

Aquitaine éducation permanente

arepa, carif aquitaine

131

N°

2^{ÈME} TRIMESTRE 2006

issn 0224-3857

**Validation des acquis
de l'expérience (VAE)**
Les principales préconisations
de deux rapports ministériels

**Industrie du
médicament et de la santé**
Emploi et compétences en Aquitaine

Dossier

«La FOAD au carrefour des chemins»

**Éléments de synthèse
des 6^{èmes} Rencontres
nationales du FFFOD**
à l'Hôtel de Région Aquitaine



formation_emploi_territoires /
information_animation /
@études arepa
carif aquitaine



édito

L'Hôtel de Région accueillait, du 8 au 10 mars, les 6^{èmes} Rencontres nationales du Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFOD).

La FOAD, formation ouverte et à distance, n'a peut-être pas apporté le bouleversement de l'univers pédagogique que certains annonçaient il y a quelques années.

Pourtant, progressivement mais sûrement, elle s'intègre de plus en plus aux différents dispositifs de formation, à travers des formules variées qui associent présentiel, enseignement à distance et utilisation des technologies de l'information et de la communication.

«La FOAD au carrefour des chemins», tel était le thème de ces 6^{èmes} Rencontres nationales auxquelles ce nouvel exemplaire d'AEP est largement consacré.

La Région Aquitaine a en effet été pionnière en ce domaine : elle organisait dès décembre 1999 les premières Assises régionales de la formation ouverte et à distance.

Depuis plusieurs années, elle développe un programme ambitieux de soutien aux technologies de l'information et de la communication.

Aujourd'hui, en matière de formation des adultes, elle pilote, en partenariat avec la DRTEFP, le Plan FOAD Aquitaine. Près de 55 000 heures de formation ont ainsi été dispensées, depuis 2003, dans les 21 Points d'accès à la téléformation (P@T) de notre région.

Plusieurs actions partenariales de FOAD en Aquitaine étaient d'ailleurs présentées au cours de ces 6^{èmes} Rencontres nationales.

Mais c'est l'ensemble des échanges, conférences et témoignages, qui, par leur qualité, ont fait de cette manifestation un temps fort pour tous les professionnels de la formation.

Je souhaite que le dossier de ce numéro d'AEP traduise la richesse de ces travaux et en permette une large diffusion.

Jean-Louis Daguerre
Président de l'Arepa

Rédaction - Administration
arepa / 99 rue Judaïque
33000 Bordeaux /
tél 05 57 81 45 65 /
fax 05 57 81 45 90 /
arepa@arepa-aquitaine.asso.fr

Directeur de la publication
Jean-Louis Daguerre

Directeur de la rédaction
Jean-Paul Barिताut

Rédacteur en chef
Bernard Pourcel

Rédactrice en chef adjointe
Véronique Rufas

Secrétaire de rédaction
Jean-Pierre Michaud

Ont collaboré à ce numéro :
Geneviève Aït-Ali (DRTEFP),
Jean-Pierre Michaud,
Bernard Pourcel,
Véronique Rufas,
Nathalie Simonin (GIPSO)

Crédit photos
Jean-Pierre Michaud,
sauf p. 2 et 4 (DR)

Comité de rédaction

Collaborateurs AREPA
Hélène Bois
Isabelle Boisset
Angélique Cayrac
Bernadette Loustalot
Maryvonne Milhé
Isabelle Sallaberry
Véronique Verjus

Membres associés
Geneviève Aït-Ali
(Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la
Formation Professionnelle)

Florence Baron
(Direction Régionale de l'AFPA)

Francine Corrège
(Délégation Régionale de l'ONISEP)

Martine Coudert
(Délégation Régionale de l'ANPE)

Bruno Dumas
(Conseil Economique et Social d'Aquitaine - Cabinet)

Jean-Paul Dumas
(Rectorat - Délégation Académique à la Formation
Continue)

Hélène Khouri
(Conseil Régional d'Aquitaine - Direction de la
Formation et de l'Apprentissage)

Claudette Lemièrre
(Association Réseau ML-PAIO Aquitaine)

Robert Pierron
(Conseil Régional d'Aquitaine - Direction de l'éducation)

Documentation

Evelyne Begards-Guerra
Laurent Bornier

Diffusion

Yolande Lacoste

Maquette : Captain Studios

Mise en page : Arepa

Impression : Sodal (33)

Tirage de ce numéro : 2 500 ex

Abonnement : 60 €
(4 numéros + Le Courrier de l'Education
Permanente + Les Fiches de l'Arepa)

Reproduction intégrale ou partielle
d'extraits autorisée à condition
d'en préciser la source

AEP n°131 / 2^{ème} trimestre 2006
arepa / 99 rue Judaïque - 33000 Bordeaux / tél 05 57 81 45 65 / fax 05 57 81 45 90 /
arepa@arepa-aquitaine.asso.fr / www.arepa-aquitaine.asso.fr



formation_emploi_territoires
information_animation/
@étudesarepa
carif_aquitaine

sommaire

Validation des acquis de l'expérience (VAE) Les principales préconisations de deux rapports ministériels	2
Industrie du médicament et de la santé Une recherche d'adéquation stratégique «emploi-compétences-formation» en Aquitaine	4
«La FOAD au carrefour des chemins» Éléments de synthèse des 6 ^{èmes} rencontres nationales du FFFOD à l'Hôtel de Région Aquitaine	7
«Avec la FOAD, il ne s'agit pas tant d'individualiser les formations que les parcours» Jacques BAHRY, Président du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance, Président d'Algora	8
La formation ouverte et à distance : une réalité pour la Région Aquitaine Jean-Pierre DUFOUR, Vice-président du Conseil régional d'Aquitaine, chargé de la Formation professionnelle Bernard BOURNAZEAU, Conseiller régional d'Aquitaine, délégué à l'Apprentissage	9
FOAD et individualisation de la formation Petite histoire de l'individualisation en formation Frédéric HAEUW, Consultant senior, Algora	10
Les enjeux de l'individualisation de la formation Table ronde animée par Gilles FREYSSINET, CFI/CCI de Paris	à
Synthèses des travaux en commissions L'apprenance, Philippe CARRÉ, Professeur Université Paris 10	14
Innovation technologique et médiation humaine Évolution des pratiques de médiation en documentation Florence MUET, Consultante HEG Genève, ADBS	16
Médiation humaine et autonomie Table ronde animée par Françoise GÉRARD, Centre Inffo	à
Normes et standards, instruments de médiation Marianne FOLLET, Responsable du service TICE, ENSSIB Bernard BLANDIN, Directeur de Cesi On-line	18
La stratégie de Lisbonne pour la société et l'économie de la connaissance Hubert BOUCHET, Rapporteur au Conseil Économique et Social, Secrétaire général de l'UCI-FO	19
FOAD et Knowledge Management Exposé introductif, Jean-Louis ERMINE, Directeur du département Systèmes d'information, INT	à
Table ronde animée par Emmanuel JOURNOT, Inffolor (Carif Lorraine)	21
Synthèses des travaux en commissions	22
Six actions partenariales de FOAD en Aquitaine	22
La FOAD au carrefour des chemins Synthèse des travaux des 6 ^{èmes} Rencontres Frédéric HAEUW, Consultant senior, Algora	24
Un constat, quatre souhaits Jacques NAYMARK, Directeur de Savoirs Interactifs	à
Formation et domaines connexes : quelques scénarios Bernard BLANDIN, Directeur de Cesi On-line	27
Des scénarios d'avenir de la FOAD proposés par les participants aux 6^{èmes} Rencontres du FFFOD	



Validation des Acquis de l'Expérience



Les principales préconisations de deux rapports ministériels

À l'été 2005, deux rapports de mission sur la VAE ont été rendus publics. L'intérêt majeur de ces deux rapports, commandés par deux ministères différents (Emploi/cohésion sociale et Éducation nationale) réside dans leur approche globale. En effet, ils ne se limitent pas aux pratiques de VAE des ministères commanditaires, même si des développements importants sont consacrés aux politiques de ces ministères. Certaines préconisations sont très voisines et des actions concrètes ont déjà été entreprises à la suite de ces rapports.

Compte tenu de la richesse de ces rapports (60 propositions pour le rapport IGAS et 14 pour le rapport du Pr. Benhamou), nous avons choisi de présenter ici uniquement les points forts relevant de l'approche interinstitutionnelle.

Améliorer la lisibilité de l'offre de service

Malgré le succès incontestable de la VAE, la lisibilité de l'offre de service reste insuffisante. Améliorer cette lisibilité suppose des évolutions à la fois du système d'information sur les certifications et du processus de construction ou de mise à disposition de leurs certifications par les certificateurs.

Les deux rapports préconisent de relancer une campagne nationale, concertée entre certificateurs et évitant la formule, très réductrice, voire dangereuse, de la campagne qui a suivi la promulgation de la loi de 2002 : «Validez votre expérience en diplôme».

Cette nouvelle campagne devrait présenter la VAE comme «l'élément d'une palette d'outils à mobiliser pour la construction de parcours professionnels ou d'insertion pertinents» et insister sur son caractère ouvert, mais aussi sur ses exigences (IGAS). Ce devrait être une «campagne raisonnée» (Pr. Benhamou).

Ces deux rapports convergent pour demander de repositionner la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP) en la recentrant sur l'opérationnalité rapide et complète du RNCP (Répertoire National des Certifications Profession-

nelles) qui devrait être organisé de façon à mieux répondre aux besoins d'information du grand public d'une part et des professionnels d'autre part.

Ils considèrent que le service d'information-conseil en amont de la VAE (Points Relais Conseil) répond bien à la commande initiale de l'Etat («réponse experte avec une bonne proximité» dont le succès est jugé «impressionnant»), mais soulignent que le réseau des PRC «devrait être homogène et mieux réparti sur le plan territorial» (Pr. Benhamou), «mieux articulé avec les réseaux de l'AIO et les valideurs» et soutenu dans le rôle actuellement «irremplaçable» qu'il remplit par les «entretiens individuels de conseil VAE, en allant le plus loin possible dans le conseil en projet professionnel, sans empiéter ni sur les valideurs, ni sur l'accompagnement» (IGAS).

En termes d'offre VAE, les deux rapports déplorent le **manque de coordination entre certificateurs**, qui nuit à l'image de la VAE et constitue un frein à son usage. Selon eux, une meilleure coordination doit porter à la fois :

- **sur la phase de création des certifications** : éviter la multiplication des diplômes, créer des passerelles ou des équivalences entre diplômes (sur l'exemple du DEAVS et de la mention com-

plémentaire «aide à domicile» entre Affaires sociales et Éducation nationale) et rapprocher les services d'ingénierie des grands certificateurs nationaux ;

- **sur l'information** : outils, portails communs à imaginer... ;

«La loi du 17 janvier 2002 est une loi positive, républicaine, qui permet de réparer éventuellement des injustices dans les parcours professionnels qualifiants des individus. Elle permet de faire fonctionner l'ascenseur social.»
«Il faut transformer un essai réussi en une victoire sur le long terme.»

Albert-Claude BENHAMOU.



«Trois ans après la loi de modernisation sociale, le succès de la VAE, même s'il reste encore modeste, est indéniable.»

«Il soulève cependant des interrogations et des inquiétudes quant à ses perspectives de développement.»

Rapport IGAS (*).

(*) Le rapport IGAS n°2005 067 a été produit par Danielle VILCHIEN, Thomas AUDIGE, Jean DEBEAUPUIS et Patrick SEGAL, membres de l'Inspection générale des affaires sociales.

• **sur la phase de traitement des candidatures** : des efforts sont attendus pour homogénéiser les processus de l'accueil/enregistrement jusqu'au passage devant le jury, en passant par l'accompagnement, les durées de traitement et les tarifs. De façon très concrète, citons les propositions de mutualisation ou sous-traitance de certaines phases (information, accueil...), de recensement des bonnes pratiques de l'accompagnement en vue d'une éventuelle «charte qualité», de création de viviers communs de jurys professionnels...

Créer un pilotage interinstitutionnel au niveau national et régional

Cette nécessaire coordination conduit les deux rapports à proposer un pilotage interinstitutionnel à la fois au niveau national et régional.

Le professeur Benhamou propose la création d'une Agence nationale pour la VAE placée sous le patronage des ministères de l'Éducation nationale, des Affaires sociales et de l'emploi, et copilotée par les partenaires sociaux.

L'IGAS suggère la mise en place d'un groupe de travail interministériel de coordination coprésidé par la DGEFP (ministère chargé de l'Emploi) et la DESCO (ministère de l'Éducation nationale).

Les deux souhaitent une coordination régionale sous l'égide du Préfet de région. Ces préconisations ont été entendues, sinon dans la forme précise du moins dans les objectifs principaux : le décret 2006-166 du 15 février 2006 crée un **Comité de développement de la validation des acquis de l'expérience**.

Placé auprès du Ministre chargé de l'emploi et de la formation professionnelle et présidé par le Délégué général à l'emploi et à la formation professionnelle, il est composé de l'ensemble des ministères certificateurs et/ou partie prenante du dossier VAE (Affaires sociales, Agriculture, Budget, Culture, Défense, Éducation, Emploi, Fonction publique, Intérieur, Jeunesse et sports, Petites et moyennes entreprises, Santé, Transports). Outre les actions de promotion de la VAE, il est chargé de proposer toutes mesures de nature à développer la VAE en termes de simplification des procédures, mutualisation des moyens (notamment par un schéma d'organisation territoriale optimisée), amélioration des méthodes d'orientation, accompagnement et validation, coordination des éléments statistiques et d'observation. Il mobilise les partenaires nationaux et territoriaux de la VAE.

Ce comité a été installé le 28 février 2006

et s'est fixé un premier programme de travaux à conduire sur les axes suivants :

- homogénéisation des procédures et mutualisation des moyens,
- élaboration d'une charte de l'accompagnement,
- indemnisation des jurys,
- fonctionnement des commissions professionnelles consultatives placées auprès des ministères certificateurs.

Dépasser l'approche «droit individuel»

La VAE, droit individuel, doit devenir un atout collectif en faveur du maintien ou du développement de l'employabilité.

De façon plus ou moins développée, les deux rapports soulignent que la VAE a besoin d'un second souffle et que, si on en reste à une approche «droit individuel», son développement restera limité.

Le rapport IGAS estime qu'*«une autre ampleur pourrait être donnée à cette réforme si le dispositif était mis au service de démarches collectives en faveur de demandeurs d'emploi ou de salariés, pour aider ceux-ci et en même temps soutenir des projets. De telles démarches restent encore timides ou isolées»*, faute d'une perception claire, par les entreprises, des possibilités offertes par la VAE, ou d'une articulation insuffisante avec d'autres dispositifs ou politiques publiques.

Les services de l'Etat sont ainsi invités à mieux intégrer la VAE dans les politiques de gestion prévisionnelle des compétences conduites avec les branches ou les entreprises (Contrats d'études prospectives, Engagements de développement de l'emploi et des compétences, anticipation des mutations économiques) ainsi que dans les politiques d'aide au retour à l'emploi (PARE/PAP, contrats aidés, insertion par l'activité économique...).

Le professeur Benhamou préconise une meilleure intégration de la VAE, au sein *«d'un processus continu et progressif assurant la promotion des personnes»*, en lien avec les besoins et les organisations des entreprises ; il va même jusqu'à la proposition très novatrice *«d'un nouveau contrat de travail incluant la promotion par la VAE et reconnaissant le droit à l'expérience qualifiante»*. L'idée est séduisante, notamment pour ceux qui ont peu ou pas du tout de qualification au départ ; à la condition d'avoir, à la fois, de véritables engagements sur la durée de la part de l'entreprise et des salariés, et des organisations de travail «apprenantes» permettant d'évoluer sur de plus en plus de compétences. Cette préconisation est aussi tout à fait pertinente sur les emplois en tension (déficit de compétences prêtes à s'investir sur un secteur d'activité) et sur les métiers émergents. Deux études

récentes sur la VAE dans les entreprises (1) démontrent bien la plus-value de l'outil VAE dans les projets collectifs d'entreprises, sur des objectifs à finalités souvent très différentes et permettant de concilier l'intérêt de l'entreprise et celui du salarié (gagnant/gagnant).

Quelques constats «transversaux»

Les deux rapports font quelques autres constats «transversaux» :

• L'urgence d'**accélérer l'ouverture à la VAE sur les diplômes sanitaires et sociaux**, qui correspondent à des métiers soumis à la pénurie de professionnels qualifiés et dans lesquels se trouve un nombre important de personnes «faisant fonction».

• La nécessité, au nom de l'égalité des chances, d'**assouplir les règles de recevabilité de certaines expériences acquises de façon «informelle»**, notamment dans le milieu familial (travail auprès de handicapés ou d'enfants...)

• La nécessité de **rétablir une meilleure égalité de traitement pour les demandeurs d'emploi**, candidats à la VAE. Sur ce sujet, les deux rapports déplorent le manque de consignes de la part de l'Unédic qui conduit à l'absence de financement par les Assédic, alors même que la VAE peut être un bon outil de réinsertion (2).

Par ailleurs, les Régions se sont engagées de façons différentes selon les territoires, et les coûts d'accompagnement et de validation varient fortement d'un certificateur à l'autre : il y aurait urgence à *«ouvrir une négociation tripartite Etat/Unedic/Régions sur le financement de la VAE pour les demandeurs d'emploi»* (Pr. Benhamou) et, selon l'IGAS, *«sans réduire la part des initiatives régionales, les priorités nationales devraient être plus lisibles sur l'ensemble du territoire»*.

• La nécessité d'**aboutir rapidement à la publication de textes ouvrant aux agents publics les mêmes droits à la VAE que ceux des salariés du secteur privé** (congé VAE, financement de l'accompagnement...).

Geneviève AÏT-ALI
DRTEFP Aquitaine

(1) Étude réalisée par IOTA Management à la demande du ministère de l'Économie et des finances - mai 2005 ; et étude, en cours de finalisation, de l'Institut MCVA/CNAM sur commande du ministère chargé de l'Emploi.

(2) La nouvelle convention Unédic, signée le 18 janvier 2006, prévoit désormais la possibilité de prise en charge financière des dépenses de VAE pour ses allocataires.

Industrie du médicament et de la santé



Une recherche d'adéquation stratégique «emploi-compétences-formation» en Aquitaine

Secteur en pleine évolution, l'industrie du médicament et de la santé représente près de 8 000 emplois en Aquitaine. À côté de grands groupes industriels qui absorbent la moitié de ces emplois, de nombreuses PME appuient leur développement sur une main-d'œuvre hautement qualifiée.

Dans ce contexte, une d'étude a été réalisée au niveau régional pour identifier les évolutions des métiers et des qualifications requises dans la filière et proposer des pistes d'action en matière de formation et de gestion des ressources humaines.

