la fonction conception pédagogique, les outils créés doivent répondre aux besoins de « *réactualisation des connaissances et de nouvelles acquisitions* ». Les séquences qu'il prépare comprennent trois parties « *un rappel de cours magistral + exemples, des exercices et une correction collective et une redéfinition plus fine du parcours* ». Les fiches qu'il crée sont dédiées à l'approfondissement, permettant « *aux stagiaires ayant un besoin d'un niveau plus élevé de travailler en autonomie avec les classeurs basiques* ».

On peut constater que le langage et les termes utilisés pour décrire son activité sont directement issus de la culture scolaire traditionnelle transmissive. Remarquons qu'il emploie trois fois le mot « *enseignement général* », une fois le terme « *réactualisation des connaissances* », deux fois le mot « *cours* », une fois le terme « *rappel de cours magistral* », deux fois le mot « *notions* », une fois le mot « *discipline* », trois fois le mot « *corriger* ».

Les différentes tâches qu'il accomplit, que ce soit pour l'accueil et le suivi, pour la conception des outils, ou pour l'animation des séquences de travail sont une reproduction, quasi conforme, de ce qui fait l'essence même du travail d'enseignant. La conception des supports de cours est basée sur une progression qui rappelle beaucoup l'organisation d'un cours traditionnel transmissif (évaluations initiales, cours, exemples, exercices auto-correctifs, bilans intermédiaires, bilans de fin de formation). De même, les séquences de travail collectif sont basées sur cette même organisation : rappel de cours magistral, exercices, correction collective.

L'aide méthodologique proposée consiste à mieux appréhender une progression pré-établie, et à tenir le livret stagiaire, qui semble être une forme élaborée du bulletin scolaire ou du journal

que dans le modèle précédent, par le fait qu'on l'invite à formuler et à construire son projet de formation, qui déterminera les contenus et les plans de travail. Nous dirons ici que tout converge vers la personne, mais que rien ne part réellement d'elle, d'où le sens de la flèche, qui montre les va-et-vient permanents entre le formé et le formateur (par exemple dans la programmation des objectifs opérationnels). Dans la typologie de Marcel Lesne, nous progressons du MTP 1 au MTP 2, sans y être tout à fait.

Exemple de pratique :

Max est formateur de Français, sténo et dactylo. Voici la manière dont il décrit les tâches qu'il remplit :

- la fonction accueil est un moment convivial de mise en confiance du stagiaire durant lequel les deux interlocuteurs se présentent l'un à l'autre. C'est, dit-il, le moment de la « *mise en évidence que le stagiaire est demandeur et que la formation s'inscrit dans un cursus* ».
- la fonction d'accompagnement didactique consiste à « *remanier les savoirs, les connaissances, pour les transformer en objets d'enseignement* ». Il déclare aussi que « *dans le principe de l'individualisation, le choix des méthodes et des ressources pédagogiques se définira lors de la construction de la progression pédagogique* ».
- l'aide méthodologique consiste à expliquer, au départ de la formation, « *le chemin pour parvenir à l'objectif visé* ». C'est pour lui un travail « *d'organisation, de régulation des connaissances à acquérir, et surtout de l'adaptation du contenu à ses conditions de réalisation (variante selon les stagiaires)* ».
- la conception des documents pédagogiques consiste, non pas à créer des documents de toutes pièces, mais à « *adapter les documents selon l'objectif, d'élaborer des progressions* ». Dans ce cheminement, les évaluations sont destinées à « *s'assurer que le cheminement choisi assure une appropriation du savoir par le stagiaire* ». Dans la préparation des séquences, enfin, il avance que « *certaines ne peuvent être abordées que lorsque d'autres sont assimilés* ».

Dans toutes les tâches qu'il décrit, Max insiste constamment sur la notion de progressions pédagogiques, qui doivent être adaptées, construites pour chaque projet spécifique. On ne peut douter que ce formateur individualise la formation, sans doute avec une certaine efficacité,

mais qu'il reste le « maître d'œuvre » principal, alors que le stagiaire, porteur d'une demande de formation liée à un projet spécifique, est plutôt considéré comme client de ce « prêt-à-porter du savoir ». Les mots ou expressions telles que « *cursus* », « *parvenir à l'objectif* », « *parcours* », « *progression* », « *cheminement* », « *construction* »... sont significatifs de cette conception du travail de formateur. De même, sa représentation de l'aide méthodologique qui est « *d'expliquer le chemin pour parvenir à l'objectif visé, qui doit être décomposé, hiérarchisé* » montre l'intérêt que revêt, pour Max, cette pré-organisation du savoir, son découpage en unités fonctionnelles, dont l'acquisition, petit à petit, conduira à l'atteinte de l'objectif. Les évaluations intermédiaires seront là pour vérifier au fur et à mesure la progression, et l'évaluation finale mesurera ce qui est ou non acquis. Il s'efforcera même de « *faire en sorte que le stagiaire puisse faire fonctionner le savoir dans des situations où le formateur aura disparu* ». En attendant, il ne semble pas prêt à s'effacer...

Max est donc l'archétype du formateur-instructeur, organisateur et assembleur de savoir, adepte de la pédagogie par objectifs, basée sur le principe que le découpage d'un objectif général en de multiples sous-objectifs intermédiaires et hiérarchisés, permet, au bout du compte d'atteindre cet objectif : le tout est égal à la somme des parties ! On peut, bien sûr, s'interroger sur la manière dans le stagiaire globalise tous ces petits morceaux de savoir en un tout cohérent. Mais ce n'est peut être pas le problème de Max, puisque cela ne fait pas, à ce qu'il en déclare, partie de ces tâches. On peut aussi se demander en quoi cette pédagogie est « *autonomisante* », en quoi elle concède une partie de pouvoir à l'apprenant, puisqu'il est pris en main par un formateur qui construit pour lui, un parcours adapté à son projet et à son niveau. Enfin, à aucun moment, Max ne parle de socialisation des savoirs : les séquences collectives sont des modes complémentaires de transmission du savoir, elles-mêmes hiérarchisés par thèmes. L'absence de socialisation formelle (si l'on base sur ses déclarations) conduit à une conception de l'individualisation stricte, proche de l'individualisme.

4.1.3- L'A.P.P. à finalité éducation :

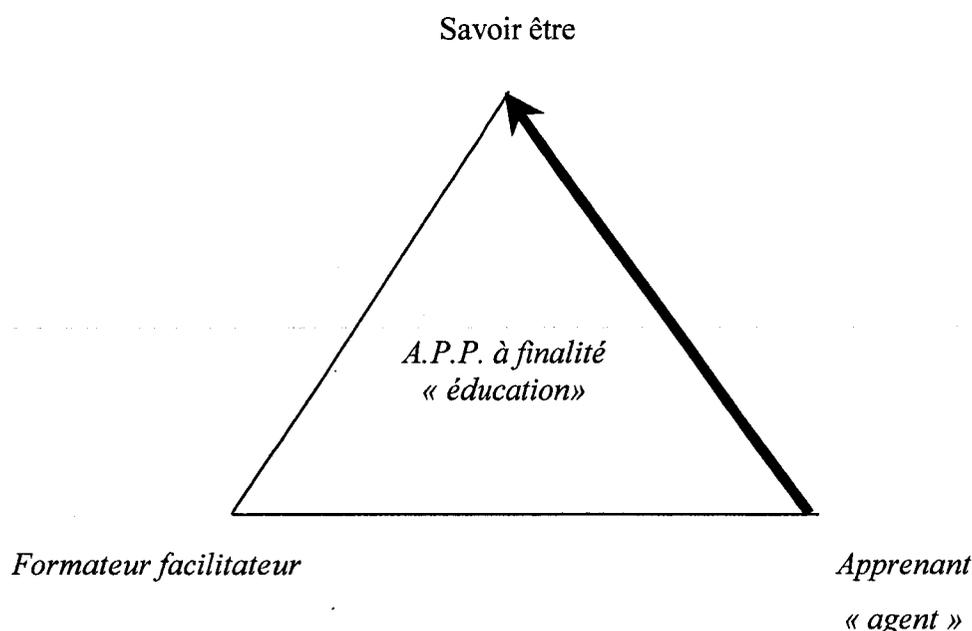


Tableau 17 – l'APP à finalité « éducation »

Dans ce type de représentation d'A.P.P., les savoirs visés sont plutôt des savoirs-être, qui conduisent l'apprenant à devenir acteur ou «agent» de sa formation et de sa propre vie. Nous sommes bien dans le MTP 3 défini par Marcel Lesne, qui vise l'autonomie de la personne en lui donnant l'occasion de s'approprier les éléments de connaissances issus de son propre contexte existentiel, et d'agir sur la société. Le formateur est un facilitateur, qui propose des situations et des matériaux pédagogiques variés. Ceux-ci sont plus des objets culturels que des productions issues du monde scolaire. Les savoirs sont donc « produits » par l'apprenant, d'où le sens de la flèche. L'évaluation des résultats d'un tel type de formation pose problème : comment évaluer des savoirs-être, des changements d'attitude, des prises de position politique, qui plus est dans le cadre d'une formation courte ?

Exemple de pratique :

Michel est formateur de français « *et de maths, chaque fois que mon propre niveau m'y autorise* ».

- la fonction accueil, qui se concrétise par des entretiens de quarante-cinq minutes, est perçue comme un moment « *où s’amorce la fonction accompagnement social, face à un public dont les besoins et la demande vont croissant* »
- les deux fonctions suivantes, didactiques et méthodologiques, sont, selon Michel, étroitement liées : « *les questions à moi posées me révèlent souvent ma propre ignorance, que je comble en prenant le ou les stagiaires à témoin* ». Face à cette ignorance partagée, l’aide du formateur consiste à proposer des consignes de travail, qui semblent fonctionner indépendamment de la discipline sur laquelle on l’applique : « *amasser, se décomplexer, penser, classer, structurer, développer, articuler ...* » ce qui légitime le fait de faire des maths, tout en étant formateur de français ...
- l’accompagnement social, que Michel situe d’emblée comme essentiel, consiste à permettre au stagiaire de reprendre confiance en lui, en dépit de sa condition de chômeur et d’exclu, et lui montrant la richesse insoupçonnée de son histoire de vie. Ce travail de reprise de confiance est un « *préalable à toute démarche didactique ou méthodologique* ».

Par manque de temps, ce qu’il déplore, Michel ne conçoit pas de nouveaux supports pédagogiques, mais utilise ceux qui existent. Il anime chaque semaine un seul temps collectif, un atelier de création littéraire, au cours duquel « *se multiplient les petits exercices gratifiants* ». Enfin, il participe, autant que le permet sa disponibilité, au projet culturel de l’A.P.P.

Les expressions employées par Michel montrent tout l’intérêt porté à la personne en tant que sujet social agissant : « *reprise de confiance en soi* », « *vous ne soupçonnez pas ce que la vie à pu vous apprendre* ». Cette reprise de confiance, ce « redressement » quasi-physique de personnes assommées par une situation sociale critique, leur permet de se réinvestir dans leur lieu de vie. Le travail pédagogique est en effet « *ouvert sur le contexte où vivent les gens* ». Son positionnement, en tant que formateur, ressemble beaucoup à celui d’un accompagnateur pédagogique, celui qui parcourt un bout de chemin avec un apprenant en construction permanente, à qui il proposera de regarder tantôt en arrière, pour mesurer le chemin parcouru, et tantôt en avant, pour envisager l’horizon. Sur ce chemin, les objets de savoirs rencontrés ça et là seront chaque fois étudiés avec soin, de concert, avec méthode et curiosité.

Michel est l’archétype du formateur-facilitateur, pour qui l’A.P.P. est une étape formative qui permet aux apprenants de « grandir », en construisant de nouveaux savoirs, de nouvelles

compétences, à même de les aider à agir sur la société dans laquelle ils évoluent. Il considère les apprenants avec toutes leurs composantes et en prenant en compte toutes les difficultés « *principalement en emploi-formation, parfois en logement, action sociale, santé, culture ...* » Son implication dans le projet culturel de l'A.P.P. en est un autre témoignage. Son axe pédagogique essentiel est l'autonomisation des apprenants, et il les aidera pour ce faire à s'approprier des outils intellectuels et d'organisation, et des méthodes de travail.

4.2 – cohérence des représentations

Nous allons clore ce chapitre en rendant compte d'une dernière enquête que nous avons faite, sur l'ensemble des formateurs de la région³². Dans la progression de notre démarche, nous avons en effet esquissé peu à peu l'idée qu'à une représentation donnée de la finalité d'un APP correspondait un type de pratique pédagogique, et donc une représentation marquée de ce qu'est un « bon formateur ». En outre, il nous semblait que cette vision était en corrélation avec une certaine représentation du concept d'autoformation. Il nous paraissait donc important de vérifier la cohérence des représentations sur ces trois points.

Par ailleurs, nous souhaitions vérifier que les trois finalités d'A.P.P. pouvaient se retrouver dans les représentations que s'en font les acteurs, et de mesurer **dans quelle proportion** elles se retrouveraient. Une troisième raison à ce questionnaire, enfin, était que nous imaginions alors de poursuivre un travail plus important sur les histoires de vie, et qu'il nous fallait un outil permettant de repérer les formateurs les plus proches de ceux avec qui nous souhaitions travailler. Nous n'avons pas, par la suite, exploité plus avant cette piste, mais cela a pu affecter les résultats.

Nous avons donc construit un questionnaire très simple, constitué de trois questions avec trois choix de réponses

³² cf annexe 5

4.2.1- construction du questionnaire

La première question portait sur la finalité, et était rédigée ainsi

A- parmi les propositions suivantes, cochez celle avec laquelle vous êtes le plus en accord (une seule réponse) :

- L'A.P.P. est avant tout un espace de socialisation, dans lequel les apprenants découvrent d'autres cultures, apprennent à se connaître eux-mêmes, à se situer dans la société et à devenir des acteurs du changement.
- L'A.P.P. est un peu comme une école de la seconde chance, dans laquelle il est donné aux apprenants la possibilité de réactualiser leurs connaissances et d'acquérir de nouveaux savoirs.
- L'A.P.P. est une étape indispensable dans un parcours d'insertion ; il permet de combler les manques et d'aborder avec plus de chance de réussite la formation qualifiante ou le diplôme qui permettra aux apprenants de trouver ou de retrouver une situation professionnelle et une place dans la société

Même si, volontairement, nous n'avons pas évoqué le terme de « finalité », on retrouve bien dans ces trois propositions les finalités évoquées à plusieurs reprises : l'éducation (réponse A1), l'enseignement (réponse A2), l'insertion (réponse A3).

La deuxième question portait sur la définition de l'autoformation, et était rédigée ainsi :

B- parmi les propositions suivantes, cochez celle qui, selon vous, définit le mieux l'autoformation (une seule réponse) :

- L'autoformation, c'est, dans l'apprentissage de savoirs définis, la gestion autonome des objectifs, des méthodes et des moyens.
- L'autoformation, c'est la formation de soi par soi ; se former, se créer, se donner une forme, s'approprier et s'appliquer à soi-même le processus de formation.
- L'autoformation, c'est une situation d'acquisition de savoirs sans la présence du formateur, dans un dispositif de formation individualisée pré-organisé par celui-ci.

On reconnaît bien sur dans cette question les trois courants de l'autoformation proposée par Pascal Galvani : socio-pédagogique (réponse B1), bio-épistémologique (réponse B2), et technico-pédagogique (réponse B3).

Enfin, la troisième question portait sur la définition du « bon » formateur et était rédigée ainsi :

C- parmi les propositions suivantes, cochez celle qui, selon vous, définit le mieux le « bon » formateur en A.P.P. (une seule réponse) :

- Le bon formateur en A.P.P., c'est celui qui sait mettre son savoir au niveau des apprenants.
- Le bon formateur en A.P.P., c'est celui qui sait mettre en relief les compétences des apprenants pour leur permettre d'en tirer profit.
- Le bon formateur en A.P.P., c'est celui qui sait créer des situations pédagogiques en utilisant au mieux l'environnement de la formation

Nous avons rédigé ces réponses de manière à ce que l'on puisse retrouver, dans la description très succincte de ce qui qualifie le formateur, le modèle de pratique pédagogique dominant : l'enseignement (réponse C1), l'insertion (réponse C2), l'éducation (réponse C3). Bien sûr on est ici au niveau de son activité

Il est évident qu'en suivant notre hypothèse, trois « chemins » cohérents devaient être observés de plus près : le A1-B2-C3, le A2-B1-C1 et le A3-B3-C2

4.2.2- exploitation des résultats

Nous avons envoyé ce questionnaire à l'ensemble des sites A.P.P. du Nord Pas de Calais (soit 43) avec une lettre d'accompagnement au coordinateur, lui demandant de dupliquer le questionnaire pour chaque formateur, ainsi qu'une lettre qui leur était adressé.

