

FORMATION OUVERTE ET RÉSEAUX



Recherche-action Ressources et réseaux

Rapport final

2006

algora

SOMMAIRE

1. Histoire et genèse du dispositif 3R	3
1.1- le constat initial et le problème à résoudre	3
1.2- la recherche-action, principes théoriques	6
1.3- l'organisation générale de la recherche	9
1.4- une série d'aléas pour débiter	11
1.5- les hypothèses de recherche et d'action	13
2. Un dispositif centré sur l'action : des intentions à la réalité	16
2.1- déroulement de 3R dans les régions	16
2.1.1. en Lorraine	16
2.1.2. en Haute-Normandie	23
2.1.3. en Limousin	24
2.2. deux approches régionales différentes	25
2.2.1. l'approche « groupes de travail » normande	25
2.2.2. l'approche formation de formateurs en Lorraine	29
2.3. l'évolution des hypothèses "coté participants"	40
2.4. les productions confirment-elles les hypothèses ?	44
2.4.1. le RBP comme démarche méthodologique	44
2.4.2. place de la ressource et modifications des pratiques	45
2.4.3. les pratiques de mutualisation	49
3. Conclusion et perspectives	51
3.1. limites et pertinence du modèle d'accompagnement mis en oeuvre	Erreur ! Signet non défini.
3.2. les contraintes liées à l'environnement global de la formation	51
3.3. voies à explorer pour un accompagnement futur ...	53
ANNEXE : Les expériences de terrain	Erreur ! Signet non défini.

1. Histoire et genèse du dispositif 3R

Nous allons dans ce premier chapitre décrire le « problème » auquel la recherche action cherchait à apporter une réponse, ainsi que les finalités et intentions initiales de ses auteurs. Nous présenterons ensuite la méthodologie retenue, dans ses fondements théoriques et dans ses intentions organisationnelles. Nous basculerons ensuite des intentions à la réalité, puisque, après l'évocation des premiers écueils auxquels nous avons été confrontés, nous présenterons le noyau dur d'intentions dont nous n'avons pas dérogé, intitulé « première généralité » et composé de nos hypothèses de recherche et d'action. Enfin, nous décrirons brièvement le déroulement général de 3R dans les trois régions concernées.

1.1- le constat initial et le problème à résoudre

La recherche-action 3R s'est déroulée d'avril 2004 à juin 2005. Il s'agissait d'aider des opérateurs régionaux de formation à mieux appréhender la place de la ressource pédagogique dans la construction de parcours de FOAD, en proposant un accompagnement construit sur le modèle de la recherche-action. Autrement dit, partir de l'élaboration concertée d'une problématique commune (la place de la ressource), poser des hypothèses de recherche et d'action, conduire les actions correctives et/ou de transformations nécessaires et en déduire les invariants, à la fois en termes d'intégration des ressources et en termes d'accompagnement des acteurs.

Cette recherche, conduite par Algora, a pris naissance dans le cadre du programme FORE (Formation Ouverte et Ressources Educatives), programme financé par la DGEFP. Les opérations développées depuis 1992 ont été, dans la majorité des cas, un mixage entre deux manières de procéder : le maillage du territoire et l'accès à distance. Les conséquences de ce programme sont importantes car celui-ci a permis l'accès à la formation d'un public qui en était jusqu'alors exclu (entre 20 et 30.000, sur l'année 2000). Pour ce faire, plusieurs centaines de formateurs et accompagnateurs ont été formés à la conception de nouvelles méthodes permettant le tutorat des apprentissages à distance ou en local dans des lieux-ressources. Reconduit chaque année depuis dix ans, son principe d'appui aux recherches et aux expérimentations a permis au cours de ces années d'acquérir des savoir-faire qui n'auraient pas été possibles, dans un autre cadre institutionnel et financier. Depuis 2001, le programme ambitionne de passer de la phase d'expérimentation qui avait prévalu depuis 1992, à la phase de généralisation d'un principe unique appliqué à l'ensemble du territoire, celui du maillage des régions par des points d'accès à la téléformation (p@t). Complémentairement à la mise en oeuvre des p@t, les organismes de formation ont été invités à regrouper leurs offres afin que chaque p@t puisse proposer une large demande.

Dans ce programme, Algora assure un rôle d'animation nationale et d'appui aux acteurs régionaux dont la production d'un Espace d'Echanges et de Services (www.espace-pat.org). Les services proposés par ce portail, co-construit avec et

pour les acteurs des dispositifs P@T et en complément de ce qui est mis en œuvre au niveau régional, sont de différentes natures : mise à disposition d'outils de travail collaboratif, cartographie des P@T, référencement de l'offre de formation, statistiques d'activités des P@T et bientôt interrogation de différentes bases de données sur les ressources pédagogiques via un méta moteur permettant la sélection et la qualification de ces ressources par les formateurs.

La question des services rendus par l'EES en matière de ressources pédagogiques a occupé une place importante dans la réflexion. L'idée initiale, qui était de mettre à disposition dans l'EES un « kit-ressources », a été progressivement abandonnée au profit de la recherche 3R. En effet, il est apparu très vite comme une évidence, au regard de l'expérience du passé, que le manque de ressources pédagogiques serait, dans la plupart des régions, l'obstacle majeur à la constitution de cette offre.

Les relations du milieu de la formation professionnelle avec le thème des ressources sont loin d'être dénuées d'ambiguïté. Trois périodes peuvent, nous semble-t-il, être identifiées. Dans une première période, avec le e-learning et l'apparition des Learning Management System (LMS), l'accent a été mis sur l'automatisation des procédures de suivi et de gestion des apprenants, mais la place dévolue aux ressources a souvent été sous-estimée ; ainsi, on a pu voir bon nombre d'expérimentations de FOAD à partir de plate-forme comporter des fonctionnalités importantes et riches sur le plan des interfaces et de la communication, mais sans qu'aient été pensées les ressources susceptibles de les alimenter, pas plus que les outils permettant de les produire. Par ailleurs, bon nombre de producteurs de ressources apparus ces dernières années ont commercialisé des produits de qualité hétérogène, souvent basés sur une pédagogie calquée sur le modèle scolaire, inappropriée à la formation d'adultes.

Dans un second temps, les formateurs, atteints de ce que certains appellent le « *syndrome du pas-fait-maison* » ont assez massivement rejeté ces outils tout faits et se sont rabattus sur des productions artisanales, parfois plus riches sur le plan pédagogique, mais le plus souvent simples transferts, sans aucune forme de procès, de supports conçus pour un cours en présentiel dans le cadre d'une formation à distance. Les plates-formes se sont alors remplies de documents pdf, ou de ppt sans interactivité. Ces ressources mobilisent peu, voire pas du tout ou bien encore à mauvais escient, les potentialités du multimédia. L'autre dérive, à l'inverse, consiste en un recours abusif à des sophistications médiatiques très séduisantes mais qui produisent des ressources pauvres sur le plan de l'interactivité, conduisant l'apprenant à la passivité, à la consommation de type télévisuelle. La raison peut être le manque de compétences ou la difficulté de lier les intentions pédagogiques aux potentialités technologiques existantes. En tout état de cause, la place des ressources pédagogiques dans l'élaboration des parcours est redevenue sur-déterminante, au point même d'occulter une réflexion plus globale sur l'ensemble des éléments constitutifs d'une séance pédagogique. L'accompagnement, le tutorat, l'animation de groupe, qui sont autant d'éléments nécessaires à l'appropriation du savoir et qui sont « le cœur de métier » du formateur ont été l'occasion de quelques expériences pas suffisamment significatives pour qu'elles puissent être diffusées, capitalisées et à fortiori transférées.

Dans la période actuelle, la réflexion et la technologie ont assez nettement marqué un tournant. Sur le plan technique, un certain nombre de LMS intègrent des outils de production de contenus (on parle alors de Learning Content Management System), tandis que se développent également les outils du « rapid'e-learning qui permettent de produire des ressources sans connaissances spécifiques en informatique. Sur le plan de la réflexion, l'initiative du FFFOD et de l'AFNOR de produire un référentiel de bonnes pratiques de la FOAD¹ pourrait permettre aux organismes de formation et aux acteurs de repenser globalement le montage de leurs dispositifs de FOAD, sans focalisation excessive sur l'une ou l'autre des composantes. La diffusion du RBP et son utilisation réelle par les acteurs restent cependant inconnues.

La production de ressources multimédia au service du développement de parcours de FOAD pose donc un certain nombre de difficultés structurelles, que nous estimions pouvoir être dépassées grâce à des changements de posture ou des vigilances particulières. Par exemple :

- s'appuyer sur une démarche projet portée par les directions des organismes de formation concernés, organisée en processus et relativisant la sur-détermination des choix technologiques,
- considérer la ressource comme l'un des éléments de la relation à distance, et l'intégrer dans un ensemble plus large alliant tutorat, communication, socialisation,
- prévoir la veille sur les ressources et considérer l'intégration de ressources existantes au même titre que la production de ressources nouvelles,
- veiller à l'interopérabilité des contenus, nécessaire à la massification, et à leurs ré-utilisations dans différents contextes,
- intégrer intelligemment la plus value des médias (utiliser le média le mieux approprié au message à faire passer) sans surenchère technologiste ni appauvrissement pédagogique,
- accepter l'exigence de la scénarisation, impérative à toute situation pédagogique mais souvent intuitive en situation traditionnelle,
- optimiser la collaboration nécessaire entre formateurs, concepteurs de scénarios pédagogiques et les producteurs de ressources et/ou d'outils d'aide à la production, qui doivent comprendre la complexité de l'acte d'apprentissage et prendre en compte les « modes de fonctionnement intellectuels » spécifiques à la population enseignante.

3R ambitionnait donc d'aider les acteurs à répondre à ces questions. Le cadre du programme FORE était pertinent pour tenter un accompagnement « grandeur nature » dans quelques régions et en tirer des conclusions sur un modèle d'accompagnement pertinent, efficace et transférable.

¹ Référentiel de bonnes pratiques BP Z76-001. AFNOR 2004

1.2- la recherche-action, principes théoriques

La finalité du projet 3R était résolument opérationnelle : au delà de la production d'un mode d'accompagnement, il s'agissait aussi, très concrètement, de contribuer à la réussite du déploiement des P@T. La mutualisation de l'ensemble des travaux au niveau national puis la généralisation dans les autres régions sous diverses formes devaient favoriser ce déploiement de la FOAD dans les P@t comme pratique innovante tant pour les apprenants et les formateurs que pour les organismes de formation et au delà dans tous milieux concernés par le sujet. Par la même, nous escomptions contribuer à la professionnalisation des acteurs de la formation en matière de FOAD, mais également formaliser les pratiques de FOAD dans les P@t ainsi que les résultats, les critères de qualité, les richesses et faiblesses, les éléments de frein et d'accélération. C'est pourquoi, la condition principale pour entrer dans la logique de 3R était, pour les acteurs, d'être concrètement impliqués dans un projet opérationnel concernant les P@T². Les organismes ayant déjà démarré un dispositif de FOAD avec des apprenants inscrits seront donc considérés comme prioritaires sans toutefois exclure totalement les organismes étant dans une phase de construction de parcours et de ressources. Cette exigence devait permettre d'ancrer la recherche sur des pratiques concrètes tout en permettant une réelle mutualisation des expériences singulières.

La méthodologie retenue a été la recherche action, qui nous est apparue comme la mieux adaptée à nos objectifs, tant ceux liés à la professionnalisation qu'à l'élaboration de connaissances. Il s'agit en effet d'une méthodologie de recherche qui se distingue des méthodologies "classiques" en ce qu'elle porte en elle-même une intention délibérée de transformation de la réalité, poursuivant ainsi un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. La plupart du temps, une recherche-action est préférée lorsque la situation étudiée est insatisfaisante pour les acteurs ou qu'un dysfonctionnement important est constaté, ce qui était notre cas ici.

A l'opposé des recherches classiques, qui mettent en avant l'extériorité et la non-implication du chercheur comme garant de la validité des résultats, la recherche-action revendique la participation du chercheur à l'action. Le paradigme de recherche est constructiviste, la conception du savoir est d'ordre phénoménologique, c'est à dire que le savoir est lié à l'expérimentation par le sujet. Le réel ne peut s'appréhender que par l'action, et le chercheur n'est plus isolé dans une pseudo-neutralité; il est à l'intérieur du monde et partie prenante du monde et de ses conflits. Concrètement, il s'est agi pour les « chercheurs » impliqués dans 3R d'accompagner les équipes dans les trois régions impliquées.

Par ailleurs, la recherche action étudie non pas un état statique mais un état dynamique ; elle s'intéresse davantage aux phénomènes de changement entre deux états qu'à ces états eux-mêmes. Elle propose de ne pas cantonner les acteurs de

² Ce postulat n'a pas toujours été vérifié dans la pratique. En Lorraine notamment, l'animateur régional des P@T a souvent dû rappeler l'existence de ces lieux comme moyens d'accès à distance, y compris aux acteurs pilotant eux-mêmes des P@T. Cela nous a amené à constater que le réflexe entre offre de formation à distance et P@T était loin d'être naturel et pratiqué chez les partenaires.

terrain dans la condition d'objets d'études, mais de les impliquer dans la recherche du sens et dans la production des connaissances scientifiques, « *les acteurs de terrain ne sont pas immergés dans une action dont les chercheurs professionnels viendraient produire le sens. Précisément, le rapport modifié aux pratiques les conduit à produire sur ces pratiques nouvelles des analyses qui rétroagissent en boucle sur les actions qu'ils mènent* » (Hugon, 1988). Dans les faits, comme dans toute recherche de cette nature, nous avons connu dans 3R les inéluctables tensions entre « recherche et action » que nous avons réussi à surmonter, notamment en confrontant nos hypothèses aux réalités de terrain. A titre d'illustration de ces tensions, voici ce que nous écrivions suite à la réunion du GEA de décembre 2005 : « *Isabelle tient à souligner que la tension constatée entre pratique et recherche est inéluctable car liée à la méthode de recherche-action, qui dialectise ces deux pôles. Il ne faut donc pas la déplorer mais faire avec, voire en faire un indicateur et résister à la tentation de faire une recherche sur l'action. Par ailleurs un autre raccourci à éviter est de lier réflexion pédagogique et recherche d'une part, et instrumentation et action d'autre part. C'est pourquoi elle souhaite que nous confrontions rapidement nos hypothèses au terrain, et que l'on fasse réagir les acteurs, au titre de leur participation à la recherche* ».

Les recherches-actions se déclinent de différentes manières, différences qui tiennent à leur polarisation entre recherche et action. Dans la recherche action de type expérimental, l'aspect recherche est prédominant ; comme il est impossible de reproduire en laboratoire une expérience portant sur des faits sociaux, c'est la société tout entière qui sert de laboratoire ! Dans la recherche action de type institutionnel, c'est au contraire la recherche qui est au service de l'action, qui est le but ultime et la recherche est en quelque sorte « instrumentalisée » notamment pour dévoiler et lever les contraintes institutionnelles qui pèsent sur l'action. Dans la recherche action de type stratégique, qui est celle que nous avons retenue, les rapports entre recherche et action sont davantage en dialectique, la production des connaissances et l'action transformatrice de la réalité sont développées conjointement, sans que l'une soit privilégiée par rapport à l'autre. L'adjonction du qualificatif « stratégique » à « recherche action » permet de poser clairement les intentions : l'acteur est mis au centre du système, son action et son intention sont déterminantes. Par ailleurs, la dimension stratégique permet de prendre en compte les conditions sociales dans lesquelles se déroule l'action. Non seulement elle s'appuie sur les rapports de forces, tensions, conditions matérielles et sociales ... dans lesquelles vont se produire les changements mais elle en rendra compte dans les résultats, eu égard au fait qu'elle cherche à produire des variables contextuelles. Sur ce point, le caractère stratégique donné à la recherche-action coïncidant également à l'un des postulats du référentiel de bonnes pratiques de la FOAD, qui suggère qu'un tel projet est éminemment stratégique, à la fois du point de vue des institutions engagées qu'au niveau d'une région, et particulièrement des financeurs, nous avons mis l'accent sur l'engagement politique des financeurs et décideurs. A cet égard, nous avons pu vérifier, comme nous l'évoquerons ultérieurement, l'importance de l'implication des directions des centres sur la réussite du projet. Au niveau régional, nous avons également recherché l'adhésion et l'implication au plus haut niveau, en réunissant un comité régional de suivi chargé de contrôler le bon déroulement de 3R et d'infléchir sur ces orientations.

La recherche-action suppose la constitution d'un acteur collectif, c'est à dire un groupe d'individus, chercheurs, praticiens ou praticiens-chercheurs qui se constitue sur plusieurs principes : la libre adhésion, l'identification par tous du rôle et des statuts des personnes impliquées, l'explicitation des intérêts individuels à s'engager dans une telle démarche et enfin l'existence d'une communauté d'intérêts et d'objectifs quant à l'action à mener. Ce groupe, communément appelé « groupe d'analyse et d'évaluation » a été nommé, en ce qui nous concerne « comité scientifique ». Nous évoquerons plus bas la difficulté que nous avons eu à constituer ce groupe.

Enfin, la stratégie suppose une planification et la démarche débute par un travail de formalisation, que l'on appelle « élaboration de la première généralité ». Ce texte initial pose le constat de dysfonctionnement sur lequel on veut agir, décrit la réalité dans laquelle il se situe, identifie les moyens dont on dispose, élabore une hypothèse centrale de recherche et une hypothèse centrale d'action, ainsi que des sous-hypothèses opérationnelles et les modalités d'évaluation qui vont permettre de confirmer ou d'infirmer tout ou partie de ces hypothèses. Il n'est pas inutile à ce propos de citer ici Marie Renée Verspieren : *« la constitution de la première généralité est une étape importante : il s'agit de rappeler ce qui a été à l'origine de la question de départ, de rassembler les savoirs théoriques et professionnels des uns et des autres pour inventer des solutions envisageables pour tous. Les possibilités de mettre en route telle action plutôt que telle autre, tout ce qui est alors discuté, étudié, analysé sont des sous-hypothèses de recherche et d'action. Elles représentent autant de parties cohérentes qui sont nécessaires pour vérifier l'hypothèse structurelle de recherche et d'action »* (Verspieren, 1994)

Concernant l'élaboration de cette première généralité, la recherche-action a officiellement débuté en avril 2004, et les hypothèses ont été stabilisées en novembre 2004. Ce délai est normal ; en effet, la rédaction des hypothèses doit nécessairement s'appuyer sur un constat clair, qui ne peut être fait que dans les premiers mois de l'action. De même, les acteurs de terrain doivent être associés à cette rédaction : ce ne peut en aucun cas être une production de chercheurs en amont. Dans les faits, la rédaction de ce corpus d'hypothèse a été un travail minutieux des membres du comité scientifique, travail qui a été soumis ensuite aux acteurs de terrain. Nous présenterons ci-après notre corpus d'hypothèses et reviendrons ultérieurement sur les effets de cette confrontation.