Le GIPSO (Groupement Interprofessionnel des Industries Pharmaceutiques et de Santé du Sud-Ouest) nous livre ici les principaux résultats de cette étude financée dans le cadre du Contrat d'objectifs signé entre les représentants de la filière et les pouvoirs publics.

L'industrie du médicament et de la santé est un secteur économique important en Aquitaine. C'est, de plus, un secteur en pleine évolution de par la complexité croissante des disciplines scientifiques, le développement de nouveaux champs de recherche, le renforcement de la réglementation, les évolutions technologiques, la mondialisation des marchés, l'intensification de la concurrence, les exigences toujours plus grandes d'un public averti et la complexité grandissante du médicament.

Aussi la préparation des compétences de demain et l'adéquation de l'offre de formation à la demande sont des facteurs clés du développement de ce secteur.

L'étude, menée en 2005 dans le cadre du Contrat d'objectifs de la filière, en partenariat avec le Leem (Les Entreprises du Médicament), le GIPSO (Groupement Interprofessionnel des Industries Pharmaceutiques et de Santé du Sud-Ouest), le Fonds Social Européen, la DRTEFP et le Conseil Régional, a pour objectif de «Caractériser le secteur en région Aquitaine en termes d'emploi et de problématiques RH, et proposer des axes d'amélioration, fondés et étayés, concernant l'adéquation emploi/formation dans la région Aquitaine.»

Une enquête quantitative et qualitative, des groupes de travail avec des industriels et une recherche approfondie sur l'offre de formation ont permis de :

- 1 - Évaluer au niveau régional les tendances identifiées au plan national sur les évolutions des métiers et des qualifications requises.
- 2 - Identifier les tendances spécifiques régionales en matière de politique RH, de recrutement et de formation.
- 3 - Analyser l'offre de formation régionale.
- 4 - Proposer des ajustements pour le secteur pharmacie et santé en Aquitaine.

La filière et ses spécificités aquitaines

En 6^{ème} position dans l'économie régionale, ce secteur est le 5^{ème} bassin d'emploi des industries de santé de France, avec près de 8 000 emplois (dont 1 400 visiteurs médicaux juridiquement rattachés au siège mais travaillant en région) répartis dans 73 établissements principaux. Ce secteur représente environ 5 % de l'emploi industriel régional et 4,3 % de l'emploi de la filière en France.

L'emploi de la filière en Aquitaine a fortement augmenté ces dernières années : 7,1 % de 2003 à 2004, et 10,5 % de 1999 à 2004 (source Unédic, codes NAF 244A, 244C et 244D).

Une filière atomisée autour de grands groupes

Composée de plusieurs domaines d'activité, la filière est atomisée autour des

grands groupes, avec de nombreuses PME qui tirent la profession vers le haut (main-d'œuvre scientifique et technique hautement qualifiée) :

- **Les grands groupes industriels du médicament**, présents en Aquitaine (Sanofi-Aventis, BMS/UPSA, MEDA, Pierre Fabre, ...), représentent l'essentiel des effectifs (environ 3 260 salariés).
- **Les entreprises qui conçoivent, fabriquent, commercialisent des «dispositifs médicaux»** (Actéon, Technoflex, Technofluides, B.Braun...) représentent environ 1 000 à 1 500 emplois, en production, en R&D, en qualité, en commercial, et ont des besoins de compétences spécifiques.
- **Les biotechnologies et les sous-traitants R&D** (Flamel, Créapharm, Itec services...) sont un secteur qui se développe fortement. Ils sont demandeurs de compétences spécialisées dans des domaines très pointus et divers.
- **La «parapharmacie»** : cosmétique peu représentée (environ 200 emplois),
- **La santé animale** est essentiellement représentée en Aquitaine par une seule entreprise (CEVA Santé Animale).
- **La distribution** : la dizaine de «répartiteurs» (Depolabo, OCP, Alliance-Santé, Géodis Logistique, Sanofi-distribution,...) représentent eux aussi un nombre de salariés conséquent, mais de faible qualification.

Une industrie globalement jeune et qualifiée

• Répartition hommes/femmes :

Hommes : 52,6 % / femmes : 47,4 %

• Pyramide des âges :

- Age moyen : 38,7 ans (hommes : 38,7 ans ; femmes : 39,9 ans)

- Age médian : 37 ans (hommes : 38,8 ans ; femmes : 40,6 ans)

- 12 % de salariés ont moins de 26 ans

- 6 % de salariés ont plus de 55 ans

• Conditions d'exercice :

Une majorité de salariés en CDI ; très peu de contrats de professionnalisation, de qualification, d'apprentissage...

• Répartition par secteur d'activité :

- Production : 73 %

- Administration/supports : 18 %

- Recherche et développement : 5 %

- Commercialisation/diffusion : 4 %

• Répartition par catégories

socioprofessionnelles :

- Ouvriers et employés : 74 %

- Techniciens, agents de maîtrise : 16 %

- Cadres : 10 %

Les visiteurs médicaux : plus de 1 400 personnes en région Aquitaine. Les caractéristiques régionales de cette population correspondent parfaitement aux données nationales. À ce jour, deux écoles privées forment des visiteurs médicaux en région Aquitaine. Un projet de Licence professionnelle est en cours d'élaboration à l'Université de Bordeaux II, pour une ouverture proposée à la rentrée 2007.

Des départs naturels importants sur les dix prochaines années

Le taux global estimé de départs des effectifs sur les dix prochaines années est de 35%.

La retraite a un poids important dans les causes de départs (42,9%).

Une forte évolution des emplois et des compétences

• Perspectives d'emploi

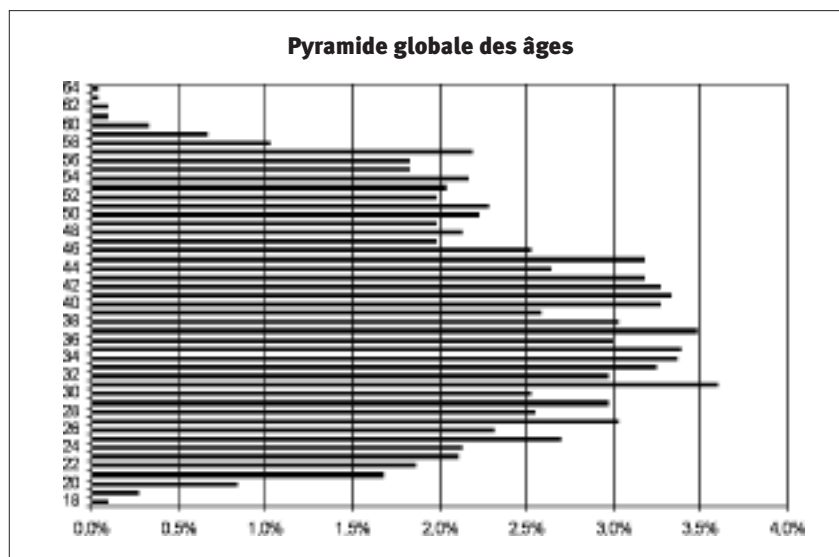
À un an, 1 entreprise sur 6 envisage une augmentation des effectifs ; à 3 ans, plus d'une entreprise sur 4.

Pour trouver les nouvelles compétences dont elles ont besoin, les entreprises vont donner les priorités :

- au recrutement en CDI pour la R&D,
- à la formation continue pour la production,
- à la fidélisation (donc la progression interne) dans les métiers de la production, de la commercialisation et de la R&D.

• Investissements formation

Les entreprises prévoient majoritairement d'investir en formation, à court et moyen termes. Les budgets de formation seront a priori concentrés sur le cœur de métier.



Les dispositifs de formation issus de la réforme de la formation professionnelle sont peu employés, car peu connus, ou peu demandés par les salariés. Leur utilisation est hétérogène. **Les PME ont de grosses difficultés à monter des plans de formation.**

Des difficultés de recrutement sur un certain nombre de métiers et de profils

20 à 30 % des entreprises interrogées rencontrent des difficultés de recrutement. Ces difficultés sont ressenties différemment selon les domaines d'activité :

• en biotechnologies et R&D :

- surtout les profils scientifiques supérieurs à Bac+4 ;
- pharmaciens ;

• en industrie (et dispositifs médicaux) :

- niveaux Bac Pro/Bac STL (conducteurs/opérateurs fabrication/conditionnement) ;
- niveaux Bac+2/Bac+3 techniques ou scientifiques (techniciens de fabrication et de maintenance, techniciens de laboratoire, de contrôle) ;
- niveaux Bac+4 (animateurs d'équipes, chefs de laboratoire, chargés d'affaires réglementaires) ;
- ingénieurs (responsables de secteur production).

Le besoin de pharmaciens est une difficulté quantitative moindre à court ou moyen terme, notamment en industrie, biotechnologies et dispositifs médicaux.

Par ailleurs, le nombre de visiteurs médicaux actuellement formés semble insuffisant pour répondre aux besoins futurs.

Une offre de formation initiale variée, mais des besoins partiellement couverts

Les entreprises indiquent qu'il conviendrait de compléter, et surtout valoriser, les

filières de formation sur les métiers scientifiques et techniques :

- laboratoires de recherche, de contrôle,
- production, conditionnement, maintenance, animateurs d'équipes.

Il est nécessaire de développer la transversalité entre les filières de la santé, de la chimie, de la biotechnologie, et de valoriser les attraits des industries de la santé.

Difficultés majeures pour les entreprises :

- manque d'intégration par les jeunes diplômés de l'«éthique» de la pharmacie et des notions fondamentales de «sécurité sanitaire» et de «santé publique» ;

- manque de compétences qui intègrent la connaissance de l'entreprise, les facteurs économiques et multiculturels, le management transverse.

Quel que soit le niveau, les professionnels des industries pharmaceutiques et de la santé constatent une amélioration qualitative de l'offre régionale de formation.

Il semblerait cependant que les besoins quantitatifs de diplômés de niveau Bac+2/+3 ne soient pas entièrement satisfaits.

• Les mutations du secteur nécessitent de faire évoluer les compétences :

La dimension technique (production, conditionnement, maintenance, logistique) du secteur régional crée des besoins, les niveaux demandés ayant tendance à se développer vers le haut. Par ailleurs, les besoins d'intégration et de fidélisation engageraient à développer la formation par l'alternance.

Ces besoins sont surtout exprimés par l'industrie, mais aussi par les biotechnologies, sous-traitants R&D et dispositifs médicaux.

Des formations continues trop exclusivement techniques

L'éloignement, les coûts et le manque d'offre régionale sont des freins : la répon-

se «formation continue» n'est pas toujours en Aquitaine.

Mais, à travers les commentaires des interrogés, et au regard des contenus des formations répertoriées, il ressort que la formation continue est «trop exclusivement technique», et qu'elle n'intègre pas assez les nouvelles données des besoins de la profession.

L'exercice du métier doit se faire en sortant de plus en plus des schémas classiques : il faut travailler en équipe et de façon décloisonnée ; faire preuve de créativité, de culture générale pharmaceutique et d'entreprise, d'un réalisme sur la dimension économique, et de plus en plus d'une capacité à travailler en interculturel.

• **Les compétences à développer :**

- **Autonomie et dimension technique :** mécanique et électricité de base (opérateurs de fabrication, conditionnement, logistique, contrôles, réglages, maintenance 1^{er} niveau).

- **Nouvelles méthodes de production** (Kaizen, 5S, SMED, en flux tendus, interactions avec la «supply chain»...).

- **Animation des équipes et fonctionnement en équipes autonomes** (encadrement de proximité).

- **Réactivité dans le respect des bonnes pratiques de distribution** (agents de distribution).

- **Approche technique et interculturelle (et langues),** pour les équipes commerciales, qualitatifs, chargés d'affaires réglementaires.

- **Compétences juridiques** dans les PME.

- **Actualisation des compétences techniques des techniciens de maintenance** sur des machines qui ne sont pas fabriquées en France : stages à l'étranger chez les constructeurs (Allemagne, Italie...).

• **Des pratiques de formation hétérogènes :**

Les pratiques des entreprises en matière de formation professionnelle et de recours aux dispositifs de professionnalisation sont hétérogènes et les PME ont besoin d'être aidées sur l'information et la mise en place de leurs plans de formation et leur gestion prévisionnelle des carrières.

Les entreprises montent plus ou moins de véritables plans de formation.

Par ailleurs, dans le contexte de la nouvelle loi d'orientation de la formation, les entreprises, et particulièrement les PME ne connaissent pas ou connaissent peu les dispositifs de formation professionnelle (modalités, aides, financements) que peuvent leur apporter les «institutionnels» et organismes d'aide en matière de gestion prévisionnelle, de parcours de formation, de programmes qualifiants et diplômants.

• **Degré de pratique et perception des dispositifs de formation continue :**

- **La VAE :** Dans l'esprit des professionnels, elle reste une démarche lourde pour

le salarié et ne correspond pas toujours à une évolution professionnelle, par manque de disponibilité de postes.

- **Les certificats de qualification professionnelle (CQP) :** Essentiellement pratiqués dans l'industrie, ces dispositifs permettent de renforcer les compétences de salariés souvent de faible qualification initiale, afin d'accéder à une plus grande autonomie, d'acquérir les nouvelles compétences liées à l'évolution d'un métier ou encore de se former dans le cadre d'un projet d'évolution interne. Il existe, au niveau national, 8 CQP utilisables dans l'industrie du médicament, dont 1 pour «Animateur d'équipe» et 1 pour la Vente.

- **Les contrats de professionnalisation :** ils sont davantage utilisés car ils reposent sur des formations en alternance existantes (Bac Pro, Bac+1, Bac+2, Licence professionnelle).

Préconisations

➔ Fidéliser et préparer les compétences de demain

• Professionnaliser les jeunes par le développement et la promotion de l'apprentissage, notamment sur les formations de type BTS, Licences professionnelles, Masters professionnels.

• Développer les compétences-clés pour la survie et l'essor des «jeunes pousses» de biotechnologie :

- Favoriser, par un soutien financier, les formations des salariés des entreprises de biotechnologies (dirigeants de TPE, techniciens de recherche, managers) sur des compétences stratégiques (stages mis en place par le Leem en 2005 : Stratégie d'entreprise, Cycle de vie du médicament/Politique de santé et enjeux de la qualité, Management, Culture d'entreprise et orientation résultat, Anglais business).

- Favoriser les maillages entre les différents organismes de formation type ESTBB et Bordeaux II, et faire connaître les formations régionales qui sont en train de se mettre en place.

• Favoriser la montée en compétences management des animateurs d'équipe en production.

• Favoriser le recours au tutorat et proposer des formations de tuteurs au niveau régional.

➔ Optimiser la Gestion des Ressources Humaines

• Mutualiser des approches et services de GRH : engager prioritairement une réflexion avec les grandes agences d'intérim de la région pour la formation et l'intégration des intérimaires.

• Proposer un accompagnement des entreprises dans le développement et la mise en œuvre de leur plan RH et gestion des compétences.

➔ Valoriser les métiers du secteur et améliorer l'offre de formation initiale et continue

• Définir et mettre en œuvre des actions de communication pour valoriser les métiers des industries pharmaceutiques et de la santé auprès des jeunes.

• Intégrer dans les formations des modalités pédagogiques et enseignements permettant d'acquérir les compétences métiers et entreprise (langue, communication, travail en équipe, connaissance du cycle du médicament, qualité, analyse et résolution de problèmes, répercussion de l'approche amélioration continue selon les différents métiers).

• Définir et mettre en œuvre de nouvelles formations en alternance (formation d'animateur d'équipe, technicien supérieur).

• Identifier et mettre en place des formations complémentaires de transition depuis le secteur de la chimie vers celui de la pharmacie et de la santé afin de pourvoir aux manques de compétences de niveaux Bac+4 et plus (formations de niveau Master 1, 2 ou partenariats institutionnels).

• Définir et mettre en œuvre des actions spécifiques pour informer les entreprises de l'existence de Bac professionnels en région, notamment du Bac professionnel Industrie des procédés.

➔ Mettre en place un dispositif de veille

• Au niveau national, l'Observatoire des métiers du Leem a les moyens de suivre régionalement les métiers de l'industrie, les visiteurs médicaux.

• Au niveau régional, le dispositif devra s'attacher à suivre particulièrement :

- L'évolution des PME (au sens large du périmètre du GIPSO), les biotechnologies et sous-traitants R&D, mais aussi les dispositifs médicaux.

- L'évolution qualitative de l'offre de formation.

- L'évolution du degré d'utilisation des dispositifs spécifiques (GPEC, plans de formation pluriannuels, CQP, contrats de professionnalisation, apprentissage, VAE, ...).

Les acteurs régionaux du dispositif pourront être le GIPSO en appui avec le Leem, les organismes collecteurs (OPCA de la branche (C2P) et multi-professionnels), ainsi que la DRTEFP, le Conseil régional, l'Arepa et le Rectorat. ■

Nathalie SIMONIN
GIPSO

Contacts :

Leem : Pierre GUILLAUMAT
pguillaumat@leem.org
Tél. 01 45 03 88 28

GIPSO : Nathalie SIMONIN
n.simonin@gipso.org
Tél. 05 56 11 32 15

D o s s i e r

«La FOAD au carrefour des chemins»

Éléments de synthèse
des 6^{èmes} Rencontres
nationales du FFFOD
à l'Hôtel de Région Aquitaine



Les 8, 9 et 10 mars dernier, le Conseil régional d'Aquitaine accueillait, dans son Hôtel de Région, les 6^{èmes} Rencontres nationales du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (FFFOD).

Au cours de ces trois journées, plus de 150 chercheurs et praticiens français et européens ont pu réfléchir et échanger sur les enjeux de l'individualisation en formation, sur l'avenir de la FOAD (formation ouverte et à distance), et sur les liens qu'elle entretient avec des domaines connexes : gestion des connaissances, des ressources documentaires, des compétences...

Ces 6^{èmes} Rencontres doivent leur succès à la participation active du président du FFFOD, Jacques Bahry, et au travail d'organisation de Sonia Le Louarn, déléguée générale du FFFOD et d'Hélène Khouri, chargée de mission à la Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage du Conseil régional d'Aquitaine.

Le programme très riche de ces rencontres, comme en témoigne ce dossier, a pu être respecté grâce au talent d'animateur de Claude Lépineux, d'Algora qui avec l'Arepa a apporté un soutien technique à cette manifestation.

Signalons également le travail de Jean Pionnier qui a réalisé quatre éditions du «Quotidien des 6^{èmes} rencontres», dont certains éléments de synthèse (travaux des commissions) sont repris dans ce dossier.