Nous avons reçu 35 réponses (soit environ un peu moins de 25 % de la population visée, seuls les formateurs au sens strict du terme étaient concernés). Cinq réponses ont du être écartées car les personnes n'avaient pas respecté la consigne « une seule réponse par question ». Ce faible nombre peut s'expliquer par au moins deux raisons. Premièrement, ce questionnaire ne pouvait pas être anonyme, dans la mesure où nous voulions l'utiliser pour sélectionner des formateurs. Cette absence d'anonymat a pu être un frein, dans la mesure où l'on demandait de se positionner sur des valeurs. Deuxièmement, (et nous l'avons appris à posteriori en discutant avec les uns ou les autres), le fait de devoir choisir une seule réponse parmi les trois choix a pu freiner les personnes, ce qui peut laisser entendre qu'il est difficile pour les formateurs de se positionner clairement sur une des valences. Cette indécision est le signe que les représentations évoluent, bougent, se transforment, peut être grâce au travail de l'animation

régionale qui oblige les acteurs à confronter leurs points de vue et leurs façons de faire. On peut supposer qu'il n'en aurait pas été de même quelques mois auparavant.

Il faut donc considérer ces résultats avec beaucoup de prudence, et ne pas en tirer de conclusions trop hâtives, eu égard à la faiblesse des réponses et à l'approximation de la méthode. Il nous a cependant semblé utile de mentionner ce travail, car il corrobore nos résultats antérieurs.

Les résultats bruts sont les suivants :

	Réponse 1	Réponse 2	Réponse 3
Question A	6	12	12
Question B	8	7	15
Question C	3	21	6

Tableau 18 - réponses au questionnaire de Janvier 2001

La répartition des réponses à la question A vient confirmer notre hypothèse d'une grande disparité dans les représentations de la finalité de l'A.P.P. On peut remarquer cependant que l'A.P.P. comme lieu de socialisation et d'éducation permanente est minoritaire (20 % de réponse A1) ce que vient confirmer les réponses aux questions B et C (23 % de réponse B2, 20 % de réponse C3).

De même, les représentations de l'autoformation sont fortement diversifiées, avec cependant une majorité pour la représentation «technico-pédagogique», ce qui est tout à fait cohérent avec l'ancrage « affiché » des A.P.P. dans ce courant, y compris dans la déclinaison de son cahier des charges, comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises au cours de ce travail. La faible proportion de réponse B2 (23 %) laisse à penser que la perception de l'A.P.P. comme un endroit où l'on s'autoforme en s'appropriant à soi-même le processus de formation est loin d'être une réalité

Les réponses à la question C confirme cette hypothèse d'un ancrage fort vers la logique d'insertion, puisqu'une majorité très nette (70 % de réponse C2) se dégage pour le formateur « qui sait mettre les compétences des apprenants en relief pour leur permettre d'en tirer profit ». La qualité du formateur n'est pas jugé en fonction de son aptitude à « utiliser les ressources de son environnement » (20 % de réponse C3) ce qui serait pourtant l'apanage d'un formateur attiré par une pédagogie constructiviste, mais il est encore moins celui qui sait

« *mettre son savoir au niveau des apprenants* » (10% de réponse C1) qui attesterait d'un positionnement strict sur le savoir.

Concernant ce que nous avons appelé les chemins critiques, le chemin A2-B1-C1 est très faible (40%-23%-10%), de même que le chemin A1-B2-C3 (20%-23%-20%), tandis que le A3-B3-C2 se dégage assez clairement (40%-50%-70%)

Autrement dit, on peut confirmer avec cette dernière étude l'existence de plusieurs modèles de représentations d'A.P.P. En prenant beaucoup de précaution, on pourrait aller un peu plus loin, et conclure :

- que l'axe dominant le plus fréquent est l'axe « formateur-apprenant », dans laquelle le formateur occupe une encore une position forte, face à un apprenant qui reste objet de la formation, dont il faut mettre en valeur les compétences, afin qu'il s'insère dans une société sur lequel il n'a pas de prise, pas plus d'ailleurs que le formateur lui-même.
- que l'axe dominant le plus rare est l'axe « savoir-formateur ». On n'est donc assez peu dans une situation de type A.P.P. « à finalité enseignement », même si ce cas existe.
- que l'axe dominant « apprenant-savoir » est également plus rare que le premier. Le type d'A.P.P. « à finalité éducation » est donc peu fréquent, mais pas inexistant.

Cette dernière étude va dans le sens de notre hypothèse de la non-adéquation entre innovation et changement de paradigme pédagogique, du point de vue de l'autodirection. On a montré en effet que seule la prédominance de l'axe « apprenant-savoir » conduit à l'émergence d'un apprenant qui devient agent de sa propre formation, et à une relation émancipatrice. Un stagiaire en A.P.P., contrairement à ce que laisse entendre l'usage intensif du terme autoformation, a donc des probabilités plus fortes d'être impliqué dans une forme de pédagogie de type hétérodirective que vers une pédagogie de type autodirective.

Au risque de la caricature, nous dirons que l'apprenant en A.P.P est certes toujours considéré comme une personne ayant une valeur propre, à qui il faut apporter une réponse de formation individualisée, pour l'aider à s'insérer dans la société, mais qu'il est rarement reconnu comme ayant les aptitudes à le faire de lui-même. Il est donc peu comme un enfant qu'il faut prendre par la main pour le conduire sur les chemins escarpés de la vie ...

Chapitre VIII

Rapports au savoir, épistémologie et pratiques pédagogiques

1- rapports au savoir et épistémologie sous-jacente aux pratiques pédagogiques

Nous avons clos le chapitre précédent en confirmant, au regard de nos investigations, que pour une part non négligeable de formateurs d'A.P.P., les pratiques pédagogiques restaient, basées sur un mode de formation de type hétérodirectif. L'un des constats les plus prégnants est cependant que ces pratiques sont la plupart du temps inconscientes. Le formateur n'est pas animé d'une volonté démiurgique de garder coûte que coûte le pouvoir sur l'apprenant, mais d'un souci de bien faire, qui se traduit par un sur-encadrement, en définitive préjudiciable à l'émancipation de l'apprenant et qui va à l'encontre des intentions initiales. On ne peut bien sûr ignorer, comme nous l'avons montré au cours du chapitre précédent, que les conditions d'exercice de cette profession vont impacter sur les manières de faire. Nous avons montré l'influence des conditions d'exercice de la profession de formateur en A.P.P., et mesuré les impacts positifs ou négatifs. Par exemple, le manque d'autonomie dont peut jouir un formateur va influencer sur l'autonomie qu'il va laisser à l'autre. De même, le sentiment de sécurité, de garantie d'un emploi stable et évolutif (ce qui n'est pas le cas le plus souvent) le libérerait sans doute de certaines craintes qui peuvent l'entraîner à garder une position de domination dans la relation pédagogique, par crainte de voir son expertise remise en question et son emploi disparaître. On ne peut évidemment pas ignorer le fait qu'être formateur, c'est occuper un espace social particulier, dans une société donnée, et à un moment particulier de l'histoire de cette société. Nous renvoyons ici à ce que nous avons pu développer à plusieurs reprises sur l'émergence de la société cognitive, l'arrivée massive des NTIC, et autres.

Nous devons également considérer le savoir comme un enjeu social - Bernard Charlot parle alors de rapports de savoir - dans lesquels les rapports aux savoirs sont en partie déterminés, et déterminent tout à la fois, les places occupées dans la société. La maîtrise ou la non maîtrise d'un savoir en tant que tel n'est évidemment pas sans lien avec la position sociale. Lors de la

mise en parallèle de différentes triangulations, nous avons évoqué les différentes formes de savoir en jeu (savoir, savoir faire, savoir être, savoir référencé, savoir en actes ...), qui sont en lien avec cette appréhension du savoir comme enjeu social.

Mais ces raisons, si elles existent, n'expliquent pas tout, et ne doivent pas occulter une vraie réflexion sur ce qui se joue, pour le formateur pris en tant qu'individu, dans sa propre relation au savoir. La sociologie doit aussi s'intéresser à ce qui se passe pour chaque personne. Comme nous le rappelle Bernard Charlot :

« les rapports entre la singularité et le social ne sont pas de type additif mais de type multiplicatif, autrement dit, il n'y a d'homme que social et il n'y a d'homme que singulier »¹

Nous avons émis à plusieurs occasions tout au long de ce travail l'hypothèse que les pratiques pédagogiques sont fortement corrélées aux rapports qu'entretiennent les formateurs avec le savoir, et que ces rapports sont le fruit d'une histoire singulière. Ces rapports sont complexes, et peuvent être abordés de multiples manières.

Dans le prolongement du chapitre I, dans lequel nous l'avions fait pour nous même, nous allons évoquer maintenant les rapports au savoir en tant que rapport à soi-même, sous l'angle de la construction identitaire et de l'image de soi que l'on construit, pour soi et pour les autres, tout au long de la vie, et en interaction avec les événements et les expériences formatives que nous sommes amenés à vivre, et des liens entre ces rapports au savoir et les pratiques pédagogiques. Il nous paraît indispensable d'y inclure une réflexion sur l'épistémologie sous-jacente aux pratiques². En effet, la question épistémologique nous permet de réinterroger, sous un autre aspect, les pratiques des formateurs, et de prolonger la réflexion que nous avons conduite jusqu'à présent, en émettant l'idée que dans la plupart des cas, **les pratiques pédagogiques sont le fruit de rapports au savoir singuliers, et d'une épistémologie sous-jacente, très souvent inconsciente, acquise au cours des différentes expériences formatives. Ceci explique, en partie, la résistance de pratiques hétérodirectives, en dépit des changements imposés par les dispositifs innovants**

¹ Interview de Bernard CHARLOT, in la question des savoirs, La nouvelle revue de l' AIS N°1&2, Juin 1998

² nous projetons bien ici « d'inclure » une réflexion épistémologique à la question des rapports au savoir, car la notion de rapports au savoir, telle que la définit Bernard Charlot, est évidemment beaucoup plus large que la seule question épistémologique, ce qui conduira aux développements ultérieurs sur l'histoire de vie.

On pourra donc dire, par conséquent, que le changement de modèle pédagogique doit s'accompagner de manière récursive, d'un changement de nature épistémologique, dans les modes d'appréhension du savoir par le praticien, mais également pour le chercheur en andragogie, dans sa tentative de compréhension de la nature des relations entre le formateur, l'apprenant et le savoir. C'est ce que appellerons le double changement paradigmatique, pédagogique et épistémologique.³

2- des épistémologies concurrentes

Nous avons évoqué dans l'introduction ce que nous entendions par paradigme, ensemble de concepts sur lesquels s'accordent, de manière plus ou moins implicite, les chercheurs ou les praticiens d'une même discipline ou d'un même courant de pensée. Nous avons vu que du fait même de cette imprécision, les contenus généraux de ces paradigmes ne sont pas remis en cause et les discussions scientifiques se font à l'intérieur de ceux-ci.

L'épistémologie, discours sur la connaissance, « *étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée* »⁴, peut être considérée comme un « méta-paradigme », qui étudie les savoirs sous trois aspects : la nature des connaissances (la question gnoséologique), leurs modes de constitution (la question méthodologique) et leurs validités (la question éthique). A ces trois questions, les « positivistes » et les « constructivistes » répondent de manières différentes. Pour expliquer le changement de paradigme épistémologique, voyons quelles sont ces divergences.

A la première de ces questions (qu'est ce que la connaissance) les positivistes répondent en formulant deux principes fondamentaux. Le premier est que la réalité existe indépendamment des observateurs, et qu'il s'agit donc pour ceux-ci de découvrir les lois pré-existantes dans la nature, et qui n'attendent qu'à être découvertes. C'est ce que l'on appelle l'hypothèse ontologique. Le second principe est l'hypothèse déterministe, c'est à dire qu'il existe une forme de détermination interne qui lie entre eux tous les éléments de la réalité. Chaque effet est produit par une cause, et on peut retrouver toute la chaîne causale, en quelque sorte en la remontant, cause après cause. La connaissance scientifique est donc mue par la recherche de

³ a la limite, nous pourrions parler d'un triple changement : pédagogique et épistémologique pour le praticien, épistémologique pour le chercheur. Mais ce serait compliquer les choses inutilement...

⁴ Définition du Petit Robert

ces lois internes qui gouvernent la nature, et qui, elles aussi, pré-existent à leurs découvertes par les scientifiques.

Les constructivistes répondent à la question gnoséologique de manière radicalement opposée. La connaissance d'un objet est en effet, selon eux, inséparable de l'observateur. Jean-louis Le Moigne formule ainsi cette hypothèse :

« la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens, ou de valeur en dehors de lui. Autrement dit, ce sujet n'est pas tenu de postuler (ou d'exclure) l'existence ou la non-existence d'un réel connaissable qui lui serait étranger »⁵

Certains radicaux de la pensée constructiviste, tel que Ernst Von Glaserfeld, vont même jusqu'à affirmer que ce que l'on appelle la réalité n'est qu'une construction de l'esprit, et que :

« la connaissance ne reflète pas une réalité ontologique objective, mais la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience »⁶

Cette interdépendance entre le phénomène perçu et la connaissance construite (récursivité de la cognition) est un concept fort, que l'on appelle l'hypothèse phénoménologique. Le réel connaissable est le réel que le sujet expérimente. La connaissance est en même temps le résultat d'un processus de formation que ce processus lui-même. Jean Piaget, auteur du concept d'épistémologie génétique résume cette interaction de la manière suivante :

« l'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même ».⁷

⁵ LE MOIGNE Jean louis, *les épistémologies constructivistes*, Paris, Que sais-je ? PUF, 1995-1999

⁶ E. VON GLASERFELD, op.cit. Notons au passage que Paul WATZLAWICK est plus modéré que VON GLASERFELD. Il parle quant à lui d'une réalité de premier ordre (réelle) et d'une réalité de second ordre (l'interprétation) qui, elle, n'est que le fruit de notre imagination (voir interview dans Sciences Humaines N°32, Octobre 1993)

⁷ PIAGET Jean, *la naissance de l'intelligence*, Paris et Neufchatel, Delachaux et Niestlé, 1968

Le deuxième principe gnoséologique formulé par les constructivistes est l'hypothèse téléologique (ou projective) qui stipule le caractère intentionnel, finalisé et finalisant de l'acte cognitif. Alors que les positivistes répondent à la question « pourquoi » par un « parce que », les constructivistes répondent par un « afin de ... » exprimant ainsi la primauté du projet sur l'objet. L'acte cognitif étant toujours un projet de connaissance finalisé, le produit de cet acte cognitif est donc, lui aussi, finalisé et finalisant.

Concernant maintenant la méthodologie, les positivistes mettent en œuvre deux principes. Le premier est le recours à la modélisation analytique, c'est à dire la décomposition de la réalité en parcelles de sens, en catégories pré-établies, de manière à saisir le réel en saisissant les plus petits éléments qui le composent. Le deuxième principe est celui de la raison suffisante, c'est à dire l'équivalence entre la cause et l'effet. Si A est cause de B, B ne peut être causé que par A et A est donc la raison suffisante de B. Cela répond à l'hypothèse ontologique de la causalité, et conduit tout naturellement à une méthodologie de type hypothético-déductive, dans laquelle les connaissances seront démontrées, et, dès lors, considérées comme « vraies ».

Les constructivistes opposent au premier principe celui de la modélisation systémique, c'est à dire la tentative de modéliser les phénomènes comme des systèmes d'éléments en interactions et en évolution permanente. Il ne s'agit plus de décomposer la réalité, ce qui revient à l'appauvrir, mais de tenter de la décrire comme un système complexe, en mouvement, avec des niveaux d'organisations qui évoluent en fonction des relations à l'environnement. Il s'agit donc de concevoir un « tout » comme supérieur à la somme des parties, de comprendre les fonctions (qu'est ce que ça fait) plutôt que les choses (qu'est ce que c'est), dans un projet de compréhension plus que d'explication.

Le deuxième principe est celui de l'action intelligente, que définit ainsi John Dewey :

« l'action intelligente est le processus cognitif par lequel l'esprit construit une représentation de la dissonance qu'il perçoit entre ses comportements et ses projets, et cherche à inventer quelques réponses ou plan d'action susceptibles de restaurer une consonance souhaitée »⁸

⁸ DEWEY John, cité par LE MOIGNE Jean louis, op.cit.