1.3- L'organisation générale de la recherche

L'expérimentation devait s'inscrire dans une logique de gestion de projet structuré en trois niveaux :

- le comité scientifique, dont la mission était de définir les orientations générales, élaborer les protocoles expérimentaux, garantir la cohérence de la recherche, recueillir les données et formaliser les résultats. Ce groupe devait être composé des experts-accompagnateurs, de spécialistes de la FOAD et de représentants des régions concernés.
- un comité de pilotage par région, s'appuyant sur les instances existantes du programme FORE, dont la mission était de promouvoir la recherche-action, d'assurer la cohérence avec les initiatives régionales et spécifier leur approche en fonction du contexte
- des groupes-recherches locaux

La recherche action était planifiée sur douze mois. Même si une phase de négociation était prévue avec les acteurs de terrain, dans la phase initiale du travail de recherche, pour déterminer les modalités concrètes d'accompagnement, celles-ci devaient nécessairement s'inscrire dans un cadre de règles relativement balisé. Tout d'abord, le travail se situerait dans le contexte du Référentiel de Bonnes Pratiques de la FOAD. Ce cadre méthodologique commun devait faciliter les échanges entre les différents acteurs. Ensuite, à partir des pratiques actuelles d'utilisation des ressources pédagogiques et des parcours de FOAD, il s'agirait de définir, avec les formateurs, le type d'offre de FOAD pertinent en fonction des besoins des apprenants, des contraintes techniques et financières et des contextes et compétences professionnels des formateurs (temps disponible, nature de la formation, contexte d'usage ...); Enfin, de définir des plans d'accompagnement individualisé tenant compte de l'environnement de travail et des possibilités d'investissements humains et financiers dégagés par la structure (engagements qui seront contractualisés). L'accompagnement des formateurs serait à la fois méthodologique et organisationnel et comporterait également la mise à disposition d'outils d'aide à l'adaptation ou à la production de ressources (ERCSE ou Scénarii, par exemple). Outre leur implication dans une action concrète, tous les acteurs s'engageaient à contribuer à la formalisation des pratiques par la participation active³ aux deux versants de la recherche-action (dans une proportion 70 % action et 30 % recherche) et développer ainsi leurs compétences à la formalisation.

³ En Lorraine, cette participation active était concrétisée par un document écrit signé par les directeurs des organismes de formation qui s'engageaient à participer activement à la recherche-action. Ce document était envoyé à la DRTEFP. Dans la pratique, nous verrons que l'existence de ce document signé ne suffira pas à garantir la participation de tous les organismes intéressés. Sur douze signataires au départ, seuls 4 sont allés au bout de la démarche et ont été en mesure de présenter des résultats concrets lors du séminaire de fin de la recherche-action.

Un outil de travail collaboratif à distance, basé sur l'espace d'échange et de service (EES) devait soutenir la collaboration entre les acteurs ; un espace commun et un espace par région sera ainsi mis en place et, autant que de besoins, des espaces dédiés à des communautés spécifiques. En termes de planification, les principales étapes envisagées étaient les suivantes :

- une journée inaugurale destinée à permettre aux experts de préciser les attendus de la recherche-action et aux participants de préciser leurs besoins et leur état d'avancement dans l'animation de FOAD dans les P@t,
- un mois de formalisation des projets en alternance distance/présence, consacré à la définition d'un objectif commun pour la région. Il s'agissait de définir le projet de recherche-action, de mettre en place un vocabulaire commun à partir de documents sur l'outil de travail collaboratif, de prendre en main de l'outil de travail collaboratif. Pendant ce mois seraient constituées les équipes et repérés les objectifs des trinômes⁴ (visite sur site si nécessaire) ou des groupes de travail thématiques, institutionnels ou inter-institutionnels. Les équipes rédigeraient leur plan d'action et élaboreraient leur planning,
- 1 journée de synthèse de la première phase, afin de faire la synthèse du mois de travail à distance, et de lancer le travail par équipes,
- 4 à 6 mois de recherche-action proprement dite, à dérouler selon les termes des contrats définis préalablement,
- une phase de finalisation à distance,
- un séminaire national final, sur un principe communication et fertilisation à l'occasion d'un regroupement national en juillet 2005.

⁴ Les trinômes devaient être constitués ainsi : formateurs, accompagnateurs-relais P@T et apprenants

1.4- Une série d'aléas pour débiter

Dans une recherche-action, les aléas sont des éléments d'information à retenir et à exploiter au même titre que les productions plus formelles, car ils renseignent sur la stabilité ou l'instabilité du terrain, et permettent de comprendre les lignes de force et les tensions sous-jacentes. Constatons toutefois que ce caractère mouvant n'est pas de tout repos pour le pilote ! Naviguant en effet dans des océans tourmentés, tiraillé de part et d'autre entre les contraintes institutionnelles et financières, des positions identitaires et culturelles souvent opposées, des opportunités ou des « trahisons politiques », il doit tenir le cap coûte que coûte, défendre becs et ongles les postulats sans lesquels l'action ne serait plus légitime à ses yeux, en espérant sans cesse la vision d'une terre d'accueil favorable sur laquelle il pourra accoster sans trop de casse !

Le terme, en ce qui nous concerne, fut le séminaire de capitalisation et de diffusion de 3R, à laquelle participèrent 78 personnes, principalement des organismes de formation (24 structures différentes) et des institutions (DRTEFP et Conseils régionaux) venant de dix régions. Ce séminaire fit la part belle au terrain, avec des démonstrations de parcours de FOAD aujourd'hui opérationnels, l'explicitation des démarches mises en œuvre, les premiers retours d'expérience. Les présentations étaient assurées, dans la majorité des cas, par des binômes de formateurs, ce qui a permis un discours sans langue de bois. C'était en effet le principal objectif de l'équipe d'animation qui a souhaité mettre en avant, outre la mise en valeur des réussites, les difficultés rencontrées et les échecs éventuels.

Mais avant d'en arriver là, les dix huit mois - au lieu des douze prévus - n'ont guère été de tout repos. Cet intérêt pour le séminaire de diffusion des résultats n'est d'ailleurs pas le moindre des paradoxes, comme le constatait Philippe Morin lors de son intervention, lorsqu'on se souvient de la difficulté à faire adhérer les acteurs à notre proposition.

En effet, après plusieurs semaines de présentation et de négociation dans les régions françaises, seules trois régions se mettront sur la ligne de départ : La Lorraine, la Haute Normandie et le Limousin. Les trois ne démarreront d'ailleurs pas toutes en même temps (le Limousin n'ayant d'ailleurs jamais, à vrai dire, commencé sérieusement à produire dans le cadre de 3R !), ce qui mit à mal, d'entrée de jeu, le principe de mutualisation inter-régional. Pourquoi avons nous rencontré tant de difficultés à obtenir l'adhésion des régions à ce projet ? Peut-être notre proposition n'était-elle pas assez claire, peut être aussi avons-nous manqué de soutien et d'appui locaux, notamment politiques. Le fait est qu'en Lorraine, l'effet d'entraînement d'Inffolor, CARIF régional et secrétaire technique de la DRTEFP sur le programme FORE, convaincu dès le départ de la nécessité de réfléchir collectivement à l'accompagnement des équipes impliquées dans la FOAD, et l'implication forte de la DRTEFP ont été des atouts incontestables, qui nous ont manqué ailleurs⁵. Autre explication possible, les équipes d'animation en place (les

⁵ Ajoutons qu'en Lorraine, le montage d'un dossier FSE par Inffolor garantissait une participation financière aux frais des organismes (journées de réunions régionales, frais de déplacements, frais de repas) qui n'a pas été négligeable pour le bon accompagnement des structures participantes et pour l'adhésion des directeurs de ces organismes.

centres de ressources régionaux) peuvent également avoir perçu la proposition comme une *ingérence parisienne* ou un risque pour leurs prérogatives. Enfin nos exigences initiales (être impliqué dans un projet, dégager du temps pour produire et pour formaliser ...) étaient peut-être trop contraignantes pour des structures n'ayant pas toutes perçu, loin s'en faut, la nécessité de dégager du « temps formateur » et de mettre en oeuvre une véritable démarche projet pour produire de la FOAD.

Une autre difficulté a été de constituer un groupe d'analyse et d'évaluation. Initialement ce groupe devait être composé des « consultants-chercheurs » mandatés par Algora, des experts de la FOAD sensés mettre à disposition des solutions technologiques et/ou des modalités d'organisation spécifiquement dédiées à la production de ressources de FOAD (l'Université de Technologie de Compiègne pour Scénarii, l'agriculture pour ERSCE, l'AFPA pour TFS) et des représentants des régions concernées. Dans les faits, un premier aléa fut le refus d'un financement sollicité auprès du ministère de la recherche, qui aurait permis le fonctionnement de cette instance, ainsi que la contribution effective des représentants de l'UTC : faute de financement, ceux-ci, sans se prononcer ouvertement pour le retrait pur et simple du projet, n'ont jamais participé au comité scientifique. L'agriculture, représentée par le CNERTA, a davantage été présente, bien que l'opportunité d'envisager le transfert de ERSCE sur l'un des terrains de la recherche, ne se soit jamais présentée. Concernant les deux experts externes à l'équipe d'Algora, nous avons commis une erreur de pilotage : l'un d'entre eux ayant en effet passé plus de temps au démarrage de l'action, l'intégralité du quota de jours alloués a été consommée au cours du dernier trimestre 2004, sans qu'une « rallonge » soit possible en 2005. Son départ de l'action et l'arrêt de sa participation au comité scientifique ont été inéluctables et ont pesé sur la suite de l'action. Enfin, concernant la participation des représentants régionaux, seule la Lorraine, une fois encore, a joué le jeu en dégageant un duo complémentaire d'experts (Université Henri Poincaré et Inffolor) qui ont activement contribué tant côté recherche que côté action. En dépit de ses difficultés, le GAE s'est réuni très régulièrement (une fois par mois environ) et a joué son rôle de régulation de l'action et de productions théoriques, comme nous allons le voir ci-dessous.

1.5- Les hypothèses de recherche et d'action

A l'issue des premières réunions avec les acteurs de terrain, voici la première généralité telle qu'elle a été rédigée par le comité scientifique en décembre 2004 et proposée au terrain en janvier 2005. Ce texte est important car il a structuré toute notre réflexion et nous y reviendrons ultérieurement dans ce rapport, pour infirmer ou confirmer les hypothèses.

Constat : En dépit des efforts consentis depuis plusieurs années par les pouvoirs publics, notamment dans le cadre du programme FORE, la production et la mise en œuvre, à une échelle significative, de parcours de FOAD, s'appuyant ou non sur les P@t restent modestes. L'absence de ressources pédagogiques en ligne est l'un des arguments majeurs énoncés par les organismes de formation pour expliquer cet état de fait, l'autre étant l'opacité des politiques publiques en matière de développement de la FOAD.

Hypothèse centrale de recherche :

La difficulté de production d'offres régionales de FOAD significatives est le résultat de plusieurs phénomènes concomitants :

- une absence de vision stratégique à long terme des organismes de formation, qui conduit à la superposition de réseaux aux enjeux conflictuels, et qui fait obstacle à la mise en œuvre des partenariats nécessaires,
- une résistance des organismes de formation à la rationalisation de leur secteur d'activité, dont l'introduction des TIC est un révélateur,
- une focalisation excessive sur la « ressource-contenu », qui fait obstacle à une prise en compte globale et plus systémique de tous les éléments concourant à la construction de parcours de FOAD,
- une absence de repères théoriques partagés et de langage commun (fruit d'histoires institutionnelles étanches et de la multiplicité des profils professionnels qui interviennent en formation), qui engendre l'incompréhension et fait obstacle à la mutualisation des expériences, des pratiques et des actions.

Hypothèse centrale d'action :

Le but de l'action est de permettre la production et la mise en œuvre de parcours de FOAD diversifiés dans leurs modalités, afin de satisfaire ses différents clients (apprenant, prescripteur, financeurs). Pour que les organismes de formation puissent développer de manière significative des parcours de formation à distance intégrant des ressources, un accompagnement des acteurs est nécessaire. Cet accompagnement présentera les caractéristiques suivantes :

- Il visera à diversifier la représentation et l'usage des ressources en privilégiant, en fonction des contextes, tantôt l'intégration, tantôt l'adaptation, tantôt la production de ressources,
- il aidera à situer le sous processus d'élaboration/intégration des ressources dans l'ensemble des processus d'élaboration d'une offre de formation ouverte, allant de l'analyse à l'évaluation et prenant en compte les dimensions stratégiques, pédagogiques, techniques, législatifs et économiques,
- il comportera une dimension individuelle (par organisme de formation), tout en s'inscrivant dans une démarche collective, par région et au niveau national,

- il pose comme principes d'action, d'une part la dynamique explicitation/formalisation des intentions et des avancées des projets individuels et collectifs et d'autre part la mutualisation, la coopération et la recherche de partenariats.

Sous hypothèse 1 : Le Référentiel de Bonnes Pratiques FFFOD/AFNOR est une démarche méthodologique propre à permettre l'explicitation et la formalisation des intentions et des avancées des projets, et à favoriser une approche stratégique et managériale des organismes de formation. En particulier, la phase « d'analyse des préalables » permet de d'ancrer les projets dans la durée et de développer la FOAD de manière stable, coordonnée et pérenne.

- Indicateur possible : l'accroissement qualitatif de la formalisation du projet
- Moyen : les fiches indexées de contractualisation basées sur le RBP
- Emetteur : les organismes de formation

Sous hypothèse 2 : Le repérage et la mobilisation de ressources, ou la production de ressources nouvelles, dans une démarche d'expérimentation accompagnée, contribuent à construire une représentation opérationnelle de la ressource et entraînent une modification de pratiques pédagogiques des formateurs, dans le sens d'une plus grande ouverture de la formation.

- Indicateur possible : la transformation des représentations de la ressource.
- Moyen : les cinq questions récurrentes⁶.
- Emetteur : les participants de 3R.

Sous hypothèse 3 : Les pratiques de mutualisation et de coopération encouragées dans le cadre de la recherche sont de nature à révéler et infléchir les approches institutionnelles et stratégiques des organismes de formation. Les pratiques de mutualisation sont facilitées si elles sont introduites de manière progressive, selon leur niveau d'implication : le produit d'une réflexion (des retours d'expérience, des méthodologies ...), puis le produit d'une activité (une veille par exemple), et enfin le produit d'une réalisation (des produits/formation, des applications ...)

6 Ces questions, toujours les mêmes, se veulent un regard récurrent porté sur l'action. Ce regard à différents temps de maturité de l'action devait nous permettre d'avoir une idée du delta de maturité entre le début et la fin de la recherche, avant même des écrits plus formalisés et institutionnellement corrects. Une seule question portait sur la représentation de la ressource en ligne. Les autres questions renvoient à l'opérationnalisation de la recherche 3R : la création, la mutualisation interne à l'action, les articulations internes à chaque institution, sur la base de proximité d'actions (autour de la FOAD) ou de personnes.

1. Qu'est-ce que pour vous une ressource pédagogique en ligne ? De quels éléments est-elle composée ?
2. Quel processus privilégiez-vous pour créer du contenu pédagogique numérique (en ligne ou pas) ?
3. Dans le cadre de cette recherche, que mutualisez-vous avec les autres organismes concernés ?
4. Comment articulez-vous cette recherche avec d'autres initiatives favorisant le développement de la FOAD ?
5. Comment communiquez-vous sur cette recherche au sein de votre institution ? Vos collègues non impliqués dans cette recherche se sentent-ils concernés ?

- Indicateurs possibles : l'accroissement des pratiques de mutualisation ; la transformation des représentations de la mutualisation.
- Moyen : l'analyse des échanges dans la communauté 3R de l'EES ; les cinq questions récurrentes.
- Emetteur : les participants de 3R

Sous hypothèse 4 : La production d'une terminologie commune sur les notions liées à la FOAD - qu'est ce qu'une ressource? un parcours? un scénario pédagogique? - conduite en lien avec les travaux du groupe terminologie de la CN36/AFNOR est un objectif fédérateur propre à stimuler l'émulation et la collaboration inter-régionale et inter-réseaux. Cette production théorico-pratique, dont l'utilité sociale est évidente au-delà des acteurs impliqués dans la recherche, favorisera l'élaboration d'un langage commun et réduira les écarts de représentations de la FOAD et des ressources.

- Indicateurs possibles : la qualité de la production finale d'une terminologie commune et l'accroissement des pratiques de mutualisation autour de l'objet « terminologie ».
- Moyens : mesure de la cohérence interne et externe ; l'analyse des échanges dans la communauté 3R de l'EES.
- Emetteurs : le groupe de recherche ; les participants de 3R.

2. Un dispositif centré sur l'action : des intentions à la réalité

2.1- déroulement de 3R dans les régions

Première région à adhérer à 3R, la Lorraine a effectivement démarré le 1er avril 2004. La haute Normandie a organisé sa journée de démarrage en juillet, et a concrètement débuté en Septembre. Le Limousin a organisé une journée de démarrage du projet « modularisation », couplée à la présentation de 3R le 19 novembre et n'a (presque) plus rien fait dans le cadre de 3R après cette date. L'action a donc duré dix-huit mois, puisque le séminaire a eu lieu en juin. Voici, pour chacune des trois régions la genèse et le déroulement. Les fiches descriptives des projets pour chacun des participants, réactualisées en 2006 sont jointes en annexes de ce document.

2.1.1. En Lorraine

Il s'agit ici de retracer la genèse historique du projet lorrain, ce qui pourra permettre in fine de mesurer les écarts entre les intentions initiales et la réalité du déroulement du projet. En Lorraine, les premières réflexions sur le sujet démarrent à la rentrée 2003. Devant les difficultés de fonctionnement des Points d'Accès à la Téléformation (P@T), un certain nombre d'acteurs engagés dans le programme Fore lorrain font part à Inffolor de leur souhait que soient étudiées en région les possibilités de mise en œuvre d'actions visant à créer des parcours de FOAD susceptibles d'alimenter les P@T⁷. Se posent alors d'emblée deux questions. La première est d'ordre financier : qui pourra aider financièrement les organismes de formation dans ce travail conséquent d'ingénierie de construction de parcours FOAD, compte tenu du manque de souplesse des crédits FORE, essentiellement consacrés aux P@T et l'absence du Conseil Régional sur ce programme ? La deuxième question porte plus sur la méthodologie de l'accompagnement: malgré des compétences certaines en région, il paraissait à cet instant utile de disposer d'un regard expert extérieur à même d'aider les organismes à opérer les bons choix et être guidés dans leurs réalisations.

Ces préoccupations régionales vont se croiser avec une proposition faite par Algora lors d'une réunion de regroupement des coordinations régionales P@T le 7 octobre 2003 à Paris. A cette occasion, Algora propose une recherche-action baptisée "recherche-action Kit-Ressources", s'inscrivant dans les objectifs de l'Espace d'Échanges et de Services (EES) lié aux P@T. Dans le document fourni par Algora à l'époque, la démarche est précisée comme suit : "*Cette recherche-action va*

⁷ La Lorraine s'étant engagé en 2000 dans le programme Fore, le travail d'ingénierie proposé par Fore 1 n'a pu être mené que sur 2001. Une année n'a, bien sûr, pas suffi à développer des offres FOAD significatives sur la région et pour lesquelles des lieux d'accès style P@T auraient pu s'avérer utiles. Par conséquent les P@T en 2002 et 2003 n'atteindront pas les objectifs conventionnels.

s'employer à mettre en œuvre et rendre visibles des modes de production "contextualisée" de ressources dans des ingénieries pédagogiques conçues par des formateurs chargés de diffuser de la formation vers les P@T."

Algora précise alors le concept de ressources comme étant un ensemble :

- de contenus pédagogiques (par exemple : référentiel métier, référentiel de formation, progression, parcours, livrets, ouvrages, sites thématiques...)
- de modes de communication (par exemple : forum, chat, newsgroup, liste de diffusion, partage d'applications...)
- de supports techniques (par exemple : poste, téléphone, fax, CD rom, mail, web, vidéo, kit de visioconférence, labo de langues...)

Les documents mentionnent également que cette recherche-action doit s'appuyer sur l'utilisation de TFS (Téléformation et Savoir), ce qui est très intéressant régionalement puisque est impliqué dans TFS, Victorien Liberatore, formateur à l'Afpa de Longwy, membre du réseau lorrain FOAD. La démarche proposée et la proximité d'un des acteurs principaux de TFS étaient de nature à répondre aux besoins identifiés et verbalisés par les acteurs en septembre 2003.

De retour de la capitale, Inffolor proposera cette recherche-action à la DRTEFP qui acceptera rapidement que la Lorraine étudie les possibilités de sa participation.