Claude LÉPINEUX,
Responsable du développement,
Algora



Sonia LE LOUARN
Déléguée générale,
FFFOD



Hélène KHOURI
Chargée de mission,
Conseil régional
d'Aquitaine



Jean PIONNIER
Directeur,
Revue d'Études

Aquitaine
éducation
permanente

Jacques BAHRY, Président du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (FFFOD),
Président d'Algora, Directeur Général du Groupe CESI

«Avec la FOAD, il ne s'agit pas tant d'individualiser les formations que les parcours»



Vous présidez le FFFOD, organisateur des 6^{èmes} Rencontres qui se sont tenues au Conseil régional d'Aquitaine. Pouvez-vous nous préciser son rôle et ses principaux axes d'action ?

Jacques Bahry : Pour définir brièvement le FFFOD, je dirais que c'est un lieu de réflexion et d'échanges qui regroupe des organismes et institutions de différents horizons, concernés par les questions de formation ouverte et à distance et de e-learning.

La création du FFFOD, en 1995, est partie de l'idée que la FOAD, par son caractère intersectoriel (informatique, multimédia, outils pédagogiques...), rendait nécessaire la collaboration de spécialistes d'origines diverses. Il nous a aussi paru essentiel de nous appuyer sur l'expérience des professionnels de la formation en utilisant les acquis du métier de formateur pour bien penser la FOAD.

L'association FFFOD compte aujourd'hui plus de soixante-dix membres : entreprises, prestataires de services, éditeurs, organismes de formation, associations professionnelles, OPCA, collectivités territoriales...

L'entrée au sein du FFFOD de collectivités territoriales, dont le Conseil régional d'Aquitaine, montre aussi les enjeux que représente la FOAD en tant qu'outil d'aménagement du territoire.

Vous présidez également Algora. Quelles sont ses missions ?

Jacques Bahry : Algora Formation ouverte et réseaux est une association soutenue par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle. Ce bureau d'études sur la FOAD a une vocation interministérielle et interinstitutionnelle puisqu'y siègent cinq ministères (Emploi, Éducation nationale, Agriculture, Industrie, Affaires étrangères), des représentants des Régions ainsi que d'organismes qualifiés (FFP, Centre Inffo, ACFCI, AFPA...).

Algora a plusieurs missions : une mission d'observation des pratiques innovantes de formation liées aux nouvelles technologies. Algora intervient également sur les politiques de l'État en matière de FOAD avec des missions d'audit et d'accompa-

gnement, comme c'est le cas sur le programme FORE II et le dispositif des Points d'accès à la téléformation (P@t). Enfin la structure anime le réseau des APP (Ateliers de pédagogie personnalisée) et remplit une mission de développement sur le secteur privé (audit, études...).

Quel avenir pour la FOAD ?

Jacques Bahry : Aujourd'hui, et les 6^{èmes} rencontres le révèlent remarquablement, la FOAD est passée d'une phase de lancement à une phase de maturité. On a désormais une bonne expérience de l'usage des TIC dans la formation et de l'importance de la médiation humaine dans le parcours de formation à distance. Il faut maintenant aller plus loin dans la réflexion.

Pour moi, la FOAD, ce sont, avant tout, des dispositifs combinés qui tiennent compte à la fois du profil des apprenants, des domaines à enseigner et des contraintes techniques, elles-mêmes très évolutives. C'est donc un mode d'organisation d'un parcours de formation faisant appel, notamment, aux TIC. On présente souvent la FOAD comme un cas à part dans le champ de la formation des adultes. Mais je pense, au contraire, que la FOAD a vocation à englober toutes les modalités de formation, dont celles qui se font en présentiel. Elle est, en ce sens, plurimodale.

La FOAD ne risque-t-elle pas de renforcer l'individualisme ambiant ?

Jacques Bahry : En effet, le risque est réel de renforcer, avec la FOAD, cette tendance à l'individualisme qui colle si bien à nos sociétés contemporaines. Mais attention, avec la FOAD, il ne s'agit pas tant d'individualiser les formations que les parcours. En d'autres termes, en FOAD il peut y avoir succession de modules de formation, mais l'individu, quant à lui, n'est pas forcément seul dans ses apprentissages.

La formation n'est pas qu'un jeu à trois (le formateur, la connaissance et l'apprenant), c'est aussi une communauté des apprenants s'enrichissant les uns et les autres. Si je prends l'exemple du CESI, dans nos formations d'ingénieurs, on mutualise les échanges collaboratifs en utilisant les nouvelles technologies de communication. Cela renvoie, sous forme électronique, à «l'école à classe unique», où les «plus grands» apprennent «aux plus petits».

Cette notion d'échange et de partage entre apprenants est essentielle, car la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner. C'est aussi, malgré l'individualisation des formations, un bon moyen pour éviter que l'individu soit seul, voire isolé, dans son parcours. ■

Les objectifs du FFFOD



Le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance développe des activités et services qui visent à :

- Permettre à ses membres d'être mieux informés sur tout ce qui concerne la FOAD et le e-learning : évolution des réglementations, des technologies, des marchés, des pratiques, des métiers et des compétences requises.

- Contribuer à la réflexion et aux échanges par des groupes de travail correspondant aux besoins de ses membres.
- Développer des réseaux à partir d'une meilleure connaissance des complémentarités stratégiques de chacun.
- Faciliter le travail coopératif à distance et l'échange d'informations entre ses membres.
- Élaborer des propositions s'adressant à l'Etat, aux collectivités territoriales ou aux partenaires sociaux, pour le développement des politiques concernant la FOAD et la e-formation.
- Promouvoir, aux niveaux européen et international, la FOAD, la e-formation, les compétences et les expériences françaises dans ce domaine.
- Représenter l'offre de FOAD et les compétences françaises aux niveaux francophone et international, et développer des liens et la coopération avec des homologues européens, dans le monde francophone et à l'international.

La Formation ouverte et à distance (FOAD) :

Une réalité pour la Région Aquitaine



Jean-Pierre DUFOUR

Vice-président du Conseil régional d'Aquitaine, chargé de la Formation professionnelle

Le Conseil régional vient d'accueillir les 6^{èmes} rencontres du FFFOD. Quelle place souhaitez vous donner à la FOAD en Aquitaine ?

Jean-Pierre Dufour : Depuis 2002, la Région s'est engagée de manière volontariste dans la mise en œuvre d'un Plan FOAD, en partenariat avec la Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Ce plan se traduit notamment par un réseau de 24 Points d'accès à la téléformation (P@t) implantés sur le territoire régional. Le dispositif des P@t offre ainsi un maillage qui doit favoriser l'égalité d'accès à la formation de tous les Aquitains.

De plus, le Conseil régional d'Aquitaine, intéressé par l'impact des nouvelles technologies sur la formation, fait partie des quelques Régions membres du FFFOD et nous avons eu le plaisir d'accueillir, à ce titre, ces 6^{èmes} rencontres qui ont offert un temps de réflexion et d'échanges sur la FOAD et ses perspectives d'évolution.

Quels sont, selon vous, les enjeux de la FOAD aujourd'hui ?

Jean-Pierre Dufour : Avec la FOAD, le mode traditionnel de transmission des savoirs est remis en question. On se positionne sur une nouvelle dimension de l'enseignement. L'outil multimédia permet, à mon sens, d'aller beaucoup plus loin et engage à penser différemment la formation.

L'innovation pédagogique, induite par la FOAD, va aussi de pair

avec la prise en compte des territoires, et nous invite à nous interroger sur le rapport entre l'enseignement à distance et l'enseignement en présentiel. La FOAD doit permettre, via les outils multimédia, une pédagogie plus innovante et plus différenciée.

Elle s'inscrit donc dans une relation triangulaire entre des territoires, des personnes ayant des modes d'apprentissage différents et des innovations pédagogiques.

Quelles innovations la FOAD peut-elle apporter en matière de transmission des connaissances ?

Jean-Pierre Dufour : La FOAD ouvre une dimension pédagogique qui ne passe plus par la simple sanction, car elle engendre une autoévaluation et un suivi de l'apprenant. On n'est plus sur de la pédagogie «au bâton». Avec l'autoévaluation, l'apprenant devient beaucoup plus acteur de sa formation.

En amont de l'acte pédagogique, la FOAD rejoint aussi la question de l'orientation professionnelle, qui ne peut plus se réduire à la seule diffusion d'informations sur les métiers et les formations, mais doit impliquer les personnes.

Enfin, dans le triangle que j'évoquais à l'instant, territoires et innovations pédagogiques n'ont de sens qu'au service des personnes qui en bénéficient. J'entends par là la possibilité, avec la FOAD, d'offrir des réponses adaptées au profil de chacun et de permettre une individualisation des parcours et une modularisation des contenus de formation. ■



Bernard BOURNAZEAU

Conseiller régional d'Aquitaine, délégué à l'Apprentissage

Au cours des 6^{èmes} rencontres du FFFOD, des projets aquitains de développement d'actions innovantes dans l'apprentissage ont été présentés. Pouvez-vous nous en exposer les grandes lignes ?

Bernard Bournazeau : La Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage du Conseil régional a en effet engagé un partenariat avec les CFA (Centres de formation d'apprentis) d'Aquitaine autour de plusieurs projets pilotes innovants, soutenus par le Fonds Social Européen. Il s'agit concrètement, en s'appuyant sur les nouvelles technologies de communication, de renforcer l'accompagnement de l'apprenti, notamment dans ses périodes en entreprise, et de lui permettre d'accéder à distance à certains modules de sa formation. Il s'agit également de permettre l'accès à une plate-forme de ressources pédagogiques, à destination des apprentis, prenant appui sur un réseau de formateurs aquitains.

Plus globalement, quel regard portez-vous sur l'apport de la FOAD en matière d'apprentissage ?

Bernard Bournazeau : Au-delà des actions que je viens d'évoquer, on peut imaginer d'aller beaucoup plus loin. Prenons le cas des formations par l'apprentissage qui portent sur des métiers rares et pour lesquelles les effectifs sont naturellement très faibles. La

FOAD pourrait ici permettre de réduire les lourds déplacements des apprentis entre le CFA et l'entreprise, pour les matières d'enseignement général par exemple, en mobilisant notamment le dispositif des P@t. Je pense aussi aux jeunes handicapés qui suivent des formations par l'apprentissage ; on pourrait peut-être, là aussi, réduire leurs déplacements en organisant certains modules en FOAD.

Par ailleurs, dans le cadre du Contrat d'objectifs et de moyens 2006/2009 pour le développement de l'apprentissage, nous réfléchissons actuellement à la mise en place d'une forme d'apprentissage pour la reprise d'entreprise et la reconversion professionnelle. La FOAD pourrait ici aussi être sollicitée.

Enfin, notre région compte de vastes territoires ruraux, et les jeunes qui restent sur ces territoires sont souvent les moins mobiles et les moins qualifiés. Il faut donc rapprocher l'offre de formation des territoires, et la FOAD me paraît être là encore, dans certains cas, une réponse adaptée. À condition - et le Conseil régional s'y emploie à son niveau - de réduire, voire de supprimer les zones d'ombre dans l'accès à l'ADSL sur ces territoires.

Il faut en somme, en partenariat avec les CFA, s'appuyer sur tous les moyens techniques disponibles pour favoriser la réussite des 16 000 jeunes aquitains qui s'engagent, chaque année, dans cette voie de formation. ■

MERCREDI 9 MARS 2006 (Après-midi)

FOAD et individualisation de la formation



CONFÉRENCE



Petite histoire de l'individualisation en formation

Frédéric HAEUW, Consultant senior, Algora

Consultant à Algora Formation ouverte et réseaux, depuis mars 2001, docteur en sciences de l'éducation, Frédéric Haeuw travaille depuis plusieurs années sur l'intégration des technologies dans les processus éducatifs et sur la mise en œuvre de dispositifs de formation ouverts, s'appuyant sur l'autoformation éducative et l'individualisation.

Il est notamment coauteur d'une étude européenne sur les compétences des formateurs dans les dispositifs de FOAD. Il contribue aux travaux du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance et il a participé, à ce titre, à la rédaction du «Référentiel de bonnes pratiques de la FOAD» (BP Z 76 001 – FFFOD/AFNOR). Auparavant, il était ingénieur d'études à l'Université des Sciences et Technologies de Lille, membre du laboratoire de recherche TRIGONE et coordinateur des Ateliers de Pédagogie Personnalisée de Roubaix-Tourcoing et Villeneuve d'Ascq.

L'histoire de l'individualisation de l'enseignement n'est pas récente. Certains en voient même les prémises à l'école des sophistes de la Grèce du V^{ème} siècle avant J.C., dans la maïeutique socratique. D'autres s'accordent à reconnaître à Jean-Jacques Rousseau une place prépondérante dans ce mouvement visant à accorder un intérêt spécifique à chaque élève, susceptible de trouver sa voie à condition que l'on soit à l'écoute de ses désirs et de ses besoins, que l'on respecte son rythme et ses caractéristiques propres, que l'on

privilégie la voie individuelle d'accès à la connaissance, à l'emploi d'une méthode universelle.

En formation initiale, l'individualisation se développe au vingtième siècle, dans l'éducation maternelle et élémentaire, avec des praticiens-chercheurs comme Montessori, Decroly et Freinet. Aux USA, le plan Dalton animé par Miss Parkhurst, puis la méthode de Winnetka dans le cadre de l'enseignement primaire aux Etats-Unis, sont les rares dispositifs de grande envergure visant l'individualisation. Ces expériences feront des émules, notamment en Suisse où Dottrens améliore le système en personnalisant la production des supports de travail en fonction de chaque élève.

En formation continue, le concept a émergé en plusieurs vagues successives. La première suit de près les mouvements de modernisation de la formation initiale, mais s'éteint assez rapidement, juste après la deuxième guerre mondiale, pour disparaître à la fin des années cinquante. Une deuxième vague surgit au début des années quatre-vingt, corrélativement à deux phénomènes concomitants : l'évolution des procès industriels et l'accroissement du chômage des jeunes. L'individualisation se développe alors tant sur le marché des formations en entreprises que sur celui des formations destinées aux jeunes et aux demandeurs d'emploi. La limite évidente de l'approche issue du modèle scolaire, pour des jeunes sortis de l'école sans qualification, conduit à de

nombreuses tentatives alternatives, dans la perspective travail-formation : chantiers écoles, entreprises intermédiaires, alternance.

En 1989, Michel Rocard instaure le crédit-formation individualisé, sorte de seconde chance destinée à ceux qui n'ont pu profiter de la première. C'est également l'époque où se développent les APP (Ateliers de pédagogie personnalisée).

Une troisième vague déferle aujourd'hui, grâce à la nouvelle loi sur la formation professionnelle tout au long de la vie, avec la mesure phare du DIF (Droit individuel à la formation). Ce retour annonce-t-il son avènement définitif ? Nous sommes enclins à le croire : dans un contexte marqué, d'une manière générale, tant dans la sphère sociale que professionnelle, par l'individualisation des rapports sociaux et la transformation des modes de construction des identités, l'individualisation de la formation est inéluctable. Elle est appelée à devenir le paradigme dominant dans lequel, et non à côté duquel, se positionneront les autres modalités de formation.

Toutefois, selon la manière dont on la mettra en œuvre, l'individualisation de la formation pourra soit renforcer les inégalités en excluant les personnes les moins à même d'en profiter, soit ralentir la tendance à l'exclusion et à l'individualisme, en recréant du lien social, de nouvelles formes de reconnaissance et de valorisation de la personne, de nouveaux repères. L'individualisation doit donc, de notre point de vue, s'inscrire dans une perspec-

tive d'«individualisation autonomisante», versus «individualisation rationalisante». Elle doit, pour ce faire, associer trois dynamiques complémentaires : la dynamique organisationnelle, qui ressort d'un travail d'ingénierie de formation, la dynamique intentionnelle, qui est du domaine de l'interaction entre le formateur et l'apprenant, et la dynamique sociale, qui se fonde sur l'interaction entre apprenants, dans une perspective d'apprentissage mutuel et collaboratif. ■

Frédéric HAEUW

Les dernières publications de Frédéric Haeuw

- **Les tribulations de Gianni en APP**, éditions du Centre-Inffo, collection «regards sur...», janvier 2004
- **Épistémologie et modèles pédagogiques : des liens cachés**, Actualité de la Formation Permanente n°191, juillet/août 2004 (page 20-23)
- **Le Référentiel de bonnes pratiques de la FOAD**, Actualité de la Formation Permanente n°192, sept./oct. 2004 (page 107-110)
- **Individualisation et nouvelles modalités de formation : quelles articulations, quel avenir ?** Actualité de la Formation Permanente n°196, mai/juin 2005 (page 51-57)
- **La mutualisation des ressources pédagogiques ou la théorie du maçon**, téléchargeable sur www.algora.org (rubrique Site ressources)

TABLE RONDE

Les enjeux de l'individualisation de la formation



Animateur : **Gilles FREYSSINET**, CFI/CCI de Paris

Intervenants : **Monique BENAILY**, BNP Paribas, Présidente du GARF / **Monique PROUHÈZE**, Responsable formation, Air-France / **Vincent DESTIVAL**, Directeur de l'ingénierie, AFPA / **Michèle ONTABILLA**, Directrice régionale du CESI Aquitaine / **Brigitte ETEVE**, ETEVE Conseil, AFREF / **Louis ESQUIVA**, Chef du département Action pédagogique, ANFA / **Noël ROGER**, Directeur général adjoint Formation et apprentissage, Région Aquitaine

Dans son propos introductif, Gilles Freyssinet rappelle la définition donnée par l'AFNOR de l'individualisation en formation : «*possibilité pour des apprenants, à partir d'un dispositif de positionnement à l'entrée, d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels*».

Il présente ensuite brièvement le contexte législatif et les dispositifs qui renvoient à l'individualisation (DIF, CIF, VAE...), avant de donner la parole aux différents intervenants pour une présentation de leurs expériences en matière de FOAD et d'individualisation des formations.

BNP Paribas. Le groupe BNP Paribas a vu dans la FOAD la possibilité de former, au départ, un gros volume de commerciaux géographiquement répartis sur différents sites. La mise en place d'un dispositif individuel de formation à distance ayant fonctionné pour les commerciaux, le groupe a décidé de développer ce type de formation pour les cadres supérieurs, population dite à haut potentiel et qui est, en général, repéré individuellement.

Air France. Au groupe Air France, la formation des populations «nomades» (les commerciaux) était plus économique à organiser à distance (pas de frais de déplacement). Au préalable et pour les

formations linguistiques, le groupe avait développé l'individualisation sur des «cyber espaces». Si les TIC n'avaient pas existé, la question de l'individualisation se serait posée de toute façon, mais aurait progressé moins vite.

AFPA. À l'AFPA, et même si l'individualisation y est une «vieille histoire», compte tenu de la diversité des publics accueillis, il y a aujourd'hui un ensemble de facteurs qui devraient accélérer le développement de l'individualisation : la diversification des financeurs (à l'horizon 2009, l'AFPA sera financé à 50 % par les Conseils régionaux) et la forte augmentation de l'activité VAE (plus 60 % l'année dernière) en sont les principaux.