Démarche heuristique, où l'on avance pas à pas en résolvant des étapes intermédiaires, qui conduisent à reformuler de nouveaux objectifs, à trouver de nouveaux moyens d'agir. La recherche est orientée vers l'action, et elle vise à produire des connaissances «possibles» ou « faisables ». On cherchera plutôt à argumenter les connaissances produites, plutôt que de les démontrer, et le raisonnement sera ici de type « axiomatico-inductif ».

Pour terminer, nous proposons ci après un tableau comparatif.

	Epistémologie positiviste	Epistémologie constructiviste
Question gnoséologique <i>« qu'est ce que la connaissance ? »</i>	hypothèse ontologique : la réalité existe indépendamment des observateurs qui la décrivent	hypothèse phénoménologique : inséparabilité entre connaissance d'un objet et connaissance de soi. Le réel connaissable est un réel phénoménologique, celui que le sujet expérimente.
	hypothèse déterministe : existence d'une forme de détermination interne, de type causale. connaissance = objet répondre à la question « pourquoi » par « parce que ... »	hypothèse téléologique (ou projective) : caractère intentionnel, finalisé et finalisant de l'acte cognitif. connaissance = projet répondre à la question « pourquoi » par « à fin de... »
Question méthodologique <i>« comment est constituée la connaissance ? »</i>	Modélisation analytique : décomposer la réalité en parcelles de sens, en catégorie préétablies	Modélisation systémique : modéliser les phénomènes complexes comme un système d'éléments en interactions
	Principe de raison suffisante : équivalence entre cause et effet si A est cause de B, B ne peut être causé que par A et donc A est la raison suffisante de B	Principe d'action intelligente : construction d'une représentation de la dissonance entre comportements et projets, et restauration de la consonance par l'invention de réponses et d'actions (démarche heuristique)
	Principe du « vrai » Les connaissances doivent être démontrées Méthode hypothético-déductive	Principe de « faisable » ou du « possible » Les connaissances doivent être argumentées (constructibles et reproductibles) Méthode axiomatico-inductive

Tableau 19- Comparaison épistémologie positiviste et épistémologie constructiviste, conçu à partir des travaux de J.L. Le Moigne

3- les liens cachés entre épistémologie et pédagogie

Nous postulons donc que pour le commun des mortels (et par conséquent pour la majorité des enseignants et des enseignés) l'épistémologie sous-jacente aux projets de connaissance s'acquière de manière inconsciente au cours des diverses expériences formatives. La plus déterminante de celle-ci est sans conteste la scolarité. La manière dont les enseignants construisent leurs pratiques pédagogiques est en effet basée sur leur conception du savoir à apprendre, mais aussi du savoir savant. Ainsi par exemple, Samuel Johsua nous montre, dans le cas des enseignants de physique, la correspondance forte entre la méthode analytique et la didactique de la physique :

« il existerait un système naturel d'apprentissage, fondé sur une bonne correspondance entre le mode d'acquisition des connaissances de l'élève et la méthode expérimentale des sciences. L'idée fondamentale est que l'enfant va apprendre par une méthode de caractère inductif : qu'il va regarder, observer, comparer, raisonner, conclure »⁹

Ceci est d'autant plus vrai, au fur et à mesure que l'on progresse dans le système scolaire et universitaire. A l'université, la transposition didactique ne s'avère pas comme une nécessité. On affirmera volontiers qu'un enseignant est *naturellement* compétent pédagogiquement, à l'issue de ses études, et que la maîtrise d'un objet de savoir donne automatiquement les compétences à l'expliquer et à faire acquérir à d'autres les compétences nécessaires à sa compréhension. Par conséquent, il n'est nul besoin de transposer les savoirs savants sous la forme de savoirs à enseigner. Comme l'écrit Marie-Françoise Fave-Bonnet :

«comme l'enseignant-chercheur transmet les savoirs qui s'élaborent dans son domaine de recherche, il s'élabore le postulat d'une transmission directe, sans nécessité d'une transposition didactique entre les savoirs savants, issus de la recherche et les savoirs à acquérir par l'étudiant (...) Selon beaucoup d'enseignants-chercheurs, le haut niveau de recherche les prédisposerait à la maîtrise des aspects pédagogiques ».¹⁰

⁹ JOSUA Samuel , in BRUNOLD Bertrand, *Esquisse d'une pédagogie de la redécouverte dans l'enseignement des sciences*, Paris, Masson, 1948

¹⁰ FAYE BONNET Marie Françoise, *la pédagogie, une grande absente à l'université*, revue Sciences Humaines N°12, février-mars 1996

Ces exemples concernant les enseignants de physique ou les enseignants universitaires, montrent la manière dont se tissent les liens entre pédagogie et épistémologie. La pédagogie est « naturellement » calquée sur le modèle philosophique de référence dans lequel sont pensés les savoirs, même si les enseignants n'en ont pas conscience. Il ne faut pas oublier que bon nombre d'enseignants n'ont pas connu d'autres mondes que celui de l'école, étant passé sans discontinuité du statut d'étudiant à celui d'enseignant, et que la tendance naturelle est de reproduire ce que l'on a vécu soi-même. Cette remarque est peut-être moins vraie pour les formateurs d'adultes, qui ont pu connaître d'autres expériences professionnelles, mais nous avons montré qu'ils sont souvent recrutés sur le critère de la maîtrise d'une discipline (même si cette maîtrise est rarement sanctionnée par un diplôme de haut niveau) et non sur la base d'une formation spécifique en andragogie¹¹. Eu égard au modèle dominant de l'école et de l'université, on peut en déduire facilement que pour la majorité des enseignants, sauf à avoir connu des expériences significatives d'un autre ordre ou d'avoir mené, pour des raisons toutes personnelles, une réflexion sur les savoirs, les probabilités sont fortes que le mode de pensée soit essentiellement issu du positivisme. Faut-il rappeler en effet que l'organisation même de l'Université française est directement issue du tableau synoptique des disciplines scientifiques, élaboré par Auguste Comte en 1828, ce qui signifie que l'institution dans laquelle s'élaborent, se transmettent et se diffusent les savoirs est essentiellement d'obédience positiviste ? Que le « temple du savoir » qu'est le système scolaire et universitaire français soit organisé selon la logique du découpage des savoirs, modèle analytique par excellence, ne peut être considéré de manière anodine et fortuite, et est déjà une bonne raison pour que la transmission de savoir reste le modèle pédagogique dominant.

Il existe en effet une relation forte entre la transmission de savoir et l'hypothèse ontologique. Seule la conception d'une réalité existante indépendamment de l'observateur légitime la transmission d'un savoir d'une personne à une autre. Pour qu'il y ait transmission de quelque chose, il faut que ce quelque chose là ait une réalité propre, et puisse se retrouver chez le récepteur identique à ce qu'il était chez l'émetteur. Comme le souligne Antoine Prost :

¹¹ ce qui, de toute façon, ne garantirait pas nécessairement une approche épistémologique : il semblerait que peu de formations de formateurs d'adultes intègrent une telle approche dans leurs cursus

« pour que ce terme de transmission puisse s'appliquer à l'enseignement, il faudrait admettre l'idée d'un savoir qui existe chez le maître et qui passerait à l'élève, où il se retrouverait, identique, au terme du processus »¹²

En dépit de ce que pense cet auteur, il semble bien que cette idée ne gêne nullement les enseignants, ce qui laisse entendre que bon nombre de ceux-ci adhèrent, plus ou moins consciemment, à l'hypothèse ontologique.

Dans les pédagogies de type transmissive, la qualité de l'enseignement se mesure à la rigueur de l'exposition des idées de l'enseignant. C'est la pédagogie des idées claires, ce qui signifie que l'enseignant expose de *manière logique* les différentes étapes d'un raisonnement qui conduit au résultat souhaité, en passant par un chemin unique que les chercheurs ont parcouru avant lui et que les étudiants doivent être en mesure de parcourir à leur tour. Ce chemin est unique, antérieur aux individus, et les différentes étapes du raisonnement sont majoritairement construites selon un raisonnement hypothético-déductif, et pas seulement dans les matières scientifiques. Les connaissances qui circulent dans le système scolaire sont donc toutes « vraies » puisque démontrées par l'enseignant, et elles doivent être acceptées en tant que telles. La contradiction n'est guère de mise et les débats éventuels ne servent souvent qu'à repérer les mauvaises représentations pour les corriger - mesure de l'écart à la norme intangible du savoir savant- et non pour en construire de nouvelles. L'erreur est sanctionnée, et n'est pas intéressante en soi, puisqu'elle est le signe de cette non-adéquation.

Pour ceux qui considèrent en revanche le savoir comme un réel construit (hypothèse phénoménologique), la transmission devient donc un acte impossible, puisqu'il y a inséparabilité entre le sujet qui a construit la connaissance et cette connaissance elle-même. La pédagogie constructiviste se prête davantage à une telle conception du savoir, même s'il n'en est pas une simple application. Elle se base en effet sur une dialectisation entre auto-structuration (primat du sujet connaissant) et une hétéro-structuration (primat de l'objet à connaître) ce qui est bien dans du concept « dialogique » de l'épistémologie constructiviste. Elle pose le projet de connaissance au cœur de la pédagogie (hypothèse téléologique) et aide l'apprenant à formuler de tels projets par la proposition de situations-problèmes. Elle aide enfin l'apprenant à inventer des systèmes de représentations, de schémas, qui lui permettent

¹² PROST Antoine, *éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985

de créer de nouvelles représentations en modifiant ses représentations antérieures (principe d'accommodation-assimilation de Piaget). Ce qui pourrait en revanche, distinguer la pédagogie constructiviste de l'épistémologie du même nom est sans doute l'uniformisation des savoirs à acquérir. Même si chaque apprenant passe par un chemin qui lui est propre, il est contraint, au bout du chemin, à connaître les mêmes contenus de savoirs, à fournir les mêmes preuves d'acquisition de compétences, ce qui peut laisser penser à l'existence de savoirs indépendants de l'apprenant-expérimentateur. Les référentiels sont définis à l'extérieur de la relation apprenant-savoir (et même du triangle apprenant-savoir-enseignant) et les évaluations sont identiques pour tous. Si on appliquait à la lettre l'épistémologie constructiviste, les référentiels de compétences et de connaissances acquises ne pourraient qu'être individualisés. Cette différence tient aussi à l'organisation du système scolaire qui impose les référentiels de l'extérieur, aux enseignants comme aux apprenants. En andragogie par contre, il est plus facile de s'extraire de cette logique et de pousser jusqu'au bout la logique phénoménologique. Dans les A.P.P. que nous avons appelé « à finalité éducation », le projet de l'apprenant est respecté, y compris sous la forme de projets de connaissances (et pas seulement projet d'insertion, par exemple), et c'est à partir de ce projet que l'on proposera des ressources ou des situations qui l'amèneront à construire ses connaissances. Les évaluations seront la plupart du temps basées sur des référentiels auto-prescrits, ce qui n'enlève rien à la légitimité du travail accompli.

Dans la typologie des modes pédagogiques, Marcel Lesne¹³ montre bien les liens entre les modes de travail pédagogique et les conceptions du savoir, et nous reprendrons ici ces propos :

- dans le mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP 1), l'apprenant est objet, et l'objectif est de « donner une forme », par une action didactique centrée sur l'individu. La conception du savoir est caractérisée par l'existence et la reconnaissance d'un savoir acquis neutre, objectif, cumulable, indépendant et uniquement perçu sous l'angle de son statut scientifique. L'acquisition de ce savoir passe par la nécessité d'un détour théorique préalable, sous la conduite d'un initiateur et la pédagogie mise en œuvre est une pédagogie du modèle de savoir et de la mesure de l'écart par rapport au modèle. Nous sommes bien ici en présence d'une conception positiviste.

¹³ LESNE Marcel, op.cit. (1977 et 1984)

- dans le mode de travail de type incitatif à orientation personnelle (MTP 2), l'objectif visé est de permettre le développement personnel de l'individu par la prise de conscience et l'autodétermination. L'existence d'un savoir objectif et neutre y est totalement remise en cause. Marcel Lesne cite F.Gantheret, pour qui le savoir n'est autre qu'un langage, une façon de parler des choses, et qu'en définitive, ce qui existe, c'est ce qu'affirment ceux qui savent, et la seule exigence est ici la cohérence interne du discours. Notons toutefois que la critique portée par Marcel Lesne, à propos de ce courant, est davantage celle du découpage disciplinaire des sciences et d'une articulation en contenus qui « reproduit » et se calque sur la division sociale du travail, qu'une véritable réflexion épistémologique sur la nature du savoir.

- dans le mode de travail de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP3), l'objectif visé est d'aider à l'appropriation cognitive du réel par une action pédagogique reliée aux activités réelles des personnes en formation. Le savoir y est considéré comme distinct de l'objet réel. Il est le produit d'un processus spécifique, la pratique scientifique. La science construit des théories non pas à partir du réel, mais à partir de représentations ou de théorisations pré-existantes. Ce que l'on appelle « le concret » est donc, non pas le point de départ, mais le point d'arrivée, puisque la connaissance se base sur des constructions théoriques et des représentations qui sont des « construits ». Par conséquent, l'application en pédagogie de cette conception est d'établir une relation dialectique entre la théorie et la pratique. Pour ce faire, il faut, selon Marcel Lesne :

« renoncer à dégager une vérité cachée dans le réel, mais considérer l'objet au sein de toutes ses connexions, étudié dans ses contradictions et son développement, replacé dans le cadre des règles et des lois qui le régissent. Ainsi, le caractère familier du concret aura disparu pour faire place à une connaissance du réel, et contribuer, peut-être, à le modifier, s'il est possible de porter l'action sur ses déterminations qui sont à la fois de l'ordre de la nature et de celui de la culture, inséparablement liés »¹⁴

Même si la volonté première est ici l'émancipation de l'acteur apprenant, et que l'on se situe dans une approche sociologique engagée, cette conception du savoir est proche, à bien des égards, d'une épistémologie constructiviste, au moins sur deux aspects, celui de la

¹⁴ LESNE Marcel, op cit., 1977

modélisation systémique (modélisation des phénomènes comme des éléments en interaction) et celui du principe d'action intelligente (invention de réponses et d'actions pour modifier la dissonance perçue entre ses comportements et ses projets).

On peut conclure cette partie en disant qu'il existe bien des liens entre pédagogie (ou andragogie) et épistémologie. Si l'on adhère à l'idée qu'une épistémologie positiviste conduit plus sûrement à une pédagogie de type transmissive et qu'une épistémologie constructiviste conduit plus sûrement à une pédagogie de type de type constructiviste, on peut donc en déduire qu'un basculement d'une pratique hétérodirective à une pratique autodirective sera facilité dès l'instant où les formateurs seront invités à réfléchir à la question épistémologique. Retenons cependant l'idée que nous ne sommes pas, ni dans un cas, ni dans l'autre, dans une simple transposition didactique d'une épistémologie consciente validée, reconnue, revendiquée. Les tenants de la transmission de savoirs le sont plus souvent par reconduction de ce qu'ils ont connu eux-mêmes et parce que le système leur paraît fonctionner plus ou moins convenablement. De même, les pédagogues constructivistes sont plutôt des novateurs insatisfaits de la manière dont se passait l'enseignement, et qui ont tenté d'autres approches, d'autres méthodes pour résorber l'échec scolaire, et pas nécessairement des personnes ayant réfléchi de manière intensive, et en amont, à la nature des savoirs. Le rapprochement et la recherche de liens que nous faisons est bien une construction qui nous est propre, et non une démarche explicative et qui systématiserait les liens entre pédagogie et épistémologie : c'est pourquoi nous avons préféré parler de liens cachés.

Notons toutefois que nous avons déjà évoqué cette idée qu'une réflexion épistémologique accompagne tout changement, lorsque nous avons élaboré le référentiel de compétences des formateurs en formation ouverte. Nous avons alors identifié la compétence à construire une réflexion épistémologique réflexive (compétences C12), que nous avons classée dans la catégorie des compétences « nouvelles et transformatrices ».

Il nous faut maintenant aller plus loin, et élargir la notion de rapports aux savoirs, au-delà de la seule approche par l'épistémologie, et nous allons le faire grâce à la production d'une « histoire de vie » de l'une des formatrices d'A.P.P. rencontrée au cours de nos travaux.