Pour ce faire, une rencontre aura lieu entre Algora, la DRTEFP et Inffolor le 8 janvier 2004. Entre temps, la recherche-action sera rebaptisée par Algora "Recherche-action Ressources et Réseaux dite 3R." Le compte-rendu de cette réunion rédigé par Algora mentionnera comme atouts régionaux pour mettre en œuvre cette recherche une coordination régionale du dispositif P@T très structurée et une expertise locale pouvant être mobilisée (Université Henri Poincaré, AFPA de Longwy).

En termes de frein, il sera surtout question de l'absence de moyens financiers à proposer aux organismes de formation pour les aider dans leur participation à la recherche-action. Il sera décidé à l'issue de cette réunion de faire appel aux fonds FSE ce qui permettra de financer au moins la participation des organismes aux réunions de regroupement régional⁸.

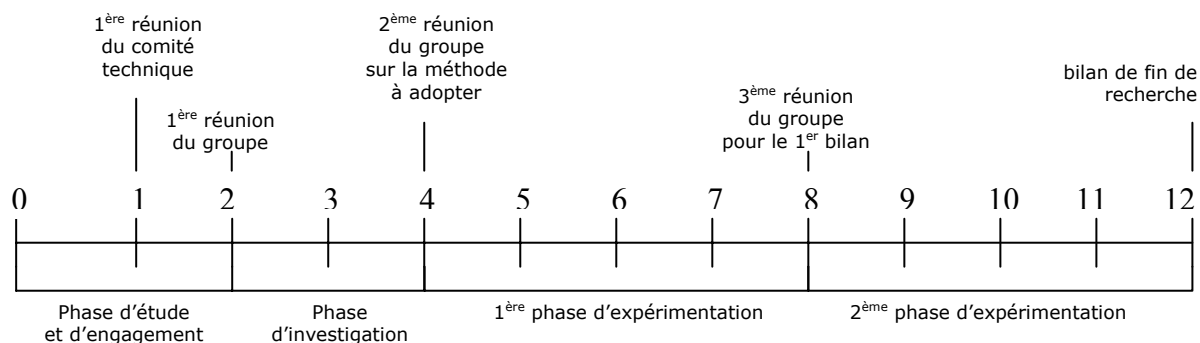
Lors du comité de pilotage du programme Fore suivant, le 30 janvier 2004, Algora fera une présentation des principes majeurs de la recherche-action. Même si les concepts de mise en œuvre évoqués paraîtront parfois obscurs ou difficiles à atteindre⁹ à un certain nombre de participants, le compte-rendu de la réunion mentionne : *"la présentation d'Algora rencontre un écho favorable de l'ensemble des acteurs présents. Le comité de pilotage décide donc à l'unanimité d'acter la mise en construction d'une réponse régionale. La DRTEFP prendra prochainement les contacts nécessaires auprès des organismes de formation et des OPCA pour*

⁸ Cette initiative garantira la participation assidue et "massive" des partenaires aux réunions régionales mais ne permettra pas vraiment un travail régulier tout au long de la recherche-action. Les formateurs retournant à leurs occupations traditionnelles en intersessions et ne se concentrant sur 3R que peu de temps avant les regroupements.

⁹ A l'origine, il était question de mise en place de groupes de recherche régionaux constitués de plusieurs trinômes (formateur – apprenant – accompagnateur relais). Retenons aussi cette phrase issue du diaporama de présentation : "le résultat attendu de la recherche 3R n'est pas de concevoir des formations à distance mais de concevoir la distance dans les formations" qui laissera dubitative plus d'un participant ...

concrétiser cette réponse. Le 30 janvier 2004 est déclaré point 0 de l'opération. Les engagements définitifs doivent être pris pour fin mars 2004.

En termes de calendrier, l'organisation prévue était la suivante



Lors de la phase d'étude et d'engagement (février-mars 2004), la DRTEFP enverra un courrier aux organismes de formation et OPCA lorrains pressentis pour participer à l'opération. Ce courrier d'invitation à participer à la recherche-action sera accompagné d'un document explicatif (cahier des charges) qui précisera les éléments suivants concernant l'organisation prévue en région Lorraine.

- L'ingénierie de mise en œuvre de la recherche-action se construira à partir de deux niveaux d'élaboration : un comité technique régional à vocation institutionnelle et une équipe de recherche opérationnelle.

- -Le comité technique régional sera constitué du comité de pilotage du programme Fore auquel seront associés des experts régionaux et nationaux participant à la recherche-action. Il aura pour objet d'assurer le suivi, l'évaluation et la médiatisation de la recherche.

Dans la pratique, le comité de pilotage FORE lorrain ne sera réuni qu'une fois (en novembre 2004) pendant la recherche-action. Il sera invité par la DRTEFP au séminaire de restitution de juin 2005 mais peu de membres s'y rendront, pas plus d'ailleurs que les directeurs des organismes de formation engagés dans la recherche-action. Ceci peut nous laisser croire que la FOAD, à cette époque, ne revêtait pas un caractère stratégique majeur pour les décideurs régionaux, à l'exception notable du DRTEFP (M. Yves Poirier) qui fera le discours introductif de la première journée du séminaire.

- L'équipe-recherche régionale sera constituée d'acteurs de terrain, en particulier les trinômes : formateurs/accompagnateurs-relais des PAT/apprenants, accompagnés par un consultant national et le coordonnateur régional.

Certainement en raison de la faible activité des P@T en Lorraine, ces trinômes ne seront jamais vraiment fonctionnels. Malheureusement, l'équipe de recherche n'aura jamais eu l'occasion de voir des apprenants en situation. Cela restera l'apanage des organismes de formation lorsqu'ils testeront leurs produits mais ne sera accessible ni au consultant ni au coordinateur régional.

- Le consultant est un membre de l'équipe conseil nationale pour l'ingénierie générale de la recherche-action (apports conceptuels, mise en réseau, communication, animation de l'espace d'échanges et de services ...). Le rôle du consultant est un appui méthodologique à l'analyse des usages et de leur facilitation. Il assure la formalisation de la production des groupes et, plus précisément, les tâches suivantes lui étaient assignées :

- déterminer le cadre de l'observation des usages de FOAD (y compris les usages de TFS) par les formateurs (visite sur place, grille d'observation, restitution, etc...),
- collecter les scénarios retenus et établir des « grilles d'usage » de FOAD dans les P@T,
- collecter les demandes et remarques formulées par les groupes;
- rechercher les solutions permettant de répondre aux demandes formulées par les groupes (environnement de travail, outils complémentaires, etc.);
- encadrer des sessions d'information/formation pour les formateurs et les accompagnateurs-relais ; sessions organisées si possible à distance,
- animer des espaces de communication et des espaces de travail collaboratif entre expérimentateurs.

En Lorraine, le consultant sera Jacques Naymark, qui fera part de sa grande expérience d'actions de formation innovantes et aussi de sa compétence de gestionnaire d'entreprise très importante pour la question des coûts et des retours sur investissement. On verra également plus loin le rôle joué par Jacques Naymark dans l'utilisation du Référentiel de Bonnes Pratiques FFFOD-AFNOR. En dehors de Jacques Naymark, aucun expert extérieur ne sera sollicité.

- Le rôle de coordonnateur régional sera assuré par Inffolor. Ces tâches seront les suivantes :

- participer aux travaux de l'équipe-recherche,
- assumer les actions de communication visant à faire connaître la démarche dans l'ensemble du dispositif,
- jouer un rôle d'interface entre l'équipe-recherche et les donneurs d'ordre publics.

Des experts régionaux appartenant notamment aux Universités lorraines seront également associés à la recherche-action. Concernant les supports pédagogiques (contenus de formation), partant du constat que TFS ne pourrait couvrir les besoins de contenus génériques de formation, il était envisagé de faire appel à un (ou des) éditeur(s) pour fournir, par exemple des modules de bureautique et d'initiation à l'internet. Là encore, aucun éditeur ne sera sollicité même si Inffolor s'associera à Algora pour faire une présentation d'outils générateurs le 8 avril 2005 dans le cadre de ses animations sur les outils et ressources pédagogiques.

- Complémentairement à la recherche-action, un dispositif régional de professionnalisation des acteurs était prévu par la DRTEFP. Cette action démarrera en novembre 2004 (cf. intra).

L'appui national piloté par Algora prévoyait en outre un certain nombre de services :

- l'animation d'un espace de travail internet permettant au groupe régional de disposer d'outils de communication, d'outils de suivi, d'outils de gestion pédagogique,
- l'évolution « multimédia » de l'outil « TIC et FOAD » : Cet outil est un guide du formateur sur l'état de l'art en matière de FOAD. « TIC et FOAD » devait évoluer de manière à engager le dialogue entre ses concepteurs et ses utilisateurs sur les domaines traités. Les formateurs engagés dans les groupes régionaux seraient les interlocuteurs « privilégiés » de « TIC et FOAD »,
- la fourniture temporaire de moyens techniques et méthodologiques :
 - l'échange avec l'équipe conceptrice de «TFS»,
 - l'accompagnement pour l'utilisation de «Scénarii», générateur multi-supports conçu par l'Université de Technologie de Compiègne,
 - l'accompagnement pour l'utilisation de «ERSCE», outil d'aide à la scénarisation de produits pédagogiques conçu par le CNERTA¹⁰.
- l'accès à une base de données « qualifiée PAT », développée initialement en connectant les bases des réseaux Education, Agriculture et AFPA avec la base Algora dans un espace de consultation unique,
- la recherche et la négociation de conditions d'accès à des produits pédagogiques visant à en faciliter l'acquisition grâce à des prix « étudiés » par les éditeurs selon le volume d'usages à prévoir,
- la diffusion des résultats obtenus en cours et en fin de recherche.

Parmi tous ces services annoncés, certains ne furent pas mis en place tels que prévus :

- TFS, présenté au démarrage comme le pivot de l'opération, fut finalement peu utilisé. La formation de formateurs d'initiative régionale permettra quand même de réintégrer une partie de TFS à la recherche-action.
- L'accompagnement pour l'utilisation de «Scénarii», générateur multi-supports conçu par l'Université de Technologie de Compiègne n'a pas eu lieu pour plusieurs raisons : le refus d'un financement spécifique sollicité au ministère de la recherche, la lourdeur de la formation à l'utilisation de scénarii et l'existence, en région lorraine d'un outil comparable (modulest).
- L'accompagnement pour l'utilisation de «ERSCE» ne sera pas finalisé, parce que le besoin ne s'est pas fait ressentir.
- L'accès à une base de données «qualifiée PAT», qui n'était pas encore opérationnelle au moment du déroulement de 3R.

Engagement des organismes de formation :

Les responsables d'organisme s'engagent à soutenir dans leur établissement le groupe de formateurs volontaires en mettant en œuvre les conditions institutionnelles et matérielles de la recherche (inscription de l'action dans le fonctionnement global de l'établissement, dans le plan de développement, aménagement des organisations, des moyens techniques, etc...).

¹⁰ http://www.educagri.fr/ersce/Fichiers/Guide_ERSCE.pdf

Le groupe de formateurs identifié s'engage à respecter le protocole de la recherche : disponibilité, échanges/collaboration, restitution, co-production. Comme la recherche-action vise à intégrer la démarche dans les pratiques ordinaires des intéressés, la contribution des formateurs s'effectuera pour partie dans le cadre normal de leurs activités. Ce sera notamment le cas quand il s'agira de mettre à distance des formations conventionnelles existantes. Cela dit, la recherche-action nécessitera sûrement des temps de préparation supplémentaires qui pourront constituer la part d'investissement que les organismes sont prêts à consentir pour participer à la recherche-action.

Mi mars 2004, 9 organismes de formation et 2 OPCA ont répondu favorablement à l'appel de la DRTEFP en acceptant les termes du cahier des charges. 3R a démarré par une réunion de présentation le 1^{er} avril 2004. Cette journée, à laquelle participait une trentaine de personnes représentant une dizaine d'organismes a été l'occasion d'explicitier les principes généraux de 3R, et de faire une première présentation des participants et de leurs projets. Cette journée avait été précédée de l'envoi d'un engagement formel des organismes intéressés à participer à l'action. Enfin, une grille de positionnement leur a été remise, par laquelle ils étaient invités à formaliser leur projet et l'état de leur réflexion. Voici un exemple de projet : « *Construire un dispositif de soutien, de récupération des cours liés à l'absentéisme et d'approfondissement en vue de la préparation à l'examen avec des ressources numérisées pour un public de niveau v en difficulté en français. L'objectif à plus long terme est de permettre un accès en ligne pour au moins 20% du programme de français* ». La seconde journée a eu lieu le 19 mai. Le matin, les participants (presque tous les mêmes que la première fois), ont présenté leurs dispositifs ou projets de dispositifs, selon la trame proposée. Un tiers d'entre eux avaient réalisé leur positionnement à l'aide des outils proposés. Cela nous laissait à penser que les attentes et l'investissement étaient réels, bien que déjà, on pouvait sentir (eu égard à des attitudes plus attentistes que dynamiques de quelques uns des participants) que tous n'iraient pas au bout. Deux pistes de regroupement des structures autour d'approches communes se sont profilées : un travail sur une entrée par les compétences, pour deux structures, et un travail autour des ressources pour la remise à niveau pour les autres.

Dans la période suivante, les plans de travail par organisme ont été élaborés, Construits sur la trame du RBP, ils comportaient des parties remplies par le consultant à partir des différents documents produits par les équipes, des items à compléter au fur et à mesure et une partie commentaires et propositions d'actions. Ces plans de travail ont été validés lors d'une réunion téléphonique le 26 mai : notons alors que n'ont participé à cette réunion que quatre organismes, ceux là même qui iront jusqu'au bout !

A ce point d'étape, on peut dire qu'en Lorraine (contrairement en Haute-normandie), 3R a conduit à une forme de sélection : seuls les organismes ayant un réel projet stratégique, soutenu par une direction impliquée et capable de mettre de réels moyens au service du projet ont réellement adhéré et profité de l'action. L'investissement des responsables hiérarchiques, y compris au cours des regroupements, a été déterminant : plus le projet est encadré et investi par la structure, plus il a de chances de réussite. Les autres, ceux qui venaient pour voir, qui n'avaient pas de projet stratégique ou qui n'ont pas su dégager de moyens, se sont éliminés d'eux-mêmes. En soi, ce n'est pas un échec : un projet FOAD

nécessite un investissement, et il faut mieux renoncer lorsque les conditions ne sont pas remplies. C'est d'ailleurs l'objet même du premier processus, de « *l'analyse des préalables* », que d'infirmer ou de confirmer l'engagement de l'organisme dans l'action FOAD au regard de la faisabilité. Cependant, on aurait pu, avec ces organismes, procéder à la ré-orientation vers un projet plus modeste, lié simplement à l'intégration des TICE par exemple. Leur abandon pur et simple de l'action, en dépit de nos relances, ne l'a pas permis. Deux d'entre eux emporteront avec eux les deux OPCA qui étaient leurs partenaires, privant ainsi le projet lorrain d'un terrain d'expérimentation de FOAD pour des salariées de PME. On verra par la suite qu'un des projets abandonnés (La FOAD dans les scieries lorraines proposée par l'ADEPA avec l'Agefos PME), rebondira avec un autre organisme (le GRETA des Hautes Vosges) participant à l'opération 3R. Cela dit, il est à mettre au crédit de 3R que les quatre organismes de formation participant à l'opération ont réussi à mettre en œuvre par ce biais une nouvelle offre FOAD chacun et que la participation à 3R amène pour certains d'entre eux des retombées non négligeables (notoriété, nouvelles actions, nouvelles sollicitations, montée en compétences des équipes pédagogiques).

Entre mai 2004 et juin 2005, se sont ensuite tenues plusieurs réunions, en alternance en présentiel et à distance (une réunion toutes les six semaines environ) durant lesquelles les équipes étaient invitées à présenter l'état de leurs projets et recevaient en retour à la fois des commentaires des autres participants et des consultants et des apports théoriques sur les différentes étapes, le référentiel de bonnes pratiques servant de fil conducteur. Parallèlement à ces réunions, le consultant pouvait être interpellé individuellement par les équipes et apportait des conseils. Il s'est également déplacé à la demande d'une équipe. Le recours au consultant entre les réunions a été très limité. On constatera plus tard que les équipes ont surtout profité des réunions présentiels pour poser leurs questions. On peut avancer deux raisons à cela. D'une part, une fois les projets "cadrés" et formalisés via la grille issue du référentiel de bonnes pratiques, les équipes ont pu se sentir suffisamment à l'aise pour travailler seules sans l'aide du consultant. D'autre part, nous avons pu vérifier que les temps de travail consacrés par les formateurs aux projets entre les réunions présentiels ont été assez limités. En clair, entre les réunions, les formateurs retournaient à leurs occupations habituelles c'est-à-dire assurer des prestations de face à face pédagogique sur des actions de formation pour lesquelles leur organisme de formation disposait d'un financement de droit commun. Ceci nous amène à constater que, en dehors du flux tendu du quotidien, les capacités de recherche-développement des organismes de formation sont aujourd'hui assez limitées.

En complément de cet accompagnement, l'AFPA et l'Université Henri Poincaré ont proposé conjointement une formation de formateurs sur la médiatisation, formation individualisée et en partie à distance (un tronc commun + accompagnement individualisé avec un « crédit d'heure » par établissement), appuyé sur la plate-forme régionale. Une partie de cette formation pouvait être validée dans le cadre d'une licence professionnelle. Huit formateurs, issus de trois organismes participeront à cette formation (*cf intra*). Au final, cinq organismes de cette région ont participé au séminaire de juin.

2.1.2. En Haute-Normandie

La journée de lancement de juillet 2004 s'est déroulée en présence d'une cinquantaine de personnes, organismes, financeurs, centre régional illettrisme, mais également des OPCA. Le déroulement a été sensiblement le même qu'en Lorraine. En septembre, la deuxième journée a réuni quarante-cinq personnes, représentant neuf organismes, soit trois de moins que la première fois. Onze ont envoyé leur engagement, dont un s'est désisté très vite; six ont rempli le référentiel de bonnes pratiques. Tous les organismes avaient une problématique commune, celle de la formation de base. A partir des fiches d'engagements, on a pu constater que onze organismes étaient alors dans la phase de construction d'une FOAD, et que quatre étaient également dans la phase de conduite. Nous ne sommes pas dans la même configuration qu'en Lorraine : les projets sont davantage en phase de recherche, et sont loin d'être formalisés. De même, l'investissement des directions des organismes est loin d'être homogène. Par exemple l'un des organismes a engagé cinq formateurs et un chef de projet, d'autre ont juste dégagé le strict temps nécessaire pour les regroupements. Incontestablement, l'accompagnement à apporter n'était pas de même nature qu'en Lorraine et nous ne pouvions prendre le risque d'être trop exigeants et de perdre la quasi-totalité des inscrits. Nous avons préféré accueillir les participants « *là où ils en étaient* » ce qui a été reproché par la suite : certains, plus avancés ou plus investis, ont estimé avoir un peu perdu leur temps pour attendre ceux qui débutaient et avec qui il fallait revisiter les bases de la FOAD. Peut-être aurions-nous dû prévoir un accompagnement à deux vitesses, mais cela ne se serait fait qu'en abandonnant partiellement l'idée de mutualisation, ce à quoi nous ne voulions pas renoncer.

A l'issue de cette journée de septembre, trois groupes de travail ont été créés : intégrer des ressources existantes (dont TFS), dans des parcours de FOAD ; créer de ressources ; créer des parcours de FOAD. La suite de l'action alternera donc trois modalités complémentaires : un accompagnement individualisé de chaque organisme, en présence et à distance ; l'animation de ces trois groupes de production et des réunions collectives, en présence et à distance à un rythme d'environ une toutes les six semaines.

Au final, sept organismes iront jusqu'au bout de la démarche 3R.