CESI. Pour le CESI, l'individualisation est une évidence et s'est mise en place sous deux formes : dans son école d'ingénieurs, et pour la formation des salariés d'entreprises. Le CESI a, pour cela, modularisé son offre qualifiante et diplômante en associant temps de formation en présentiel, à distance, en VAE...

AFREF. À l'AFREF, la question de l'individualisation a conduit l'association à réfléchir sur l'importance de l'accompagnement de l'individu dans sa démarche formation, ce qui implique des réflexions sur l'orientation et sur les référentiels de formation.

ANFA. Pour l'ANFA, l'individualisation n'est pas une fin en soi, car il faut partager les enjeux de ce mode de formation et s'interroger sur le métier de formateur, sur la ressource pédagogique, sur les méthodes de travail. Depuis 3 à 4 ans, l'ANFA s'est ainsi engagée auprès des CFA pour accueillir des jeunes d'horizons divers.

Région Aquitaine. En Aquitaine, la Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage du Conseil régional (DFPA) a imaginé une démarche collective pour l'ensemble des CFA, afin d'adopter des pratiques communes visant à développer l'individualisation. Ce travail a permis de définir une procédure d'accueil de chaque apprenti (entretien de positionnement, par exemple) afin de déterminer son profil. Mais, pour la DFPA, il ne faut pas non plus dogmatiser l'individualisation, et l'individu doit être porteur de son individualisation. Enfin, apprendre, c'est aussi se confronter aux autres, d'où l'importance, dans l'individualisation, de la réussite de l'accompagnement.

Ce tour de table a été suivi de nombreuses interventions des différents participants et de la salle, sur la difficulté de la «granularisation», sur l'importance du bilan à l'entrée en formation, en intégrant notamment la capacité à apprendre... ■

TRAVAUX EN COMMISSIONS

Individualisation pour tous ?

Animatrice : Marie-France MOMMEJA, Arctia / Rapporteur : Véronique RUFAS, Arepa

A la question de l'individualisation pour tous, se rattache celle des types de formation et des modalités de mise en œuvre. Pour certains prestataires de formation, l'intégration de parcours individualisés au sein d'un parcours collectif est envisageable. Pour d'autres organismes de formation, ce n'est qu'au sein d'un parcours standard que l'on peut ajouter, à certains publics, des modules individualisés (notamment pour leur permettre de « rattraper » le niveau général du groupe).

Quelle individualisation ? Si le bien-fondé de l'individualisation en formation est partagé par tous, ne faut-il pas, en revanche, s'interroger sur l'objectif poursuivi par cette individualisation ? On individualise, en effet, un parcours (et non un contenu de formation, que l'on peut, par contre, contextualiser en fonction des publics) au regard d'un contexte économique.

Enfin, pour des décideurs publics, peut-on systématiquement proposer des parcours de formation individualisés (pour des publics jeunes sortis du système scolaire, pour des salariés en reconversion ou des demandeurs d'emploi) ?

Le fait d'apprendre est un acte individuel mais tous les individus n'apprennent pas de la même façon, et l'individualisation permet de pouvoir se former à son rythme. L'individualisation prendra, ainsi, des formes variées, s'associant parfois (voire



souvent) avec du collectif, parfois en séances individuelles synchrones ou asynchrones. Tous s'accordent pour dire qu'en la matière les TIC ne sont qu'un outil et non une fin en soi.

Enfin, l'individualisation répond aux besoins d'un individu, d'un groupe et d'une entreprise. C'est tout l'intérêt de la modularisation, avec le risque évoqué de

la parcellisation des savoirs nécessaires. A ce titre, parler de l'individualisation de la formation, c'est aussi évoquer la VAE.

Le rôle des formateurs et tuteurs. Le rôle du formateur en tant que pédagogue et celui du tuteur en tant qu'accompagnateur sont des éléments clés en la matière.

Dans l'individualisation, le risque existe de développer des inégalités, et notamment pour des publics faiblement qualifiés et éloignés de la formation. Pour pallier ce risque, l'accompagnement et l'environnement de l'individualisation doivent être prégnants. Sur des niveaux V et IV de formation, l'individualisation devient souvent de l'accompagnement personnalisé alors que, à des niveaux plus élevés, la demande d'individualisation émane plus fréquemment de l'apprenant qui, autonome, viendra chercher une action de perfectionnement individualisée et adaptée à ses savoirs et acquis. Finalement l'environnement est un des éléments essentiels de la réussite de l'individualisation et ce, pour tous, apprenant, formateur et tuteur. Car on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres ! ■

Pratiques et outils de positionnement

Animateur : Jérôme DEMORY, iProgress / Rapporteur : Xavier SAGET, Arepa

Après avoir évoqué la diversité des contextes (formations courtes, longues, synchrones/asynchrones, etc.), et des outils et pratiques de positionnement mis en place par certains professionnels présents, le groupe a préféré se recentrer sur les enjeux du positionnement, en se demandant quelle est la place de la médiation humaine et s'il n'y avait pas une trop grande obsession de l'outil ?

A quoi sert le positionnement ? Le positionnement sert davantage à établir un parcours de formation qu'à déterminer son contenu. Par ailleurs ce positionnement peut se faire en amont, mais aussi tout au long de la formation. D'autre part, les attentes des institutions sont très différentes de celles des individus.

Quels sont les enjeux du positionnement pour l'individu ? Le positionnement permet d'adapter les formations et les parcours pour réduire les échecs et les abandons, en identifiant les méthodes d'apprentissage et les styles d'apprentissage les plus appropriés. Il apparaît qu'il

existe malheureusement peu d'outils relatifs au positionnement comportemental. D'où l'intérêt de l'auto-évaluation avec regard de l'accompagnateur.

Quels sont les enjeux du positionnement pour les institutions ? Il s'agit, le



plus souvent, de réduire le temps de formation, en formant mieux (objectifs de parcours mieux définis), de réduire les coûts et de faciliter l'évaluation des effets de la formation (J.P. Poulet, service formation EDF/GDF).

Les prescripteurs publics (Assédic et ANPE)

sont également « friends » d'outils de positionnement et de systèmes de profilage du demandeur d'emploi, pour sécuriser le parcours et aller plus vite dans la gestion de flux importants (métiers en tension).

Pour le Conseil régional Centre, les techniques de positionnement permettent aussi d'élaborer un parcours de la personne et de réduire les temps de formation.

Le positionnement permet de construire des combinaisons de modules et de favoriser la mise en place d'une cartographie des compétences de l'établissement, pouvant ou non déboucher sur une stratégie de formation (cf. Renault).

Quelle place donner au tout FOAD ? Là aussi, les avis ont divergé. En fait, tout semble dépendre du contexte et des objectifs du positionnement. Beaucoup considèrent que les démarches automatisées de positionnement sont dangereuses si elles ne font pas l'objet d'un accompagnement. Mais médiation humaine et confrontation semblent indispensables. ■

Quels parcours pour quels résultats ?

Animateur : Jacques NAYMARK, Savoirs interactifs / Rapporteur : Véronique VERJUS, Arepa

Au travers des différents témoignages, illustrant les pratiques menées, certaines remarques et questions ont émergé :

- Comment doser l'accompagnement pour limiter les taux d'abandon ?
- Le tutorat proactif peut-il réduire le taux d'abandon ?
- Comment créer différentes modalités d'évaluation entre le présentiel et les autres temps de formation ?
- Peut-on mesurer les effets du travail collaboratif sur la qualité de la formation dispensée ?
- Le taux d'abandon est-il plus ou moins lié au degré d'accompagnement ? Alors que la notion d'accompagnement n'est pas bien définie par les financeurs de formation.

Dématérialisation et critères de contrôle. Plus généralement, comment peut-on mesurer les impacts de la dématérialisation des formations à distance ? Si l'on accepte l'introduction des TIC, cela pose la question de la «synchronicité» du temps et de l'espace, et des modes de contrôle de ces deux éléments, voire même des modalités d'évaluation. D'autant que le niveau d'intervention financier n'est pas identique d'une région à une autre et d'un OPCA à un autre. Il existe donc un lien assez fort entre les

niveaux de financement et les modes de contrôle.

Les aspects formel et informel. Un ensemble de questions relatives à l'individualisation ont été abordées, mais celles autour des problématiques entre le formel et l'informel, ainsi que celle du périmètre de l'acte de formation, restent



entières. Par ailleurs, la place de la reconnaissance des pairs et de la reconnaissance collective, que l'on retrouve dans la gestion des compétences en entreprise, sont d'actualité.

On constate aujourd'hui que ce que les entreprises cherchent à développer, c'est la capacité d'apprentissage de leurs salariés. Il y aurait un lien à questionner entre le déficit de recrutement de certains sec-

teurs d'activité (bâtiment) et la place de la formation à distance, et plus particulièrement dans les TPE et PME. Se pose donc la question centrale de l'accessibilité des TPE et PME à ces offres de formation individualisées.

La question du financement de l'individualisation. Alors que les financeurs de formation veulent réduire les coûts de formation, comment peut-on financer l'individualisation ? La qualité en formation a un coût, mais comment traduire celle-ci en coût ? Il y a, certes, un consensus sur la notion de qualité dans l'individualisation, y compris sur celui de l'accompagnement. Mais il faudrait décomposer l'accompagnement en différents actes afin de pouvoir mieux le valoriser.

La posture des formateurs. Le métier de formateur est lui-même interrogé par la formation à distance. En effet, un changement de posture de celui-ci s'opère entre la transmission de savoirs et l'acte d'accompagnement. Ce changement n'a lieu que lorsqu'on mesure l'impact des TIC sur les propres pratiques du formateur. Faut-il que le formateur ait lui-même vécu une formation à distance ? Comment donc identifier le périmètre de l'accompagnement au-delà du traditionnel tutorat ? ■

Individualisation : où en est l'Europe ?

Animateur : Bernard BLANDIN, Cesi On-line / Rapporteur : Sonia LE LOUARN, FFFOD

Restauration en Irlande et aux Pays-Bas. Patricia MacCallum, de Belfast Institute, a présenté la formation à distance collaborative («*The Irish/Dutch Meal Experience. A Blackboard Curriculum Project*») réalisée en partenariat entre King College à Hertogenbosch (Pays-Bas) et Belfast Institute (Irlande), dans le cadre du programme Leonardo, pour un public de jeunes apprentis dans la restauration. Le programme visait à développer les compétences des jeunes Irlandais et des jeunes Néerlandais en organisation et préparation des repas, mais aussi à accroître les compétences informatiques et la socialisation de publics difficiles. Cette formation s'est appuyée sur le projet de réalisation de repas dans la tradition du pays partenaire.

Le résultat de ce programme a été tout à fait positif et s'est terminé par un vrai repas festif en présentiel. Il a été positif pour les apprenants, qui ont appris en s'amusant et ont (re)gagné de la confiance en eux et en leur capacité à apprendre, mais aussi pour les professeurs qui ont été tellement

enthousiasmés qu'ils ont créé une formation de formateurs à partir de ce projet. Ce petit projet collaboratif a ouvert beaucoup de portes pour les partenaires.

Informatique et TIC en Belgique. Laurence van Nypelseer a présenté l'expérience de Technofutur TIC, centre de for-



mation professionnelle de la région wallonne de la Belgique. Technofutur TIC est un organisme de formation créé et financé par la région wallonne. Il dispense des formations courtes ou longues, en présentiel ou à distance (depuis 1999) dans le domaine de l'informatique et des TIC.

On constate que les formations entièrement à distance sont en croissance sensible depuis quelques années (de 50 apprenants en 1999 à 3 500 apprenants aujourd'hui).

Les formations sont organisées en modules de 1h/1h30. Dans un premier temps, le tutorat est très important (selon bien sûr le besoin des apprenants) et, dans un second temps, le cours est moins dirigé. L'apprenant est toujours incité à faire des exercices complémentaires.

Chaque coach s'occupe de 40 à 50 apprenants. Il présente le programme, il évalue et répond aux questions des apprenants et les relance. L'individualisation est le fait ici du coach lui-même, car le contenu est identique pour tous les participants, mais aussi du rythme d'apprentissage personnel à chaque apprenant. Le résultat est la réussite des 3/4 des apprenants pour des formations entièrement à distance, et une demande de plus en plus importante. ■



L'Apprenance

Philippe CARRÉ, Professeur de sciences de l'éducation, Université Paris 10 Nanterre

CONFÉRENCE

Philippe Carré, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Paris 10 Nanterre, a dirigé avec P. Caspar le «*Traité des sciences et des techniques de la formation*» (Paris, Dunod, 2^{ème} édit. 2002) et rédigé plusieurs ouvrages, notamment sur l'autoformation ou la motivation en formation. Il était invité aux 6^{èmes} Rencontres du FFFOD, pour parler de l'«*apprenance*», thème de son dernier livre (cf. encadré ci-contre). Extraits de sa conférence.

La thèse de l'apprenance peut se résumer de la façon suivante : face aux enjeux sociaux, économiques et pédagogiques du 21^{ème} siècle, nos cadres de pensée sur la formation, hérités du modèle scolaire et construits sur le scénario de la transmission, ne tiennent plus. Une nouvelle culture de la formation, en gestation depuis au moins vingt ans (Dumazedier 1985, Schwartz 1973, sans remonter plus loin), s'installe sous nos yeux aujourd'hui, avec ses ombres et ses lumières, ses menaces et ses promesses. Il nous faut inverser nos priorités. L'enseignement doit céder le pas à l'apprentissage, le formateur à l'apprenant. Il nous faut aujourd'hui penser à l'envers, et passer de la formation conjoncturelle à l'apprentissage permanent, si l'on veut que les discours enchantés sur la société cognitive et l'apprentissage tout au long de la vie ne restent pas des injonctions stériles. [...]

Pour développer ce raisonnement, je vais procéder en trois temps. Dans un premier temps, j'essaierai de décrire, à travers six figures de l'hypermodernité, à quel point le vocabulaire de l'apprentissage et de la cognition traversent les orientations politiques, économiques et gestionnaires actuelles. [...] Je tenterai, en un deuxième temps, un plaidoyer pour l'usage de ce néologisme à mes yeux aujourd'hui nécessaire : l'apprenance. Je poserai ensuite trois questions, qui recouvrent autant de conditions à l'épanouissement de l'apprenance dans une éventuelle société cognitive en gestation. Pourquoi apprendre ? Comment apprendre ? Où apprendre ? [...]

Six figures de l'hypermodernité

La société cognitive

Pour la Communauté européenne, dans le Livre blanc de 1995, l'enjeu du 21^{ème} siècle, c'est le passage à une société cognitive, «*une société qui saura investir dans l'intelligence*». Ce passage se fait sous les coups de boutoir de trois «chocs moteurs» qui sont autant de menaces que d'opportuni-

tés pour l'avenir, selon la façon dont les nations et les acteurs sociaux y réagiront : choc de la société de l'information et des NTIC ; choc de la mondialisation des échanges ; choc de la connaissance scientifique et technique. [...]

Le terme de *société cognitive* apparaît après la notion de *société éducative* de Dumazedier (1978) et la *société pédagogique* de Beillerot (1982). Il y a là des constats similaires sur la montée stratégique du savoir et de l'éducation, mais une différence fondamentale : en vingt ans, le sens du rapport s'est inversé. Il ne s'agit plus de trouver les moyens d'apporter le savoir aux acteurs, mais de donner aux sujets les moyens d'aller le chercher : autonomie, initiative, apprentissage prennent la place de l'enseignement et de la formation. [...]

L'économie de la connaissance

Le Conseil européen de Lisbonne, en mars 2000, a mis en avant le projet de «*devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale*».

Selon Foray (2000), il y a en effet deux phénomènes en synergie dans cette «économie de la connaissance». L'accroissement des transactions immatérielles et l'irruption des NTIC/Internet font que l'économie est désormais fondée sur la connaissance et sa transmission. Le savoir devient la matière première du 21^{ème} siècle : on parle de révolution cognitive. [...]

Deuxième facteur constitutif de l'économie de la connaissance : l'accélération de la diffusion des technologies. Pour atteindre 50 millions d'utilisateurs, le téléphone a mis 74 ans, le web 4 ans. [...]

À travers ces deux phénomènes (poussée des investissements immatériels et accélération technologique), les économistes reconnaissent la «*place primordiale des processus d'apprentissage dans l'économie de la connaissance*». L'apprentissage devient un concept économique. C'est la grande rencontre qui s'annonce, entre économie et pédagogie, pour le meilleur ou pour le pire. Au cœur de cette rencontre, l'apprenant.

L'éducation est un trésor !

Tous les organismes supranationaux paient leur tribut à cette nouvelle foi en la connaissance. Le rapport du PNUD de 1999 parle de «*course mondiale au savoir*» ; la commission de l'UNESCO pilo-

tée par J. Delors (1996) a produit un ouvrage intitulé «*L'éducation : un trésor est caché dedans !*» ; l'OCDE a publié en 2000 un rapport : «*Société du savoir et gestion des compétences*». Le savoir devient la valeur universelle dominante.

Ce savoir-valeur devient simultanément un produit, objet de transactions commerciales. On parle de «*bien éducatif*», d'«*industries de la connaissance*». [...] L'éducation cache en effet, selon la belle formule de J. Delors (1996), un «*trésor*», et ce trésor éveille bien des convoitises, des vigilances, des manœuvres.

Sociétés et organisations apprenantes

Le savoir est aujourd'hui un atout stratégique premier des individus (employabilité, développement varient en fonction du niveau de qualification), des organisations (compétitivité, valeur, capitalisation boursière sont liées à l'investissement dans le capital humain et la compétence), des nations (commerce, développement suivent le niveau de développement de l'éducation). [...]

Tous les acteurs de la vie sociale sont appelés à devenir apprenants. On parle ainsi, et l'on développe des pratiques nouvelles, autour des idées d'organisation apprenante, de ville apprenante, de région apprenante ; la traduction anglaise de la société cognitive est «*société apprenante*». [...]

L'apprentissage tout au long de la vie

Le développement d'une conception européenne de l'apprentissage tout au long de la vie est passé par plusieurs étapes, dont le moment fondateur a été la publication du Livre blanc de la Commission, «*Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*» (CE, 1995). Le Conseil européen tenu à Lisbonne, en mars 2000, a été le point d'orgue de la réflexion initiée cinq ans plus tôt. Le *Mémoire* parachève la formalisation de la pensée des instances européennes sur les thèmes de l'économie de la connaissance. Ses conclusions «*affirment que l'Europe est indubitablement entrée dans l'ère de la connaissance*» et que «*l'évolution vers l'éducation et la formation tout au long de la vie doit accompagner une transition réussie vers une économie et une société fondées sur la connaissance*». [...] Le document met au premier plan, et à de multiples reprises, les «*efforts des individus mêmes qui assument la responsabilité finale de leur propre apprentissage (...). Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes (...)*».