4- la production de son histoire de vie comme méthodologie d'exploration des rapports aux savoirs

Jacky Beillerot nous rappelle que la notion même de rapport au savoir est le résultat d'une double filiation, psychanalytique, sous la plume de Jacques Lacan, et social, avec les travaux initiaux de Marcel Lesne. Il assume cette double filiation en affirmant que :

« le rapport au savoir se constitue comme une disposition intime et implique en même temps une grammaire sociale ; nous affirmons une consistance propre au psychisme, par rapport à l'organique et au social (...) la dimension inconsciente est centrale et c'est ce qui nous interdit d'adopter un point de vue purement sociologique. Cependant, nous refusons de concevoir la dimension psychique de manière réductrice »¹⁵

Beillerot et son équipe¹⁶ proposent donc d'appréhender les rapports au savoir de manière clinique, c'est à dire en essayant de comprendre à partir de l'histoire intime et familiale de chaque sujet, puis de sa trajectoire sociale, comment s'est constitué et remanié son propre rapport au savoir. Cette démarche est proche de celle de Bernard Charlot¹⁷, qui propose, quant à lui, de faire réaliser par les élèves des « récits de scolarité » pour appréhender leurs rapports au savoir.

Cette approche est évidemment séduisante, d'autant que la proximité autoformation et histoire de vie, est très forte, au point que celles-ci se confondent souvent, comme le souligne Gaston Pineau, l'un des précurseurs en la matière :

« entre l'objet de recherche – l'autoformation – et la méthode privilégiée – l'histoire de vie – semblent exister des connivences épistémologiques prometteuses qui dynamisent déjà cette recherche théorico-pratique »¹⁸

Ainsi que l'atteste le premier chapitre de cette thèse, l'écriture d'un chemin de praticien, sous l'angle particulier des rapports au savoir, a été un moyen pertinent de revisiter les événements

¹⁵ BELLEROT Jacky et all. *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996

¹⁶ *Savoirs et rapports aux Savoirs*, CREF Paris X, équipe dirigée par Jacky BEILLEROT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE et Nicole MOSCONI

¹⁷ voir en particulier « école et savoir dans les banlieues et ailleurs, Ed Armand Colin, Paris, 1992

¹⁸ PINEAU Gaston et Marie-Michèle, *produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Saint-Martin, Edilig, 1983

marquants de notre parcours, scolaire, universitaire, professionnel, afin de reconstituer à postériori le chemin qui nous conduit, à être, aujourd'hui, un ardent défenseur de l'autonomie dans les apprentissages. Ecrire, ou ré-écrire ce parcours a participé pour nous à une forme de construction, de ré-appropriation des événements, des influences, une mise en cohérence des éléments épars d'un parcours, une compréhension, une forme d'autoformation, au sens où nous avons mis en forme ces éléments éparpillés, voire même une « invention » de nous même, tant il est vrai, comme nous le rappelle Laura Formenti, que l'histoire de vie est à la fois une reconstruction, une découverte et une invention :

« le côté rhétorique, de toute narration de soi, le besoin d'être accepté, le besoin de nous accepter en premier lieu nous pousse à arranger les choses (...) à construire une théorie de notre vie qui soit pour nous acceptable sur le plan moral, esthétique, logique. La quête de la vérité – de notre vérité à nous – implique une dose massive de créativité »¹⁹

Les nombreux travaux qui ont été produits sur l'utilisation des histoires de vie comme mode de formation atteste de la pertinence de cet outil. Nous pensons ici évidemment aux travaux menés par l'association des histoires de vie en formation (ASIHVIF) auxquels contribue Marie Christine Josso²⁰, ou encore aux séminaires « roman familial et trajectoire sociale » animés par Vincent de Gaulejac²¹. Mais les publications sont moins nombreuses en ce qui concerne l'utilisation des histoires de vie comme méthodologie de recueil de données. La question essentielle qui se pose est, de notre point de vue, la dissociation entre le chercheur et le « produisant ». Autant, en effet, nous sommes convaincus que la production de son histoire de vie est productrice de sens pour soi même, autant la suggestion d'une production de ce type à une personne, pour ensuite exploiter les données, peut s'avérer périlleuse et éthiquement inconfortable. Autrement dit, la question est de savoir si la méthode qui consiste à repérer les modes de relations au savoir par l'écriture de son chemin de vie, est transférable lorsque le chercheur et le « produisant » sont deux personnes distinctes. Cela ne va-t-il pas à l'encontre de l'éthique de l'autodirection ? Le débat est vaste, et focalisera sans doute encore l'attention de chercheurs pendant de nombreuses années, et nous comptons bien y contribuer nous même ultérieurement.

¹⁹ FORMENTI Laura, *les histoires de vie dans ma vie : reconstruction, découverte ou invention ?*, in JOSSO Marie-christine, *la formation au coeur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*, Montréal, L'Harmattan, France, 2000

²⁰ JOSSO Marie-christine, op.cit

²¹ Professeur de sociologie à l'Université Paris VII, directeur du Laboratoire de changement social.

Pour l'instant, à ce stade de notre propos, notre intention n'est pas de produire une réflexion d'envergure sur la pertinence de l'écriture de son histoire de vie comme mode de recueil de donnée, mais de vérifier l'hypothèse que des liens existent entre rapport au savoir et pratique pédagogique et utiliser, pour ce faire, la production d'un écrit comme mode d'émergence des rapports au savoir.

Nous allons donc, dans la dernière partie de ce chapitre, évoquer la production d'une histoire de vie que nous avons « sollicitée » chez l'une des formatrices d'A.P.P. rencontrée lors de l'étude du CEDEFOP. Face aux questions, d'ordre éthique et méthodologique, nous nous sommes tourné vers Gaston Pineau. Les préconisations de cet auteur sont, de ce point de vue, éclairantes. Il répond à ces questions par la notion de co-construction de sens, et en nous invitant à construire un modèle de type « interactif et dialogique », qui instaure un nouveau rapport de sens entre le chercheur et le sujet, dans lequel le sens n'est pas l'apanage de l'un ou l'autre des acteurs en présence, mais doit être le fruit d'une construction conjointe. En effet :

« le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs, pas plus qu'à l'analyse des chercheurs²² »

Les conditions à remplir pour utiliser de manière optimale cette méthode sont, selon lui au nombre de quatre. Voyons ce qu'il en a été pour nous

- faire sa propre histoire de vie avant d'accompagner d'autres à le faire. Le chercheur doit, lui-même, tester la démarche, ne serait-ce que pour légitimer le fait de le proposer à d'autres, au même titre (toute proportion gardée) qu'un analyste doit avoir lui-même procédé à une analyse. Cette condition a été remplie en ce qui nous concerne ;
- établir un contrat préalable avec la personne, au même titre, pourrait-on dire, que dans le processus d'autoformation éducative. Il est vrai que nous n'avons pas, dans le cas qui nous intéresse, conclu de contrat préalable (sauf contrat oral et moral) ;
- la production doit rester la propriété du producteur, mais il peut décider de la partager. En ce qui nous concerne, il a toujours été entendu dès le départ que nous utiliserions le

²² PINEAU Gaston, *Expérience d'apprentissage et histoires de vie*, in CASPAR Pierre et CARRE Philippe, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod, 1999

travail produit dans le cadre d'une thèse. Les mobiles de la production peuvent cependant n'être pas les mêmes pour les deux acteurs ;

- que l'interprétation soit plus instauratrice (tourné vers l'avenir) que réductrice (tourné vers le passé). C'est ce que nous nous sommes attaché à faire, alors même que la personne avec qui nous avons travaillé était en questionnement sur son avenir professionnel, et que les échanges que nous avons eu ont pu, nous l'espérons, être éclairant de ce point de vue.

« *Susciter une histoire de vie sociale est d'abord affaire de relation* » nous suggère Maurice Catani²³ à propos de la production d'histoire de vie par des acteurs sociaux qu'il appelle les « sans parole ». Notre démarche ayant été jusqu'alors très heuristique, rien d'étonnant à ce que le compte rendu de ce qui va suivre soit avant tout celui d'une rencontre, d'une opportunité qui nous a été donnée de faire produire, à l'une des formatrices d'A.P.P. un écrit sur ces rapports au savoir, afin de pouvoir en dégager quelques éléments explicatifs de sa pratique pédagogique.

Notons cependant que si la production de cette histoire de vie a été un travail personnel, l'interprétation a été le travail à posteriori, du chercheur. Sans doute aurait-il fallu que nous fassions ensemble ce travail d'interprétation, ce qui n'a pas été possible. C'est sans aucun doute un défaut méthodologique, qui n'enlève rien à ce que nous allons dire, mais qui serait à éviter si nous voulons généraliser la méthode.

5- Lisa, formatrice philosophe ...

5.1- une pratique pédagogique à finalité « enseignement »

Nous avons rencontré Lisa dans l'un des A.P.P. visité pour l'étude du CEDEFOP. Elle était ce jour là seule formatrice dans l'une des antennes, dans laquelle travaillait une vingtaine de personnes. L'entretien a débordé au delà des questions initialement prévues, tant son appétit d'échanger sur les notions d'autoformation, de compétence, était grand. Comme elle l'écrira elle-même dans son texte « *je n'avais jamais eu l'occasion de rencontrer une personne aussi désireuse de réfléchir à propos de notions souvent galvaudés comme l'autoformation* ».

²³ CATANI Maurice, cité par PINEAU Gaston, *ibidem*

Lisa est une toute jeune formatrice, titulaire d'une maîtrise de philosophie. Son entrée dans la vie professionnelle est donc récente, et l'A.P.P. est sa première expérience. Son souhait initial était de devenir enseignante, et elle a pour ce faire passé deux fois le CAPES sans succès, mais sans y renoncer pour autant. Elle n'est cependant pas venue à ce métier par défaut, mais parce qu'elle est intéressée par la formation pour adultes, bien que son premier souhait était de s'occuper de personnes en situations d'illettrisme.

Le texte qui suit est la description qu'elle fait de l'A.P.P. et de sa pratique pédagogique. Il s'agit de la retranscription de l'entretien enregistré, que nous avons laissé en l'état, et que nous commenterons juste après. A ce stade, nous n'avions pas imaginé lui faire produire un écrit sur son histoire de vie.

« notre fonction avant tout est de s'adapter aux personnes. Dans le cadre de ce parcours individuel, on voit les difficultés et les objectifs à atteindre, et donc le but est, si les personnes ne voient pas très bien leurs objectifs, de les amener à voir leurs objectifs. Dans un deuxième temps, on balise un peu le parcours pour voir comment atteindre ces objectifs et ensuite on amène les gens à travailler, en s'occupant d'une personne à la fois et lorsque y a des ressemblances ou des difficultés communes, en amenant les gens à échanger en petit groupe. Moi ce que je souhaiterais au niveau des APP, c'est qu'il y ait une modernisation au niveau des techniques. Je pense aux supports multimédia, qui permettraient aux gens par le biais d'outils, d'être plus en prise avec la réalité dans laquelle on vit. J'estime que les outils techniques, comme la grammaire c'est important et nécessaire, mais que l'on est de plus en plus amené à évoluer avec notre société, et il y a une marge d'évolution à faire. Construire, à l'oral et à l'écrit, un autre regard sur la société.

On parle avec les gens des faits de société, des thèmes de société, de notion de citoyenneté, de démocratie... moi j'ai essayé d'en discuter et il y des gens qui, même par rapport au sens des mots, ne les comprennent pas. Donc il faut aider les gens à saisir le monde dans lequel ils vivent ;

J'ouvre les yeux, c'est paradoxal, il y a plein de moyens de communication et il y a un manque de liaison, de lien entre les parties. Je trouve qu'il y a des choses à faire au niveau culturel, au niveau ouverture, qui ne sont peut être pas encore à l'ordre du jour, mais il pourrait y avoir un essor au niveau dynamisme.

Je vois les gens travailler, et à partir du moment où on arrive à créer un petit groupe, les gens sont demandeurs de ce genre de chose ; 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 ce moment là les expériences des uns et des autres peuvent conduire à un débat et après à une reprise d'écrit où on va s'intéresser à la grammaire, à la structure, mais au départ il y a une tension qui pousse l'individu à se rapprocher d'autres personnes. Autrement c'est un manque de vie. 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, il arrive de faire des exercices de grammaire, et chacun arrive à prendre la parole et comprendre à partir de son erreur, même avec d'autres gens à ses côtés parce qu'il est en confiance, pourquoi ça ne va pas et à surmonter ses difficultés et je pense que ça rentre même mieux que lorsqu'on est seul sur sa feuille, et puis se détendre un peu.

Quand on voit les grands classeurs, ça reste très scolaire, il y a peut être des choses, auquel on ne pense pas forcément parce que ... donner des feuilles d'exercices, c'est intéressant, mais s'appuyer encore plus sur ce qu'on vit, sur ce qui touche les gens, par exemple en prenant des articles de journaux, parce que là ... il y a peut être des gens qui sont réfractaires donc il faut trouver des moyens qui vont stimuler et qui vont donner envie d'avancer ... »

Au départ, Lisa reprend les grandes lignes du fonctionnement classique de l'A.P.P. : aider les gens à formuler leurs objectifs, puis construire un parcours individualisé, puis faire travailler les gens en alternant travail en petit groupe et travail individuel. On est dans la ligne officielle de son A.P.P., qui est, ici, assez hétérodirective. On fait pour les gens et non avec les gens...

Mais le discours évolue très rapidement vers une vision de l'avenir teintée de souhaits de modernisation pour les A.P.P., dans lequel Lisa exprime ses propres désirs et attentes à l'égard de son travail. Le regret du manque de supports multimédia vient en fait indiquer le manque d'ouverture de l'A.P.P. vers des sources de savoir autres que les livres, ou que ces « *grands classeurs, qui restent très scolaires* ». Ces outils, qui permettraient d'être « *plus en prise avec la réalité de ce que l'on vit* » serait pour Lisa l'occasion de recentrer sa pratique sur des thèmes qui lui tiennent à cœur, tels que les thèmes philosophiques classiques de culture, de citoyenneté ou de démocratie, mais incarnés dans un quotidien, un vécu, et les personnes accueillies participeraient ainsi à de vrais débats de société. L'objectif autoformatif au sens de Gaston Pineau est très clair lorsqu'elle énonce que « *la plus grande richesse qui soit, c'est de voir un peu son rapport à l'autre ; il y a une tension qui pousse l'individu à se rapprocher d'autres personnes, autrement, c'est un manque de vie* ». On est bien proche de la pulsion épistémique, ou apprendre, c'est avant tout apprendre à vivre avec d'autres et de nouer avec eux des rapports de sens, qui sont aussi des rapports de savoir.

Il faut pour autant que Lisa puisse justifier de ce type de pratique dans un établissement qui fonctionne différemment. Sa légitimité en effet, est d'être « *formatrice de français* » comme elle l'écrira, car, dans cet A.P.P. comme dans beaucoup d'autres, on est toujours formateur « de » quelque chose. Elle s'en sort par une pirouette sémantique. Si, au départ, elle relativise les exercices de grammaire vis à vis de la nécessité d'évoluer dans la société, parce que pour

elle, créer des situations de débats d'échange, de rencontres est essentiel pour se sentir bien, être en confiance, et donc participer au monde, elle y revient dans un second temps. Les échanges permettent aussi de faire des exercices de grammaire, parce qu'on a compris et surmonté ces erreurs. Il n'y a plus d'obstacles à organiser ce genre de pratiques, qui deviennent légitimes vis à vis de l'objectif initial de l'A.P.P.

De notre point de vue, Lisa est donc dans la posture pédagogique que nous avons appelée « à finalité éducation ».

5.2- la production de son parcours de praticien

Quelques temps après notre première rencontre, Lisa a accepté de produire un écrit sur ces rapports au savoir. La qualité de l'échange que nous avons eu le premier jour, le fait que nous ayons eu par la suite l'occasion d'échanger à plusieurs reprises, ses propres questions à l'égard de sa pratique, de son avenir professionnel, de ses choix de vie ... tout cela a vaincu ses réticences initiales. Nous pensons, sans l'avoir vérifié, que ce travail d'écriture lui a permis de faire le point. Elle a rédigé ce texte, seule, à partir d'une consigne assez vague « *essaye d'expliquer ta pratique pédagogique à partir de tes propres rapports aux savoirs* ».

Nous n'avons pas travaillé ce texte ensemble, je l'ai reçu tel quel et aucune modification n'a été apportée à cette version.²⁴ L'interprétation suivante est donc uniquement le fait du chercheur.