2.1.3. En Limousin

La configuration était encore différente, car nous ne travaillerons ici, faute d'avoir pu impliquer d'autres acteurs, qu'avec un seul réseau, celui des GRETA, sur la base d'un dossier déjà formalisé et pour lequel la DAFCO avait obtenu des financements conséquents. La commande d'intégrer 3R à ce projet de « modularisation de l'offre des GRETA », qui vise essentiellement à produire des ressources, émanait de la DRTEPF et du Conseil Régional.

Nous disposions donc, nous semblait-il, d'un soutien politique qui nous donnait une légitimité pour intervenir. Si nous regrettions de ne pouvoir travailler avec l'ensemble des acteurs régionaux, nous ne pouvions pas passer à côté de l'occasion d'accompagner ceux qui avaient le projet d'avancer dans cette région. La difficulté que nous pressentions dès le démarrage serait de conjuguer 3R avec un projet qui nous échappait en partie, et cela ne pouvait se faire qu'en posant des conditions : le principe de mutualisation (pas nécessairement des productions, mais au moins des éléments d'analyse) et celui de la formalisation pour la recherche.

Le chantier limousin a débuté le 19 novembre avec la journée inaugurale du projet modularisation (et non du projet 3R !). Les premiers contacts avec la DAFCO ont été fructueux, leurs attentes vis à vis de 3R semblaient réelles et un plan de travail sur deux ans sera élaboré. Nous insisterons tout particulièrement au cours des premiers échanges sur le partage des réflexions au niveau régional et inter-régional et en inter-réseaux, et sur leur contribution à la production finale.

Après cette réunion de démarrage, comme dans les autres régions, tous les formateurs recevront un accès à l'EES et, comme prévu, le consultant co-animera deux réunions avec les conseillers en formation : le 10 janvier, sur la définition d'un vocabulaire commun, la présentation du référentiel de bonnes pratiques et la proposition d'un « travail à distance accompagné » sur le processus « analyser » ; le 22 février, sur la synthèse des travaux intermédiaires et la production collective de l'analyse de l'existant, première étape du RBP. La proposition d'accompagnement entre les deux réunions n'aura aucun écho. Si la seconde réunion a permis de produire ensemble une analyse pertinente, bien qu'encore incomplète, qui a débouché notamment sur des décisions concernant le choix des filières à modulariser, les CFC n'ont jamais fait preuve d'une réelle implication dans 3R. Concernant les formateurs, à aucun moment le consultant n'a pu les approcher de près ou de loin et aucun ne participera à l'une ou l'autre des activités proposées sur l'EES.

En réalité, nous avons vite constaté que 3R était plaqué artificiellement, et pour des raisons diplomatiques¹¹, sur le projet modularisation. Lorsque celui-ci connaîtra des difficultés, notamment financières, les ponts seront coupés unilatéralement par la DAFCO et aucun représentant de cette région ne participera au séminaire de fin d'action.

¹¹ Un organisme de formation peut-il se soustraire à une injonction forte de ces financeurs ?

2.2. Deux approches régionales différentes

2.2.1. L'approche « groupes de travail » normande

La problématique 3R en Haute-Normandie s'est inscrite dans un contexte où, d'une part les organismes avaient déjà développé une habitude de travailler ensemble, dans le cadre de la mise en oeuvre des P@T, et d'autre part ils étaient réunis autour d'une problématique commune, la mise à distance de la formation pour des bas niveaux de qualification (dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme). C'est peut-être la raison pour laquelle, assez spontanément, au cours de la réunion de lancement de 3R en septembre 2004, a émergé l'idée de réunir trois groupes de travail transversaux, en parallèle de l'accompagnement individuel des équipes.

Les trois groupes ont porté sur les thèmes suivants : intégrer des ressources existantes ; formaliser les ressources ; élaborer des parcours.

Le groupe « intégrer des ressources »

- Le groupe « intégrer des ressources » partait du principe que l'intégration de ressources existantes était l'une des manières de satisfaire aux exigences économiques de la FOAD en permettant la mutualisation et l'échange de pratique. La difficulté de la mutualisation est en effet autant du côté de l'offre (ce que je mets à disposition) que du côté de la réception (comment j'intègre des ressources d'autrui). Mais l'intégration des ressources dépasse les seuls enjeux de la mutualisation : elle concerne en effet à la fois les ressources du marché, les ressources libres disponibles sur Internet, et les ressources mutualisées au sein d'un réseau.

Ce groupe s'est réuni à quatre reprises (janvier, février, avril, juin) et a concerné quatre centres et onze participants. Il a été rejoint en cours de route par un représentant de l'équipe de TFS. Les participants ont tout d'abord échangé sur leurs façons d'intégrer des ressources existantes dans des parcours. Devant la diversité des modes d'intégration et le constat d'une grande difficulté à identifier, sélectionner, puis intégrer de manière efficace des ressources que l'on n'a pas soi-même produit, il a été décidé de produire un guide méthodologique à partir de la confrontation, pas à pas, des manières de faire de chaque structure. Le travail a abouti puisque le guide a été produit et diffusé largement lors du séminaire de valorisation.

Pour se comprendre, le groupe a dû tout d'abord construire une définition commune de la ressource. L'objectif de produire une terminologie commune n'a pas été cependant un objectif en soi mais un objectif de travail, en quelque sorte un sous processus, au service d'une finalité d'un autre ordre, celle de produire le guide.

La définition à laquelle ce groupe a abouti est la suivante : *« Nous appelons « ressource formative » tout élément didactique utilisable dans un parcours de formation pour aider l'apprenant dans ses apprentissages et pour faciliter l'action du formateur. Nous appelons parcours de formation le « trajet » proposé à l'apprenant pour atteindre un objectif donné ; ce parcours est un agencement de différentes ressources et doit être scénarisé. Enfin, ce parcours s'inscrit dans un dispositif qui est le cadre général dans lequel se déroule la formation et qui organise les moyens humains et matériels mobilisés. »*

On voit avec cette définition que la ressource ne prend de sens que lorsqu'elle est au service d'un parcours, au sein d'un dispositif. Plus intéressant encore est la distinction opérée par le groupe de trois natures de ressources : *« S'interroger sur la*

ressource suppose d'identifier la taille de celle-ci. Nous avons identifié trois cas de figure, dont deux sont recevables dans le cadre de ce travail :

Soit, une ressource « toute faite » correspond à l'objectif de formation visé. Dans ce cas, on l'intégrera telle quelle, en réalisant toutefois les phases d'intégration et de mises à disposition. Exemple : la ressource multimédia « équation du second degré » du GRETA du Havre

Soit, on trouve plusieurs petites ressources, qui, mises bout à bout avec les jonctions nécessaire, formeront une « nouvelle » ressource. Exemple : une émission TFS, puis un QCM et enfin une étude de cas pour traiter de l'équation du second degré.

Le troisième cas, qui consisterait à utiliser des ressources « n'ayant pas une vocation éducative », doit être rejeté : par exemple, utiliser des images de décors ou d'extraits de dialogues pour produire une ressource sur le théâtre. Nous estimons alors ne plus être dans l'intégration de ressources existantes, mais dans la production d'une ressource totalement inédite, ce qui n'est plus du ressort de ce guide. »

Une fois les définitions posées, le guide est organisé en sept étapes, comprenant chacune un certain nombre de recommandations ou de sous étapes.

- identifier le besoin et les ressources existantes, (recherche « grosse maille »)
- s'approprier rapidement et choisir une ressource, (recherche « maille fine »)
- s'approprier plus finement la ressource,
- contextualiser et/ou adapter la ressource au parcours de formation,
- expérimenter et valider la ressource,
- rendre la ressource disponible pour le public,
- mettre à jour la ressource.

Ce guide est joint en annexe de ce rapport.

Le groupe « formaliser les ressources »

- Le groupe « formaliser les ressources » s'est réuni à trois reprises (mars, avril et juin) et a concerné quatre centres et onze participants. Son objet de recherche a évolué, puisqu'il devait initialement traiter la question de « la production de ressources ». Très vite, le groupe s'est aperçu qu'aucun des participants n'avait de pratique réelle de production de ressources, hormis des « ressources maison », parfois à usage unique, assez peu exploitables à distance par manque de médiatisation et en tous les cas non mutualisables, faute de descripteurs¹² et de décontextualisation possible. Assez rapidement, le consultant, tout en prenant la demande « telle qu'elle arrive » a permis de faire évoluer les représentations du groupe sur l'une des évolutions du métier de formateur. En effet, que ce soit pour produire soit même une ressource (avec les outils du rapid e-learning) ou pour faire réaliser une ressource par un médiatiseur, l'étape essentielle que doit maîtriser le formateur est de formaliser son intention, produire un scénario et un cahier des charges.

L'objet est donc devenu celui de « la formalisation des ressources en vue d'une médiatisation », mais là encore, l'expérience manquait pour extraire de la pratique des recommandations transférables. Le groupe est donc parti d'un cas concret (la réalisation d'une ressource pour identifier les champs nominaux dans un document administratif) pour identifier les différentes étapes. Deux organismes ont produit, chacun de leur côté, ce travail de formalisation et les deux documents ont donné lieu

¹² objectifs, scénario ...

à une production commune, le « Guide pratique - Formaliser les ressources ». Toutefois, contrairement au groupe précédent, cette production est restée dans un état relativement artisanal, et n'a pas été diffusée. Une confrontation avec des équipes de médiateurs aurait été nécessaire pour valider la pertinence du contenu. Elle présente toutefois un intérêt incontestable, celui d'avoir servi de catalyseur, pour ses auteurs, d'échange de pratiques, de points de vue, de réflexion, de prise de conscience. Elle n'est pas suffisamment aboutie pour être diffusée largement, aux participants de 3R ou à d'autres acteurs de la FOAD. Avec ses limites, ce travail a néanmoins permis de transformer la représentation concrète de la ressource pour les acteurs impliqués. Il leur a permis de se situer dans une posture de scénariste, plus conforme à leur cœur de métier, que celle de producteur ; reste que la question essentielle est celle de la production, lorsque celle-ci, et c'est le cas, n'est ni prévue ni soutenue au sein des organismes de formation ou au niveau régional par les financeurs publics.

Le groupe « élaborer des parcours »

- Le groupe « élaborer des parcours » Le groupe "élaborer des parcours" s'est réuni trois fois. Il a concerné deux centres et trois participants. Paradoxalement, ces deux centres étaient incontestablement les plus avancés en matière de FOAD, mais ils n'ont pas réussi à produire ensemble un objet concret ; Toutefois, ils ont pu se présenter mutuellement leur propre production, en l'occurrence deux interfaces apprenants, et ont produit une réflexion commune qu'ils ont présentée ensemble lors du séminaire de Metz et qui « donne à voir » la difficulté de produire de la FOAD pour un public de très bas niveau de qualification.

En effet, la finalité initiale de ce groupe était d'identifier, définir et baliser les objectifs et les contenus permettant de réaliser des parcours de formation à distance pour un public de niveau infra V. La démarche retenue a été de partir des expériences de terrain, pour formaliser les objectifs visés lors de parcours de formation des publics de niveau infra V, puis définir les étapes pédagogiques à réaliser afin d'atteindre ces objectifs et enfin présenter ces objectifs sous forme d'interface sur Powerpoint en prenant en compte l'illettrisme au sens large, caractéristique des publics cibles. Cette démarche a nécessité de se centrer à la fois sur l'évolution de la capacité des formateurs à diversifier leurs scénarios de formation (individualisation des parcours) et sur celle des apprenants à prendre en charge une partie du processus de formation. Naturellement, une telle démarche impacte sur les compétences des formateurs et sur les modèles pédagogiques qu'ils mobilisent.

Deux freins à la mutualisation ont été évoqués : l'absence de référentiel de formation partagé et le fait que l'accompagnement pédagogique demeure étroitement lié aux pratiques des formateurs, souvent proche d'un fonctionnement intuitif. Peut-on, posent-ils la question, mutualiser la relation pédagogique ?

La mise à distance de la formation pour les publics pose également plusieurs questions, auxquelles ils ont, chacun de leur côté, dans la réalisation de leur interface, tenté de répondre :

- le temps du parcours, (à formaliser, à contractualiser ?)
- la progression de l'apprenant, (simple transposition d'une action classique ?)
- le suivi, (quelle fréquence, quelle présence, synchrone, asynchrone ?)
- les finalités, (autonomisation de l'apprenant, insertion sociale ?)

- le cheminement de l'apprenant, (les liens, relations, interactions entre apprenants, formateurs, et autres acteurs ; le maintien des ajustements réalisés dans les relations interpersonnelles directes ?
- comment formaliser sans rigidifier ?
- etc...

Ce groupe conclut son travail est évoquant le fait que la mutualisation est pour eux l'étape indispensable pour aboutir à une offre globale pour les publics de niveau infra V, mais que le temps d'ingénierie de formation est très conséquente, de même que le temps de développement des ressources, eu égard au fait qu'il faut souvent passer par l'audio visuel pour un public de bas niveau. Les compétences et expertises requises sont multiples, et un tel projet ré-interroge l'organisation du centre et l'articulation des compétences.

2.2.2. L'approche formation de formateurs en Lorraine

En Lorraine, à l'initiative de la DRTEFP, et dans le cadre des programmes FORE, c'est à trois reprises que des formations à destination des acteurs de la FOAD ont été organisées :

Le programme FORE I, mis en place en Lorraine en 2001/2002 mettait l'accent sur l'ingénierie de formation et a réuni autour de groupes de travail ciblés, bon nombre d'opérateurs de formation lorrains.

FORE II en 2002/2003 ciblera davantage sur la formation des acteurs et a mené un sous-ensemble du groupe antérieur à proposer une offre de formation de formateurs partenariale entre les 2 universités de Nancy: Henri Poincaré et Nancy2, le centre de formation de formateur de l'Afpa, les deux centres de formation des chambres de commerce de d'industrie de Moselle et de Meurthe et Moselle.

Le programme 2002/2003

Cette action vise à favoriser la professionnalisation et le développement des compétences des formateurs et responsables de formation intervenant dans le cadre de formations ouvertes et à distance et plus largement des acteurs de formation impliqués dans le programme FORE II.

Il s'agit, en référence à la commande publique de développer l'usage de la FOAD par l'appareil de formation lorrain afin qu'il soit en mesure d'apporter une réponse de proximité, souple et flexible, aux publics les plus en difficulté et/ou éloignés des centres de formation, de contribuer à une meilleure adéquation entre les formations proposées et les besoins du marché du travail.

5 modules introductifs, alternant regroupements en présentiel et travail individualisé à distance à l'aide d'un tutorat, seront mis en œuvre.

Ils visent :

- L'appropriation et le partage des grands concepts sur la FOAD,
- La finalisation des projets d'établissement,
- L'échange inter institutionnel entre praticiens de la FOAD, notamment des formateurs intervenant dans le cadre des P@T.

Les modalités du partenariat mis en œuvre sont "classiques" quant à l'organisation

- un porteur de projet
- une équipe qui se réunit régulièrement, toujours deux organismes ou institutions pour la conception pédagogique d'un module.
- Un engagement de chacun à participer à l'ensemble du projet
- l'usage d'une plateforme "neutre" pour la mise en œuvre de l'action

Afin de répartir au mieux les demandes et de disposer d'une offre valable de novembre à juin, permettant aux personnes intéressées de s'inscrire aux différents modules en fonction de leurs disponibilités, le programme a été déroulé en deux temps comprenant chacun un séminaire de lancement et une ou deux sessions complètes de 4 modules.

Ont été lancées successivement de novembre à mars les deux premières sessions. Après une seconde campagne d'information, faute d'un nombre d'inscription suffisant, une seule session sur les deux prévues a pu être organisée en regroupant l'ensemble des inscrits.

Deux séminaires « de lancement » ont été organisés, le premier, le 21 novembre 2002, regroupant autour d'une table ronde les acteurs publics de la formation professionnelle, le second, le 2 juin 2003 sur le thème du développement des P@t avec la collaboration de Bénédicte Garnier d'ALGORA .

1 Nombre d'inscriptions :

79 personnes se sont inscrites à au moins un module de formation.

Nous avons enregistré 189 inscriptions sur 192 possibles (16 modules x 12 places) hors des séminaires de lancement

17 désistements ont été enregistrés avant le démarrage de formation pour indisponibilité

Au total 56 personnes ont donc bénéficié d'au moins un module de formation.

2 Origine professionnelle des inscrits :

Chambres d'Agriculture ou Instituts Ruraux	Afpa	Associations loi 1901	Chambres de commerce et d'industrie	SARL	Consultants ou entreprises unipersonnelles	Greta	Universités	Total
6	3	8	19	5	6	3	6	56

Le nombre des inscrits en provenance des organisations partenaires du groupe technique FORE sont restés largement en deçà des besoins chiffrés en 2002. Les participants en provenance des CCI sont en revanche largement représentés. Les inscriptions proviennent majoritairement de petites structures (associations ou SARL) et de consultants indépendants.

3 Statuts des inscrits :

Dirigeants d'organismes	Chargés de mission FOAD	Coordinateurs, responsables de formation,	Formateurs d'organismes de formation	Formateurs indépendants	Techniciens	Total
7	5	9	27	6	2	56

Les dirigeants (que ciblaient particulièrement les modules 1 et 2) étaient essentiellement des dirigeants de petites structures qui souhaitaient orienter tout ou partie de leur activité vers la FOAD.

S'ils envisageaient le développement à terme de certaines FOAD dans leur structure, ils ont en général souligné les difficultés rencontrées à recruter des auteurs de ressources médiatisés, ou à engager leurs collaborateurs dans cette voie.

Les « chargés de mission FOAD » (ou déclarés comme tels au moment de leur inscription¹³) s'inscrivaient dans le souci explicite de formaliser au mieux le projet dont ils avaient la responsabilité.

Responsables de formation et formateurs s'inscrivaient davantage dans la perspective de s'informer et/ou de vérifier la validité des projets auxquels ils étaient associés ou qu'ils souhaitaient impulser.

¹³ Nous constaterons dans les faits que certains des inscrits autoproclamés chefs de projets FOAD n'en étaient qu'au stade de l'intention ou de la déclaration d'intention auprès de leur hiérarchie.

Quelques uns ont utilisé la formation pour mener à bien la formalisation de leur projet.

On notera que les désaffections quand elles ont eu lieu se sont majoritairement produites au moment de l'intersession qui avait été conçue comme un accompagnement de projet.

Les formateurs, vacataires notamment, ont semblé éprouver des difficultés pour dégager le temps nécessaire pour se rendre aux regroupements ainsi que pour travailler pendant l'intersession à leur production individuelle. Ils n'étaient par ailleurs pas nécessairement associés à des actions de FOAD et leur demande était, en premier lieu, plus une demande d'information que de formation.

En revanche, les personnes qui ont pu se mobiliser sur l'ensemble d'un module ont toutes mené à bien le travail d'intersession et estimaient avoir progressé quant à la formalisation de leur projet FOAD. Pour certains, la participation aux deux premiers modules a été l'occasion de réorienter totalement leurs intentions. (Ceci a été le cas notamment des formateurs indépendants)

L'évaluation menée (enquête "à chaud" par questionnaire) montra que le module 1 "Approche stratégique" avait été apprécié dans la mesure où il avait permis de poser les enjeux généraux de la FOAD. Le module 2 "approche méthodologique" a rencontré moins de succès sans que la qualité pédagogique de ce module soit remise en cause ; les participants y ont vu moins d'intérêt dans la mesure où peu d'entre eux étaient effectivement engagés dans un projet institutionnel de FOAD.

Les modules 3 et 4, "Les compétences FOAD" et "Formalisation des savoirs", de l'avis des participants, ont permis à chacun de mesurer les modalités concrètes de réalisation d'une séquence médiatisée de formation.

Si la plate-forme de formation a été peu utilisée pour des échanges collaboratifs, les participants ont exprimé cependant leur satisfaction d'y avoir trouvé des ressources variées et utiles.