Les individus doivent avoir la volonté et les moyens de prendre en main leur destin ou, dit autrement, de devenir des citoyens actifs.» (CCE, 2000)

[...] L'apprentissage permanent traverse l'ensemble des dimensions économiques, sociales et citoyennes de l'entrée dans le nouveau millénaire. Or l'apprentissage permanent requiert... un apprenant permanent, ce qui ne va pas de soi !

Le chaînon manquant : l'apprenance

Plaidoyer pour un néologisme

Qu'on y voie une opportunité ou une menace, ce qui est en jeu dans l'idée de société cognitive, c'est l'injonction à une véritable transformation du rapport à la formation et au savoir. La société cognitive exige une nouvelle posture pour le sujet social. [...] L'émergence de la société cognitive dépend à la fois de la volonté politique, des moyens de développement éducatif, et de l'implication individuelle des sujets sociaux.

Pour mieux saisir cette dimension individuelle de la transformation du rapport au savoir face aux enjeux actuels, deux auteurs venus d'horizons différents proposent le terme d'*apprenance*. Du côté socio-économique, H. Bouchet, responsable UCI-FO et membre du Conseil économique et social, écrit, dans un article du Monde de 1998 : «*Pour décrire la posture adéquate des individus en face de cette page blanche, la langue française ne nous donne pas aujourd'hui de mot satisfaisant. Peut-être est-ce l'occasion de forger le vocable adéquat. Le terme d'«apprenance» pourrait être retenu comme le plus approprié à dire les attitudes et comportements à encourager chez chacun.*»

Du côté psychopédagogique, H. Trocmé-Fabre (1999) considère l'apprenance comme «*le seul métier durable aujourd'hui*». Son actualisation dans les pratiques dépend, selon elle, «*de la posture, du positionnement, de l'attitude, de l'intention, des conditions dans lesquelles se trouve l'organisme apprenant, et de la façon dont il est relié à son environnement, aux autres et à lui-même*». On voit poindre là la dimension «*dispositionnelle*» de l'apprenance qui, pour nous, en est la caractéristique principale.

L'apprenance est une attitude

Il ne s'agit donc pas de créer un néologisme pour le plaisir ou de sacrifier à la mode qui propulse le suffixe -ance / -ence dans tous les recoins du social, mais de définir ce chaînon manquant des discours sur la société cognitive et la formation tout au long de la vie. Pour nous, l'apprenance décrit un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.

Attitude globale, l'idée d'apprenance interpelle les trois registres de la vie psychique. Sur le plan affectif, elle indique que l'idée d'apprendre sera a priori vécue sur un mode positif, en tant que source possible de plaisir, d'émotions, d'affects, de sentiments agréables. [...]

Sur le plan cognitif, l'apprenance suppose que les représentations de l'acte d'apprendre émises par le sujet seront propices au déploiement de modes efficaces de traitement de l'information (attention, concentration, stratégies cognitives, métacognition...). [...]

Enfin sur le plan conatif, l'idée d'apprenance véhicule celle d'un rapport intentionnel, proactif, au fait d'apprendre. Le terme vient du *conatus* de Spinoza repris par Reuchlin en psychologie. Il traduit les choix et orientations des conduites. C'est le registre par excellence du projet (Boutinet), de la motivation, l'engagement dans l'action. [...]

Les enjeux de l'apprenance

La société de l'information (constat) évoluant vers une société cognitive (hypothèse) implique une transformation du rapport au savoir, prédisposant à l'engagement en formation et en apprentissage. C'est cette nouvelle attitude que nous nommons apprenance. Mais la transformation du rapport social au savoir ne s'opérera pas par décret. Trois questions se posent pour comprendre et éventuellement agir sur les modalités de sa transformation.

Première question : pourquoi apprendre ? Les quatre leviers de la motivation

1. On se forme parce que l'on a de bonnes raisons pour cela. Comme l'indiquait B.

Schwartz dès 1978, «*un adulte ne se forme que s'il trouve dans la formation des réponses à ses problèmes, dans sa situation*». [...] Développer l'apprenance, c'est d'abord mieux comprendre les motifs qui poussent les sujets sociaux à apprendre. [...]

2. Ensuite, on se forme parce que l'on se perçoit comme compétent face à la tâche demandée. Comment développer le sentiment d'efficacité à apprendre ? Une «*pédagogie de la réussite*» est à inventer, au-delà de la démagogie et des succès faciles.

3. On se forme d'autant mieux et plus que l'on se sent libre de choisir sa formation et son parcours. L'autodétermination est un puissant moteur de l'action (Deci-Ryan). Une pédagogie du choix est un gage de mobilisation des participants (Carré, 1999). [...]

4. On se forme parce qu'on y prend un plaisir direct. Même si elle est largement surévaluée dans la littérature pédagogique en formation, la motivation intrinsèque peut générer des envies d'apprendre, voire «*ratrapper*» des motivations déficientes. Encore faut-il faire le distinguo entre une pédagogie intrinsèquement motivante et une rhétorique de la séduction.

Ces quatre leviers de motivation échappent pour partie à l'emprise du formateur. Comme le souligne D. Chartier, on sait mal comment motiver les personnes, mais... on sait comment les démotiver. Commençons par là (Carré et al., 1999). On peut contribuer à la motivation d'autrui, mais non la déterminer, et sans doute... heureusement ! [...]

Seconde question : comment apprendre ?

Cette question a donné lieu à de multiples recherches, innovations et expérimentations, plus ou moins sérieuses, dans différentes traditions : éducativité cognitive, méthodes de remédiation, techniques d'études, autorégulation, métacognition... Dans le cadre tracé par le discours sur la formation tout au long de la vie (CE 1995, UE 2000, Cedefop 2002) et relayé par la notion d'apprenance, nous sommes entraînés vers la réflexion sur les pratiques d'apprentissage autonome et les méthodes d'autoformation, puisqu'il va de soi que l'on ne pourra (ni ne devra) mettre un formateur derrière chaque apprenant pour répondre aux enjeux d'apprentissage exigés du siècle. [...]

On peut schématiquement répartir ces compétences d'apprentissage autodirigé en cinq séries : compétences cognitives (mémorisation, auto-instruction), métacognitives (travail réflexif d'anticipation, de monitoring, d'évaluation sur sa propre manière d'apprendre), compétences de gestion pédagogique (organisation, gestion du temps, planification), compétences sociales et relationnelles (personnes-ressources, réseaux), compétences de navigation et de traitement de l'information (ou documentaires : localiser, identifier, sélec-



L'apprenance, Editions Dunod, coll. Psycho Sup, 2005.

Cet ouvrage propose un état de la question de la société cognitive aujourd'hui, avant de définir la notion d'apprenance comme «*ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations*». Il analyse ensuite trois conditions de son essor : comprendre les motivations à apprendre, développer les compétences d'autoformation, déployer une écologie de l'apprenance. Ce sont trois facettes de ce nouveau rapport au savoir sans lesquelles les discours enchantés ou menaçants de la société cognitive et de la formation tout au long de la vie n'auront qu'un impact limité sur les pratiques des sujets sociaux.

tionner, évaluer les ressources).

Troisième question : où apprendre ?

[...] On peut identifier au moins sept situations d'apprenance [...]. Dans une première catégorie, on trouvera les formations guidées par des agents formateurs, qu'ils soient classiques (présentiels), virtuels ou à distance (e-learning, Foad, formations individualisées), ou encore d'autres salariés (tuteur, compagnon, doublure). Dans une seconde catégorie, on repérera l'immense continent, encore largement inexploré, des formations informelles, expérientielles, guidées par les choses de la vie. Enfin, dans la troisième, sans doute la plus fertile aujourd'hui pour développer de nouvelles pratiques d'apprenance, les différents types d'apprentissage auto-dirigé, que celui-ci soit géré par le groupe, en situation formelle (cercle d'études, RERS, groupes coopératifs : syndicats, communautés de pratiques, etc.), par l'individu, accompagné en milieu formel ouvert (APP, centre de ressources, dispositif d'autoformation institué) ou encore par le sujet social en marge des institutions (autodidaxie). [...]

Pour une écologie de l'apprenance

Au cœur des questions de formation, il y a le sujet social réel, ses motivations, ses projets, ses désirs, ses façons de faire, ses habitudes, sa logique de vie, ses milieux. On arrivera un jour à prouver que les déterminants majeurs de l'efficacité pédagogique sont là, et que, sans eux, les messages politiques les plus exaltants, les pédagogies les plus raffinées ne sont qu'incantations et gesticulations. Du coup, si l'on accepte cette hypothèse de

l'apprenance, notre équation à nous, concepteurs, pilotes, formateurs, enseignants, devient : comment créer un milieu nourricier d'apprentissage, un écosystème des savoirs et des compétences, un environnement ouvert, hospitalier, disponible, engageant, propice à l'épanouissement de toutes les apprenances, dans l'entreprise, le centre de formation, la Cité. L'ingénierie de l'apprenance sera une écologie, une étude des milieux favorables à

l'apprentissage, et non un nouveau système pour la formation d'autrui. Car on ne forme jamais personne (Meirieu, 1996). Ce sont les adultes qui se forment, éventuellement avec notre aide. Cela nous le savons depuis au moins deux siècles : «*Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même*» (Kant, *Traité de pédagogie*, 1803). ■

Philippe CARRÉ

Références

- Albertini, J.-M. (1992) *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Paris : Le Seuil / CNRS
 Beillerot, J. (1982) *La société pédagogique*, Paris : PUF
 Bouchet (1994), Les leviers immatériels de l'activité économique, rapport présenté au nom du Conseil Economique et Social, *Journal Officiel de la République Française*, n°16
 Bouchet, H. (1998) Qu'emporter au prochain millénaire ? *Le Monde*, 7 octobre
 Bouchez, J.P. (2004) *Les nouveaux travailleurs du savoir*, Paris : Éditions d'organisation
 Carré, P. (dir.) (1999) Motivation et engagement en formation, *Education permanente*, n°136
 Carré, P. & Charbonnier, O. (dir.) (2003) *Les apprentissages professionnels informels*, Paris : L'Harmattan
 Carré, P. & Moisan, A. (dir.) (2002) *La formation autodirigée*, Paris : L'Harmattan
 Cedefop (2002) *Objectif compétence : former et se former*, Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes
 Commission des communautés européennes (2000) *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Bruxelles : CCE
 Commission européenne (1995) *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive*, Luxembourg : OPOCE
 Delors, J. (1996) *L'éducation - Un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO / Odile Jacob
 Dumazedier, J. (1978) La société éducative et ses incertitudes, *Education permanente*, n°44
 Foray D. (2000) *L'économie de la connaissance*, Paris : La Découverte
 Meirieu, P. (1996) *Frankenstein pédagogue*, Paris : ESF
 OCDE (2000) *Société du savoir et gestion des connaissances*, Paris : OCDE
Savoirs (2004) N° hors-série, Autour de l'œuvre d'Albert Bandura
 Schwartz, B. (1994) *Moderniser sans exclure*, Paris : La Découverte
 Secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle (1999) *La formation professionnelle : Diagnostics, défis et enjeux*, Paris : Ministère de l'emploi et de la solidarité
 Trocmé-Fabre, H. (1999) *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris : Éditions d'organisation.

JEUDI 10 MARS 2006 (Matin)

Innovation, technologie et médiation humaine



CONFÉRENCE



Evolution des pratiques de médiation en documentation

Florence MUËT, Consultante HEG Genève / ADBS

Pour démontrer l'importance de la médiation dans l'évolution du cœur de métier de documentaliste, Florence Muët,

membre du conseil d'administration de l'ADBS (Association des professionnels de l'information et de la documentation)

retrace quelques-unes des évolutions lourdes qui ont modifié le rapport entre l'individu et l'information documentaire.

Le métier de documentaliste. Le documentaliste est un intermédiaire qui assure, en tant que professionnel de l'information documentaire, l'interface entre l'information et celui qui en a besoin. Interface qui s'organise selon trois logiques : faciliter l'accès de l'information à l'utilisateur, diffuser l'information, et mener des recherches et produire des synthèses documentaires.

Mais la sélection des sources n'est pas une intervention neutre, car intervient ici la notion importante de plus-value documentaire.

Les évolutions de la médiation documentaire. Florence Muet retrace ensuite les trois périodes clés de la médiation documentaire, en soulignant l'importance croissante de la valeur ajoutée dans la production de l'information documentaire :

- L'ère des bibliothèques, qui a longtemps présidé et pendant laquelle le documen-

taliste occupait le rôle central de gestion de fonds documentaires : le documentaliste était centré plus sur le document que sur l'utilisateur.

- Avec l'ère des services documentaires, on est entré dans une deuxième logique selon laquelle le documentaliste est devenu un prestataire de service, avec une relation forte entre le documentaliste et l'utilisateur.

- Enfin, avec l'avènement d'Internet, l'utilisateur trouve désormais lui-même l'information, et la relation forte est celle qui s'établit entre l'utilisateur et l'information. Ici, le documentaliste n'est plus un intermédiaire incontournable.

Mais sur ces évolutions technologiques se greffe une évolution de la demande des utilisateurs qui, d'un côté, veut un accès direct et immédiat à l'information et qui, d'un autre, sont saturés d'informations ; d'où une attente forte à l'égard d'une information pertinente, personnal-

sée et contextualisée (c'est la notion d'intelligence documentaire).

Face à toutes ces évolutions, le documentaliste doit aujourd'hui trouver une articulation entre son intervention (médiation documentaire) et la technologie (Internet). Il y a même ici, selon Florence Muet, une logique de «réintermédiation», à savoir un besoin d'intervention des documentalistes dans la formation des utilisateurs à la recherche documentaire. Elle va même jusqu'à parler de «dégooglisation», en cherchant à valoriser la fonction d'accompagnement personnalisé que le documentaliste doit aujourd'hui remplir.

Florence Muet évoque aussi la coproduction documentaire, où la mise en commun de la recherche effectuée par l'utilisateur et celle du documentaliste vont produire une valeur ajoutée. Elle termine sur deux évolutions incontournables : l'expertise documentaire à forte valeur ajoutée et le management de l'information. ■

TABLE RONDE

Médiation humaine et autonomie

Animatrice : **Françoise GÉRARD**, Centre Inffo

Intervenants : **Pascaline BLANDIN**, Carrefour numérique, Cité des Sciences / **Philippe GIL**, Demos e-learning Agency / **Philippe JANNIN**, Directeur de la formation professionnelle continue, CNED / **Bernard MASINGUE**, Directeur-adjoint Campus Veolia Environnement



Appliqué à la formation, le thème de la médiation humaine et de l'autonomie renvoie à la question : «*Peut-on apprendre tout seul à faire tout seul ?*», résume Françoise Gérard en ouverture de la table ronde. Une des questions posées dans cette table ronde est donc bien celle du besoin, du recours à quelqu'un que peut ou non avoir une personne dans un système de formation. Chaque intervenant s'est attaché à répondre à cette question en présentant les systèmes de médiation humaine développés par son organisme.

Cité des sciences et de l'industrie. À la Cité des sciences et de l'industrie, au sein du carrefour numérique, trois types de médiations sont organisés sur l'espace autoformation : une médiation de séparation qui renvoie l'utilisateur à lui-même sur la nature de sa demande, une médiation de transition qui va permettre à l'utilisateur de se sentir suffisamment en sécurité pour passer à l'utilisation, et une médiation de mise en relation avec une prise en compte

globale de la demande de l'utilisateur.

Demos e-learning Agency. Pour le directeur de Demos e-learning Agency, la médiation humaine se situe plus dans l'organisation et la communication autour de l'acte pédagogique que dans l'acte pédagogique lui-même. Ce qui pose le problème des coûts et du retour sur investissement, rappelant que l'heure de e-learning est de 15 à 20 000 euros sur le marché, contre 1 000 euros en moyenne pour le coût horaire d'un formateur, ce qui fait que les entreprises investissent plus facilement sur la ressource que sur le tutorat.

CNED. Au Centre national d'enseignement à distance, où 70 % des inscrits sont des adultes, le tutorat n'est pas une fonction nouvelle. Or on n'accompagne pas les adultes comme les jeunes. Ainsi, de même que le CNED est passé de l'enseignement à distance à la formation à distance, il est également passé du tutorat réactif au tutorat proactif.

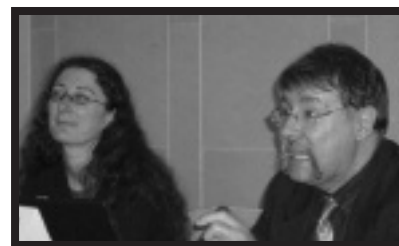
Campus Veolia. Au sein du groupe Veolia Environnement (270 000 salariés répartis sur 88 pays), le Campus Veolia rassemble, depuis 2004, dans le même espace, un centre de formation continue et d'apprentissage, l'ensemble des directions de la formation de Veolia Environnement, un observatoire social et un service de promotion des métiers et des relations avec les écoles. Les formations diplômantes du Campus Veolia sont ouvertes aux salariés du groupe et aux candidats externes. La fonction de médiation au sein de ce campus s'appuie sur un portail internet qui permet de faire travailler ensemble toute une communauté d'acteurs différents : apprenants, enseignants, tuteurs, supérieurs hiérarchiques...

Pour Bernard Masingue, si la réussite de la médiation repose notamment sur une bonne organisation de l'alternance, elle nécessite aussi une forte ingénierie pédagogique. ■

CONFÉRENCES

Normes et standards, instruments de médiation

Marianne FOLLET, Responsable du service TICE, ENSSIB
Bernard BLANDIN, Directeur de Cesi On-line



Marianne Follet et Bernard Blandin affirment ici que normes et standards sont instruments de médiation. Ils rappellent cependant, en introduction, que :

- d'une part, dans le monde de la formation, il y a une forte réticence à se plier à un quelconque format standardisé, tant la formation est, par essence, conçue comme une adaptation à des besoins spécifiques ;

- d'autre part, dans le monde de la documentation, si la nécessité de normaliser les langages documentaires est admise depuis longtemps, et même perçue comme constitutive de l'identité professionnelle, ce domaine d'expertise de l'indexation des ressources n'est pas toujours partagé avec d'autres acteurs.