Lisa a intitulé son texte « rapport aux savoirs ». Elle le démarre en relatant notre première rencontre, dans le cadre de l'étude, et parle de la curiosité dont elle fait preuve pour l'autoformation. Elle décrit ensuite le fonctionnement de l'A.P.P., et cette description recouvre ce que nous avons dit plus haut : la réconciliation avec les savoirs, la redécouverte de son autonomie, l'aide à l'élaboration d'un projet, les douleurs face à l'exclusion sociale et à l'exclusion dans l'accès aux savoirs. Elle insiste sur la nécessité de travailler sur le sens des mots : « *j'ai pu constater que l'accès au sens, aux savoirs, était d'autant plus difficile que le langage lui-même était source d'opacité. Les mots constituaient dès lors un premier obstacle* ». Le « jeu du dictionnaire », qu'elle invente, permet à tous, et elle y compris, de

²⁴ le texte intégral produit par Lisa figure en annexe (annexe 7)

retrouver le sens de ces mots et de vaincre la peur de s'exprimer. Ces mots deviennent alors « *la source par laquelle s'engage une vision du monde, une quête de sens* ».

Cette quête de sens est une passerelle pour passer de sa pratique professionnelle à sa propre histoire, à ce cheminement, « *fruit de hasard et de nécessité* » qui l'a amené à devenir formatrice.

Son parcours scolaire, « *marqué du sceau de l'ambivalence* » présente en même temps une attirance vers le métier d'institutrice et en même temps un rejet du système qui sépare ceux qui réussissent et ceux qui échouent : « *une fracture invisible mais omniprésente subsiste et sépare très tôt ceux qui avancent sans trop de difficulté de ceux qui tâtonnent et trébuchent* ». Son premier rapport à l'école sera douloureux, surtout du fait de l'obligation de rester assise, de subir des enseignements qu'elle n'a pas souhaités, pour se contraindre à l'obligation de devenir grande, alors qu'elle ne le souhaite sans doute pas. Le rythme imposé est difficile à suivre lorsque les activités sont vides de sens : « *à l'époque, ni l'éveil, ni la curiosité ne s'étaient encore manifestés en moi vis à vis des savoirs* ». Il s'ensuit un échec (le doublement du CE2), stigmatisé par une phrase lâchée par une institutrice de CM2 : « *je pense que votre fille n'aura jamais son bac* ». Echec et sentiment d'être nulle, d'autant plus lourd à porter que les attentes familiales sont fortes et qu'elle va se sentir culpabilisée de ne pas répondre au projet parental, celui de réparer le complexe du père face aux savoirs, ce père « *immigré d'algérie qui souffrait d'une non-reconnaissance sociale liée à l'absence d'étude* » et qui avait reporté sur elle le projet de réussir à l'école, elle qui « *ne savait pas la chance qu'elle avait de pouvoir faire des études* ». L'échec prendra fin au collège, et la réussite se poursuivra au lycée, ce qui coïncide avec le départ du père de la famille.

Le souvenir d'école sur lequel elle insiste davantage est un exercice sur les mots, mis en désordre et avec lesquels il fallait reconstituer une phrase. Ces mots, qui « *restaient rebelles, insignifiants, et qu'elle ne parvenait pas à mettre en place* » alors que son voisin « *avait déjà réussi son exercice et recevait une de ces belles images dont il avait déjà une boîte pleine* »

La spirale de l'échec prendra fin grâce à des rencontres, ce qu'elle nomme les « *lumières-repères* », dont la première fut sa grand-mère maternelle, ancienne institutrice qui lui donnera le goût de la lecture. Puis, ce sera la rencontre avec des enseignants qui vont l'encourager, et enfin la philosophie, autre grande rencontre qui « *ouvrira la brèche essentielle vers le partage*

des savoirs ». Pour la première fois, « *les savoirs n'étaient plus situés à l'extérieur de façon inerte ; il y avait comme une sorte d'intimité dû au regard que je portais désormais sur ces savoirs* ».

Lisa conclue son texte en reliant cette histoire à sa pratique actuelle de formatrice, en reconnaissant que la façon dont elle l'exerce provient en partie de cette histoire, et en particulier sa rencontre avec la philosophie, ce partage du savoir « *source motrice qui me donne le désir d'échanger et de construire des relations positives avec chacun des stagiaires que nous accueillons au sein des structures* ».

Plusieurs éléments dans l'histoire de Lisa expliquent en effet, selon nous, la manière dont elle vit sa pratique de formatrice.

- on notera tout d'abord la difficulté, à l'école, de se plier à des cadres rigoureux (horaires figés, rythme pesant, obligation de rester assis à la même place). Les cadres sont donc vécus comme des entraves à la liberté. On peut donc comprendre le choix d'exercer dans un milieu où, grâce à l'individualisation, on atténue fortement ses cadres.

- les premiers contacts avec l'école ne sont pas des rapports aux savoirs, mais des rapports à l'école. Il fallait faire des choses, réaliser des activités, sans que celles-ci aient un sens. Elle évoque ce passage comme la « *nécessité de l'obligation* ». Ce n'est que bien plus tard qu'elle transformera le rapport à l'école en un rapport au savoir, dans lequel les activités proposées lui permettront de trouver des réponses à ces questions. Dans sa pratique de formatrice, elle s'attachera à ce que les questions puissent émerger et construire du sens, et que les activités s'enracinent dans une recherche de compréhension et de l'engagement dans la construction d'une certaine vision du monde.

- ses premiers contacts avec l'école sont également marqués par l'absence de projet personnel. Lisa, dans son enfance, a été l'objet d'un projet parental particulièrement pesant, ce qui est souvent le cas pour les personnes qui développent à un rapport utilitaire à l'école²⁵. Cette absence de projet personnel, qui a marqué les premiers contacts avec l'école, l'incite

²⁵ comme le note Bernard CHARLOT. « *loin d'être indifférentes ou hostiles à l'école, les familles populaires d'une façon générale, les familles immigrées plus particulièrement, en attendent beaucoup pour leurs enfants* », in CHARLOT Bernard, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, 1999

aujourd'hui, dans sa pratique de formatrice, à permettre aux apprenants de trouver leurs propres repères, de reprendre pied dans la réalité, et de se projeter dans l'avenir en s'émancipant des structures qui sont censés les aider (ANPE ou autre) mais on sent bien que, de son point de vue, ces structures entravent les projets personnels plutôt qu'elles ne les facilitent. Le projet doit être celui que les gens bâtissent d'eux même, et non celui que d'autres bâtissent pour eux.

- un projet comprend toujours une direction, une intensité ... et un sens. La question de sens est intensément présente dans le discours de Lisa. Cette préoccupation se concrétise tout particulièrement dans le sens des mots, qui est une activité importante de sa pratique professionnelle. Que le sens des mots soit devenu pour elles un obstacle à la compréhension, qu'il faut coûte que coûte lever pour progresser, est évidemment à relier à l'anecdote dont elle nous fait part à propos de l'exercice des mots dans sa propre scolarité. L'échec à cet exercice a été suffisamment important, à ces yeux, pour qu'elle le situe comme l'un des premiers exercices qu'on lui ai demandé de faire, alors qu'on imagine qu'elle ait fait un grand nombre d'autres avant, dont elle ne parle pas. La compréhension des mots, reconnue à l'école par des « images » est devenue pour elle synonyme de réussite sociale. On peut ancrer dans cette relation douloureuse et dans la force de ce souvenir, la raison pour laquelle, dans sa pratique de formatrice, l'aide à la compréhension du sens des mots, par le jeu du dictionnaire, soit devenu un enjeu si fort.

- le statut de l'erreur, enfin, est également significatif. A l'école, l'erreur est sanctionnée, la feuille revient avec les erreurs auréolées de rouge, ce qui développe un sentiment de malaise et le sentiment d'être nulle. Dans sa pratique de formatrice, au contraire, les erreurs et les fautes ne sont plus des sujets tabous mais constituent d'ultimes reprises de travail sur la langue. On tente de comprendre à partir de son erreur, et même si d'autres les voient ce n'est pas grave, car personne ne juge. L'erreur est donc utilisée comme un élément essentiel de sa pédagogie, sur lequel on va construire du sens, et non comme ce qu'il faut sanctionner. Ce trait est caractéristique d'une pédagogie constructiviste.

La réussite de Lisa est due, comme nous l'avons évoqué, à la transformation d'un rapport à l'école en un rapport au savoir. Cette transformation s'est faite grâce à des « lumières-repères » qui marquent des bifurcations dans sa trajectoire et l'ont fait entrer dans un monde d'échanges dans lequel la socialisation est la clé des savoirs, et dans laquelle la philosophie

joue un rôle déterminant. Parce qu'elle-même a vécu ce cheminement et cette transformation, elle est à même de comprendre, intuitivement qu'une « relation à l'école » conduit plus sûrement à l'échec qu'une « relation aux savoirs » et que le phénomène conduit à une sélection, à une scission de la société entre ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Elle perçoit donc comme une nécessité absolue le fait d'amener les stagiaires qu'elle accueille en A.P.P. à ce second type de relation. Elle s'efforce d'être elle-même, pourquoi pas, une lumière-repère, mais surtout propose ce qui a été pour elle le déclencheur, c'est à dire l'approche par la philosophie, quitte à sortir de son rôle institutionnel. Elle instaure également des procédures pédagogiques qui vont à l'encontre des modes de fonctionnement traditionnels et archétypaux de l'école, dont elle perçoit assez lucidement les conséquences négatives : le statut de l'erreur, la question des rythmes et des temps de travail, la notion de projet personnel, la socialisation des savoirs... sont autant d'éléments qui sont revisités et transformés, pour que les relations à l'école (ou ici à l'A.P.P., car les apprenants reproduisent ce qu'ils ont connu) se transforment en une relation aux savoirs.

Nous admettons bien volontiers que les mécanismes par lesquels se joue une relation au savoir sont sans doute plus complexes que la version simplificatrice qu'en donne un écrit de quelques pages. De même, il est clair que la construction d'une identité professionnelle, qui plus est ici à son démarrage, est un phénomène dans lequel entre en jeu bien plus de facteurs que ceux que nous avons étudiés. La conclusion que l'on peut cependant tirer de cette histoire de vie et de la tentative d'interprétation que nous avons faite est que la propre relation au savoir de Lisa, marquée par des épisodes douloureux qui ont conduit à une rébellion à l'égard des formes scolaires traditionnelles, a conditionné son engagement en formation et explique, en partie, sa pratique pédagogique actuelle.

L'exemple de Lisa confirme donc notre hypothèse de l'existence de liens forts entre rapports au savoir et pratique pédagogique. Il est plausible d'expliquer sa pratique actuelle par ses rapports aux autres et à soi, par une histoire scolaire faite d'incompréhension vis à vis des formes imposées et de rupture par rapport à celle-ci. Sa construction professionnelle se double d'une construction identitaire, qui se fait en questionnant les modèles traditionnels, y compris ceux de son propre A.P.P., et en inventant de nouvelles formes de formation qui répondent à son aspiration de participer à l'émancipation des apprenants.

Il est plus difficile d'être aussi affirmatif quant au fait qu'il y ait eu prégnance initiale d'une épistémologie positiviste sous-jacente à son parcours scolaire, puis rupture et passage à une épistémologie constructiviste. Cette difficulté est davantage liée aux limites de l'exercice réalisé avec Lisa, de manière relativement sommaire, mais que d'autres expériences pourraient être faites, en posant peut être la question épistémologique de manière plus explicite et avec les explications qui conviennent.

Conclusion générale

1- spécificités de la recherche en andragogie

Dans les recherches en sciences de l'éducation, il y a en fait trois acteurs : l'apprenant, le formateur et le chercheur. Ces acteurs peuvent être bien réels –des êtres de chair et de sang- mais sont aussi des positions sociales occupées provisoirement. En andragogie, la situation est d'autant plus complexe que l'on peut être amené à occuper tour à tour ces différents rôles. Ces trois acteurs sont en apprentissage permanent et réciproque. Pour l'apprenant- en tant qu'entité sociale, bien entendu- apprendre est la vocation première. Il est là pour apprendre de nouveaux concepts, maîtriser de nouvelles compétences. Mais pour apprendre, il doit construire du savoir, c'est à dire déconstruire ses représentations antérieures, bousculer ses convictions intimes, et reconstruire une nouvelle représentation de la réalité qui intègre les nouveaux éléments amenés par la situation didactique, ou la situation de la vie courante, ou professionnelle, qui lui pose problème. Ce faisant, nous avons vu qu'il se transforme lui-même, et que son identité personnelle se construit avec et par les savoirs qu'il acquiert, et surtout en fonction de la manière dont il le fait. Plus il le fera de manière responsable et autodirigé, plus il sera à même de maîtriser sa propre vie, et réciproquement.

Le formateur apprend également de cette situation. En abordant des individus apprenants chaque fois différents, il est confronté à de nouvelles représentations du savoir, qu'il doit percevoir, appréhender, comprendre, et il doit pouvoir proposer des situations nouvelles, choisies de manière appropriée, afin de transformer cette représentation : c'est là tout l'art du didacticien. Au fur et à mesure de l'exercice de son art, il acquiert une expérience et un savoir-faire de plus en plus grands, et il construit ainsi sa propre identité professionnelle. Mais ce faisant, sa propre représentation du savoir évolue également, et beaucoup de formateurs ne perçoivent plus de la même manière l'objet du savoir qu'ils sont sensés maîtriser initialement, après l'avoir enseigné. Certains concepteurs de logiciels ayant bien analysé que l'on comprend mieux ce que l'on explique que ce qui vous est expliqué, proposent maintenant à l'apprenant de devenir l'instructeur du personnage virtuel du logiciel, et non l'inverse, comme c'est le cas la plupart du temps. Enfin, le formateur apprend aussi de par la confrontation de sa

pratique aux théories issues des sciences de l'éducation. Il le fera d'autant plus facilement qu'il sera en position d'agir pour résoudre une situation problème, au même titre que les apprenants auxquels il s'adresse ont à résoudre d'autres situations problèmes. Cette concordance, cette similitude entre la relation apprenant-formateur d'une part et la relation formateur-chercheur d'autre part a été le fil conducteur de nos travaux antérieurs à la thèse. Nous avons commencé cette analyse dès le mémoire de maîtrise mené en 1992, puis dans le mémoire de D.E.A. en 1995, où nous avons exploré les voies de la recherche-action de type stratégique (R.A.T.S.), dans laquelle on invite le chercheur à devenir praticien, pour complexifier ses représentations et questionner la réalité en changeant son point de vue naturellement « extériorisé », et le praticien à devenir chercheur, en l'invitant à formaliser sa pratique et à produire d'autres modèles d'intelligibilité des situations qu'il rencontre. Ainsi, cette co-formation entre chercheur et praticien transforme les positions des uns et des autres en produisant du savoir, tout en transformant, par l'action, la réalité. Au passage, ces premiers travaux nous avaient conduit à une première conviction, celle que l'action et l'écriture sur l'action sont deux éléments indissociables de transformation des représentations et que le couple action-écriture est un mode de productions de savoirs particulièrement fécond.

Enfin, le chercheur, troisième acteur du triptyque, apprend lui aussi, c'est à dire qu'il construit de nouveaux savoirs, à même titre que l'apprenant et que le formateur, de la même manière, c'est à dire en transformant ses représentations de la réalité, et par un processus semblable : l'action et l'écriture sur l'action. De manière totalement similaire, en transformant la représentation de la réalité, il se transforme lui-même sur le plan personnel et sur le plan professionnel, cette production intellectuelle ayant toujours des incidences sociales sur sa carrière, au même titre que l'acquisition de nouveaux savoirs, pour l'apprenant ou pour le formateur, joue sur l'évolution professionnelle. On aura compris, sans qu'il soit nécessaire d'y revenir très largement, que notre point de vue est que les méthodes de recherche de type constructiviste se prêtent davantage au champ de l'andragogie que les méthodes positivistes, et que la rupture épistémologique nécessaire pour le formateur nous semble aussi nécessaire pour le chercheur, que celui-ci soit un chercheur au sens classique du terme ou que celui-ci soit un praticien-chercheur (ou un chercheur-praticien), c'est à dire quelqu'un dont l'activité essentielle, au moins en terme de temps, n'est pas la recherche. C'est, en tout cas, le chemin que nous avons nous même suivi.

Ainsi donc, au lieu de considérer la relation de type linéaire :

Le chercheur *observe* le formateur *qui forme* l'apprenant

Une recherche en andragogie doit considérer au contraire la relation de type circulaire :

Le chercheur *apprend* du formateur *qui apprend* de l'apprenant, *qui apprend* du formateur, *qui apprend* du chercheur

Comme nous l'avons dit, la situation est complexe car les rôles ne sont pas toujours bien différenciés, et en particulier lorsque nous sommes dans la position, qui est la nôtre de *praticien-chercheur*. Ce terme, un peu barbare, signifie que l'on est complètement impliqué dans une pratique de formateur, tout en revendiquant une position de chercheur. La première incidence est, évidemment, une forte implication sur le terrain de la recherche, ce dont nous avons déjà longuement débattu, la deuxième est que cela demande un effort plus important encore pour distinguer le chercheur (ou plutôt la position de chercheur) des deux autres positions.