Les acteurs lorrains de la formation professionnelle continue semblent en 2002/2003 encore dans l'expectative concernant la mise en place d'une politique FOAD dans les divers organismes et établissements.

Il semble que la principale difficulté a résidé dans le recrutement d'auteurs de ressources médiatisées : les formateurs et responsables de formation se disaient prêts et intéressés à développer ce type de ressources mais peinaient à trouver un cadre institutionnel stable pour effectuer et assurer le développement et s'interrogeaient sur leurs possibilités effectives de valoriser et capitaliser les initiatives qu'ils auraient pu être amenés à prendre dans ce domaine.¹⁴

Si la nécessité, largement évoquée, de développer des partenariats inter institutionnels afin de rentabiliser davantage le développement de ressources a été bien comprise, elle est apparu cependant difficile à mettre en œuvre.

Nous notons alors que si une opération de formation de cette nature était à reconduire, il conviendrait de porter davantage l'effort sur l'accompagnement pédagogique des auteurs potentiels de ressources pédagogiques et sur la capitalisation des ressources produites en situation de formation.

¹⁴ C'est dans cette perspective que nous avons pensé qu'une formation menant à l'obtention d'une option de diplôme, serait de nature à encourager davantage les *vocations*

Le programme 2004/2005

En complément de la recherche-**action** 3R Medi@TICE (service de médiatisation pédagogique de l'Université Henri Poincaré : (<http://cyber.uhp-nancy.fr/>) et AFPA Longwy (<http://www.tfs.afpa.fr>) ont proposé une formation de formateurs à la médiatisation de ressources intitulée : "Médiatisation des ressources pédagogiques".

Ce dispositif pouvait accueillir de 8 à 15 personnes par session. Deux sessions ont été proposées: de novembre 2004 à mars 2005 et d'avril à juillet 2005.

Il s'adressait en priorité aux formateurs, responsables de formation et tuteurs des organismes impliqués dans la recherche 3R, mais pouvait aussi intégrer (dans la limite des places disponibles) d'autres acteurs en provenance d'autres organismes, porteurs de projets FOAD et/ou impliqués dans des structures P@T.

La validation de l'ensemble des modules d'une session pouvait donner lieu, sous réserve de présenter les évaluations demandées, à l'attribution des crédits correspondant à une des options de la licence professionnelle « métiers de la formation » délivrée par l'université de Nancy 2 et organisée au CUCES-Universités. (<http://www.cuces.u-nancy.fr/>)

Ont été ouverts pour chaque session 3 modules qui ont alterné journées thématiques (7 heures) et accompagnement de projet (6 heures avec tutorat à distance).

Il s'agissait de modules d'accompagnement à la production et à l'usage de ressources numériques, organisés de manière à prendre en compte et à répondre aux préoccupations des participants en matière de mise en œuvre de formations à distance.

Le dispositif s'est organisé autour d'un ensemble de travaux collaboratifs impliquant tous les participants et mutualisé sur une plateforme d'échange (Loragroup) à laquelle chacun a eu accès dès son inscription.

Etaient disponibles sur cet espace, tous les supports et documents utiles pour les productions développées lors des modules de formation. S'y trouvaient également forums et listes de diffusion qui permettaient les échanges distants entre participants ainsi qu'avec les intervenants.

Conception pédagogique

La conception de cette formation est le fruit d'une collaboration entre Medi@TICE (Université Henri Poincaré) et TFS (AFPA) sur la base de leur expertise respective en matière de médiatisation de ressources pédagogiques et d'un socle conceptuel qui est apparu commun.

Le service Médi@TICE, en effet, confronté à la nécessité de médiatiser de manière harmonisée et d'assurer la maintenance de nombreuses ressources pédagogiques en provenance d'auteurs divers issus des différentes composantes de l'établissement a été amené à concevoir un outil de mise en page à charte graphique et modes de navigation constants : « la Modulest ». L'équipe AFPA de « Téléformation et savoirs », soumis à des contraintes similaires (nombreux auteurs, formats divers des ressources initiales) a conçu de son côté un outil de même nature : "la matrice parcours guidés".

C'est sur la base des acquis pratiques issus de ces deux expériences, que le programme de formation a vu le jour.

Il convient de souligner que l'antériorité dans ce partenariat institutionnel, acquise dans le cadre du programme FORE précédent, a largement favorisé ce rapprochement des compétences.

Nombre d'inscriptions et statuts des inscrits

7 personnes inscrites à la première session de formation, ont suivi l'intégralité des modules.

Origine professionnelle des inscrits :

Chambres d'Agriculture ou Instituts Ruraux	Chambres de commerce et d'industrie	Total
2 CFPPA Meuse	5 2 CCI 57 1 CCI 54	7

Statuts des inscrits :

Coordinateurs, responsables de formation,	Formateurs d'organismes de formation	Techniciens	Total
2	5	0	7

Le nombre des inscrits en provenance des organisations impliquées dans l'action 3R est resté largement en deçà des estimations faites au début de l'action. Les participants en provenance des CCI et du CFPPA sont les membres des équipes projets (formateurs et coordonnateurs d'action) constitués dans ces établissements pour mener l'opération 3R.

9 personnes inscrites à la seconde session de formation ont suivi l'intégralité des modules

Origine professionnelle des inscrits :

Education nationale	Demandeurs d'emploi	Chambres de commerce et d'industrie	Ministère de la défense	CFA	Autres (stagiaires étrangers)	Total
1 (Stagiaire CFPPA)	3	1 CCI 57	1 Stagiaire CFA Gérardmer	1 AFPI Nancy	2 (enseignants algériens)	9

Statuts des inscrits :

Coordinateurs, responsables de formation,	Formateurs d'organismes de formation	Techniciens	Total
1	7	1	9

Sur ces 9 personnes, 8 sont des stagiaires (salariés ou demandeurs d'emploi) inscrits à la préparation de la licence professionnelle de Nancy 2, organisée au CUCES. Ce sont tous des formateurs déjà expérimentés qui ont exprimé le besoin de découvrir et de développer de nouveaux moyens de formation.

1 personne, technicien informatique est associée à un projet mené dans le cadre de 3R.

Contenus de la formation

Le programme a prévu 4 entrées : Approche institutionnelle, conception scénarisation, connaissances des technologies, notions de parcours et notion de plateforme.

Les phases « théoriques » ont été réduites au minimum. A été privilégié un apprentissage à partir de mini projets et d'expérimentations individualisées afin de tenir compte de la diversité des projets institutionnels initiaux ainsi que de la diversité des besoins et attentes des participants.

Chaque participant a bénéficié d'un suivi individualisé. L'animation de la formation s'est effectuée la plupart du temps en co-animation (AFPA/UHP), ce qui a grandement facilité la mise en œuvre de ce suivi.

Sensibilisation des participants à l'approche institutionnelle de la médiatisation

- Définition du projet, faisabilité, opportunité ...
- Définition d'un cahier des charges lié à la conception
- Définition d'une charte graphique minimale

Cette phase s'est appuyée autant que faire ce peut sur les « opportunités » ouvertes pour chaque participant, dans le cadre de 3R pour la première session et dans le cadre des missions de stage pratiques liées à la licence professionnelle pour la seconde session.

Sensibilisation à la Conception/Scénarisation

- Notion de « Story Board »
- Le bon usage des médias
- La guidance, les consignes,
- Le soutien de l'attention, les auto-tests,

Cette phase a été l'occasion pour chaque participant de concevoir une séquence pédagogique à intégrer dans un parcours de formation à distance.

Connaissance des technologies, des formats de médias

- Logiciels gratuits, pour la médiatisation des contenus
- Logiciels simples d'usage pour la médiatisation des ressources interactives (tests, évaluations)
- Les normes et recommandations (SCORM AICC)

Il s'agissait ici de faire connaître un éventail de logiciels possibles (dans la mesure du possible les logiciels libres et gratuits¹⁵) afin de permettre aux formateurs d'être

¹⁵ Site Spinner / IMS WebEngine (pages web + animations DHTML ou SVG) payant, à peu près 50 Euros.

LIMSEE2 création de documents « Rich Média » au format SMIL, gratuit développé par l'INRIA (gratuit).

RealProducer basic, version gratuite du logiciel d'encodage au format « real », vidéo ou son.

Audacity, logiciel pour l'enregistrement et la retouche de son (gratuit)

Inkscape, création de graphiques, format vectoriel (gratuit).

ToolBook, pour la création de tests assez évolués sans grande difficulté (payant, assez cher).

indépendants des choix technologiques de leur organisme d'origine¹⁶. Chaque participant a pu développer sa séquence à l'aide d'un ou plusieurs des logiciels proposés.

Approche de la notion de plateforme, la construction de parcours

Il s'agissait ici surtout d'une sensibilisation organisée autour de démonstrations (ILIAS notamment).

Les réalisations

Session 1

Les participants à la session 1 sont tous des membres de l'action 3R.

Les réalisations cependant ne sont pas nécessairement directement liées aux projets développés dans ce cadre, dans la mesure où les échéances fixées dans 3R ne correspondaient pas toujours avec celles de la formation. Par ailleurs, certains des projets 3R (CCI 57 notamment) ne prévoyaient pas la médiatisation de ressources par les formateurs. Les réalisations ne sont pas toujours totalement finalisées, les formateurs n'ont pas toujours trouvé le temps nécessaire pour avancer leur production durant les intersessions. 1 personne sur 7 a déposé une production évaluée dans le cadre de la licence "métiers de la formation"¹⁷.

Ont été engagés lors de la première session :

- Pour la CCI 54 :

Un guide d'usage et d'administration de la plateforme Ganesha pour la formation Franticap mise en place à l'aide de 3R.

Ce document sera en grande partie rédigé lors des sessions de regroupement mais ne sera pas finalisé lorsque les sessions présentiels s'arrêteront.

- Pour la CCI 57

Une charte des tuteurs utilisable dans le cadre de la formation en Anglais mise en place à l'aide de 3R.

De la même manière que précédemment, le document final ne sera jamais présenté.

Le développement de séquences pédagogiques en «anglais immobilier» insérées à un dispositif de ressources à distance existant.

Il s'agit ici d'une séquence développée indépendamment du projet institutionnel par une formatrice qui souhaitait valider l'option de la licence.

- Pour le CFPPA 55

La réalisation d'une séquence multimédia (avec vidéo) en mathématiques, qui amorcée en séquence présentielle sera abandonnée par la suite, faute de temps à y consacrer, et ce malgré nos propositions de suivi.

¹⁶ L'apprentissage approfondi d'un logiciel particulier restant possible (pour les formateurs impliqués dans 3R uniquement) dans le cadre de la spécialisation.

¹⁷ Ce qui relativise grandement notre hypothèse sur l'attractivité plus grande d'une formation certifiante

Session 2

Les participants à la session 2 sont majoritairement des étudiants de licence¹⁸. Les productions étant évaluées et notées dans le cadre de ce diplôme sont de ce fait plus abouties. Le travail intersession a été mené à bien et le tutorat à distance proposé largement sollicité.

Les participants à cette session ont tous élaboré un ensemble de pages web sur le thème de leur choix qu'ils ont ensuite intégré dans une matrice identique pour tous fournie par les formateurs.

Ont été réalisés lors de la deuxième session :

- Une séquence pédagogique sur le thème de la communication en entreprise
- Une séquence pédagogique sur le thème de la formation des parents d'élèves
- Une séquence pédagogique portant sur le marketing touristique
- Une séquence pédagogique pour l'apprentissage des seuils de plongée
- Une séquence pédagogique pour l'apprentissage de préparations culinaires
- Une séquence pédagogique portant sur la connaissance des systèmes informatiques
- Une séquence pédagogique pour l'apprentissage de la lecture (jeunes enfants)
- Une séquence pédagogique sur le thème du greffage (horticulture)
- Une amélioration fonctionnelle et pédagogique d'un outil de révision BP pharmacie existant

7 personnes sur 9 ont présenté une production évaluée dans le cadre de la licence "métiers de la formation".

Les spécialisations

Les participants issus de 3R ont eu la possibilité de s'inscrire à la demande aux modules de formation à distance dispensés par l'UHP. (HTML, Dreamweaver, flash, Photoshop ...)

Ces modules ont été ouverts aux inscrits. Dès septembre, chaque inscrit pouvait bénéficier d'un tutorat en ligne.

Alors que nous avons compté 14 inscriptions, 1 seule personne a suivi l'intégralité de son parcours !!

Nous constaterons là encore l'écart entre les intentions déclarées et l'implication effective. Il apparaît que les formateurs ne disposent pas du temps nécessaire pour se former un minimum sur le plan technique et pédagogique et que ce temps lorsqu'il leur est accordé se limite à la participation aux formations présentielle. Manifestement les formes FOAD de formation de formateurs ont du mal à faire leur chemin dans les organismes de formation alors même que ces organismes entendent développer la FOAD pour leur public propre.

Evaluation de la formation

Du point de vue des concepteurs/formateurs

¹⁸ A l'exception d'une personne

L'objectif de cette formation : mettre en place une formation issue d'expériences de terrain, visant à réaliser la médiatisation de ressources formatives par un réseau de formateurs non spécialisés dans ce domaine apparaît globalement atteint.

Aucune ligne de code informatique n'a été nécessaire, et chaque participant a cependant abouti à une réalisation médiatisée.

La notion de Story Board largement abordée lors de cette formation a fonctionné comme une véritable « révélation » pour les participants et a permis de les engager dans une prise de conscience des éléments essentiels à l'utilisation rationnelle des médias : la gestion du « tempo » de la ressource d'apprentissage, la simplification de la navigation, les coûts de conception, les problèmes de droits d'usage (images, vidéos ...), etc.

Le concept de "Matrice", (« Modulest » pour Medi@TICE ; « Matrice Parcours Guidés » pour TFS.) permet de rendre efficace l'homogénéisation des ressources formatives et simplifie le travail du médiatiseur. Les participants ont pu prendre conscience de la nécessité pour les organisations de formation de prendre en compte cette dimension dès lors qu'il s'agit de développer un ensemble significatif de ressources.

La médiatisation de ressources formatives est une opération qui nécessite beaucoup de temps, il s'agit d'un véritable investissement pour l'organisme. Pour pouvoir être réinvestis efficacement, les acquis devront être entretenus, approfondis, enrichis...et les formateurs devront pouvoir disposer du temps nécessaire. Il est en particulier nécessaire d'admettre que le temps investi en matière de médiatisation est aussi un temps de recherche et de tâtonnements dont la rentabilité ne peut être immédiate.

Du point de vue des participants

Nous avons enregistré 13 retours de questionnaires sur 16.

Sont reprises ci-dessous les notations effectuées par les participants en référence aux questions posées. Les réponses aux questions ouvertes, lorsqu'elles existent, sont reprises in extenso.

Nous retiendrons ici quelques éléments

Les participants se déclarent majoritairement satisfaits voire très satisfaits de la formation suivie et considèrent qu'elle a répondu à leurs attentes

Ils déclarent avoir été le plus intéressés d'une part par les outils et technologies de médiatisation

- « *Les outils technologiques et leurs applications* »
- « *L'apprentissage des outils de médiatisation* »
- « *Les techniques de médiatisation avec les différents outils présentés et testés.* »
- « *l'utilisation du son dans les modules...* »
- « *Ce qui m'a le plus intéressé, c'est la médiatisation des documents* »

Et d'autre part par la méthodologie générale de médiatisation

- « *Le montage d'un produit pédagogique (Planification - Conception - Développement - Evaluation - Correction)* »
- « *La scénarisation et la médiatisation. C'est vraiment du concret. Il est très difficile au départ d'imaginer toutes les phases de scénarisation (hauteur-largeur de l'écran). L'accompagnement des formateurs et les échanges entre stagiaires sont positifs*»

Ainsi que le résumant ces participants :

- « *La découverte des logiciels de médiatisation (pour le FUN), mais la méthodologie de création d'un module de formation porte aussi tout mon intérêt, d'autant que cette méthodologie reste transférable dans d'autres domaines de mise en place de projet* »
- « *J'ai beaucoup apprécié la méthodologie relative à la scénarisation qui oblige à une réflexion approfondie sur le déroulement pédagogique d'un module de formation et à l'intérieur du module de formation des séquences de travail* »

Ils déclarent pour certains avoir été moins intéressés par la thématique du tutorat ou certains aspects plus techniques.

- « *représentations à priori et à posteriori du tutorat à distance* »
- « *Les parties informatiques très techniques (entrer dans la matrice...)* »

Pour ce participant, conscient de la nécessité d'approfondir ses connaissances et compétences s'il souhaite poursuivre dans ce domaine :

- « *Je pense en toute sincérité que tous les thèmes abordés étaient intéressants même si en ce qui me concerne ces thèmes sont plus « des voiles » que je découvre et qui laissent apercevoir une grande possibilité de d'approfondissement du module et un besoin d'investissement très important pour pouvoir prétendre à être capable de proposer un module complet en FOAD même dans les matières professionnelles que je maîtrise*»

A la question : « Pensez-vous tirer profit immédiatement de la formation? », ils répondent par l'affirmative mais anticipent également les difficultés qui seront les leurs après la formation.

- « *Oui, j'ai pu réaliser les 3 livrets d'utilisation de ganesha pour les apprenants, pour le formateur et pour le tuteur* »
- « *J'ai également mieux compris l'importance du tutorat sur une action FOAD* »
- « *Oui, notamment sur le thème du tutorat dans le cadre du projet 3 R (Auralog) et sur le thème de la scénarisation et de la médiatisation de ressources dans le cadre du développement de ressources en Anglais de l'immobilier* »
- « *Oui, les seules contraintes vont être le temps accordé à la création de ressources* »
- « *Oui, les notions vues dans cette formation prennent immédiatement leur place dans mes activités et réalisation* »
- « *Nous avons tiré profit des formations immédiatement, en utilisant des informations, des idées, des astuces données sur nos modules* »
- « *Je pense que oui bien que j'éprouve toujours des difficultés à répondre à chaud à ce type de question. Je suis d'une décantation lente par nature. Je sais que je mettrai en pratique l'enseignement dispensé* »
- « *Oui, tout à fait, puisque l'évaluation porte sur du concret* »
- « *Oui, tout à fait, c'est déjà un pas dans ce domaine nouveau et intéressant qu'est la conception et la médiatisation de ressources pédagogiques* »
- « *Je l'espère, à condition que je retrouve un emploi dès la sortie de cette formation* »
- « *OUI et NON. Le profit immédiat est ma possibilité d'évaluer le « fossé » qui est le mien dans la maîtrise des techniques informatiques liée à la mise en œuvre d'un module FOAD. Je ne ressens pas ce point comme négatif mais plutôt comme une évaluation nécessaire à une compétence peut être future (à moyen*

terme). Alors une formation plus approfondie sera nécessaire pour pouvoir pratiquer cette forme d'enseignement »

Les résultats de l'évaluation de cette action de formation mettent en évidence un bon degré de satisfaction mais également le souhait de poursuivre la démarche voire d'aborder d'autres aspects de la FOAD.

La distribution la plus large des réponses, en effet, se retrouve sur la question de l'approfondissement des thèmes abordés.

Le fait d'avoir abouti à une réalisation concrète (même inachevée) renforce sensiblement la satisfaction des participants.

2.3. L'évolution des hypothèses "côté participants"

La lecture des hypothèses ainsi que les indicateurs proposés par le comité scientifique donnent lieu à des réactions en Lorraine et en Haute Normandie très diverses qui vont de l'adhésion totale à la remise en cause radicale. Nous allons ci-dessous synthétiser les réactions à ces hypothèses, recueillies lors de journées présentes.

Hypothèse 1

Le Référentiel de Bonnes Pratiques FFFOD/AFNOR est une démarche méthodologique propre à permettre l'explicitation et la formalisation des intentions et des avancées des projets, et à favoriser une approche stratégique et managériale des organismes de formation. En particulier, la phase « d'analyse des préalables » permet de d'ancrer les projets dans la durée et de développer la FOAD de manière stable, coordonnée et pérenne.