La fabrication des normes : Une norme est «un document établi par consensus,

qui fournit, pour des usages communs et répétés, des règles, des lignes directrices ou des caractéristiques, pour des activités ou leurs résultats, garantissant un niveau d'ordre optimal dans un contexte donné. (ISO/CEI 2/1996). La fabrication des normes mobilise ainsi des dispositifs de coordination. À ce titre, les intervenants prennent l'exemple de deux travaux dans lesquels le FFFOD est engagé : ceux du sous-comité ISO/IEC définissant les normes et standards pour les Technologies de l'information pour l'apprentissage, l'éducation et la formation (SC36), et ceux ayant abouti, en France, à la production du Référentiel de bonnes pratiques en FOAD (AFNOR BP Z76-001, 2004).

L'utilisation des normes : Elle nécessite, elle aussi, la mise en place de dispositifs de coordination entre acteurs d'horizons

divers, comme Marianne Follet et Bernard Blandin l'illustrent avec le cas de la norme LOM (Learning Object Metadata), norme partagée aujourd'hui par le monde de la formation et celui de la documentation.

C'est bien de médiation dont il s'agit quand l'utilisation des normes impose à deux communautés de confronter et d'interroger leurs pratiques respectives en vue d'aboutir à un consensus nécessaire.

Pour conclure, les intervenants synthétisent leur propos en indiquant que :

- ce qui fait les normes, c'est la coordination entre des groupes qui peuvent être en concurrence ou avoir des intérêts divergents ;

- ce que font les normes, c'est permettre la coordination entre les acteurs de mondes professionnels différents autour d'un même objet qui les mobilise. ■



La stratégie de Lisbonne pour la société et l'économie de la connaissance

Hubert BOUCHET, Rapporteur au Conseil Économique et Social, Secrétaire général de l'UCI-FO

Ingénieur en agriculture, Hubert Bouchet est secrétaire général de l'Union des cadres et ingénieurs Force ouvrière (UCI-FO), et, à ce titre, membre du CES (Conseil économique et social) où il est rapporteur des travaux 3 : «L'industrie, les technologies et les services de l'information et de la communication au cœur de l'avenir», et des travaux 4 : «La société de la connaissance dans le cadre de la stratégie de Lisbonne».

La notion de «société de la connaissance» est ici placée au cœur de l'avenir, dont le fondement est l'acquisition des savoirs tout au long de la vie, chacun étant installé dans une perpétuelle situation «d'apprenance». La stratégie de Lisbonne, définie lors du Conseil européen du printemps 2000 et dotée d'indicateurs et d'un calendrier précis, prévoyait ainsi que l'Union européenne atteigne, à l'horizon 2010, «l'économie de

la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable de soutenir une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration qualitative et quantitative de l'emploi et d'une meilleure cohésion sociale.

Hubert Bouchet rappelle toutefois que ces objectifs nobles sont aujourd'hui loin d'être atteints. Le fil rouge de ses recherches est la lente, progressive et irréductible ascension de l'immatériel dans la mise en œuvre de la production humaine. Il montre, ainsi, comment l'investissement immatériel est devenu si prégnant qu'il se traduit par un usage optimal de la matière grise désormais recherché systématiquement et quel que soit le secteur d'activité. Reprenant les termes de théories qu'il affirmait dès le début des années 90, et non sans humour, Hubert Bouchet rappelle que

même le producteur de lait est désormais au cœur d'un processus d'intensité technique croissante faisant de l'agriculteur un travailleur de l'intelligence.

Cette société de la connaissance est toutefois tranchante et promet, comme le souligne Hubert Bouchet, de créer des laissés-pour-compte, à moins de replacer le fait d'apprendre au rang d'impératif catégorique pour chacun. Le défi de l'éducation est pourtant, selon lui, loin d'être relevé quand on sait que seuls 37 % d'une génération accèdent, en France, à l'enseignement supérieur alors que ce taux est de 51 % pour la moyenne des pays de l'OCDE. Et de conclure, dans la lignée des préconisations du CES, que tout ce qui peut concourir à la connaissance doit faire l'objet d'attention particulière et de politique construite, pour éviter qu'il n'existe de maillon faible. ■

JEUDI 10 MARS 2006 (Après-midi)

FOAD et Knowledge Management^(*)



EXPOSÉ INTRODUCTIF

Jean-Louis **ERMINE**, Directeur du département Systèmes d'information, INT

Jean-Louis Ermine est Directeur du département d'enseignement et recherche «Systèmes d'Information» de l'Institut National des Télécommunications. Spécialiste d'ingénierie et de gestion des connaissances, il a écrit plusieurs ouvrages et de nombreux articles scientifiques sur le sujet. Il est fondateur et président du club «gestion des connaissances», une association qui regroupe de nombreuses entreprises.

Plus que jamais, les entreprises prennent conscience de la valeur que revêtent les connaissances et les savoir-faire de leurs collaborateurs, souvent issus de l'expérience et d'une confrontation directe avec les difficultés du terrain, et qui sont les moteurs des processus. C'est cette ressource «connaissance» qui fonde une économie basée sur le savoir qui est désormais la nouvelle donne économique.

De ce fait, les entreprises ressentent le besoin de favoriser toutes les formes de Knowledge Management (KM). C'est notamment à ce prix qu'elles pourront répondre aux exigences de réactivité imposées par une économie mondiale toujours plus compétitive. Cette nécessité est en outre renforcée par le contexte démographique : avec les départs en retraite massifs attendus dans les décennies à venir, les entreprises risquent de voir disparaître une partie des connaissances qui fondent leur valeur. Certaines ont même inscrit la perte de connaissances dans leur risque industriel.

Toutefois, comment identifier et transmettre des savoirs d'expérience qui, par définition, dépendent étroitement de la pratique concrète, des contextes particuliers et des qualités des opérateurs ? La formation classique a montré ses limites, d'autres formes de supports de formation

peuvent apporter des réponses différentes à ce problème.

La FOAD, notamment, peut répondre à ce problème en apportant la connaissance pragmatique et opérationnelle au poste de travail du collaborateur de l'entreprise. Mais le défi principal n'est pas tant la forme que prend cet apport de connaissances que de définir, recueillir et structurer cette connaissance opérationnelle, pour la mettre ensuite sur le support adéquat. En ce sens, les techniques et les méthodes héritées de ce nouveau domaine qu'est le KM sont un apport indispensable à la problématique. ■

(*) KM : gestion des connaissances.



TABLE RONDE

Animateur : **Emmanuel JOURNOT**, Inffolor (Carif Lorraine)

Intervenants : **Martin ROULLEAUX-DUGAGE**, Responsable KM, Schneider Electric / **Pierre PRÉVEL**, Responsable KM et e-learning, Crédit agricole / **Jacques PEYRONDET**, Président d'ADDEO / **Claire BEYOU**, Directrice adjointe R&D, CEGOS

Cette table ronde a permis à des responsables de Knowledge Management (KM) de venir témoigner sur l'importance croissante de ce concept de gestion des connaissances dans l'entreprise et de son articulation avec la FOAD.

Schneider Electric. Il n'y a pas un KM, mais des KM en fonction de la culture de l'entreprise, de sa stratégie, de son environnement. Et chez Schneider Electric, le KM est utilisé dans un objectif commercial, à destination des clients.

Crédit Agricole. Au Crédit Agricole, le KM est intégré au e-learning et permet, en formation, de mieux intégrer les nouveaux

entrants pour mettre en place un réseau de savoirs mutualisés.

ADDEO. Pour ADDEO, le concept de KM interroge l'articulation, notamment en FOAD, entre les savoirs et la formation. La gestion des connaissances permet aussi à l'entreprise d'identifier les domaines de savoirs critiques, afin de les capitaliser pour les consolider et pouvoir les transférer.

CEGOS. Alors que la formation s'appuie sur le partage d'un modèle, la CEGOS souligne que le KM repose sur le partage du réel et s'attache à capitaliser les savoirs de l'entreprise. Aujourd'hui, KM et FOAD doivent se rejoindre pour optimiser

la performance de l'entreprise, d'autant que l'apprenant est dans un *continuum* qui ne distingue plus formation et métier, très fortement imbriqués l'un et l'autre.

COP1. Pour les responsables KM présents autour de cette table ronde, le KM n'est plus aujourd'hui une simple expérimentation isolée au sein de l'entreprise. Créé il y a 5 ans, COP1 semble en attester : cette communauté de pratiques, regroupant une quarantaine de membres pour une trentaine d'entreprises, permet de mutualiser les expériences des différents responsables de KM. ■

Aquitaine
éducation
permanente

TRAVAUX EN COMMISSIONS

Comment optimiser la médiation humaine ?

Animateur : **Philippe MORIN**, Algora / Rapporteur : **Corinne RUDELLE**, Insup

Le propos n'est pas d'échanger sur la sémantique ou la pertinence de la médiation humaine ; la question de l'optimisation implique que nous partions d'une posture où elle est explicitement un ingrédient incontournable des parcours de FOAD. Les propos tenus lors de la table ronde autour du thème de la médiation confortent l'idée qu'elle est un vecteur de réussite. Nous tentons de qualifier la notion de médiation. Il ressort d'abord un distinguo à opérer entre médiation et remédiation. Cette dernière ne constitue qu'une forme de médiation dans une logique de «réparation/remède». La médiation est présente dans les différentes phases de conception et conduite de dispositifs de FOAD. Nous nous centrons sur celle en cours d'apprentissage.

Optimiser la médiation c'est, du point de vue des différents médiateurs-accompagnateurs identifiés, formaliser la place de chacun et être capable de l'explicitier. Les rôles multiples peuvent induire une confusion. Pour l'apprenant, la clarification du dispositif de médiation est centrale. Par exemple, au CNED, la clarification est passée par la simplification, avec la mise en

place d'une plateforme centrale d'appels, dispositif qui s'est montré efficace pour les apprenants, mais aussi pour les intervenants à distance.

La médiation est dépendante des objectifs pédagogiques. Elle induit le dosage travail collaboratif/accompagnement/guidan-



ce..., du contexte institutionnel de la formation (apprentissage, FPC, université...) et des publics (degré d'autonomie, volonté d'interaction et de rapports formateurs/apprenants). Cette diversité rend nécessairement difficile toute tentative de modélisation de la médiation, tant qualitative que quantitative. Il faut penser la médiation dans deux dimensions, réactive

et proactive. Être proactif n'impose pas la directivité et l'ingérence dans l'autonomie ou le processus d'autonomisation de l'apprenant. Il faut noter l'importance des compétences technologiques des apprenants. La génération future avec ses nouvelles références (ex. : «MSN») aura certainement des aptitudes – et donc des attitudes – différentes, et amènera alors à repenser des modalités de médiation différentes.

Quelques pistes d'optimisation. Positionner les besoins des apprenants pour construire la médiation et proposer le meilleur contexte. Individualiser, être à l'écoute de l'apprenant pour adapter la médiation à partir d'une banque de données (stock de médiation). Profiter de la communauté des expériences et évaluations diverses pour construire son dispositif de modélisation. Développer des pratiques collaboratives par les pairs apprenants. Rechercher une bonne lisibilité (charte de bonne conduite) entre les différents acteurs de la médiation. Enrichir l'observation des pratiques par l'appropriation des différents travaux théoriques concernant la médiation (ex. : travaux de B. Delivière sur l'impact du tutorat proactif et réactif). ■

Quelle ingénierie du travail collaboratif ?

Animateur : **François GUERRIER**, CNPR / Rapporteur : **Véronique VERJUS**, Arepa

Les échanges de la commission se sont organisés essentiellement autour de la caractérisation de l'apprentissage collaboratif, des finalités de celui-ci, et de ses conditions de mise en place et de réussite.

La caractérisation de l'apprentissage collaboratif à distance. S'appuyant sur le groupe en tant que levier, l'apprentissage collaboratif permet de soutenir l'activité et la persistance en formation. Néanmoins, si ces techniques semblent maîtrisées en présentiel, la question se pose de faire exister un groupe à distance.

Quant à la distinction entre travail «collaboratif» et «coopératif», le travail *collaboratif* pourrait se définir comme le regroupement de différentes personnes qui concourent à une production commune, et le travail *coopératif* serait plutôt un espace d'échange de points de vue sur des productions individuelles.

Comment mettre en place le travail collaboratif ? Trois questions semblent émerger : Comment générer une demande de travail collaboratif dans le cadre d'une formation à distance ? Quelles sont les conditions de réussite dans la mise en

œuvre de processus d'apprentissage collaboratif ? Comment pallier le manque de «retours» pour le formateur qui ne bénéficiera pas des observations habituellement réalisées en présentiel ?

L'appartenance à un groupe reste une demande forte, il faut donc créer des



temps de regroupement afin de rompre un éventuel sentiment d'isolement et permettre l'appropriation du cadre pédagogique qui est proposé. Pour autant, seul, le groupe ne crée pas du travail collaboratif. C'est là qu'intervient le choix d'un outil partagé qui va y contribuer.

De plus, mettre à disposition des res-

sources ne suffit pas ; il est beaucoup plus efficace de créer des situations de «résolution de problèmes», à partir de cas réels, ce qui générera du travail collaboratif.

Écueil à éviter : mettre en place un forum sans animation, et sans définir les rôles. Le métier de formateur ne change pas dans l'acte pédagogique, mais dans sa médiation.

Peut-on favoriser et stimuler les apprentissages, en amont de la formation ? À cette question, les participants ont répondu à partir de leurs expériences et suggéré plusieurs pistes de réflexion : il faut rechercher la neutralité des outils pédagogiques ; il faut rechercher l'adhésion au système d'apprentissage ; envisager un module en amont du démarrage de l'action ; le formateur doit s'appuyer sur une palette d'outils afin de susciter le travail collaboratif...

En conclusion, le développement de l'apprentissage collaboratif converge avec celui constaté dans le travail collaboratif. Des outils offrant un *continuum* entre ces deux éléments apporteraient une dynamique. ■

Quelles perspectives FOAD-KM(*) ?

Animatrice : **Francine ROCHEFORT**, CTN / Rapporteur : **Xavier SAGET**, Arepa

KM et FOAD : Convergences ou divergences ? Pour certains participants, des convergences existent entre FOAD et KM. Le tour de table a en effet mis en évidence qu'une continuité (à défaut d'une complémentarité évidente) existait. En revanche, les temps de la formation (durée) et du KM sont nettement différents (réactivité, efficacité). On constate d'ailleurs une certaine proximité de culture entre FOAD et KM, mettant en miroir des processus et des métiers similaires. Pour Véronique Joly, Carif Champagne-Ardenne, la FOAD ne doit pas être opposée au KM ; au contraire, la formation est bien une composante essentielle de la gestion des connaissances.

Ne doit-on pas alors se diriger vers une ingénierie globale capable d'articuler le KM et l'appropriation des connaissances (réseaux sociaux, blogs) et la formation dans ses différentes modalités ?

KM et FOAD : Quelles proximités entre projets ? Pour Claude Lépineux, Algora, en FOAD il faut s'intéresser aux logiques d'usage et d'apprentissage, aux comportements opérationnels des apprenants

quant à l'utilisation des systèmes. Or, ce questionnement devrait être le même pour le KM. L'enjeu est de l'utiliser, même si les salariés n'ont pas le même niveau d'appropriation des technologies.

Le milieu entreprise ne serait pas très favorable aux grands dispositifs com-



plexes, et privilégie les microprojets, les objectifs du KM étant mieux entendus : il s'agit de rendre l'entreprise plus « intelligente » et réactive, alors même qu'elle est constamment soumise au défi du temps.

Pour éviter tout angélisme déplacé, il faut se rappeler que l'objectif réel du KM est de rendre l'entreprise plus compétente et

de régler, par exemple, des problèmes de pertes de compétences lors de départs de salariés (Adrien Ferro, Novantura).

La place de l'individu. Les participants à la commission se sont interrogés sur le mélange entre réalisme économique et humanisme qui caractérise les démarches de KM.

Le KM postule qu'il existe en entreprise des connaissances collectives. Il convient donc de trouver le point d'équilibre entre adhésion du salarié au projet et réalisme économique de l'entreprise.

Il faut donc, avec le KM, gérer une logique de compétition et expliquer en même temps au salarié le gain qu'il peut retirer des échanges de connaissances.

Pour terminer, les participants ont insisté sur le rapport de confiance qui doit néanmoins s'instaurer au sein de l'entreprise. Mais l'instauration de cette confiance est un apprentissage et peut impliquer un important travail d'accompagnement au changement des postures dans les relations interpersonnelles. ■

(*) *Knowledge Management : gestion des connaissances.*

Analyse des pratiques en Europe

Animateur : **Raphaël GNANOU**, Le Préau/CCI Paris / Rapporteur : **Bernard BLANDIN**, Cesi On-Line

Les intervenants présentent trois projets de FOAD intégrant des techniques de Knowledge Management.

Green knowledge in the Netherlands, présenté par Henk Burg, société Helicon. Sous l'impulsion du ministère néerlandais de l'Agriculture, l'organisme de formation Helicon a piloté un projet en coopération avec tous les autres organismes du domaine, pour partager le « savoir vert », les savoirs actuels dans le domaine de l'agriculture et notamment les savoirs émergents, non scénarisés, non structurés.

Ce projet utilise l'Internet. Le nombre de comptes (45 800) et le volume de données (plus de 20 Go) ont nécessité un système spécifique. Le choix s'est porté sur *Livelihood* à cause de son moteur de recherche, des canaux d'actualité et de la possibilité de créer des espaces personnels et d'automatiser certains traitements.

En outre, *Livelihood* permet une indexation des documents avec des métadonnées ou non, il offre des possibilités de travail coopératif. Le système est utilisé pour des formations à différents niveaux (formation professionnelle ou préparatoire).

Virtual Action Learning, présenté par Jos Baeten, Citowoz (organisme de recherche et de conseil néerlandais). Ce projet s'appuie sur les théories socioconstructivistes, et notamment la pédagogie du projet. L'apprentissage est collaboratif. Le dispositif est orienté compétences, et a comme



particularité de n'avoir ni examens, ni notes, ni corrections. Il utilise par contre un processus de *feed-back* constructif entre les étudiants sur leurs travaux. Ce processus est tracé, ainsi que les productions. Cela suffit à évaluer le niveau de l'étudiant. Résultats : les formateurs sont plus efficaces, et les étudiants passent plus de

temps à apprendre, ils prennent des responsabilités et travaillent ensemble.

TRACODIS, présenté par Odile Dupont, Forem Formation. Il s'agit d'un projet réalisé dans le cadre d'Interreg. Il repose sur le travail collaboratif à distance. L'accompagnement est fait par des équipes pluridisciplinaires. La démarche est une pédagogie du projet : il s'agit de créer un produit en collaboration. Pour cela, il faut rechercher de l'information ; chaque étape doit faire l'objet d'un consensus. Le travail collectif est au cœur de la démarche. Le travail est tracé par un carnet de bord, et il est présenté en public à la fin de la formation. Cela permet des prises de responsabilités, mais donne aussi des contraintes. Le formateur prépare les conditions pour que le projet se réalise et forme aux outils de communication. Il devient accompagnateur.