Cette distinction est, peut être, à rechercher du côté de l'intentionnalité et de la rigueur méthodologique. L'intention du chercheur étant davantage tournée vers la communication des résultats de sa recherche, il doit se garantir que le mode de production des savoirs pourra être compris par celui qui tentera de s'approprier les résultats de sa recherche. Du point de vue de la rigueur méthodologique, il légitimera les outils utilisés, sans en rejeter a priori aucun, et relativisera les résultats obtenus à l'aune de ceux-ci.

Qu'avons nous donc, nous même, produit ici, et avec quels outils ? C'est ce que nous allons évoquer maintenant.

2- méthodes et outils

La position de praticien-chercheur est la fois confortable et inconfortable. Il est évident tout d'abord que le thème de recherche apparaît peut être plus facilement lorsque l'on est impliqué dans une action, de même que les moyens d'agir pour transformer la situation sont bien sûr plus développés. Mais si le praticien-chercheur est, comme c'est notre cas un praticien à

temps plein qui conduit sa recherche sur un autre temps de sa vie (nous avons employé à une autre occasion la notion de *temps volé*), cela suppose qu'il sache faire feu de tout bois, et de profiter de la moindre occasion professionnelle pour alimenter sa recherche. C'est bien sûr ce que nous avons fait, au moins à trois occasions dans cette thèse. Notre implication dans le réseau des A.P.P. en tant qu'animateur de groupes de réflexion n'avait, à priori, pas à voir avec la thèse, mais nous l'avons utilisé à nos propres fins, sans pour autant spolier les participants. Dans le même ordre d'idée, l'étude commanditée par le CEDEFOP a été une occasion de dégager du temps et des moyens pour servir notre recherche, et nous avons largement dépassé la commande initiale, sans pour autant, là encore, spolier les commanditaires. Au contraire, le résultat fût sans nul doute, bien au-delà de leurs espérances. De même, cette thèse comporte un certain nombre d'autoréférences à d'autres articles et travaux que nous avons menés, et qui sont ici remobilisés pour argumenter nos propos. Cette auto-référentiation est aussi une caractéristique du praticien-chercheur. L'écriture de l'article « construction identitaire et rapport au savoir » est une démarche quelque peu différente, que l'on pourrait qualifier d'autoprescription instituée. Pour nous obliger à écrire, nous avons eu en effet recours à un stratagème qui consistait à proposer un article à une revue, ce qui a eu pour effet de nous obliger à instituer des contraintes extérieures, qui nous ont obligés à produire dans les temps.

Concernant les outils d'exploration, comme nous l'avons déjà souligné, il ne s'agissait pas pour nous de rejeter en bloc ce qui peut être étiqueté comme des outils issus d'une démarche positiviste. Nous avons, bien que très modestement, utilisé l'outil statistique ; nous avons, lors de l'étude CEDEFOP, utilisé les techniques habituelles d'entretien semi-directif ; dans le cadre de l'animation régionale, enfin, nous avons construit et exploité des questionnaires. La particularité essentielle de notre démarche a plutôt été d'impliquer au maximum les acteurs « objets » de la recherche, en développant des démarches de type recherche-action, en particulier dans le cadre de l'animation régionale, et surtout dans l'écriture, même si nous ne l'avons fait qu'avec une seule personne, Lisa. Mais cette première tentative nous semble suffisamment prometteuse pour continuer à explorer cette voie.

3- les principaux résultats

Nous n'avons pas l'intention de reprendre ici pas à pas notre démarche et les résultats obtenus, ce qui s'avérerait fastidieux. Nous serons donc plus succincts, pour ne pas risquer de trop se répéter. Ce qui longtemps été le cœur de notre problématique est le constat d'un écart entre le dire et le faire dans les dispositifs d'autoformation éducative qui mettent l'apprenant au centre de la relation pédagogique et prétendent ainsi développer son autonomie. Notre conviction était que ce discours unanime cachait des réalités différentes, dont certaines très éloignées d'une pratique réellement émancipatrice, car le formateur garde, in fine, la main mise sur le processus éducatif. Cette conviction était bien sûr issue de notre pratique. Aujourd'hui, les différents travaux conduits dans le réseau des A.P.P. du Nord-Pas de Calais nous permettent de confirmer cette intuition de départ. Il y a effectivement plusieurs « représentations d'A.P.P. » chez les acteurs de ce dispositif (A.P.P. à finalité éducation, insertion, enseignement) et ces différences conduisent à des pratiques différenciées, indépendamment du public et de ses propres représentations

Les A.P.P. étant néanmoins un dispositif que l'on peut qualifier d'innovant, au regard de la définition proposée par Anne de Blignières, cela nous permet de confirmer que l'équation innovation = changement de paradigme n'est pas toujours vérifiée. Il peut y avoir innovation sans nécessairement changement de paradigme. Par contre, certaines observations de formateurs laisse entrevoir que des pratiques réellement autodirectives existent et montrent que les A.P.P. peuvent être un espace d'autonomie pour des apprenants, conformément à l'esprit des initiateurs, et que cela légitime pleinement de les considérer comme un laboratoire social de grande envergure.

Le constat de ces différences nous a amené à émettre l'hypothèse que les pratiques des formateurs subissent deux types d'influence ; une influence collective, sociale, qui tient aux conditions particulières d'exercices de cette profession, et une influence individuelle, psychosociale, qui tient aux rapports aux savoirs développés par les personnes et à la prégnance d'une épistémologie sous-jacente et inconsciente. Sur le premier type d'influences - collectives- nous avons montré que certaines pouvaient être des freins à l'évolution (précarité, manque de reconnaissance statutaire, inadaptation des textes réglementaires de la profession, etc.), tandis que d'autres pouvaient être au contraire être facilitatrices de changement (la nécessité de travailler en équipe pluridisciplinaire, la multidisciplinarité par

exemple). Le travail que nous avons conduit sur le référentiel de compétences nous a amené à distinguer ce qui pourrait être le profil type d'un formateur totalement efficace dans un tel dispositif, et de distinguer, parmi les compétences requises, celles qui sont réellement le signe d'une transformation paradigmatique. Ce référentiel fait partie des acquis de la thèse les plus facilement transférables, directement, pour qui voudrait faire un diagnostic de l'adaptation de son équipe de formateur –ou de lui même – à son projet pédagogique, ce qui pourrait ainsi contribuer à la diminution du décalage « entre le dire et le faire » que nous avons constaté.

Concernant le deuxième type d'influence, les rapports au savoir, la rédaction de notre « chemin de praticien », ainsi que le travail réalisé avec Lisa nous montre assez clairement que la manière dont nous construisons, ou avons construit, nos rapports au savoir - rapports à soi, aux autres et au monde – influence directement nos pratiques pédagogiques. Chemin faisant, nous avons ajouté la notion d'épistémologie sous-jacente aux pratiques, elles même issues de l'histoire scolaire de chaque individu. Nous en avons déduit qu'un changement de pratique pédagogique s'accompagnait toujours, de manière systémique, d'un changement épistémologique pour le formateur, faute de quoi on reproduisait, de manière plus ou moins consciente, une conception immuable de la connaissance, et que cette conception de la connaissance se traduit par une conception pédagogique de même nature. Il y a inextricabilité entre paradigme épistémologique et paradigme pédagogique.

Notre thèse, enfin, a laissé une large place à l'histoire de vie, comme mode d'explicitation de ses rapports au savoir. Comme nous le pressentions, il apparaît bien que l'écriture de son histoire de vie permet de faire resurgir les rapports au savoir. Nous l'avons prouvé pour nous même, et dans une moindre mesure, avec Lisa. En revanche, nous ne sommes pas allés, de ce point de vue, aussi loin que nous l'aurions voulu. Il aurait fallu prendre d'autres cas, en particulier des formateurs qui sont davantage sur des pratiques moins autodirectives. Il aurait surtout fallu réunir un collectif d'écrivains, afin de confronter les histoires et les interprétations, comme le préconisent la plupart des auteurs. Enfin, et c'est sans doute le plus important, nous n'avons pas montré que l'écriture de son histoire de vie était un moyen de *modifier* ses rapports au savoir et donc ces pratiques pédagogiques, bien que cela nous paraisse une hypothèse fort crédible. C'est un regret fort, à l'issue de cette thèse, mais c'est aussi, pour nous, une invitation à continuer à explorer cette piste dans nos travaux post-thèse.

TABLE DES TABLEAUX ET SCHEMAS

Tableau 1 – ébauche de tableau descriptif des fonctions en A.P.P.	page 79
Tableau 2 – les points d'accord absolu suite à l'étude du groupe régional A.P.P.	page 81
Tableau 3 – les points d'accord relatif suite à l'étude du groupe régional A.P.P.	page 82
Tableau 4 – les points de désaccord suite à l'étude du groupe régional A.P.P.	page 83
Tableau 5 – première typologie d'A.P.P.	page 85
Tableau 6 – répartition des A.P.P. de l'échantillon, selon les critères « organisme porteur » et « concentration »	page 90
Tableau 7 – répartition des personnels GRETA selon leurs catégories	page 93
Tableau 8 – répartition des personnels CUEEP selon leurs catégories	page 115
Tableau 9 – répartition des personnels CUEEP selon leur activité dominante	page 115
Tableau 10 - Matrice d'analyse des compétences	page 156
Tableau 11 - récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte local et global	page 164
Tableau 12 - récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte du dispositif	page 170
Tableau 13 - récapitulatif des compétences des formateurs, dans le contexte de la relation individuelle	page 176
Tableau 14 – les limites de l'A.P.P	page 199
Tableau 15 – A.P.P. à finalité « enseignement »	page 204
Tableau 16 – APP à finalité « insertion »	page 206
Tableau 17 – l'APP à finalité « éducation »	page 209
Tableau 18 - réponses au questionnaire de Janvier 2001	page 214
Tableau 19 - Comparaison épistémologie positiviste et épistémologie constructiviste, conçu à partir des travaux de J.L. Le Moigne	page 221

TABLE DES ANNEXES

- 1- premier courrier envoyé aux formateurs APP Nord Pas de Calais (Mai 1999)
- 2- grille N° 1 (envoyée avec le premier courrier)
- 3- grille N° 2 (envoyée avec le premier courrier)
- 4- second courrier envoyé aux formateurs APP Nord Pas de Calais (Janvier 2001)
- 5- questionnaire (envoyé avec le second courrier)
- 6- grille d'analyse CEDEFOP
- 7- rapport aux savoirs (texte de Lisa)

Lille, le 30 Mai 1999

Cher collègue,

Dans le cadre de l'animation régionale des APP, un groupe de travail a réfléchi sur les nouvelles fonctions des formateurs en APP. Ce groupe a produit deux grilles d'analyse qui devraient permettre :

1- de réaliser une typologie des APP régionaux,

2- de décliner les fonctions des formateurs pour chaque type d'APP, afin de vérifier s'il existe ou non des différences notables.

Nous vous serions donc reconnaissant de prendre le temps de remplir ces grilles. Remplissez une grille n° 1 par site APP (de préférence de manière collégiale) et une grille N° 2 par formateur renvoyez le tout avant le 20 Juillet à l'APP de Lille, Place du temple 59000 Lille

En vous remerciant de votre collaboration, nous vous prions de recevoir, cher(e) collègue, nos cordiales salutations.

Pour le groupe,

Frédéric Haeuw

Annexe 1

GRILLE n° 1- Cochez une case par thème après en avoir discuté en équipe

1) les matières proposées à l'APP sont ...	<input type="checkbox"/> générales	<input type="checkbox"/> générales et professionnelles	<input type="checkbox"/> générale et culturelles
2) la division du travail est plutôt ...	<input type="checkbox"/> forte	<input type="checkbox"/> moyenne	<input type="checkbox"/> faible
3) polyvalence des formateurs (le formateur est avant tout un ...)	<input type="checkbox"/> didacticien	<input type="checkbox"/> pédagogue	<input type="checkbox"/> ingénieur
4) le travail en équipe est ...	<input type="checkbox"/> facultatif	<input type="checkbox"/> souhaitable	<input type="checkbox"/> obligatoire
5) l'ouverture sur l'environnement économique est ...	<input type="checkbox"/> faible	<input type="checkbox"/> moyenne	<input type="checkbox"/> importante
6) l'ouverture sur l'environnement social et culturel est ...	<input type="checkbox"/> faible	<input type="checkbox"/> moyenne	<input type="checkbox"/> importante
7) les locaux sont configurés ...	<input type="checkbox"/> par matière	<input type="checkbox"/> par mode d'animation	<input type="checkbox"/> par matière et par mode d'animation
8) la circulation dans les locaux est ...	<input type="checkbox"/> interdite	<input type="checkbox"/> pré-défini	<input type="checkbox"/> libre
9) les horaires de présence des apprenants sont ...	<input type="checkbox"/> imposés	<input type="checkbox"/> contractualisés	<input type="checkbox"/> libres
10) le volume horaire est ...	<input type="checkbox"/> imposé	<input type="checkbox"/> contractualisé	<input type="checkbox"/> libre
11) la durée du contrat est ...	<input type="checkbox"/> la même pour tous	<input type="checkbox"/> variable par tranche (100 h, 150 h, ...)	<input type="checkbox"/> différente d'une personne à l'autre
12) les entrées/sorties sont ...	<input type="checkbox"/> permanente	<input type="checkbox"/> par sessions	<input type="checkbox"/> permanente et par sessions
13) les référentiels sont ...	<input type="checkbox"/> imposés	<input type="checkbox"/> construits avec l'apprenant	<input type="checkbox"/> inexistants
14) les ressources pédagogiques sont plutôt ...	<input type="checkbox"/> 1 média privilégié	<input type="checkbox"/> plusieurs média	<input type="checkbox"/> média multiple
15) l'accès aux ressources est ...	<input type="checkbox"/> dirigé	<input type="checkbox"/> contrôlé	<input type="checkbox"/> libre
16) la présence du formateur est ...	<input type="checkbox"/> continue	<input type="checkbox"/> discontinue	<input type="checkbox"/> à la demande
17) la guidance pédagogique est ...	<input type="checkbox"/> imposée	<input type="checkbox"/> contractualisée	<input type="checkbox"/> à la demande
18) l'accompagnement du projet des apprenants est ...	<input type="checkbox"/> non prévue	<input type="checkbox"/> faite par tous les membres de l'équipe	<input type="checkbox"/> réalisé par un intervenant dédié
19) l'évaluation des acquis des apprenants est réalisée	<input type="checkbox"/> par le formateur	<input type="checkbox"/> le formateur et l'apprenant	<input type="checkbox"/> l'apprenant
20) en définitive, pour vous, l'objectif prioritaire de l'APP est plutôt	<input type="checkbox"/> l'enseignement	<input type="checkbox"/> l'insertion	<input type="checkbox"/> l'éducation

Annexe 2

Frédéric HAEUW

Aux formateurs, formatrices, des A.P.P. de la région Nord-Pas de Calais

Villeneuve d'Ascq, le 3 janvier 2001

Cher (e) collègue

Vous le savez peut-être, je réalise actuellement une thèse sur le thème des « nouvelles compétences des formateurs en formation ouverte », et mon terrain d'observation est celui des A.P.P. J'ai d'ailleurs déjà eu l'occasion d'aller observer cinq A.P.P. de la région et d'interviewer un certain nombre d'entre vous, dans le cadre d'une étude européenne commanditée par le CEDEFOP, et dont les résultats seront prochainement mis en ligne sur le site de l'ORAVEP.

Pour la dernière partie de la thèse, qui porte plus spécifiquement sur les « rapports aux savoirs » des formateurs, je suis à la recherche de quelques formateurs qui accepteraient, soit de produire un écrit de quelques pages, soit d'être interviewés sur ce thème. Cela ne vous prendra pas plus que quelques heures, mais enrichira considérablement mon analyse.

En tout état de cause, **que vous acceptiez ou non de contribuer à l'étude**, je vous serais reconnaissant de prendre quelques instants pour emplir le questionnaire ci-joint et me le renvoyer (si possible avant le 20 janvier 2001). La confidentialité des réponses sera, bien sûr garantie, selon le code déontologique scientifique en vigueur.

Je vous remercie d'avance, et vous prie de recevoir mes plus cordiales salutations.

Frédéric HAEUW

Annexe 4

Nom, Prénom :

Fonction :

A.P.P. de :

Site de :

Téléphone :

J'accepte de participer à l'étude, en étant interviewé

J'accepte de participer à l'étude, en produisant un écrit

Je ne souhaite pas participer à l'étude

A- parmi les propositions suivantes, cochez celle avec laquelle vous êtes le plus en accord (une seule réponse) :

L'A.P.P. est avant tout un espace de socialisation, dans lequel les apprenants découvrent d'autres cultures, apprennent à se connaître eux-mêmes, à se situer dans la société et à devenir des acteurs du changement.