Indicateur possible : *l'accroissement qualitatif de la formalisation du projet*

Moyen : *les fiches indexées de contractualisation basées sur le RBP*

Emetteur : *les organismes de formation*

Les différents organismes soulignent l'intérêt méthodologique du RBP pour la formalisation et l'explicitation de leurs projets.

Il « *permet d'explicitier, de formaliser* » ; de « *pointer des étapes occultées* ». C'est « *une ligne de conduite, il permet des recadrages, évite de s'éparpiller* », c'est « *un guide* », « *il permet un cadre de référence commun* ».

Mais dans le même temps, il apparaît assez nettement que son usage n'a été ni nécessairement simultané, ni nécessairement congruent aux démarches institutionnelles engagées en matière de FOAD. Les organismes impliqués dans 3R tiennent à rappeler l'antériorité de leur réflexion stratégique par rapport à leur appropriation du RBP. « *Notre approche stratégique était définie en amont* » rappelle un organisme. Un autre rappelle que sa stratégie est d'abord celle d'« *une gestion financière efficace* ». Un autre précise « *nous n'avons pas de vision stratégique sur le long terme* ». Il impute cela au fait que les conditions de partenariat entre organismes ne sont pas réunies car ceux-ci ne possèdent pas d'objectifs communs.

D'une manière générale, les organismes consultés estiment que l'indicateur pertinent pour cette hypothèse devrait reposer sur la réalité des dispositifs et non sur la qualité de formalisation des projets : « *Ce sont plutôt les évolutions du dispositif, des modalités et outils de conduite, d'intégration, ...et le transfert voire le travail par anticipation sur des points du processus sur un dispositif en cours d'élaboration. Mais est-ce mesurable pour tous les participants ?* »

Est proposé en remplacement « *avenir du projet* ». A ce sujet, la question de la prise en compte et de la reconnaissance de la FOAD par les partenaires notamment financiers est également évoquée.

On observe des différences dans les réponses en Lorraine et en Haute Normandie. En Lorraine, la question des projets stratégiques d'établissement a été centrale au démarrage de l'action notamment avec l'accompagnement du RBP. On constate qu'en Haute Normandie, les acteurs se sont plus concentrés, d'entrée de jeu, sur des aspects techniques comme la question des ressources. La question de la stratégie et

des projets d'organismes est revenue ensuite dans les réponses fournies par les acteurs comme condition de développement de la FOAD en interne.

Hypothèse 2

Le repérage et la mobilisation de ressources, ou la production de ressources nouvelles, dans une démarche d'expérimentation accompagnée, contribuent à construire une représentation opérationnelle de la ressource et entraînent une modification de pratiques pédagogiques des formateurs, dans le sens d'une plus grande ouverture de la formation.

Indicateur possible : *la transformation des représentations de la ressource*

Moyen : *les cinq questions récurrentes*

Emetteur : *les participants de 3R*

Cette hypothèse semble dissoner avec les perceptions des acteurs sollicités.

On pense assez spontanément que le repérage ou la production de ressources modifient les représentations et les pratiques mais l'on constate que cela reste « *variable selon les formateurs* ».

Si on constate une évolution des représentations au sein de son organisme, on ne l'attribue pas nécessairement à l'expérimentation 3R.

Un organisme attribue plutôt cette évolution « *aux travaux et expériences antérieures* » menés par les mêmes acteurs au sein de leur propres réseaux et antérieurement à 3R. Un autre précise que les pratiques de ses formateurs en matière de FOAD demeurent rares et timorées et les résistances nombreuses. Il met l'accent sur la nécessité d'un « *travail de démystification* » ainsi que sur les besoins de formation tant pédagogique que technique des formateurs qui seraient plutôt enclins à utiliser des méthodes transmissives « *classiques* » et à faire peu de cas de l'autonomie de l'apprenant. Il présume que c'est dans un accès à un « *inventaire des possibles* » que peuvent se construire des représentations nouvelles¹⁹.

La question du temps nécessaire pour les formateurs afin de créer des parcours FOAD est évoquée par plusieurs organismes. Cette difficulté est estimée comme « *récurrente à beaucoup d'organismes de formation* ». Les formateurs évoquent la nécessité de « *décharge de temps* » en dehors des temps prévus par 3R.

On observe aussi une revendication de certains formateurs à la reconnaissance des compétences pendant le projet 3R : « *mettre en place une réelle professionnalisation des acteurs* ».

On perçoit au travers de ces réactions toute la difficulté des formateurs impliqués dans 3R à faire passer une culture spécifique liée à la FOAD : ils se sentent investis d'une mission (d'un challenge) et dans le même temps, peinent à en définir les fondements et les perspectives : « *les TIC correspondent-elles à un besoin immédiat ?* », « *Les TIC représentent un passage obligé* », « *Toute innovation devra faire ses preuves face à des traditions pédagogiques solidement ancrées* ».

Les organismes sollicités préféreraient trouver des indicateurs portant sur les « *autres dispositifs* » que ceux élaborés avec le concours de 3R et se demandent comment évaluer cette évolution supposée des formateurs de manière plus large : « *L'indicateur évalue l'évolution des représentations des participants comment en déduire l'évolution des représentations des formateurs ?* »

¹⁹ C'est effectivement dans cet esprit qu'a été organisée la formation de formateurs en parallèle à 3R et il n'est pas interdit d'y voir ici un des effets.

Hypothèse 3

Les pratiques de mutualisation et de coopération encouragées dans le cadre de la recherche sont de nature à révéler et infléchir les approches institutionnelles et stratégiques des organismes de formation. Les pratiques de mutualisation sont facilitées si elles sont introduites de manière progressive, selon leur niveau d'implication : le produit d'une réflexion (des retours d'expérience, des méthodologies...), puis le produit d'une activité (une veille par exemple), et enfin le produit d'une réalisation (des produits/formation, des applications ...).

Indicateur possible : *l'accroissement des pratiques de mutualisation*

Moyen : *l'analyse des échanges dans la communauté 3R de l'EES*

Emetteur : *les participants de 3R*

Autre Indicateur possible : *la transformation des représentations de la mutualisation*

Moyen : *les cinq questions récurrentes*

Emetteur : *les participants de 3R*

Cette hypothèse recueille l'assentiment général des organismes impliqués.

Cependant, les formulations employées dénotent d'une attitude plutôt expectative : on est d'accord sur l'idée mais on ne fournit pas d'indicateurs de réalisation. On emploie le conditionnel. « *Il faut l'espérer* » ; « *c'est incontournable pour le travail lorrain, indispensable ...* ». On évoque la mutualisation en termes de perspectives mais aucunement en termes de pratiques avérées. Quand une mutualisation effective est évoquée, elle concerne surtout une pratique interne à une institution, à un réseau voire un groupe d'enseignants interne qui interviennent dans un même champ disciplinaire.

Un organisme précise par ailleurs que « *si l'intérêt de l'échange paraît évident* » le partenariat « *sort du modèle économique basé sur la libre concurrence* ».

Un autre remarque que les pratiques de mutualisation (en dehors des retours d'expériences organisés dans 3R) sont « *très loin d'être démarrés* ».

Les indicateurs proposés laissent les acteurs interrogés dubitatifs : un organisme fait remarquer que « *Accroître les pratiques de mutualisation suppose des objectifs bien définis pour permettre l'échange* ».

L'EES, cet outil, de l'aveu des personnes sollicitées est très peu utilisé et rend de ce fait peu pertinent à leur yeux l'indicateur 1. L'indicateur 2 est jugé plus pertinent.

Hypothèse 4

La production d'une terminologie commune sur les notions liées à la FOAD - qu'est ce qu'une ressource ? un parcours ? un scénario pédagogique ? - conduite en lien avec les travaux du groupe terminologie de la CN36/AFNOR est un objectif fédérateur propre à stimuler l'émulation et la collaboration inter-régionale et inter-réseaux. Cette production théorico-pratique, dont l'utilité sociale est évidente au-delà des acteurs impliqués dans la recherche, favorisera l'élaboration d'un langage commun et réduira les écarts de représentations de la FOAD et des ressources.

Indicateur possible : *la qualité de la production finale d'une terminologie commune*

Moyen : *mesure de la cohérence interne et externe*

Emetteur : *le groupe de recherche*

Autre Indicateur possible : *l'accroissement des pratiques de mutualisation autour de l'objet « terminologie »*

Moyen : *l'analyse des échanges dans la communauté 3R de l'EES*

Emetteur : *les participants de 3R*

Cette hypothèse est celle qui produit les réactions les plus mitigées.

Ainsi quant un organisme souligne qu'il est « *Très important d'être clair entre nous pour savoir ce que l'on met derrière les mots.* » ... et qu'un autre revient sur le caractère local des terminologies employées dans chaque organisation et la difficulté de s'en abstraire pour communiquer avec d'autres. « *Les différences de langage entre les acteurs d'institutions différentes restent importantes et il est difficile d'utiliser un vocabulaire même harmonisé lorsque l'on en a déjà intégré un autre voire des autres.* »... un troisième insiste sur le caractère trop « académique » à ses yeux, de la terminologie employée dans 3R : « *Par ailleurs, afin que tous adhèrent à cette terminologie, il conviendrait d'introduire un langage moins « académique » plus proche du terrain. En effet, le langage utilisé est souvent trop éloigné de notre quotidien marqué par l'urgence et la satisfaction du client.* »

Ici resurgissent sans doute les modèles économiques et stratégiques propres aux institutions qui n'ont pas nécessairement trouvé d'expression ou de résonance dans la démarche de formalisation engagée dans 3R.

On notera, par ailleurs, la récurrence significative du terme de « rationalisation » dans l'ensemble des réactions alors qu'il n'est pas ou peu employé dans la production du comité scientifique. Tout ce passe comme si la production théorico-pratique dont il est question plus haut restait pour les acteurs impliqués dans les pratiques FOAD du domaine ...du virtuel...

2.4. Les productions confirment-elles les hypothèses ?

Au terme de cette recherche-action, voyons maintenant dans quelles mesures, nous pouvons infirmer ou confirmer ces hypothèses, et quels éléments d'informations transférables nous pouvons en tirer. Remarque : aucune action n'ayant été dans le sens l'hypothèse 4, celle-ci ne peut être vérifiée.

2.4.1. Le RBP comme démarche méthodologique

Rappelons brièvement l'hypothèse de travail : d'une part favoriser l'explicitation et la formalisation des intentions du projet de FOAD et d'autre part stimuler une prise de conscience relative à l'importance du premier processus du référentiel : l'analyse et plus précisément l'analyse stratégique qui concerne principalement les managers des organismes de formation.

Avec le recul il semble que le vase est à moitié vide ou plein selon la lecture que l'on choisira !

- à moitié vide : si l'on considère les aspects managériaux seul la CCI 54 avait dès le début décidé de s'appuyer explicitement sur le RBP. C'était un « input » du projet et il a alors bien rempli sa fonction structurante pour l'équipe concernée. Pour les autres structures il n'y a pas eu de génération spontanée de prise de conscience ! Il faut constater que l'option initiale qui consistait à vouloir impliquer les acteurs de terrain à porté ses fruits mais à contrario n'a pas permis d'impliquer le management des structures concernées.
- À moitié plein : en termes d'explicitation et de formalisation, le RBP a été utilisé. Il a tout d'abord servi de cadre de référence commun partagé par l'ensemble des acteurs de la recherche ce qui n'est pas rien. Par contre l'idée de se servir du RBP comme outil de pilotage du projet pour chaque structure n'a pas fonctionné. Cela était probablement trop exigeant pour les participants.

A terme, si l'on considère l'hypothèse de travail des rédacteurs du RBP au sein du FFFOD - la banalisation progressive du RBP dans le cadre d'une intégration de la majorité des recommandations dans la pratique courante des organismes de formation -, on peut alors considérer que l'expérimentation 3R est prémonitrice d'un avenir prochain : le RBP deviendra un cadre de référence partagé. Ce partage impliquant cependant, ni plus ni moins qu'avant, une prise de conscience managériale. Il faut tempérer ces propos du fait que le contexte actuel de transfert de compétences de la formation aux régions, doublé des conséquences de l'accord interprofessionnel sur la formation, occupe assez largement l'espace managérial !

2.4.2. Place de la ressource et modifications des pratiques

Nous formulons l'hypothèse que le repérage et la mobilisation de ressources, ou la production de ressources nouvelles, dans une démarche d'expérimentation accompagnée, contribueraient à construire une représentation opérationnelle de la ressource et entraîneraient une modification des pratiques pédagogiques des formateurs, dans le sens d'une plus grande ouverture de la formation.

Si les productions sont restées modestes (en Lorraine, les productions sont demeurées inachevées lors de la formation de formateurs²⁰ et en Haute-Normandie, les productions sont surtout des méta-objets) la question de la place de la ressource dans les parcours a été traitée à de nombreuses reprises, ce qui nous a collectivement permis d'avancer sur le sujet.

Il est essentiel, tout d'abord, de bien poser la question, et de savoir de quoi on parle. Initialement, nous avons une acception large du mot ressource comme « *tout composant d'un système ou moyens dont on dispose pour accomplir une action ou encore bien dont dispose la collectivité pour résoudre un problème* », définition proposée par le grand dictionnaire encyclopédique. Notre idée était en effet que trop souvent, la ressource était prise dans un sens trop restrictif qui n'intégrait ni la composante logiciel ni la composante humaine, et qu'il fallait donc élargir la représentation initiale. En se basant sur le modèle classique du multimédia, nous distinguons alors²¹ trois types de ressource :

- Les ressources humaines : formateurs, accompagnateurs, autres apprenants, décideurs, administratifs...« *ce que l'on emploie dans une situation fâcheuse pour se sortir d'embarras* ». Définition du Petit Robert
- Les ressources matérielles, avec d'une part le matériel : mobilier, machines, câbles...(ou hardware) et d'autre part les ressources multimédia pour l'éducation, qui forment le savoir sous la forme de texte, image fixe ou animée, réelle ou virtuelle, son, interactivité.
- Les ressources logiciels : plateformes, navigateur, suites (software)...

En se confrontant aux représentations des acteurs²², nous avons constaté que dans les faits, le mot ressource est effectivement interprété sous un seul angle, mais pas toujours le même, selon l'histoire des personnes, leurs positionnements personnel, social et professionnel.

²⁰ Production des organismes :

CCI 57 : achat de ressources

CCI 54 : mise en route et première alimentation d'une plate-forme avec des ressources existantes principalement repérées sur Internet (cf. document fourni par Catherine Schaming dans l'EES)

Greta des Hautes Vosges : adaptation d'une ressource existante (Bien écrire)

CFPPA Bar le Duc : ingénierie BP REA sans réelle construction de ressources

²¹ Jacques Naymark, Frédéric Haeuw, Véronique Duveau-Patureau « Principes généraux de la Recherche-action ressources et réseaux », Mars 2004

²² Ces items sont issus des réponses aux « questions récurrentes », cf. indicateur dans 3R – élaboration d'une première généralité, hypothèse et sous-hypothèses de recherche.

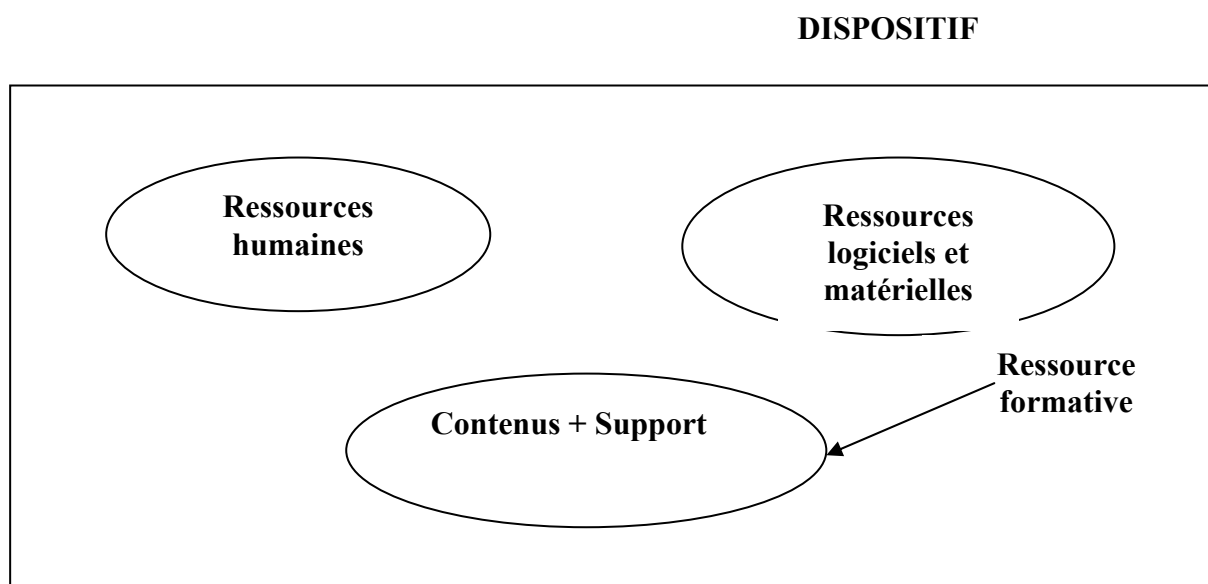
En, effet :

- pour certains, la ressource est vue sous l'angle du support (document, logiciel, site web ...),
- pour d'autres, c'est un contenu (théorie + exercice, ensemble d'informations, source d'informations pédagogiques ...),
- pour d'autres, c'est une organisation (module, grain, séquence, système d'organisation...).

Nous avons donc raison sur un point (le caractère tronqué de la représentation de la ressource) mais tort de vouloir imposer d'emblée une vision large de la ressource. Plutôt que d'élargir, de complexifier, il est préférable de clarifier, en considérant la ressource sous l'angle essentiellement formatif. Nous la définirons donc, suivant en cela l'un des groupes de travail comme « ***tout élément didactique utilisable dans un parcours de formation pour aider l'apprenant dans ses apprentissages et pour faciliter l'action du formateur*** ». Cette définition est complétée par celle du parcours « *trajet proposé à l'apprenant pour atteindre un objectif donné* » et celle du dispositif « *cadre général dans lequel se déroule la formation et qui organise les moyens humains et matériels mobilisés* »²³.

Ces définitions ont le mérite de sérier les problèmes et ne pas occulter pour autant la nécessité d'articuler les moyens.

Schématiquement :



Une fois que l'on a posé ce choix de réduire l'acception du mot ressource à sa composante pédagogique ou formative, vient ensuite la question qui était au cœur de 3R, à savoir intégrer et/ou adapter des ressources ou créer des ressources nouvelles.

²³ Ces définitions figurent dans le guide « Guide méthodologique pour l'intégration de ressources existantes »

Il nous semblait en effet que les contextes étaient déterminants dans le choix d'intégrer, d'adapter, ou de produire des ressources. Pourquoi en effet, recréer des ressources si celles-ci existent déjà ? Concrètement, avant de se lancer dans la production d'une ressource nouvelle, il semble naturel de vérifier la nécessité de se lancer dans la production en vérifiant l'existant. Dans les faits, cette hypothèse est vérifiée : attirer l'attention des formateurs sur l'existant, les aider à identifier les ressources existantes et à les intégrer dans leur parcours est une réponse à bon nombre de préoccupations d'organismes disposant de peu de temps pour produire. A cet égard, le petit « guide méthodologique pour l'intégration de ressources existantes » est une avancée de 3R, au moins pour ceux qui l'ont créé et, espérons le, pour ceux qui s'en empareront. Il apparaît toutefois que cette intégration se passera d'autant plus facilement que l'on reconnaîtra au formateur une part significative dans la scénarisation du parcours.