Pour les stagiaires, au-delà de l'expérience du travail en groupe à distance, il y a acquisition de compétences et développement de nouvelles pratiques de socialisation. ■

Six actions partenariales de FOAD en Aquitaine

Pour clôturer la journée du jeudi 9 mars, des opérateurs aquitains étaient invités à présenter six actions collectives de FOAD (animateur : Serge Houot). Bref aperçu de ces actions portées par le Conseil régional, la DRTEFP, l'Agefos-PME, le Fafsea et AEC.



Le Plan FOAD Aquitaine

Objectif : Piloté en partenariat par le Conseil régional d'Aquitaine et la Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, le plan FOAD Aquitaine se propose d'apporter à la politique régionale de la formation tout au long de la vie, des réponses concrètes pour favoriser l'égalité des chances et l'accès à la formation de tous les Aquitains.

Présentation : Le plan FOAD Aquitaine participe d'une dynamique d'actions partenariales accompagnées par deux groupements («Defiade» piloté par l'Insup, et GPAC piloté par le CAFOC et l'AFPA) :

- avec l'animation partagée d'un réseau de 21 Points d'accès à la téléformation (P@T),

tous équipés en matériel informatique, multimédia, ayant accès au haut-débit, animés par des accompagnateurs-relais en charge de l'accueil et de l'accompagnement individuel des bénéficiaires du dispositif ;

- avec l'enrichissement de l'offre de formation proposée et soutenue par le partenariat de nombreux organismes de formation aquitains autour d'un catalogue couvrant l'ensemble des champs de la formation.

Cible : Le plan FOAD Aquitaine est ouvert à tout public relevant de la formation professionnelle et de l'apprentissage, quel que soit son niveau. Depuis janvier 2003, près de 1000 Aquitains se sont formés à distance en se rendant dans des P@T pour accomplir une partie de leur parcours (l'autre se déroulant au sein de l'organisme de formation). Cela représente un

volume d'environ 55 000 heures de FOAD. Le portail régional aquitain www.espace-pat.org permet de consulter le catalogue de FOAD et les ressources. Il comprend également un outil statistique et une plate-forme coopérative au service des acteurs du plan FOAD Aquitaine. ■

Contacts

Hélène KHOURI

Conseil régional d'Aquitaine (DFPA)
Tél. 05 57 57 84 00
helene.khoury@aquitaine.fr

Geneviève AÏT-ALI

DRTEFP Aquitaine
Tél. : 05 56 99 96 25
genevieve.ait-ali@dr-aquit.travail.gouv.fr



Actions innovantes dans l'Apprentissage

Les CFA aquitains investissent des projets collectifs, soutenus par le Fonds Social Européen, pour le développement d'actions innovantes privilégiant la qualité de la formation au profit des apprentis et des entreprises.

Objectif : Répondre aux besoins de l'apprenti, acteur de sa formation, par une organisation de services prenant appui sur les TIC :

- accompagner le jeune tout au long de sa formation et dès la signature des contrats d'apprentissage ;
- mettre en œuvre des réponses appropriées partant de l'analyse des besoins et

des acquis scolaires, personnels et professionnels de l'apprenti (gamme de services de l'individualisation - bibliothèque régionale TIC des ressources pédagogiques) ;

- organiser un parcours personnalisé et/ou modularisé en lien avec les périodes en entreprise (approches compétences, formation à distance, management de l'individualisation).

Cible : Les projets conduits dans les CFA d'Aquitaine concernent les formateurs et, à terme, les 16 000 apprentis aquitains.

Présentation : Les CFA travaillent, en partenariat, à la mise en œuvre d'un dispositif d'individualisation et concourent ainsi au développement d'expérimentations axées sur quatre thématiques :

- plateforme de l'apprentissage,
- plateforme de mutualisation des ressources et des pratiques,
- management d'un dispositif d'individualisation,
- approche compétences professionnelles en faveur des jeunes filles et de la relation CFA/entreprise. ■

Contacts

Victoria BELLIDO

Conseil régional d'Aquitaine (DFPA/FSE)
Tél. 05 57 57 81 17
victoria.bellido@aquitaine.fr
www.apprentissage-aquitaine.fr



Actions FOAD et PME

Objectif : Etudier et expérimenter la manière dont la FOAD peut favoriser le départ en formation des salariés des PME et des TPE.

Cible : L'échantillon a été constitué de 750 PME et TPE du département des Landes et de celui de la Dordogne, ainsi que d'une dizaine de PME du secteur «cuir et chaussant» ; les bénéficiaires

ultimes visés par le dispositif étant les salariés de ces entreprises.

Présentation : Le projet s'est déroulé selon trois étapes :

- Une phase de conception du dispositif de formation ouverte et à distance adapté aux besoins exprimés.
- Une phase d'expérimentation portant sur 2 dispositifs bien distincts : mobilisation de TPE autour de besoins en formation bureautique ; conception d'outils FOAD

répondant à un besoin particulier d'entreprises du secteur «cuir et chaussant».

- Une phase d'évaluation permettant de déterminer un plan d'action pour l'essai. ■

Contact

Jean-Louis MAURIN

Directeur Agefos-PME Aquitaine
Tél. 05 57 77 34 84
aquitaine.courrier@agefos-pme.com



CAP'Maintenance

Objectif : Permettre aux conducteurs d'engins forestiers d'acquies les connaissances techniques nécessaires pour réaliser l'entretien préventif des engins, effectuer les diagnostics et les premières interventions de maintenance/dépannage sur chantier, dans le respect de l'environnement et des règles de sécurité.

Présentation : Une formation en 7 modules (chaîne cinématique, mise en route, contrôles journaliers, contrôles hebdomadaires, diagnostic de pannes, informatique embarquée, tête d'abattage) et en 5 temps, comptant 50 heures de formation au total, dispensées pour l'essentiel à distance.

Le salarié réalise la formation théorique à l'aide d'un support multimédia. Sa progression est ponctuée d'évaluations inter-

médiaires qu'il transmet au formateur, via la messagerie intégrée au logiciel de formation.

A l'issue de chaque module, le tuteur interne réalise l'évaluation pratique du salarié, à l'aide d'un guide du tuteur accessible en ligne.

Tout au long de la démarche, le formateur suit à distance, via une plateforme dédiée, la progression de chaque salarié. L'évaluation finale est réalisée en entreprise par le formateur, seul garant de l'atteinte des objectifs.

Les plus : Réalisé avec les professionnels, CAP'Maintenance est centré sur la pratique professionnelle. Par nature, l'outil est particulièrement adapté aux TPE/PME du secteur.

Un dispositif individualisé : un positionnement initial permet de définir le parcours de l'apprenant. La formation est

validée par une évaluation finale.

Une formation tutorée : elle se déroule sous le double tutorat d'un formateur externe et d'un tuteur interne à l'entreprise. Ce dernier dispose d'outils et d'un accompagnement pour exercer sa fonction.

Un temps de formation optimisé : grâce au support multimédia dédié, l'essentiel de la formation est réalisé à distance, réduisant ainsi le temps de présentiel. La coordination, le suivi et la validation sont confiés au formateur du centre de formation garant du dispositif. ■

Contact

Michel ZWARYCZ

Délégué FAFSEA Aquitaine Limousin

Tél. : 05 56 11 93 91

michel.zwarycz@fafsea.com



Opération Déclic

Objectif : Fournir aux lycéens qui en sont privés, en raison de circonstances ou

de leur mode d'hébergement, un accès à des ressources pédagogiques, éducatives et culturelles, ainsi qu'un accompagnement dans le travail personnel.

Neutraliser le critère du mode d'hébergement dans les choix d'orientation, en transformant les internats en résidences lycéennes, particulièrement dans le cas des lycées professionnels dont 30 % des élèves sont internes.

Public concerné : 40 lycées volontaires (25 000 élèves, dont 6 000 internes), sélectionnés depuis 2003 pour représenter la diversité des territoires d'Aquitaine, des voies d'enseignement et des établissements,

qu'ils relèvent de l'Education nationale, de l'Agriculture ou des Affaires maritimes.

Trois publics spécifiques : les internes ; les élèves momentanément éloignés de leur lycée par la maladie ou des déplacements ; les élèves de l'enseignement professionnel pendant les périodes de formation en entreprise.

Présentation : Grâce à des aménagements dans l'organisation de la vie scolaire et un accompagnement spécifique, les internes disposent :

- d'une disponibilité accrue des ressources locales de l'établissement (CDI, équipement informatique en réseau, salle dé clic...),
- des ressources Internet accessibles par le Réseau Aquitain Public,
- de services en ligne de soutien et d'accompagnement du travail personnel,
- d'un kiosque d'information sur les ensei-

gnements et les professions.

Dé clic permet aussi :

- des prêts d'ordinateurs portables aux lycéens malades suivis par le Service d'Aide Pédagogique à Domicile,
- un accès à Internet lors des périodes de formation en entreprise, pour maintenir le lien avec la communauté scolaire,
- un environnement numérique de travail (Argos pour l'Education Nationale, EVA pour l'Agriculture) permettant échanges et collaboration à distance entre les lycéens et leurs professeurs. ■

Contact

Bertrand JÉLOWICKI

Conseil régional d'Aquitaine (Dir. Educ.)

Tél. 05 57 57 82 19

declic@aquitaine.fr



Diagnostic de la société de l'information en Aquitaine

Objectif : AEC (A q u i t a i n e Europe Communication) a publié la 5^{ème} édition du

diagnostic de la société de l'information en Aquitaine.

Cette nouvelle édition permet, comme chaque année, de mesurer l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) mais aussi d'apporter un éclairage complémentaire issu d'une analyse portant sur ces 5 dernières années.

Grâce à la collaboration des 41 partenaires associés à sa réalisation, le diagnostic continue à proposer une information actualisée et précise, susceptible d'alimenter les réflexions et les stratégies régionales de développement des TIC.

Indicateurs régionaux : Le diagnostic présente les tendances et les analyses dans 15 indicateurs sectoriels : Aquitains, communes, entreprises, administration électronique, haut débit, téléphonie, télévision numérique, points d'accès publics à Internet, tourisme, éducation, forma-

tion, recherche, santé, entreprises du secteur TIC, culture. ■

Contacts

Laurent-Pierre GILLIARD

Aquitaine Europe Communication

Tél. 05 57 57 01 01

diagnostic@aecom.org

Les différents indicateurs du diagnostic 2006 sont téléchargeables sur le site :

www.aecom.org

VENDREDI 10 MARS 2006 (Matin)

La FOAD au carrefour des chemins



Synthèse des travaux des 6^{èmes} Rencontres

Frédéric HAEUW, Consultant senior, Algora

Frédéric Haeuw (voir aussi page 10) a choisi la forme épistolaire pour synthétiser les travaux des deux premières journées des 6^{èmes} Rencontres du FFFOD. Extraits de sa «Lettre à Louisa» qu'il a lue le vendredi matin devant les participants.

Chère Louisa,

Je regrette vraiment que tu n'aies pu venir à ces rencontres du FFFOD à Bordeaux. Par écrit, je ne pourrais jamais que te rendre une vision bien imparfaite de l'ambiance de ces moments [...]. Ma motivation, mes motifs d'engagement, comme les appelle Philippe Carré, restent autant du côté du plaisir de participer que de celui d'apprendre pour apprendre.

Je te parle de Philippe Carré parce c'est lui, comme tu le sais, qui a conclu la première journée en nous parlant d'apprenance, cet ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toute situation formelle et informelle, de façon expérientielle ou non, didactique ou non, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. [...] De cette remarquable intervention, au cours de laquelle il convoque, pour asseoir son propos, les figures emblématiques de Schwartz, Dumazedier, Rogers, Cousinet, Meirieu ou bien encore Bandura, je retiendrai pour ma part, comme une lumineuse évidence, le fait que ce n'est plus tant le «dispositif» qui détermine l'échec ou la réussite des apprentissages, que l'adéquation entre le «dispositif» et les «dispositions» de l'apprenant. N'en déplaise à Philippe, cette recherche d'adéquation me semble porter un nom, celui d'individualisation, et être le produit d'une activité spécifique qui est l'ingénierie ! Reste cependant, me semble-t-il, à articuler deux mouvements complémentaires, celui de l'individualisation, qui vise à la production d'un dispositif ouvert, mais finalisé, technologique ou non, à distance ou non, et celui de la personnalisation, qui vise à prendre en compte la personne avec ses modes d'apprentissages privilégiés.

À cet égard, les intervenants de l'après-midi ont tous, partant de leurs expériences de terrain, confirmé l'avènement de l'individualisation comme paradigme en émergence de la formation. Ils ont également démontré son adéquation aux enjeux actuels de la société, qui sont, comme nous l'a rappelé d'entrée de jeu Jacques Bahry, à la fois l'entrée dans une société de l'information et de la connaissance, mais également dans une société de la rapidité et de l'impatience, et de l'individualisme. Ils ont su identifier les travers d'une individualisation poussée à l'extrême et porteuse d'un nouveau risque d'exclusion des plus démunis. Ils ont su enfin clarifier quelques recettes ou conditions de réussite. Reste cependant, pour ma part, un sentiment de déjà vu, déjà entendu, qui me laisse croire que les choses ne vont pas aussi vite qu'on pouvait le penser ou l'attendre. Les débats sur les finalités entre individualisation des parcours et individualisation de la formation,

l'articulation entre d'une part l'intention pédagogique d'autonomisation et d'autre part la production d'un modèle économique adapté, la question de savoir si l'individualisation pouvait s'adresser à tous les publics, me semblaient être derrière nous, ce en quoi je me trompais. Mais sans doute suis-je moi-même atteint du syndrome de l'impatience. Voilà, chère Louisa, pour cette première journée [...].

Comme tu t'en doutes, nous attendions la seconde journée avec impatience, puisqu'elle devait traiter de cousinages et de médiation, de normalisation, de Knowledge Management [...]. La matinée de cette seconde journée nous a un peu donné froid dans le dos. De fait, il apparaît que nous partageons avec nos cousins documentalistes plus de choses qu'il n'y paraît de prime abord. En effet, l'essor de l'Internet a accru le rapport direct entre l'utilisateur et l'information, au point de marginaliser le documentaliste, [...] condamné à retrouver une légitimité bien malmenée. Il le fera en remettant en cause le modèle ambiant de l'autonomie et en ré-instaurant une logique de réintermédiation, basée sur une stratégie à trois étages : la pédagogie documentaire, la coproduction documentaire et l'expertise documentaire. Décidément, l'Internet est un élément bien perturbateur pour les métiers de la connaissance. Comme le souligne le dernier rapport de l'Unesco, trouver de l'information sur Internet est aussi facile que de boire à une pompe d'incendie : le risque est davantage de se noyer que de manquer d'eau ! [...]

Au moins, pouvons-nous partager avec les documentalistes nos angoisses, existentielles et identitaires, ainsi que des intérêts communs. Même des sujets aussi abscons, quoique nécessaires, que la normalisation, peuvent être sujets de partage, voire de symbiose entre nos deux métiers. [...]

Remarquable, aussi, la table ronde sur la médiation humaine et l'autonomie, où aucun des intervenants n'a employé le mot autonomie, mais où chacun a présenté son expérience dans le champ de la médiation, expériences dont les axes de convergence semblent être la réintégration de l'humain dans le dispositif technologique, la nécessité de considérer le milieu comme un entre-deux situationnel et le dispositif comme un espace de transition, au sens de Winnicott. On a perdu, semble-t-il, l'illusion du tout technologique et l'on rétablit la mise en réseau et l'aspect social du partage comme valeurs dominantes de la formation. Comme le souligna Bernard Mazingue, fallait-il payer aussi cher pour apprendre ce que l'on savait déjà, à savoir qu'on ne peut se passer de médiation humaine pour apprendre ? [...]

Cette autonomie de l'apprenant, doublée de la posture de l'apprenance sont en effet devenues des éléments vitaux pour survivre dans la société de la connaissance. La déferlante technologique à laquelle nous assistons, qui prend sa source dans la matière grise, et qui, comme nous le rappela Hubert Bouchet, n'a pas connu de



précèdent dans l'histoire de l'humanité, transforme progressivement tous les travailleurs en travailleurs intellectuels, et les conséquences de cette transformation sont redoutables : l'angoisse, une fois encore, le désespoir, la vulnérabilité du maillon faible dans une organisation en réseau, le risque déjà palpable de créer des populations d'analphabètes, en face des surgénérateurs producteurs de connaissances, et, plus grave encore, des superflus, c'est-à-dire ceux qui ne seront jamais exclus faute de n'avoir jamais été inclus. [...] Avant le repas de midi, le balancier était reparti du côté de l'humanisme, *versus* la logique économique.

Mais l'épopée n'était pas terminée : il nous restait à aborder la face du Knowledge Management. Je dois reconnaître à Jean-Louis Ermine, de l'INT, une grande capacité de pédagogue, puisque j'ai enfin compris ce qu'est le KM, c'est-à-dire la valorisation du capital de connaissances comme ressources de l'entreprise. Capitaliser, partager, créer de la connaissance sont les trois défis à relever par l'entreprise, afin de produire un «patrimoine de savoir utile». Dans ce mouvement d'ensemble, le rôle de la formation, son articulation avec le KM sont clarifiés. Elle doit permettre d'élaborer des dispositifs de transfert, car, comme chacun sait, la capitalisation du savoir n'en garantit pas le transfert. L'ingénierie pédagogique se situe à côté de l'ingénierie sociale et de l'ingénierie de l'information.

Mais la table ronde qui a suivi, bien que remarquablement animée, m'a un peu embrouillé l'esprit : on y a parlé de plusieurs KM, parfois aussi de K euros, de communauté de pratiques et de communauté d'apprentissage, et les concepts de savoir, connaissance et information ont parfois été employés l'un pour l'autre, ce qui ne facilite pas la clarification. J'ai bien compris par contre que le rêve serait celui de la convergence, qui permettrait d'estomper les frontières entre formation, KM, partage des connaissances et collaboration.

Sous l'effet de la fatigue, sans doute, j'ai alors vu réapparaître le mythe de l'éternel apprenant, condamné à se former tout au long de la vie pour rester employable, tout en prenant le risque de se faire dépasser de son savoir. Les enjeux apparaissent comme étant davantage ceux de l'entreprise, et l'utopie d'Hubert Bouchet semblait s'éloigner à grand pas. Fort à propos, Jacques Bahry a heureusement rappelé le glissement sémantique entre capital humain et capital de connaissances qui postule la dichotomie entre l'individu et ce qu'il sait. Personne, cependant, n'est dupe sur l'illusion de cette dichotomie. Au contraire de l'information, constituée de l'ensemble des données dont on peut disposer sur un objet, et du savoir, qui est une mise en forme nouvelle de la réalité, la connaissance est consubstantielle à chaque individu, intimement liée à son histoire personnelle et donc non transférable en tant que telle. [...]