L'A.P.P. est un peu comme une école de la seconde chance, dans laquelle il est donné aux apprenants la possibilité de réactualiser leurs connaissances et d'acquérir de nouveaux savoirs.

L'A.P.P. est une étape indispensable dans un parcours d'insertion ; il permet de combler les manques et d'aborder avec plus de chance de réussite la formation qualifiante ou le diplôme qui permettra aux apprenants de trouver ou de retrouver une situation professionnelle et une place dans la société

B- parmi les propositions suivantes, cochez celle qui, selon vous, définit le mieux l'autoformation (une seule réponse) :

L'autoformation, c'est, dans l'apprentissage de savoirs définis, la gestion autonome des objectifs, des méthodes et des moyens.

L'autoformation, c'est la formation de soi par soi ; se former, se créer, se donner une forme, s'approprier et s'appliquer à soi-même le processus de formation.

L'autoformation, c'est une situation d'acquisition de savoirs sans la présence du formateur, dans un dispositif de formation individualisée pré-organisé par celui-ci.

C- parmi les propositions suivantes, cochez celle qui, selon vous, définit le mieux le « bon » formateur en A.P.P. (une seule réponse) :

Le bon formateur en A.P.P., c'est celui qui sait mettre son savoir au niveau des apprenants.

Le bon formateur en A.P.P., c'est celui qui sait mettre en relief les compétences des apprenants pour leur permettre d'en tirer profit.

Le bon formateur en A.P.P., c'est celui qui sait créer des situations pédagogiques en utilisant au mieux l'environnement de la formation

annexe 5

Grille d'analyse CEDEFOP

1- Description et analyse du dispositif de Formation Ouverte et A Distance

1.1- Contexte et offre actuelle

Contexte d'émergence du dispositif au sein de l'organisme porteur (et des partenaires éventuels), repérage des acteurs pilotes du dispositif, vecteurs de changement

Conduite de projet :

objectifs visés

« structure projet » mise en œuvre

freins rencontrés

implication et participation des salariés

formation des salariés impliqués dans la mise en œuvre du dispositif

impacts de cette formation sur les salariés, sur le dispositif

Offre de formation (FOAD) actuelle :

thèmes proposés

niveau de formation

durée

publics formés (nombre, profils, origines, niveaux d'entrée, sexe, âge...)

nombre d'heures réalisées

1.2- Description de l'architecture du dispositif de formation : au niveau logistique, technologique, pédagogique, organisationnel.

Conditions d'accès :

Pré requis, équipement nécessaire, positionnement...

Fonctionnement :

Accessibilité (entrée/sorties permanentes, heures et jours d'ouverture..)

Publics visés (nombre, profils, origines, niveaux d'entrée, sexe, âge...)

Lieux de formation

Types de formation (à distance, présentiel, personnel...)

Parcours de formation : type, sur-mesure..., mode de conception et production

Durée moyenne des apprentissages

Contenus (exercices, télé tutorat, suivi...) et modalités (synchrone/asynchrone) du travail à distance

Management et pilotage du dispositif (acteurs concernés, outils, méthodes...)

Support technique :

Technologie d'échange

Moyen de communication

Logiciel de suivi

Logiciel d'accompagnement

Autres

Matériel possédé : type, nombre, ...

Description des ressources utilisées (quantitative et qualitative), % ressources achetées / produites en interne
Mode de conception et production (acteurs impliqués...)

Modalités de validation de la formation

Attestation, diplôme, certificat de compétence, autres...

L'équipe FOAD

Formateurs, informaticiens, responsables pédagogiques, secrétariat, documentalistes, tuteurs, animateurs...

Temps affecté au dispositif

Moyens d'échange de l'équipe

Formation des salariés impliqués dans la mise en oeuvre du dispositif

Impacts de cette formation sur les salariés, sur le dispositif

Perspectives

Cohérence du dispositif par rapport aux utilisateurs (commanditaires, usagers, producteurs) et aux objectifs de chaque population

Durée de vie projetée du dispositif, développements envisagés à court, moyen et long terme

1.3- Evaluation du dispositif

Description du dispositif d'évaluation (critères, méthodologie, acteurs concernés...)

Résultats

2- Impacts sur les formateurs ¹

2.1- Etat des lieux de l'existant

Données de cadrage quantitatives et qualitatives (nombre, sexe, permanents, vacataires, âge, ancienneté,...)

Recrutement

Type et statuts des formateurs

Trajectoire socioprofessionnelle des formateurs

Encadrement et structure du corps des formateurs

Liens professionnels et rétribution du travail

2.2- Impacts sur l'ingénierie de formation

2.3- Impacts sur l'ingénierie pédagogique et didactique

- fonctions

- responsabilité, autonomie

- hiérarchie

- relations entre les acteurs (formateurs, apprenants, etc.)

- système de veille

¹ « les formateurs » sont à prendre au sens large du terme, ce qui incluse l'ensemble des acteurs du dispositif (secrétaire, informaticien, etc.)

2.4- Enrichissement et appauvrissement sur le contenu du travail

- « nouvelle taylorisation » ?
- polyvalence
- évolution des emplois
- gestion de la complexité
- modifications des repères spatiaux temporels

2.5- Impacts sur les pratiques de gestion des ressources humaines

- évolution de carrières
- cohérence avec la rémunération
- formation de formateurs (lien entre NTIC et exclusion)
- pérennisation des compétences développées

2.6- Le point de vue des formateurs

- peurs et aspirations
- menaces et opportunités
- principaux problèmes soulevés et solutions apportées

annexe 6

C'était un jour de la semaine comme les autres, je travaillais en tant que formatrice en français avec un petit groupe de personnes.

Lorsque les portes de la salle s'ouvrirent, deux personnes entrèrent. Il y avait la responsable administrative de la structure pour laquelle je travaillais et Frédéric, dont je fis la connaissance. Celui-ci m'expliqua qu'il faisait le tour des structures afin d'observer les différentes pratiques et les diverses modalités d'organisations existantes. Cette étude devrait permettre de comprendre comment le réseau des APP (ateliers pédagogiques personnalisés) fonctionnait dans son hétérogénéité. Car les APP sont des structures disséminées sur tout le territoire ; ce qui rend l'échange et les rencontres parfois difficiles. Néanmoins, ces structures ont un objectif commun qui peut se décliner sur des modes d'exercices très variés : celui d'apporter une aide, un soutien et de guider l'individu quant à l'accès aux savoirs.

Cette rencontre avec Frédéric fut importante pour moi car j'étais curieuse de découvrir d'autres pratiques. Frédéric m'apparut comme quelqu'un qui avait une grande expérience mais aussi comme une personne ouverte et soucieuse de s'interroger sur les pratiques existantes tout comme sur sa propre pratique. Cette recherche liée à une pratique sur le terrain était très intéressante. Je n'avais pas encore eu l'occasion de rencontrer une personne aussi désireuse de réfléchir à propos de notions souvent galvaudées comme l'auto formation.

avec Il apparaît important de comprendre que le stagiaire est l'acteur, l'élément qui dirige sa formation même s'il est soutenu par le formateur. Il rencontre ainsi une autonomie, une présence qu'il n'a pas forcément sur le plan social. Car force est de constater que ces personnes qui arrivent dans nos structures ont souvent erré longtemps dans les couloirs de l'A.N.P.E ou dans d'autres types d'organismes.

L'APP peut alors être un lieu où ces personnes se réconcilient avec des savoirs dont la pratique ne leur est pas familière, mais aussi un espace où l'élaboration d'un « projet professionnel » est possible. Par « projet professionnel » il faut entendre la possibilité qui est donnée à chacun, à un moment donné, d'envisager de nouvelles orientations en passant par des concours ou autres...

Les personnes que nous accueillons arrivent souvent avec d'importants complexes liés à des histoires personnelles qui convergent toutes, à un moment donné, vers le problème de l'accès aux savoirs dans nos sociétés modernes. Cet accès loin d'être aisé et souvent difficile tout en étant à l'origine de douleurs pour des personnes qui ressentent leurs difficultés comme source d'exclusion.

Je me souviens encore d'un petit groupe de stagiaires avec qui je travaillais sur la compréhension de textes. Ils me demandèrent ce que signifiaient des mots comme « démocratie » ou « république ». C'est alors que je compris combien les mots que nous employons et qui apparaissent comme des éléments fondateurs de l'univers dans lequel nous vivons peuvent n'être que des coquilles vides de sens. Je cite cet événement car à plusieurs reprises, j'ai pu constater que l'accès au sens, aux savoirs, était d'autant plus difficile que le langage lui-même était source d'opacité. Les mots constituaient dès lors un premier obstacle. Depuis lors, souvent, sous forme de jeu du dictionnaire, nous nous efforçons, par petits groupes, de redonner sens et vie à un langage peu usité ou à des mots oubliés.

Ce genre d'exercice qui s'effectue à l'oral favorise les échanges et l'enrichissement mutuel. Moi-même en tant que formatrice, je ne cesse d'apprendre ou de réajuster le sens de certains mots. Le langage devient alors une « passerelle » qui permet à chacun d'entre eux de trouver ou de retrouver un contact avec un autre vécu, une autre histoire... Des personnes que j'observais et que je percevais au départ comme renfermées et repliées sur elles-mêmes parviennent au fur et à mesure à affronter la peur qu'elles ont de s'exprimer. Les erreurs et les fautes ne sont plus des sujets tabous mais constituent d'ultimes possibilités de reprises et de travail sur la langue. Les mots recouvrent alors une partie de leur sens et deviennent des « ponts invisibles » qui permettent à un individu d'entrer en relation avec une autre personne. Ces mots deviennent la source par laquelle s'engage une vision du monde.

Cette quête de sens, jamais achevée, je tente également de la comprendre à travers une histoire personnelle. Cette histoire est semblable à un chemin sinueux qui se nourrit à la fois d'une part de hasard et de nécessité. Cette histoire fait partie intégrante de la constitution du moi. Cette constitution s'est nourrie de rencontres qui d'une façon ou d'une autre ont contribué à constituer la personne toujours en devenir que je suis à présent. Je ne prétends pas pouvoir parvenir à une transparence qui ne serait qu'illusoire. Mais simplement à rassembler quelques fragments d'une existence qui est encore présente en ma mémoire.

Cette mémoire parfois vacillante mais encore assez vive pour essayer de comprendre pourquoi les orientations qui ont été prises furent celles qui me menèrent vers le travail de formatrice.

Alors qu'à présent je tente de rassembler ces quelques fragments du passé, je ne peux m'empêcher de penser que cette relation aux savoirs était marquée par le sceau de l'ambivalence.

Je pense que l'image toujours omniprésente de l'institutrice m'a longtemps influencée. J'étais à la fois en admiration devant ce métier que je désirais exercer et en réflexion contre des pratiques que je trouvais souvent injustes et source d'exclusion.

rebellion "

Je me souviens encore d'un petit groupe de stagiaires avec qui je travaillais sur la compréhension de textes. Ils me demandèrent ce que signifiaient des mots comme « démocratie » ou « république ». C'est alors que je compris combien les mots que nous employons et qui apparaissent comme des éléments fondateurs de l'univers dans lequel nous vivons peuvent n'être que des coquilles vides de sens. Je cite cet événement car à plusieurs reprises, j'ai pu constater que l'accès au sens, aux savoirs, était d'autant plus difficile que le langage lui-même était source d'opacité. Les mots constituaient dès lors un premier obstacle. Depuis lors, souvent, sous forme de jeu du dictionnaire, nous nous efforçons, par petits groupes, de redonner sens et vie à un langage peu usité ou à des mots oubliés.

Ce genre d'exercice qui s'effectue à l'oral favorise les échanges et l'enrichissement mutuel. Moi-même en tant que formatrice, je ne cesse d'apprendre ou de réajuster le sens de certains mots. Le langage devient alors une « passerelle » qui permet à chacun d'entre eux de trouver ou de retrouver un contact avec un autre vécu, une autre histoire... Des personnes que j'observais et que je percevais au départ comme renfermées et repliées sur elles-mêmes parviennent au fur et à mesure à affronter la peur qu'elles ont de s'exprimer. Les erreurs et les fautes ne sont plus des sujets tabous mais constituent d'ultimes possibilités de reprises et de travail sur la langue. Les mots recouvrent alors une partie de leur sens et deviennent des « ponts invisibles » qui permettent à un individu d'entrer en relation avec une autre personne. Ces mots deviennent la source par laquelle s'engage une vision du monde.

Cette quête de sens, jamais achevée, je tente également de la comprendre à travers une histoire personnelle. Cette histoire est semblable à un chemin sinueux qui se nourrit à la fois d'une part de hasard et de nécessité. Cette histoire fait partie intégrante de la constitution du moi. Cette constitution s'est nourrie de rencontres qui d'une façon ou d'une autre ont contribué à constituer la personne toujours en devenir que je suis à présent. Je ne prétends pas pouvoir parvenir à une transparence qui ne serait qu'illusoire. Mais simplement à rassembler quelques fragments d'une existence qui est encore présente en ma mémoire.

Cette mémoire parfois vacillante mais encore assez vive pour essayer de comprendre pourquoi les orientations qui ont été prises furent celles qui me menèrent vers le travail de formatrice.

Alors qu'à présent je tente de rassembler ces quelques fragments du passé, je ne peux m'empêcher de penser que cette relation aux savoirs était marquée par le sceau de l'ambivalence.

Je pense que l'image toujours omniprésente de l'institutrice m'a longtemps influencée. J'étais à la fois en admiration devant ce métier que je désirais exercer et en réflexion contre des pratiques que je trouvais souvent injustes et source d'exclusion.

rebelle "

Je me souviens encore de mon voisin, qui lui semblait jongler avec les mots et effectuer ce travail avec une facilité déconcertante. Je m'efforçais alors de rendre un travail, mais la feuille me revenait avec des erreurs ~~surabondantes~~ auréolées de rouge. Ces fautes se figeaient sur le papier et me renvoyaient une piètre image de moi-même. Un étrange sentiment de malaise se développait en moi lorsque je voyais que mon voisin avait réussi son exercice et recevait une de ces belles images dont il avait déjà une boîte pleine.

Cette première rencontre avec l'univers scolaire ne fut donc pas un souvenir agréable. La reconnaissance du moi, ce que j'en percevais, s'effectuait par le biais d'images qui attestaient la réussite de tel ou tel élève et, qui à contrario sanctionnaient l'élève qui n'avait pas réussi. Ainsi, face à l'échec, l'image représentait déjà pour l'enfant que j'étais la preuve tangible d'une reconnaissance potentielle de la part de l'institutrice.

A la fin du CP, je ne savais pas lire et je n'excellais pas non plus dans les autres domaines. A l'époque, pour la lecture, on pratiquait la méthode dite globale. Il fallait apprendre les mots, les photographier à l'aide de la mémoire.

Heureusement pour moi, il existe parfois des « lumières repères » qui illuminent votre parcours et favorisent votre relation aux savoirs.

Ce fut ma grand-mère qui en tant qu'ancienne institutrice me réconcilia avec la lecture. Elle utilisa pour cela une ancienne méthode dont je ne me souviens pas du nom. Depuis, la relation que j'entretiens avec ce domaine est passionnée. Ce qui ne m'empêcha pas toutefois de doubler mon CE2. Peut-être est-ce en partie dû à une situation familiale instable, je ne sais guère. Mais, le fait est que mon cursus primaire s'acheva sur une phrase cinglante de mon institutrice de CM2 qui s'adressa à mes parents ainsi : « Je pense que votre fille n'aura jamais son bac ».

Cette ~~affirmation~~ ^{phrase} me fit souffrir à l'époque, car de façon injuste je percevais déjà un avenir limité alors qu'il n'était encore rien advenu. Le système scolaire qui se devrait d'entretenir un élan semblait avoir établi son verdict. J'avoue qu'il y a peut-être en moi, encore un peu de rancune par rapport à ces enseignants qui de façon très rapide prétendent déceler les capacités ou les inaptitudes d'un élève.

Cela m'a d'autant plus marqué que mon père qui n'avait pas eu la chance de poursuivre des études prit la nouvelle de « plein fouet ». Le complexe qu'il avait lui-même face aux savoirs ne facilita pas notre relation. Arrivé en France à l'âge de quatorze ans, cet immigré venu d'Algérie souffrait d'une non-reconnaissance sociale liée à l'absence d'étude. Les espoirs qu'il avait reportés sur moi, ceux que j'étais censé incarner partaient en fumée. Ce poids était lourd à porter pour moi car à ses yeux, je n'étais qu'une enfant nulle et maladroite qui ne savait pas quelle chance elle avait de pouvoir faire des études.