Pour lutter contre le « syndrome du pas-fait-maison », et éviter au formateur de se fourvoyer dans l'impasse stérile de la création de ressources, il faut lui redonner une part d'initiative et de créativité, lui rendre ce que Serge Pouts-Lajus, en reprenant l'expression de Philippe d'Irribarne, appelle « la logique de l'honneur »²⁴. L'un des effets de 3R a été de ce point de vue de distinguer la scénarisation de la ressource, dans sa conception, et la scénarisation du parcours, dans l'agencement des ressources en réponse à un apprenant identifié avec ses composantes cognitives spécifiques. L'une des clés de l'intégration de ressources est de déplacer l'acte de création du formateur de la production des supports à la production des parcours et plus généralement des situations mobilisatrices qu'il va proposer à son apprenant pour dépasser ses obstacles cognitifs. C'est lui rendre le sens de la créativité et articuler habilement industrialisation et travail artisanal. Pour dire les choses autrement en mobilisant la métaphore du théâtre cher à la FOAD, il s'agit de faire comprendre au formateur que le metteur en scène n'a pas besoin, pour être reconnu, d'être aussi l'auteur de la pièce !

L'intégration des ressources existantes n'est cependant pas la panacée : nombre de projets 3R se sont lancés dans la production de ressources nouvelles. Les organismes se classent au moins en deux familles ; d'une part ceux qui souhaitent intégrer de façon légère les TIC, sans pour autant vouloir transformer radicalement leur offre, et donc sans mettre de moyens considérables sur la table ; d'autre part, les organismes ayant comme projet de transformer leur organisation et procéder à une ré-ingénierie complète, voire de produire une offre entièrement nouvelle, en se donnant les moyens nécessaires, en temps et en organisation. Cette disparité existe, et elle est inhérente au monde de la formation continue ; il faut la prendre en compte pour produire un accompagnement adapté, faute de quoi, le risque serait soit de niveler par le bas, soit d'éliminer nombre d'organismes. Sur la question des ressources, cette disparité doit aussi être prise en compte. Pour des raisons de marketing ou de concurrence le plus souvent, mais aussi parfois parce que les ressources souhaitées n'existent pas, des organismes ressentent la nécessité de produire des ressources propres et ce souhait peut-être légitime, a fortiori s'il ne se base pas que sur des raisons identitaires individuelles.

²⁴ S.Pouts-Lajus, les yeux plus grands que le ventre, in « les tic au service des nouveaux dispositifs de formation », Education Permanente N° 152, 2002 .

Pour ce faire, deux solutions existent : la création intégrale de ressources en mobilisant les outils du rapid'e-learning et la sous-traitance à un organisme spécialisé dans la médiatisation. Le choix, là encore, dépend fortement des situations de chaque centre. Toutefois, les deux se rejoignent sur la nécessité de mettre en place une organisation rigoureuse, et dégager, dans un cas comme dans l'autre, du temps de scénarisation. Les outils du rapid e-learning ne doivent pas conduire à faire l'impasse sur la scénarisation, de la même manière qu'une production qui passera par un médiatiseur exigera une grande rigueur dans l'élaboration du cahier des charges de la ressource et des modalités d'aller et retour entre concepteur et médiatiseur.

Nous avons pu constater à cet égard que la scénarisation de ressources pédagogiques n'est pas une méthodologie qui peut se plaquer stricto-sensu sur une pratique professionnelle mais n'a de chance d'être efficace auprès des formateurs que si ceux-ci ont au préalable effectué un travail de veille sur l'existant, sur le potentiel des outils et également ré-interrogé leurs pratiques (cf. traces dans les faits constatés : « *le temps passé à l'observation de ressources existantes a été plus important que la création en tant que telle* », ou encore une formatrice qui dit : « *je n'aurais pas cru possible de mettre du son* »)

Deux types d'acculturation sont à réaliser :

- s'appropriier les possibles technologiques et constater qu'ils sont abordables,
- oser des innovations pédagogiques qui ne soient pas forcément en adéquation avec la culture pédagogique dominante de l'organisme de formation. De ce point de vue, l'utilisation de story-board permet de poser la question de la place de la ressource dans son environnement pédagogique institutionnel (cf. question de la charte graphique de la plate-forme, interactivité et questionnement des publics qui n'existeraient pas ailleurs).

L'utilisation du story-board permet la formalisation, ce qui ensuite enclenche des démarches efficaces de médiatisation. Les formateurs se rendent compte ainsi de ce qu'ils sont capables de faire eux-mêmes et de ce qu'ils seront obligés de sous-traiter car ne relevant pas de leur compétence.

Le grand souci aujourd'hui est peut-être aussi « l'effet de dévoilement » que produit la ressource. Habituellement, il existe un certain flou, voire un secret sur les ressources utilisées par les formateurs. Avec la médiatisation, la ressource utilisée est visible aux yeux d'un plus grand nombre ce qui peut être mal vécu par les formateurs. Ceci renvoie à la question de la validité (du contenu, des formes pédagogiques) et à l'insuffisance d'ouverture sur les pratiques pédagogiques possibles. En formation traditionnelle, le formateur utilise bon gré mal gré le modèle de référence transmissif issu du modèle scolaire ce qui n'est pas transférable à la FOAD d'où cet inconfort face à ces nouvelles pratiques.

Sans être dogmatique, il semble que là encore, la part d'imagination créative du formateur doit être reconnue, soutenue et valorisée. La question récurrente des « droits d'auteur », par exemple, cache bien souvent un désir de reconnaissance dont sont privés nombre de formateurs, a fortiori quand la dynamique de changement vient de manière injonctive.

2.4.3. Les pratiques de mutualisation

Nous formulons l'hypothèse que les pratiques de mutualisation seraient facilitées si elles étaient introduites de manière progressive, selon leur niveau d'implication : le produit d'une réflexion (des retours d'expérience, des méthodologies ...), puis le produit d'une activité (une veille par exemple), et enfin le produit d'une réalisation (des produits/formation, des applications). Les résultats de 3R, en Lorraine comme en région Haute-Normandie, ne permettent pas de confirmer pleinement cette hypothèse. En Lorraine, excepté la veille sur les ressources en français d'une formatrice, aucun document n'a été déposé dans l'EES, espace de mutualisation mis à disposition par Algora pour la recherche-action. Les seuls moments d'échange se sont produits lors des réunions présentiels institués par le dispositif 3R où chacun a montré ses productions, fait part de ses réussites comme de ses difficultés et lors du séminaire final.

En Haute-Normandie, les acteurs, au moment où nous les avons quittés, n'ont certes pas montré encore leur capacité à produire collectivement des produits ou des applications à destination de leurs publics finaux. Mais ils ont échangé sur leurs pratiques, se sont montrés leurs productions réciproques, voire leurs questionnements, leurs doutes et leurs faiblesses. Ils se sont reconnus une problématique commune, se sont incontestablement découverts des difficultés partagées qui ont relativisé leurs propres faiblesses ou manques. Ils ont également produit collectivement, même si cette production reste de l'ordre des méta-objets (guide méthodologiques, par exemple, ou présentation commune à Metz). Une première étape est franchie, et l'on ne pouvait guère aller plus loin en si peu de temps : la transformation des modes de collaboration, a fortiori dans un contexte qui a toujours été celui de la concurrence (même s'il s'agit parfois, dans le cadre de la commande publique, d'une concurrence un peu imaginaire²⁵) demande du temps et ne peut se construire que sur le long terme.

L'expérience 3R nous a néanmoins permis d'approfondir cette notion de mutualisation, qui nous semble souffrir, sur le plan de la perception qu'en ont les acteurs, d'une double acception, parfois contradictoire. Pour les uns, la mutualisation est considérée comme « *l'action de donner un caractère mutualiste* »²⁶, dans une logique de production commune. Il s'agit de mettre en place un système de solidarité à base d'entraide mutuelle construit sur un principe économique : mutualiser des moyens, comme dans le cas des coopératives agricoles ou mutualiser des risques, comme dans le cas des assurances. On met en commun des moyens et des ressources pour développer « quelque chose » ensemble ; par exemple, un service ou un produit nouveau pour des publics intermédiaires (les membres de la communauté) ou finaux (les bénéficiaires). C'est donc, là, une mutualisation en amont du processus de production. Pour les autres, la mutualisation consiste, au contraire, à « *verser au pot commun des éléments de sa pratique que l'on juge diffusable au profit de la communauté de professionnels à laquelle on appartient* »²⁷.

²⁵ Les pouvoirs publics, en réalité, ne souhaitent pas « casser » l'appareil de formation et peu ou prou renouvellent toujours les conventions d'année en année.

²⁶ <http://www.dicorama.com/>

²⁷ Jean-Philippe Rivière (2005), *l'échange de bonnes pratiques : pourquoi cela ne fonctionne pas ?* contribution aux travaux de la rencontre internationale de l'ANLCI, www.

Ce principe conduit, par exemple, à former des communautés de praticiens, et permet d'exploiter des ressources que l'on n'a pas élaborées soi-même. Ce type de mutualisation peut également déboucher sur la production de « méta objets », tels que les référentiels de bonnes pratiques, les chartes de professionnels, mais aussi sur un fonctionnement en réseau ou sur l'émergence d'une identité commune. C'est une mutualisation qui se situe en aval de la production : pour mutualiser, il faut déjà avoir produit quelque chose !

Pour dépasser cette contradiction, il nous semble nécessaire de s'interroger sur la plus-value apportée par la mutualisation. En effet, investir dans une action de mutualisation n'a de sens qu'à deux conditions : premièrement que la mutualisation crée une valeur ajoutée, une « nouvelle richesse », deuxièmement que chaque acteur impliqué puisse intégrer celle-ci dans le cadre de ses propres activités et/ou d'activités réalisées avec d'autres.

Par ailleurs, cette valeur ajoutée différera en fonction de la logique d'action en jeu, qui peut être l'échange, la coopération ou bien encore la collaboration.

- Dans une logique d'échange (mutualiser l'existant en vue de renforcer l'efficacité et l'efficience de chacun des acteurs), on admettra qu'il y a mutualisation effective, si l'échange est soumis à un système de qualification des objets échangés car c'est à cette seule condition que le processus de mutualisation contribuera à améliorer la qualité des prestations de chacun des acteurs. L'organisation et la qualification de l'échange sont les conditions pour produire de « nouvelles richesses ».
- Dans une logique de coopération (s'associer avec d'autres, pour faire mieux que ce que l'on sait faire, et ce à des fins individuelles ou collectives), on admettra qu'il y a mutualisation effective si, au delà du service produit par effet de complémentarité entre les acteurs, le processus de mutualisation permet à chacun de s'emparer de tout ou partie des objets mutualisés et/ou produits dans ce cadre. La seule action d'agir en complémentarité ne conduit pas nécessairement à produire de « nouvelles richesses ».
- Enfin dans la logique de collaboration (co-production d'un objet ou un service commun, que l'on n'aurait pu réaliser seul) qui, par essence, vise à produire de « nouvelles richesses », on admettra qu'il y a mutualisation effective si chacun des acteurs peut s'emparer de l'objet nouveau produit. Agir en collaboration ne garantit pas de pouvoir disposer et utiliser des « nouvelles richesses ».

En résumé, nous sommes tentés de restreindre le champ de la mutualisation, en proposant la définition suivante²⁸ :

« La mutualisation est un processus, organisé et finalisé, de mise en commun de ressources, matérielles et/ou immatérielles, visant la production d'un résultat dont chacune des parties pourra s'emparer pour ses propres fins. En fonction de l'enjeu pour les acteurs impliqués, ce processus se situe, soit dans une logique d'échange, soit dans une logique de coopération ou encore de collaboration. »

²⁸ Pour en avoir plus à ce sujet, vous pouvez vous reporter à voir l'article suivant, écrit et publié post-3R : HAEUW Frédéric et GARNIER Bénédicte, La mutualisation de ressources pédagogiques ou la théorie de maçon, février 2006 article en ligne sur le site [www.algora.org](http://ressources.algora.org), http://ressources.algora.org/frontblocks/news/papers.asp?id_papers=1545

3. Conclusion et perspectives

3.1. Les contraintes liées à l'environnement global de la formation

En lorraine, l'opération 3R a permis d'engager effectivement quatre organismes lorrains dans une dynamique de développement de parcours FOAD. Trois organismes seulement parmi ces quatre ont utilisé ce dispositif pour former leurs formateurs directement impliqués la recherche/action. En Haute-normandie, bien que le nombre d'organismes impliqués fut plus important, l'investissement des formateurs fut très hétérogène et très peu de productions concrètes ont été produites. Ces résultats demeurent fort modestes et confortent les observations faites dans le cadre de 3R : les organismes de formation ne sont prêts à investir dans une ingénierie spécifique de parcours FOAD que si cela fait partie de leur projet d'établissement et qu'ils peuvent en attendre quelques retombées à court ou moyen terme.

A ce titre, la faible participation des formateurs aux actions de formation de formateurs, quelles que soient leurs formes, est assez emblématique des difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de travailler avec des organismes de formation au développement de nouveaux parcours FOAD. Les formateurs manquent de temps voire d'une réelle impulsion institutionnelle pour s'engager activement dans des formations/actions visant à modifier leurs pratiques et à permettre l'élaboration de nouvelles offres de formations ouvertes à distance. Force est de constater que nous achoppons régulièrement sur ce point dans nombre de régions. Cela renvoie bien sûr à l'absence de répercussions clairement identifiées par les directions d'organisme suite à un tel investissement en temps (donc en argent). En clair, est-ce que s'engager dans le développement d'offres FOAD rapportera plus d'actions financées, plus de stagiaires, plus de chiffre d'affaires à l'organisme de formation ? Aujourd'hui, la réalité des observations effectuées ne permet pas de répondre par l'affirmative à cette question. Répondre à des appels d'offres ou des demandes clients avec de la FOAD n'offre pas a priori d'avantages concurrentiels par rapport à un organisme répondant avec de l'offre traditionnelle tant sur le marché public (financement des formations pour demandeurs d'emploi) que sur les fonds privés (salariés d'entreprise). Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de constater le peu d'empressement des dirigeants d'organisme à s'engager massivement dans la FOAD tant les retombées sont aléatoires malgré les discours actuels tendant à prouver que le nouveau contexte réglementaire est de nature à en favoriser le développement.

Il s'agit là à l'évidence d'un point crucial pour le développement des FOAD. L'enjeu aujourd'hui est bien de passer du concept et du discours incantatoire aux mises en œuvre opérationnelles engageant un grand nombre d'acteurs à l'échelle des territoires régionaux.

Du côté des formateurs, l'intérêt pour les pratiques de médiatisation et le souci de monter en compétences dans ce domaine ne se démentent pas. Ils devront cependant trouver un cadre institutionnel adéquat et un soutien effectif de leur hiérarchie pour être en mesure de déployer pleinement les compétences acquises dans le cadre de cette formation.

Du côté des organisateurs, les expériences menées en Lorraine ont en commun de prendre appui sur des collaborations interinstitutionnelles.

La préexistence d'un groupe de travail sous l'égide de la DRTEFP et maintenu par Inffolor (niveau du pilotage) a largement contribué à la pérennisation des ces collaborations. De la même manière, l'antériorité des relations professionnelles entre les chargés de missions (niveau opérationnel) militait en faveur d'une mutualisation des compétences pédagogiques.

Rappelons qu'on ne décrète pas un réseau, il se construit au gré des intérêts (pris au sens large: stratégiques, pédagogiques) et des souhaits des opérateurs engagés.

Si l'expérience de FORE II n'a pas abouti à des réalisations concrètes (en termes de parcours FOAD), elle a cependant permis un échange de vues sur l'intérêt et les limites de la formation ouverte et à distance dans les deux régions concernées, voire une première expertise de la situation et, dans tous les cas, une première sensibilisation des acteurs « de terrain ».

La formation aujourd'hui vise à accroître la mobilité des individus, mobilité dans le travail, mobilité aussi dans la formation (parcours modulaires, passerelles entre certifications, formation ouvertes et à distance). Les formations partenariales construites dans ce cadre se veulent contribuer à cette mobilité.

Toutefois, les freins à la mise en œuvre d'une offre globale et partenariale d'accompagnement des acteurs demeurent nombreux :

- Les projets institutionnels en cours (partenariaux ou non) comprennent des axes de développement qui peuvent entrer en concurrence : Peut-on être à la fois partenaire pour une action et concurrent pour l'autre ? Sur ce point les tentatives successives de mutualisation de ressources, d'information ou de veille sur les ressources menées en Lorraine tendraient à prouver que non tant elles se sont toutes avérées infructueuses. Peut-on mutualiser en interinstitutionnel quand la mutualisation au sein de son réseau voire de son centre n'est déjà pas une pratique courante ? La mutualisation dans les organismes de formation ne va pas de soi.
- La mutualisation des compétences comporte son envers : la visibilité qui entraîne la vulnérabilité.
- Les freins liés à la perception de la formation par les publics-cibles : une offre partenariale reste souvent perçue comme une "offensive " menée par des concurrents regroupés (comme c'est souvent le cas en matière de formation de formateurs).
- Enfin les difficultés de mise en œuvre des P@t ont conduit à l'identification de besoins de formation par le groupe "expert" qui ne sont cependant pas nécessairement perçus par les acteurs concernés.

Les organismes de formation se trouvent aujourd'hui à la croisée de deux logiques de développement : l'une d'adéquation, (adéquation aux besoins locaux et privés, adéquation à la commande publique), l'autre de distinction, (définition de sa valeur ajoutée, maintien d'une position dans un environnement concurrentiel).

Le partenariat inter institutionnel en matière de formation de formateurs FOAD constitue peut-être une voie pour la formation ouverte, la mobilité des personnes et des compétences. Ceci supposera cependant une clarification en amont des stratégies institutionnelles.

3.2. Voies à explorer pour un accompagnement futur ...

En Lorraine, différents modes d'accompagnement ont été explorés par la DRTEFP et ses partenaires et force est de constater que ceux-ci n'ont donné que des résultats très mitigés. Nous pouvons retenir les trois accompagnements suivants mise en place dans le cadre d'actions de formation de formateurs :

- Une sensibilisation des directions d'organisme, qui ne s'est pas concrétisée par des projets opérationnels ensuite. Les structures touchées étaient surtout des structures unipersonnelles (consultant, formateur indépendant etc...).
- Une entrée par une montée en compétences des formateurs. Résultat : pas de reprise des projets par les organismes y compris ceux engagés dans le programme Fore. Ce sont surtout les vacataires qui ont été touchés.
- Une entrée par un accompagnement global en fonction des projets de structures. Nous avons plus haut que les résultats sont mitigés.

En Haute-Normandie, le schéma fut presque le même, l'entrée par l'accompagnement global de 3R ayant été précédé, de novembre 2002 à juin 2003, d'une action de sensibilisation des formateurs à la FOAD par la FOAD, qui a été suivi par une vingtaine formateurs, mais dont les résultats n'ont guère dépassé le cercle des participants²⁹. Le travail à partir de micro-projets, tel qu'initié en son temps par le programme Autofod, permet certes d'inscrire les concepts de la FOAD dans une réalité, mais circonscrit les expérimentations à une surface limitée dont les frontières avec l'ensemble de la structure restent imperméables.

Si la solution miracle n'a pas encore été trouvée, nous proposons ci-dessous quelques orientations qui seraient certainement à creuser.