Après des ateliers de travail, où nous avons peu produit mais beaucoup échangé, la région Aquitaine est venue nous remettre un peu les pieds sur terre en nous présentant ses réalisations : du concret, du concret, du concret pour répondre aux besoins des populations, prendre en compte les inégalités dans l'accès aux technologies et à la formation, aménager le territoire. Par vidéo interposée, nous avons enfin rencontré des apprenants, de vraies gens avec de vrais besoins de formation, des difficultés à résoudre, des compétences à acquérir, des appétences. [...]

Mais je dois te laisser car les rencontres ne sont pas encore finies, et voici l'heure où les grands témoins, nourris de tous ces échanges, vont venir envisager notre avenir... Souhaitons-leur, et à nous également, bonne chance !

Bien affectueusement, Frédéric ■

Un constat, quatre souhaits

Jacques NAYMARK, Directeur de Savoirs Interactifs

La fin d'un cycle

L'intime conviction d'être à la fin d'un cycle relève de l'intuition et elle invite à un minimum d'introspection, rassurez-vous, la plus objective possible ! Un balayage rapide et rétrospectif des illusions qui ont jalonné ces 25 dernières années permet d'en dégager deux essentielles :

La technologie comme cheval de Troie de l'innovation pédagogique. C'est le volet «militant» des méthodes actives : l'interactivité – découverte, pour ma part, au début des années 1980 avec l'enseignement programmé par ordinateur, puis le langage de programmation logo de Seymour Papert – devait permettre d'instrumenter les méthodes actives et le fameux «*e-learning by doing*». En effet cette nouvelle interactivité allait opérationnaliser et permettre de dépasser et d'amplifier l'utilisation, par exemple, de l'imprimerie au service de l'expression écrite chère à Célestin Freinet.

Le e-learning comme «killer application» de l'Internet. Après l'opération de CISCO, fin 1999 («Réduisez votre budget formation de 80 %») et l'explosion de la bulle spéculative Internet au début des années 2000, on a cru que les arbres montaient au ciel, sans limitation ! Les «brûleurs de cash» ont disparu... (qui se souvient de Study.com et autres entrepreneurs aussi intrépides qu'imprudents ?) sans que l'on observe, à de très rares exceptions près, la moindre émergence d'une industrie des savoirs ! Les récents pôles de compétitivité ignorent, à ma connaissance, toute référence au e-learning.



Sur le plan économique, la leçon est amère car, une fois de plus (après la vague micro-informatique des années 80) et malgré les différences, l'équation économique est identique : le marché est mondial ; la clé d'entrée est aux Etats-Unis où les TIC sont plus développés et où, culturellement, on pirate moins ; et la langue du marché mondial est l'anglais.

Un tel contexte conduit à considérer que la loi sur la formation professionnelle de 1971 est devenue une sorte de barrière protectionniste d'ordre juridique, peut-être rassurante dans l'immédiat mais néanmoins, à mes yeux, archaïque, car elle induit que la formation est une dépense obligatoire, une sorte d'extension des charges sociales, ce qui freine – c'est un euphémisme ! – le développement des TIC qui implique et nécessite de raisonner en termes d'investissement et de prise de risques.

La FOAD n'est pas spécifique mais paroxystique de la formation

Le FFFOD et moi-même avons consacré toute notre énergie, de 2003 à 2005, à la mise en œuvre, la réalisation puis la diffusion d'un

Référentiel de bonnes pratiques (RBP) en FOAD.

Tout d'abord réticent face à «l'ésotérisme technocratique» des pratiques de l'Afnor dans le cadre des travaux de l'ISO, j'ai pris conscience de l'enjeu et de l'intérêt stratégique de s'inscrire dans cette logique de la qualité en faisant appel, d'une part, à une démarche rigoureuse et d'autre part en favorisant une nouvelle légitimité issue d'un «tiers indépendant».

Dans ce contexte, il faut revenir un instant sur le postulat fondateur du RBP, l'affirmation d'une spécificité d'une relation singulière entre technologie et pédagogie qui permet globalement de désynchroniser le temps et l'espace des apprentissages. Après deux ans de recul sur le RBP, publié en avril 2004, en repensant à ce document qui décrit 5 processus, les décompose en 15 sous-processus et apporte 250 recommandations, il apparaît clairement que l'on a réitéré et enrichi, avec les TIC, le cycle initial d'émergence de la formation tel que le décrit Pierre Caspar (phase d'ingénierie articulée sur une phase d'instrumentation). De ce point de vue, **la clé de voûte du RBP, « expliciter et formaliser »,** devient par l'usage intensif des TIC la phase paroxystique du développement de la formation. Dans cette logique, le paroxysme étant l'apogée de la courbe, on peut assez légitimement s'attendre à un déclin qui prendrait la forme d'une banalisation au sens d'une intégration des TIC dans des pratiques courantes, voire indispensables de la formation.

Quels scénarios à venir ?

Pour paraphraser un politologue, « la fin de la FOAD n'est pas la fin de la formation ! » et l'histoire des médias confirme que, contrairement aux craintes, la télévision n'a pas fait disparaître la radio, de même que le cinéma n'a pas fait disparaître le théâtre... On peut donc s'attendre à des évolutions où l'environnement législatif et contractuel de la formation professionnelle donne néanmoins l'assurance d'une certaine continuité ! Etant dépourvu de boule de cristal et n'ayant que peu de goût pour la prospective, je me contenterai de formuler quelques souhaits.

Le premier relève de la cohérence et de la continuité : après avoir consacré tant d'efforts dans une logique normative avec l'Afnor sur le RBP, il serait incohérent et contre-productif de

renoncer à cette dynamique. Il faut mettre à jour le RBP et avancer vers une norme qui éclaire et rassure les clients sur la qualité de ce qui leur est proposé.

Le second concerne les compétences des professionnels : développons les compétences de mise en scène des savoirs. L'éclatement des temps et lieux d'apprentissage n'annonce pas la fin de la formation, comme la fin du théâtre classique n'a pas sonné la fin du théâtre ! Stimuler l'apprenance – si l'on accepte ce néologisme – nécessitera des ressources de qualité. Les apprentissages passeront par des mises en situation et des « histoires » où la mise en scène, la créativité, le talent de scénariste ne sera pas réduit aux capacités de XML pour décliner un même contenu dans des standards d'édition aux mises en page différentes. Les apprentissages ne se réduiront pas à la constitution de bases de données d'objets d'apprentissage interoperables.

Le troisième souhait relève du marché et du modèle économique : « en finir avec l'usine à gaz » du financement de la formation professionnelle, comme le disait *Le Monde Economie* du mardi 10 janvier, et solvabiliser les apprenants. La singularité du tiers payant à la française déresponsabilise assez largement le bénéficiaire ou le consommateur final... J'aspire à l'émergence d'un marché de la formation, moins opaque, où l'utilisateur paiera directement ou indirectement sa prestation de formation. Sur ce point, une évolution du DIF, avec une capitalisation d'un portefeuille formation, irait dans le bon sens.

Le quatrième souhait vise une convergence réelle entre les pratiques de e-formation et celles de gestion des connaissances dans le cadre d'un management intelligent du capital humain des organisations. ■

Jacques NAYMARK

Formation et domaines connexes : quelques scénarios

Bernard BLANDIN, Directeur de Cesi On-line

Changements liés au développement de l'économie de la connaissance

On peut repérer aujourd'hui deux types d'analyses des changements liés au développement de l'économie de la connaissance : les unes basées sur une approche économique, la théorie du « capital humain » ; les autres que je qualifierai d'humanistes parce qu'elles mettent au premier plan le « sujet social apprenant », ses motivations et ses logiques d'action.

Les analyses basées sur la « théorie du capital humain » proposent deux visions de la formation et des domaines connexes :

- C'est dans l'échange et le partage de l'information et de la connaissance que se crée la valeur ; l'entreprise devient donc une organisation construite autour de ces échanges. Elle ne peut fonctionner que si elle fait converger ses intérêts avec ceux des individus qui la composent. Cette vision est celle de l'entreprise en réseau où chacun est responsable de son développement en même temps que de celui de l'entreprise. L'entreprise fournit des ressources informationnelles structurées où chacun puise selon ses besoins. C'est la gestion de l'information qui domine.

- L'information, les connaissances et les compétences sont les trois composantes du capital immatériel de l'entreprise. L'organisation est nécessairement apprenante et se fonde sur des communautés de pratiques qui facilitent l'apprentissage, l'in-

tégration des nouveaux arrivants, la confrontation d'idées. Les outils mis à disposition pour développer l'expertise sont les référentiels métiers et le positionnement de chacun selon ces référentiels, ainsi que des systèmes permettant de mutualiser les ressources et l'information pour faciliter la résolution des problèmes. La gestion de ces outils doit donc être cohérente et rassemblée dans un service unique.

Les analyses humanistes argumentent sur le fait que les conditions de passage à l'économie des connaissances ou à la société cognitive ne sont pas réunies, et ne pourront pas l'être tant que l'on

ne prendra pas en compte l'acteur principal de cette transition, à savoir le sujet social à qui il faut donner l'envie d'apprendre en même temps que les moyens d'apprendre. Pour cela, il faut développer des environnements propices à l'apprentissage, permettant d'apprendre en tout temps et en tous lieux. Ces environnements sont aussi bien formels qu'informels et font « naturellement » appel aux technologies.

Dans cette perspective, deux scénarios se dessinent, qui ont un point commun, car la formation s'y dissout dans un ensemble plus vaste : d'un côté, la formation est absorbée dans les fonctions de gestion du capital immatériel (les compétences, les connaissances et l'information) ; de l'autre, la formation se dissout dans un ensemble d'activités diverses nécessaires au développement de l'apprenance, parmi lesquelles la conception, la gestion et l'animation d'environnements d'apprentissage.



Maintien de compétences spécifiques dans une économie de la connaissance

Si l'évolution vers une économie de la connaissance ou une société cognitive ne peut pas être niée, on ne peut pas faire table rase de l'existant aussi facilement que cela. L'évolution est le résultat de compromis entre les formes sociales existantes et les forces qui poussent au changement.

Il faut donc tenir compte d'un certain nombre de facteurs :

- En France, la formation dans l'entreprise est une obligation légale qui entérine des accords entre les partenaires sociaux. Elle ne peut être remise en cause que par les partenaires sociaux, ce qui rend sa disparition totale difficilement envisageable.

- Il y a des compétences spécifiques à chacun des métiers et les filières de formation ne sont pas les mêmes pour la gestion des ressources humaines, la formation, la gestion de l'information ou la gestion des connaissances. En particulier, les métiers de la formation ont leurs filières de formation à l'université et dans les organismes privés, et ces filières se développent au niveau euro-

péen, notamment grâce aux programmes financés par l'Union européenne.

- Le secteur de la formation occupe près de 200 000 personnes en France. Les métiers de la formation sont structurés par rapport aux segments du marché, et offrent des possibilités de parcours professionnels. L'étude récente réalisée par le Plan et la DARES sur les perspectives 2015 prévoit d'ailleurs une augmentation des postes pour le secteur formation/recrutement. Si ce secteur devait disparaître, il faudrait commencer par... former les formateurs à d'autres métiers, ce qui, paradoxalement, contribuerait à maintenir le secteur en activité !

Le scénario qui se dessine dans cette perspective est donc une évolution des métiers de la formation incorporant progressivement des activités nouvelles rendues nécessaires par le passage à l'économie de la connaissance. Ces évolutions s'appuieront vraisemblablement sur l'une ou l'autre des visions de l'évolution évoquées précédemment. ■

Bernard BLANDIN

Des scénarios d'avenir de la FOAD proposés par les participants aux 6^{èmes} Rencontres du FFFOD

Les 6^{èmes} Rencontres se sont clôturées par un travail collectif de réflexion avec la salle. Chacun ayant pu, par groupe de trois ou quatre personnes, réfléchir puis s'exprimer librement sur les hypothèses de développement de la FOAD. Une vingtaine de scénarios ont ainsi été exposés par les participants.

Quelques suggestions de certains ont porté sur le FFFOD lui-même, avec l'idée d'en faire plus un carrefour qu'un forum, de créer un outil collaboratif permettant de poursuivre les réflexions qui émergent au sein des assises, et de continuer à faire du FFFOD un espace d'échanges, dépourvu d'enjeux commerciaux, et reposant sur un degré de confiance entre ses membres.

Concernant l'avenir de la FOAD, certains se sont interrogés sur l'impact de la mondialisation, sur le fossé entreprises /organismes de formation vis-à-vis de la formation à distance, sur la question clé de son financement par les pouvoirs publics (Europe, État et Régions) et les OPCA, à l'heure de



la réduction des aides du Fonds Social Européen, sur la nécessité du contrôle...

D'autres considèrent, à supposer que les financements perdurent, que la FOAD devrait phagocytter l'ensemble de la formation professionnelle, avec un distinguo formation initiale/formation professionnelle continue qui s'estompera naturellement.

Beaucoup estiment, à l'inverse, que la FOAD n'est qu'une modalité devant s'inscrire dans un projet structurant, associant tous les acteurs et partant des besoins en formation des apprenants, des PME, des territoires. Indissociable d'une demande sociale forte à l'égard de la formation tout au long de la vie, la FOAD mérite aujourd'hui d'être plus lisible, car le foisonnement de l'offre peut freiner la démarche de l'apprenant. Enfin, il importe de différencier la FOAD et Internet, mais de tenir compte, dans le même temps, des problèmes techniques à résoudre : haut débit, accessibilité pour tous et partout. ■

ment de l'offre peut freiner la démarche de l'apprenant. Enfin, il importe de différencier la FOAD et Internet, mais de tenir compte, dans le même temps, des problèmes techniques à résoudre : haut débit, accessibilité pour tous et partout. ■

CLIN D'ŒIL À «ALBERTO»

Ces synthèses ne seraient pas tout à fait complètes si elles ne signalaient pas le talent de Bernard MANGIN qui, dans la peau d'Alberto le clown analyste, a accompagné de ses improvisations satiriques les travaux des 6^{èmes} Rencontres du FFFOD.



Répertoire des Organismes de Formation continue

Edition 2006

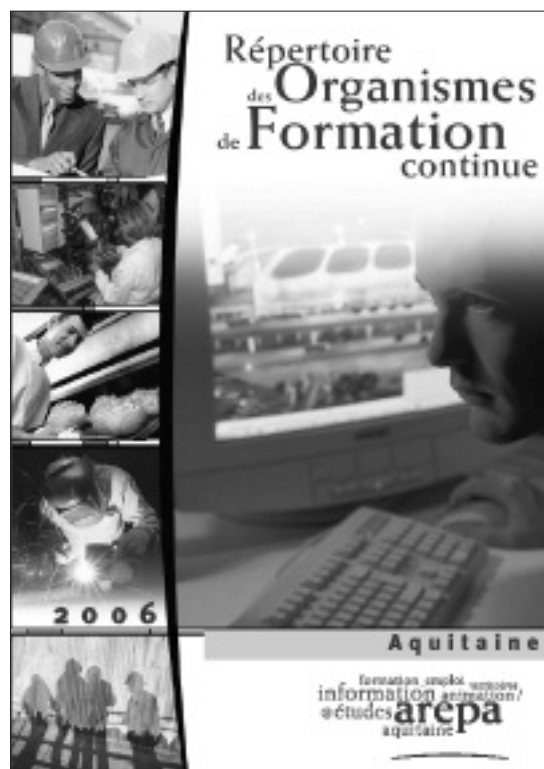
✓ **Près de 400 fiches descriptives des principaux organismes de formation d'Aquitaine** (coordonnées, statut juridique, spécialités de formation) **classées par département.**

✓ **Des index détaillés** (domaines de formation, diplômes préparés...) **pour faciliter la recherche.**

Tarif normal : 40 €uros (franco de port)

Tarif adhérent AREPA : 20 €uros (franco de port)

Offre pour 1 exemplaire par adhérent à jour de sa cotisation.



Format 15 x 21 cm - 560 pages

Pour un achat en nombre, nous consulter :
Yolande LACOSTE / diffusion / tél. 05 57 81 45 73
yolande.lacoste@arepa-aquitaine.asso.fr

BULLETIN D'ABONNEMENT ET DE COMMANDE

à retourner à : AREPA - 99 rue Judaïque - 33000 Bordeaux - Tél. : 05 57 81 45 73 (Diffusion) - Fax : 05 57 81 45 90 - E-mail : yolande.lacoste@arepa-aquitaine.asso.fr

Nom : Organisme : Tél. :

Adresse :

Je souscris un abonnement à : «Aquitaine Éducation Permanente» (4 numéros)
+ «Le Courrier de l'Éducation Permanente» + les «Fiches de l'AREPA» Prix 60 €uros

Je passe commande de : «Répertoire des organismes de formation d'Aquitaine - 2006» (tarif normal) 40 €uros

(Prix franco) «Répertoire des organismes de formation d'Aquitaine - 2006» (tarif adhérent Arepa) 20 €uros

«Carte régionale d'apprentissage 2006-2007» 8 €uros

TOTAL (non assujetti à la TVA) =

Ci-joint, mon règlement par chèque à l'ordre de l'AREPA

Date :

Signature :

Cachet :

Au service des professionnels de
la formation et de l'insertion
en Aquitaine

Pour les professionnels :

Structures d'information

(Mission locales, PAIO, CIO, Agences locales pour l'emploi, CIDEF, Organismes sociaux...)

Organismes de formation

Entreprises

Organismes professionnels

Instances paritaires

Collectivités territoriales

Administrations

Un numéro unique :

05 57 81 45 65

En fonction de votre demande, notre messagerie vocale vous orientera vers le service concerné.

Site internet :

www.arepa-aquitaine.asso.fr

L'AREPA-Carif* Aquitaine
propose des informations sur :

L'offre de formation continue en Aquitaine
(organismes et actions de formation)

La réglementation de la formation
professionnelle continue
(droits, démarches, dispositifs de formation)

Les certifications professionnelles et la
validation des acquis de l'expérience

Le programme de professionnalisation
des acteurs de la formation et
de l'insertion en Aquitaine

L'animation des réseaux et des territoires
en matière de formation professionnelle

Les ressources documentaires
sur la formation et l'emploi

Les études sur la relation
formation-emploi

Les statistiques sur la formation
professionnelle

Les publications éditées par l'AREPA

* Centre d'animation et de ressources de
l'information sur la formation.

formation_emploi territoires
information animation /
@études **arepa**
carif aquitaine

arepa / 99 rue Judaïque - 33000 Bordeaux / tél 05 57 81 45 65 / fax 05 57 81 45 90 / arepa@arepa-aquitaine.asso.fr / www.arepa-aquitaine.asso.fr