Cette image que me renvoya mon père me poursuivie pendant des années. L'envoi des bulletins avec les appréciations des instituteurs furent durant toute une période des éléments qui intervenaient dans

BIBLIOGRAPHIE

- AGNEL J., 1992, « Formations ouvertes : de nouveaux acteurs ou du nouveau pour les acteurs ? », *Etudes et expérimentations en formation continue*, N°16, La Documentation Française
- ALBERO B., 1998, *L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelation entre les dispositifs et les apprenants*, Thèse de Doctorat dirigée par A.Weils-Barais et A.Martel, université Denis Diderot, Paris 7
- ALBERO B., 1999, « *Du triangle aux triangulations pédagogiques : une transition vers de nouvelles modalités de formation* », les carrefours de l'Education
- ANNOOT E., 1996, *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Paris, Ophrys
- ASTOLFI J.P., 1992, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF Editeurs, collection pédagogie
- AUMONT B., MESNIER P.M., 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, collection pédagogie
- AUSSUBEL D., 1978, *Educational psychology : a cognitive view*, New-York HRW
- BACHELARD G., 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF
- BACHELARD G., 1938, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin
- BACHELARD G., 1949, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF
- BARBOT M.J., CAMATARI G., 1999, *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*, Paris, PUF
- BARUK S., 1973, *Echec et Maths*, Paris, Points
- BELIER S., 1996, La question des compétences, in CASPAR P. et CARRE P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod
- BEILLEROT J., BOUILLET A., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., 1989, *Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Editions universitaires
- BEILLEROT J., 1996, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan
- BERBAUM J., 1982, *Etude systémique des actions de formation*, Paris, PUF
- BESANCON J., 1994, *L'individualisation de la formation en questions*, Paris, La Documentation Française
- BLANDIN B., 1990, *Formateurs et formations multimédia*, Paris, les Editions d'Organisation
- BOUCHARD P., LEVY B., 1996, *la question du sujet en éducation et en formation*, Paris, l'Harmattan
- BRUNOLD B., 1948, *Esquisse d'une pédagogie de la redécouverte dans l'enseignement des sciences*, Paris, Masson
- CARRE P., 1992, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, la Documentation Française
- CARRE P., 1996, A la recherche d'une nouvelle galaxie, *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, deuxième colloque européen sur l'autoformation*, les cahiers du CUEEP N° 32-33, U.S.T.L
- CARRE P., CASPAR P., 1996, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D., 1997, *Autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF
- CARRE P., D'HALLUIN C., CLENET J., POISSON D., 1999, Ingénierie pédagogique des formations ouvertes, in CARRE P. et CASPAR P., *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod

- CARRE P., 2001, *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus*, Paris, l'Harmattan
- CAVET C., MOR A., 1988, *Formations individualisées, Fiches méthodologiques par mots clés*, Lyon, CAFOC
- CEREQ, 1996, *Les organismes de formation continue, pluralité des activités, diversité de gestion des personnels*, Bref N° 126
- CHARLOT B., 1992, 1999, *Ecole et savoir dans les banlieues ...et ailleurs*, Paris, Armand Colin
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Ed Economica, collection Antropos
- CHARLOT B., 1998, La question des savoirs, la nouvelle revue de l' AIS N°1&2
- CHOSSON J.F., 1975, *L'entraînement mental*, Paris, éditions du seuil
- CLENET J., 1994, *Images de l'alternance à l'éducation nationale*, Paris, l'Harmattan
- CLENET J., 1998, *Représentations, formations et alternance*, Paris, l'Harmattan
- CLENET J., 1999, *Modélisation d'un parcours de recherches*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation
- Commission Européenne, 1995, *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre Blanc sur l'éducation et la formation
- COPAS, 1995, Formation individualisée, Guide à l'usage des acteurs de la formation, Paris, la Documentation Française
- COULON A., HAEUW F., 2001, *Les nouvelles compétences du/des formateurs en formation ouverte et à distance – étude de deux dispositifs français, les A.P.P. et le réseau Mir@d, rapport publié sur le site d'ALGORA*
- CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil
- DANIS C., SOLAR C., 1998, *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, les éditions logique
- D'HALLUIN C., HAEUW F., 1995, *Formations ouvertes multiressources, actes de l'université d'été de Lille*, les cahiers d'études du CUEEP N° 28, USTL
- D'HALLUIN C., POISSON D., 1990, Formations de formateurs et nouvelles technologies éducatives, in *actes du colloque « les formateurs d'adultes et leurs qualifications, réponses des universités »*, les cahiers d'études du CUEEP N° spécial, USTL
- DE BLIGNIERES-LEGERAUD A., 1998, Critères et paramètres pour identifier l'innovation dans le domaine des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage, Rapport final de l'étude pour le CEDEFOP, Paris
- DE GAULEJAC V., 1987, *La névrose de classe*, Paris, H et G éditeurs
- DUMAZEDIER J., 1985, Formation permanente et autoformation, in *L'autoformation*, Education Permanente
- Education permanente N° 142, 2000, *Les histoires de vie, théories et pratiques*
- FAYE BONNET M.F., 1996, *La pédagogie, une grande absente à l'université*, revue Sciences Humaines N°12
- FORMENTI L., 2000, Les histoires de vie dans ma vie : reconstruction, découverte ou invention ?, in JOSSO M.C., *La formation au coeur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*, Montréal, L'Harmattan
- FOUCHER R., 2000, l'autoformation relié au travail : jalons pour un état de la question, in *L'autoformation reliée au travail*, Montréal, Editions Nouvelles
- GALVANI P., 1991, *Autoformation et fonction de formateurs, le cas des A.P.P.*, Lyon, Chroniques Sociales
- HAEUW F., MILOT E., 1995, *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée : un exemple en région Nord Pas-de-calais*, les cahiers d'études du CUEEP, N° 31, USTL

- HAEUW F., REHOUMA D., THIERRY L., 1996, Centres de ressources et tutorat, le cas des CURES, in *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation ; deuxième colloque européen sur l'autoformation*, les cahiers d'études du CUEEP N°32-33, Lille, USTL
- HAEUW F., MLEKUZ G., 1998, *Agrimédia Nord pas de calais, un réseau au service des apprenants*, les cahiers d'études du CUEEP N°35-36, USTL
- HAEUW F., 1998, Une nouvelle approche des fonctions formation, *Actualité de la Formation Permanente* N°56
- HAEUW F., 1999, Construction des savoirs et construction identitaire, le pari de l'autoformation, in la pédagogie différenciée en actes, revue SPIRALE, hors série N°3, IUFM 59/62, Lille3
- HAEUW F., 2000, Construction identitaire et rapport aux savoirs, in perspectives nouvelles en éducation N° 49, INRP
- HAEUW F., POISSON D., 2001, Se former par la pédagogie du projet dans le contexte de l'autoformation accompagnée, Revue « rencontres sur l'école »
- HAMELINE D., 1975, Les universitaires et la formation d'adultes, *Education Permanente* N°31
- HEDOUX J., 1994, Sciences humaines, pratiques de formation et praticiens, in *recherches-actions : méthodes et pratiques de formation-tome 1*, les cahiers d'études du CUEEP N° 25, USTL
- HOUSSAYE J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Berne, Francfort, New-york, Paris, Peter Lang
- JOSSO M.C., 2000, *La formation au coeur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires*, Montréal, L'Harmattan
- KATZ R.L., 1974, *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review
- KEPLER A., 1992, *Le centre-ressources, pourquoi, comment ?*, Lyon, les Editions Chroniques Sociales
- KHUN T., 1970, *The structure of scientific révolution*, Chicago, University of Chicago Press
- KUPERHOLC J., MOR A., PIETTRE F., 1993, *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles*, Paris, les Editions Liaisons
- LE BOTERF G., 1999, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation
- LE MOIGNE J.L., 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod
- LE MOIGNE J.L., 1995-1999, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, Que sais-je ? PUF
- LE MOIGNE J.L., 1994, *Le constructivisme, des fondements*, Paris, ESF
- LE MOIGNE J.L., 1995, *Le constructivisme, des épistémologies*, Paris, ESF
- LEPLAT J., 1985, *Les représentations fonctionnelles dans le travail*, Psychologie française N°30
- LESNE M., 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF
- LESNE M., 1984, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig
- LINARD M., 1990, *Des machines et des hommes – apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, Editions universitaires
- LUTTRINGER J.M., WILLEMS J.P., 1998, *Freins réglementaires au développement des formations ouvertes et à distance*, Etude réalisée par le cabinet Circé pour le forum français pour la formation ouverte et à distance, document en ligne sur le site du FFFOD
- MALGLAIVE G., 1990, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF
- MARTIN J.P., SAVARY E., 1996, *Formateurs d'adultes, exercer au quotidien*, Lyon, Chroniques Sociales
- MERIEU P., 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur
- MERIEU P., 1996, *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF éditeur
- MONTEIL J.M., 1985, *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Paris, Editions universitaires
- MORIN E., 1991, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF
- MORIN E., 1995, Vers un nouveau paradigme, in Sciences Humaines N° 47
- NAKACHE J., 1989, Du drame des Minguettes au réseau national des APP, in *Actualités de la Formation Permanente* N° 99, centre INFFO
- NIMIER J., 1988, *Les modes de relations aux mathématiques*, Paris, Méridiens Klincksiek

- PIAGET J., 1968, *La naissance de l'intelligence*, Paris et Neufchatel, Delachaux et Niestlé
- PIAGET J., 1975, *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF
- PINEAU G., 1983, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Montréal, Edilig
- PINEAU G., LEGRAND J.L., 1993, *Les histoires de vie*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- PINEAU G., 1995, Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences, in *L'autoformation en chantiers*, Education Permanente N°12
- PINEAU G., 1999, Expérience d'apprentissage et histoires de vie, in CASPAR P., CARRE P., *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Editions Dunod
- PROST A., 1985, *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil
- RANCIERE J., 1987, *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard
- SCHALCHLI D., 1989, *Formation, si tu continues ...*, Paris, Editions Entente
- TOBIAS S., 1980, *Le mythe des mathématiques*, Paris, Etudes vivantes
- VANHILLE B., 1997, *Démarches d'individualisation, vers un modèle convergent Formation Continue/Formation Initiale*, les cahiers d'étude du CUEEP N° 34., Lille, USTL
- VARELA F., 1989, *Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant*, Paris, Seuil
- VASSILEFF J., 1988, *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chroniques sociales
- VERSPIEREN M.R., 1990, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation*, Bruxelles, coédition contradictions/l'Harmattan
- WATZLAWICK P., 1988, *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme*, Paris, Editions du Seuil
- WATZLAWICK P., 1978, *La réalité de la réalité, confusion, désinformation, communication*, Paris, Editions du Seuil
- WEYL KAILEY L., 1963, *Victoire sur les maths*, Paris, Lafont

TABLE DES MATIERES

Sommaire	page 1
Introduction générale : savoir, rapports au savoir ... fondements épistémologiques	
d'une recherche en compréhension	page 3
1- Premiers choix épistémologiques	page 3
2- information, connaissance et savoir	page 5
3- savoir et réalité	page 7
4- savoir et rapports au savoir	page 8
5- rapports au savoir et changements paradigmatiques en andragogie	page 11
Chapitre I – construction identitaire et rapports au savoir	page 17
1- autonomie, niveau zéro	page 19
2- où l'on commence à parler formation	page 21
3- énumérer, décrire, comparer	page 24
4- parce que papa ne l'était pas	page 27
5- rapports aux maths, rapports à l'écrit	page 30
6- un si joli bébé	page 33
7- enseigner ce que l'on ignore	page 38
8- d'autres chantiers, pour une construction inachevée	page 41
Chapitre II- la Formation Ouverte et à Distance (F.O.A.D)	
comme champ de l'innovation pédagogique	page 44
1- Formation Ouverte et A Distance, une définition ambiguë	page 45
2- un contexte mouvant	page 49
3- des finalités parfois contradictoires	page 50
4- de la recherche du changement	page 52
Chapitre III- les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (A.P.P.), un modèle	
d'innovation pédagogique	page 57
1- le dispositif national des Ateliers de Pédagogie Personnalisée	page 58
2- stratégie de développement	page 61
3- les enjeux socio-économiques	page 64
4- les A.P.P. , un modèle « théorique situé entre autoformation et formation ouverte	page 66
5- quelles transformations pour les formateurs ?	page 69
Chapitre IV- une première enquête, sur et avec les formateurs en A.P.P.	page 74
1- le réseau régional et l'animation des A.P.P. de Nord Pas de Calais	page 74
2- le groupe de travail sur « les nouveaux rôles des formateurs en formation ouverte et à distance »	page 76
3- résultats de la première enquête	page 79
4- en résumé	page 83
Chapitre V– l'étude approfondie de cinq sites	page 87
1- stratégie de l'étude	page 88
2- les A.P.P. portés par les GRETA	page 90
2.1- les GRETA	page 90
2.2- les A.P.P. au sein des GRETA	page 93
2.3- l'A.P.P. de Vendin-le-viel	page 96
2.4- l'A.P.P. de Caudry-le Catteau	page 103
3- les A.P.P. portés par l'Université	page 110
3.1- le C.U.E.E.P.	page 110
3.2- les A.P.P. au sein du C.U.E.E.P.	page 114
3.3- l'A.P.P. de Villeneuve d'Ascq	page 119
4- les A.P.P. portés par le réseau associatif	page 126
4.1- l'association A.P.P. du littoral dunkerquois	page 127
4.2- l'A.P.P. du littoral dunkerquois	page 127
4.3- l'ADAPEP (organisme porteur de l'A.P.P. d'Arras)	page 137
4.4- l'A.P.P. d'Arras	page 139

Chapitre VI- quelles compétences pour les formateurs des Formations Ouvertes	page 149
1- pourquoi élaborer un référentiel de compétences ?	page 149
1.1- les liens entre formation ouverte et compétences	page 149
1.2- quelques éléments de cadrage théorique.....	page 151
1.3- construction d'une matrice de compétences	page 153
1.4- méthodologie.....	page 154
2- référentiel de compétences du formateur, en formation ouverte et à distance	page 157
2.1- les compétences du formateur dans le contexte local et global	page 157
2.2- les compétences du formateur, dans le contexte du dispositif.....	page 164
2.3- les compétences du formateur, dans le contexte de la relation individuelle	page 169
Chapitre VII- l'innovation en pédagogie, changement de forme	
ou renversement paradigmatique ?	page 176
1- les compétences du formateur : adaptation ou transformation ?	page 178
2- organisation et changement.....	page 181
2.1- impacts positifs de l'organisation sur le changement	page 181
2.2- impacts négatifs de l'organisation sur le changement.....	page 186
3- les A.P.P., un mode pédagogique innovant.....	page 189
3.1- les A.P.P. et l'innovation.....	page 189
3.2- les A.P.P. et la formation ouverte et à distance	page 192
3.3- les A.P.P., l'individualisation et la personnalisation	page 193
3.4- les A.P.P. et l'autoformation	page 196
3.5- en résumé	page 198
4- innovation et changement paradigmatique.....	page 199
4.1- types d'A.P.P. ou types de pratiques pédagogiques ?.....	page 202
4.1.1- l'A.P.P. à finalité enseignement.....	page 203
4.1.2- l'A.P.P. à finalité insertion	page 205
4.1.3- l'A.P.P. à finalité éducation.....	page 208
4.2- cohérence des représentations	page 210
4.2.1- construction du questionnaire	page 211
4.2.2- exploitation des résultats.....	page 212
Chapitre VIII- rapports au savoir, épistémologie et pratiques pédagogiques	page 215
1- rapports au savoir et épistémologie sous-jacente aux pratiques pédagogiques.....	page 215
2- des épistémologies concurrentes.....	page 217
3- les liens cachés entre épistémologie et pédagogie	page 221
4- la production d'histoire de vie comme méthodologie	
d'exploration des rapports au savoir	page 227
5- Lisa, formatrice philosophe	page 230
5.1- une pratique pédagogique à finalité enseignement	page 230
5.2- la production de son parcours de praticien.....	page 233
Conclusion générale.....	page 239
1- spécificité de la recherche en andragogie	page 239
2- méthodes et outils	page 241
3- les principaux résultats	page 243
Table des tableaux et schémas	page 245
Table des annexes.....	page 246
Bibliographie.....	page 260
Table des matières.....	page 264