- Une solution encore non tentée serait de partir de la demande immédiate et non pas de la prospective (des projets des établissements). Ce qui renvoie ipso-facto aux questions suivantes : ce public existe-t-il ? Est-il repérable ? Comment opérer une analyse des besoins fine sur cette question ? Dans cette hypothèse, il serait nécessaire de se rapprocher des structures territoriales à même de fournir ce type d'information (cf. maisons de l'emploi, délégués territoriaux du conseil régional, SPE locaux) pour disposer d'éléments sur des publics ou problématiques face auxquelles la FOAD pourrait apporter des réponses. L'écueil de cette piste est qu'elle serait dans une certaine contradiction avec le fonctionnement du système de formation public basé sur l'approche programmatique qui de fait n'est pas toujours en adéquation avec une approche stratégique nécessitant une analyse des besoins (comme cela est préconisé dans le référentiel de bonnes pratiques). Partant de ce constat, le développement de la FOAD ne semble possible que dans un renouvellement des pratiques qui prévalent aujourd'hui en matière d'offre de formation.
- Il serait sans doute également judicieux d'arrêter de faire de la FOAD un secteur ou dispositif particulier à côté de dispositifs réputés plus traditionnels qui amène les représentations suivantes : « la FOAD c'est pour demain ou la FOAD c'est

²⁹ Pour en savoir plus sur cette action, voir F.Haeuw, les tribulations de Gianni en APP, éditions du Centre-Inffo, collection « regards sur... », janvier 2004

compliqué car on ne l'a jamais fait ». L'idée serait de partir des dispositifs existants et de réfléchir à la plus-value qu'apporte la FOAD sur des modalités partielles d'accompagnement des formés (solution pour plus de flexibilité des dispositifs, solutions de réponses à des demandes individuelles ou isolées, solutions pour l'individualisation des formations...). Cet objectif était poursuivi par 3R mais ne s'est traduit que dans de rares cas par une réalité. La majorité des organismes ayant préféré s'engager dans la conception de dispositifs nouveaux. Pour atteindre cet objectif, peut-être faudrait-il arrêter de parler de FOAD mais plutôt d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques. Un outil tel que Compétice permet de distinguer plusieurs scénarii progressifs, dont la « FOAD pure » n'est que le dernier, et qui n'est souhaitable que dans de rares cas.

- Pour qu'un accompagnement soit efficace, il serait nécessaire de lever deux freins qui apparaissent majeurs aujourd'hui :
 - Il semble tout à fait opportun de réfléchir aujourd'hui à la manière d'amener plus de souplesse dans la réglementation et dans les modalités de contrôle des actions de formation incluant de la FOAD. Ce n'est peut-être pas la réglementation qui est en cause mais son application concrète. Aujourd'hui nombre d'acteurs notamment les financeurs de formation pour les salariés craignent des modalités de contrôle. A ce titre, la circulaire de juillet 2001 de la DGEFP n'a pas levé tous les doutes et les incertitudes. La question de la feuille d'émargement est à ce sujet emblématique de la confusion pouvant régner dans les esprits dès qu'il s'agit de fournir la preuve de la réalité de la formation dès lors qu'elle se déroule pour tout ou partie à distance. A ce jour, le faible nombre d'actions de FOAD financées et par conséquent contrôlées à l'échelle d'un territoire régional comme la Lorraine ne permet pas de disposer d'exemples concrets auxquels les acteurs pourraient se référer.
 - Un autre axe est certainement de lever les freins de certains professionnels de l'Accueil Information Orientation en matière de formation continue (ex Anpe, Opacif, Professionnels de l'orientation...) La prescription de la FOAD est aujourd'hui loin d'être évidente et naturelle pour ces acteurs.
- Globalement et à plus long terme, un accompagnement n'est possible dans une région que si la formation initiale et la formation continue préparant au métier de formateur s'attachent de manière forte à la maîtrise des compétences techniques et pédagogiques qui accompagnent la FOAD. En Lorraine, ne coexistent qu'un module optionnel dans un cursus universitaire et une formation qualifiante ponctuelle et non pérennisée à ce jour financée par la DRTEFP en accompagnement du programme Fore. Cela n'est pas satisfaisant à long terme car ne permet pas de disposer d'un vivier de formateurs au fait des pratiques de la FOAD.
- Enfin, la réussite de tels projets sur un territoire nécessite un engagement soutenu des acteurs politiques en charge de la formation sur ce territoire, qui doivent s'engager dans des programmes conséquents sur une programmation pluri-annuelle. Les effets d'annonce de programmes qui se succèdent, parfois sans cohérence, sont démobilisateurs et ne permettent pas aux acteurs de sentir une forte volonté. Par ailleurs, il est tout à fait nécessaire que ces acteurs politiques dressent un état précis de leurs attentes et jouent pleinement leur rôle en assumant leur responsabilité en termes d'aménagement du territoire : identifier

les besoins des entreprises, rapprocher la formation des bénéficiaires, lutter contre la fracture numérique, gérer les compétences.

En résumé, toutes les pistes évoquées plus haut ne sont réalisables que dans le cadre d'un projet politique fort permettant de réunir l'ensemble des décideurs et financeurs de formation régionaux autour de constats et d'axes de développement partagés. Dans ce cadre, les conseils régionaux doivent jouer le rôle du pilote dans la mise en œuvre notamment des objectifs des grands textes-cadres (PRDF - Contrat de projet Etat/Région par exemple).

Rédacteurs :

Frederic Haew, Algora

Emmanuel Journot, INFFOLOR

Isabelle Cherqui-Houot, Université Henri Poincaré

Victorien Liberatore, TFS

Annexes

CFPPA Bar le Duc

Nom du projet : Brevet Professionnel Responsable d'Exploitation Agricole en FOAD

Rappel de l'intention initiale telle que formulée dans les fiches d'intention :

Objectifs affichés le 15 mars 2004 :

- faire connaître les usages de FOAD déjà mises en œuvre
- développer de nouveaux produits de formation accessibles à distance
- professionnaliser les formateurs de l'organisme
- bénéficier des échanges régionaux et de l'appui d'experts nationaux
- mettre à distance une formation conventionnelle existante : BP REA de 1340 heures.
Financements : conseil régional de Lorraine, OPCA et individuel
- transférer la démarche vers d'autres CFPPA Lorrains

Équipe prévue : 3 formatrices.

Finalités et enjeux de l'évolution de l'action en FOAD : (issus du positionnement du projet en lien avec le référentiel de bonnes pratiques – 01/06/2004)

- maintenir l'action et l'activité agricole
- améliorer l'adhésion des apprenants et leur réussite (faciliter le sens)
- capter de nouveaux publics (VAE partielle, ...).

Les réalisations concrètes durant l'action 3R (telles que présentées lors du séminaire de restitution de juin 2005)

La modification du dispositif a été réalisée pendant le déroulement de la formation elle-même. Pour ce faire, le CFPPA a procédé de la manière suivante :

Mise en place de groupes de travail par thème en binôme avec pour chaque thème :

- répertorier les situations professionnelles et les Objectifs d'Évaluation (OI),
- écrire la progression pédagogique
- écrire les séquences, les modalités d'interventions, les volumes horaires.

Découpage du BP REA en 5 phases :

- phase 1 (70 heures) – Découverte de l'exploitation : formation séquencée en modules avec une entrée compétences
- phase 2 (140 heures) – Évaluation des facteurs de production : formation séquencée en champ disciplinaire (mathématiques, technique et sciences) par capacités clés
- phase 3 (769 heures) – Conduites des différentes activités de l'exploitation : formation séquencée dans les Unités Capitalisables
- phase 4 (154 heures) – Diagnostic de l'exploitation : formation séquencée en modules avec une entrée compétences
- phase 5 (105 heures) – Développement d'une stratégie pour l'exploitation : formation séquencée en modules avec une entrée compétences

Explication des phases séquencées en modules avec une entrée compétences :

- identification des situations professionnelles et compétences par thèmes
- déclinaison d'un module par compétence
- écriture de séquences pédagogiques
- jusqu'à, pour certaines, l'adaptation de ressources et la mise à disposition via une plate-forme

Explication des phases séquencées en champs disciplinaires :

En maths :

- découpage de l'ensemble des contenus par capacités
- une organisation systématique :
 - o un document «cours» ou «méthodologie» support
 - o des exercices et corrigés
- après positionnement et entretien :
 - o prescription individuelle
- mise en œuvre selon 3 possibilités :
 - o à distance
 - o en centre avec tutorat disciplinaire
 - o ou avec accompagnement

en Technique et science :

- travail variable selon les disciplines et les formateurs
- pour tous, description des séquences avec les fiches « parcours »
- pour certains, création d'outils avec Kit parcours (logiciel du CNERA)

L'écriture des modules de la phase 3 (conduites des différentes activités de l'exploitation – 769 heures) n'a pu être réalisée durant la recherche-action.

Les effets de 3R tels qu'évoqués en juin 2005 :

Au niveau du BP REA :

- une obligation de :
 - o prise de recul par rapport au travail en cours,
 - o formalisation du travail mené
- des pistes d'amélioration, des critiques constructives.

Au niveau du CFPPA :

- un transfert sur une nouvelle action, le BP IAA par UC,
- une modification en cours du système de gestion et suivi des actions. (Mise en place du logiciel CIGALE)

Autres effets :

- un travail régional avec les autres CFPPA sur le positionnement et l'intégration pour un dispositif ouvert de niveau V ou IV.

Les usages actuels du dispositif avec indicateurs (ex : nombre d'apprenants accueillis sur le dispositif)

Aujourd'hui, le BPREA dispensé par le CFPPA de Bar le Duc est potentiellement totalement accessible à distance.

En mars 2006, trois stagiaires femmes ont été intégrées et ont suivi des modules communs BPREA – BPA entièrement à distance.

Les projets de développement de FOAD actuels

- mise en œuvre en 2006 du Brevet Professionnel Industries Agroalimentaires (BPIAA) financé par le conseil régional de Lorraine et qui est définie comme une action expérimentale modulaire. L'expérience acquise dans 3R a été utile pour le travail de découpage de la formation en modules courts à entrée compétences. A terme, cette formation sera accessible en FOAD.
- production de parcours dans le cadre de l'offre mutualisée agricole au niveau national "Préférence Formation"
- production de scénari pour Ersce

CCI Formation 57

Nom du projet : Mettre à distance une formation conventionnelle existante en anglais professionnel

Rappel de l'intention initiale telle que formulée dans les fiches d'intention

Objectifs affichés le 10 mars 2004 :

- faire connaître les usages de FOAD déjà mises en œuvre
- développer de nouveaux produits de formation accessibles à distance
- professionnaliser les formateurs de l'organisme
- développer l'activité des P@T dans lesquels l'organisme intervient
- bénéficier des échanges régionaux et de l'appui d'experts nationaux
- mettre à distance une formation conventionnelle existante en anglais professionnel tout niveau de 270 heures.

Équipe prévue : 5 personnes (en réalité 3 participeront activement au projet : la Responsable Langues, la Responsable des formations pour demandeurs d'emploi et une formatrice membre de la cellule pédagogique)

Les finalités, les enjeux de l'évolution de l'action en FOAD : (issus du positionnement du projet en lien avec le référentiel de bonnes pratiques – 04/05/2004)

Pour le financeur : réinsertion la plus rapide possible des demandeurs d'emploi inscrits dans le dispositif (taux de placement satisfaisant)

Pour l'organisme de formation : crédibiliser l'organisme aux yeux des financeurs

Pour les stagiaires : optimiser le temps de formation

Les réalisations concrètes durant l'action 3R (telles que présentées lors du séminaire de restitution de juin 2005)

- Intensification de la modularisation des solutions pédagogiques (briques de formation) :
 - o Cours par téléphone
 - o Multimédia
 - o Cours individuels ou en groupe
- Modularisation des évaluations.
- Aménagements apportés à l'action :
 - o Augmentation du nombre et de la nature des ressources multimédias (acquisition du logiciel Tell Me More)
 - o Affectation d'un formateur (tuteur) par niveau
 - o Réaménagement de l'organisation pédagogique : 2 séances de face-à-face encadrant 1 séance de multimédia

Les usages actuels du dispositif avec indicateurs (ex : nombre d'apprenants accueillis sur le dispositif)

Report de la mise en œuvre du dispositif : financement non obtenu pour les demandeurs d'emploi en juin 2005.

La formation n'a pu être mise en place ni sur les fonds privés (faute de demande) ni sur les fonds publics (les réponses aux appels d'offres régionaux n'ont pas été retenues), ce qui est une désillusion pour l'équipe qui a participé à 3R.

Cela dit, CCI Formation propose toujours à ses stagiaires d'utiliser la plate-forme pédagogique et l'outil Tell Me More en complément du dispositif classique mais peu de stagiaires y vont spontanément

Les projets de développement de FOAD actuels

Il existe des ressources pédagogiques multimédia dans le domaine de la Bureautique (ENI). Des projets de création de ressources sont en cours dans les domaines de la Pharmacie, du Droit, de l'Economie et de l'Anglais immobilier.

Cela reste des initiatives sporadiques qui ne sont pas liées à des projets FOAD d'envergure au niveau du centre de formation.

Concernant les impacts de 3R, la formation de formateurs a été très utile sur le plan technique alors que la méthodologie proposée par le Référentiel de Bonnes Pratiques a été vécue comme trop lourde et à fortiori en l'absence de réelle mise en œuvre du dispositif (cf. point 3)

Greta Hautes Vosges

Nom du projet : Remise à niveau en français

Rappel de l'intention initiale telle que formulée dans les fiches d'intention :

Objectifs affichés le 11 mars 2004 :

- faire connaître les usages de FOAD déjà mises en œuvre
 - développer de nouveaux produits de formation accessibles à distance
 - professionnaliser les formateurs de l'organisme
 - développer l'activité des P@T dans lesquels l'organisme intervient
 - bénéficier des échanges régionaux et de l'appui d'experts nationaux
- Remise à niveau en français (financement conseil régional de Lorraine et DRTEFP)

Équipe prévue : 3 personnes (Conseiller en formation continue, formateur en français, accompagnateur-relais P@T)

Les finalités, les enjeux de l'évolution de l'action en FOAD : (issus du positionnement du projet en lien avec le référentiel de bonnes pratiques – 19/05/2004) :

- la formation à distance se fait en synchrone
- la formation à distance prend en compte l'enclavement des vallées
- la formation à distance prend en compte le manque de mobilité des apprenants
- la formation à distance prend en compte le bas niveau de qualification des apprenants
- la formation à distance prend en compte l'à priori négatif des apprenants face aux TICE

Les réalisations concrètes durant l'action 3R (telles que présentées lors du séminaire de restitution de juin 2005)

Travail sur les modules de l'outil BIEN ECRIRE 1 & 2.

Le Greta a composé de nouveaux modules :

- Les abréviations
- La ponctuation dans la phrase
- L'apposition
- La proposition
- Les conjonctions de coordination
- La subordonnée relative
- Les compléments circonstanciels
- La recherche encyclopédique
- Le résumé de textes et le commentaire de caricature

La FOAD se déroule en synchrone avec le logiciel NetMeeting.

Les usages actuels du dispositif avec indicateurs (ex : nombre d'apprenants accueillis sur le dispositif)

Le dispositif a été mis en place au niveau des APP (formateur au Centre – stagiaires dans les antennes APP) pour 15 apprenants dans la foulée de 3R.

Des départs au niveau des formateurs impliqués ont engendré l'arrêt de cette formation qui fonctionne bien avec les APP mais qui serait plus difficile à mettre en place au niveau des entreprises.

Les projets de développement de FOAD actuels

- Projet de mise en place d'une formation mixte dans une entreprise du secteur industriel pour 10 personnes d'un niveau 6 voire en situation d'illettrisme. La FOAD sera proposée

afin d'éviter des déplacements à des salariés qui travaillent en équipes et donc peu disponibles.

- Mise en place en septembre 2005 d'une formation métier qualifiante (certificat européen) en FOAD pour des salariés de 4 scieries lorraines.
- La participation du GRETA à 3R ainsi que du guide régional FOAD consultable sur <http://foad.inffolor.org> ont amené des retombées en terme de notoriété pour le centre de formation. Aujourd'hui, le GRETA des Hautes-Vosges est référencé comme capable de mettre en œuvre des actions de FOAD et est sollicité à ce titre.
- C'est le cas notamment pour des formations en FOAD à mettre en œuvre pour la FEPEM dans le secteur sanitaire et sociale : Assistante de Vie et Employée Familiale Polyvalente.
- Le Greta participe également aux travaux académiques et inter-académiques de développement de la FOAD. Une formation va être prochainement mise en place pour des artisans du bâtiment par le Greta de Nancy-Toul. Cette formation utilisera le produit ABNet et la plate-forme E-Greta.

Groupe CCI Formation 54

Nom du projet : Médiatisation de contenus du programme de français niveau 5 - Franticap

Rappel de l'intention initiale telle que formulée dans les fiches d'intention

Objectifs affichés le 11 mars 2004 :

- faire connaître les usages de FOAD déjà mises en œuvre
 - développer de nouveaux produits de formation accessibles à distance
 - professionnaliser les formateurs de l'organisme
 - développer l'activité des P@T dans lesquels l'organisme intervient
 - bénéficier des échanges régionaux et de l'appui d'experts nationaux
- Maîtriser l'environnement, les concepts, les outils technologiques permettant la mise à distance par les équipes de la CCI de toute formation demandée en ligne

Équipe prévue : 5 personnes (Directeur pédagogique, Responsable Nouvelles Technologies Educatives, 2 formatrices, 1 accompagnateur-relais P@T)

Les finalités, les enjeux de l'évolution de l'action en FOAD : (issus du positionnement du projet en lien avec le référentiel de bonnes pratiques – 01/06/2004) :

Faire acquérir une compétence en FOAD à l'équipe pédagogique de la CCI 54

Favoriser l'innovation dans l'approche pédagogique d'un public en difficulté et permettre l'auto formation et l'individualisation

Récupération d'heures non suivies, soutien en français

Apporter de la souplesse dans l'accès à la formation compte tenu des nombreuses absences des apprenants

Les réalisations concrètes durant l'action 3R (telles que présentées lors du séminaire de restitution de juin 2005)

- Création de ressources en français pour un public de niveau V (CAP BEP secteur tertiaire)
- Mise en ligne de ces ressources
- Création d'un dispositif de formation pour tester ces ressources
- Choix d'une plate forme (Ganesha)
- Répartition des tâches dans l'équipe mobilisée pour le projet

- Veille technologique pour repérer deux sortes de sites: les sites à vocation pédagogique et ceux intégrés aux contenus (Ex: Louvre ou sites d'écrivains)
- Développement des ressources :
 - o Choix des supports (textes, images etc)
 - o Respect de l'énoncé de la capacité.
 - o Activités variées: lectures, écoutes d'extraits d'œuvres littéraires, réponses à des questions de compréhension, de rédaction, exercices de langue
- La création du dispositif expérimental :
 - o Un dispositif de soutien dans le cadre de l'apprentissage existe déjà.
 - o Mise en place d'un dispositif de soutien par l'intermédiaire de la plate forme
 - o Un tuteur en présentiel suit les apprenants pour évaluer les ressources créées.
 - o Retour d'évaluation qui permet l'amélioration des ressources

- Bilan en juin 2005 :
 - o Investissement lourd pour ce projet qui n'a été possible que grâce à 3R
 - o Retour sur investissements longs et difficiles à mesurer
 - o Retour pédagogique intéressant

Les usages actuels du dispositif avec indicateurs (ex : nombre d'apprenants accueillis sur le dispositif)

Les contenus Franticap sont accessibles en ligne via la plate-forme

Depuis décembre 2005, une centaine de stagiaires en apprentissage (niveau 5) ont utilisé Franticap sur 10 heures. Les stagiaires ont été très satisfaits de cette nouvelle forme d'enseignement. Le centre va maintenant mesurer les résultats pédagogiques obtenus grâce à Franticap.

Les projets de développement de FOAD actuels

Pour l'instant, pas en phase de développement de projets pour des raisons financières.

Amélioration de la plate-forme pédagogique qui comprend aujourd'hui 3 produits :

- Franticap
- Formatel : formation pour tuteurs en entreprise
- Module de Techniques de recherche d'emploi (TRE) accessible à distance

Utilisation de logiciels d'auto formation en bureautique (ENI) pour les BTS et Bac.

Le Référentiel de Bonnes Pratiques reste un outil très utile pour le centre en matière de trame et de guide