

PANORAMA

**Pratiques innovantes en formation
et enjeux pour la professionnalisation
des acteurs**

**Innovative practices in the field
of training and related professional
development issues**

Pratiques innovantes en formation et enjeux pour
la professionnalisation des acteurs

Innovative practices in the field of training and
related professional development issues

Cedefop Panorama series; 119

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005
Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005

De nombreuses autres informations sur l'Union européenne sont disponibles sur Internet via le serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

A great deal of additional information on the European Union is available on the Internet. It can be accessed through the Europa server (<http://europa.eu.int>).

Une fiche bibliographique figure à la fin de l'ouvrage.
Cataloguing data can be found at the end of this publication.

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2005

Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005

ISBN 92-896-0341-0

ISSN 1562-6180

© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2005
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

© European Centre for the Development of Vocational Training, 2005
Reproduction is authorised provided the source is acknowledged.

Printed in Belgium

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) est le centre de référence de l'Union européenne pour la formation et l'enseignement professionnels. Nous livrons des informations et des analyses sur les systèmes et les politiques de formation et d'enseignement professionnels, ainsi que sur la recherche et la pratique dans ce domaine.

Le Cedefop a été créé en 1975 par le règlement (CEE) n° 337/75 du Conseil.

The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) is the European Union's reference centre for vocational education and training. We provide information on and analyses of vocational education and training systems, policies, research and practice.

Cedefop was established in 1975 by Council Regulation (EEC) No 337/75.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Adresse postale / Postal Address:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Page d'accueil / Homepage: www.cedefop.eu.int
Site web interactif / Interactive website: www.trainingvillage.gr

Centre Inffo
Françoise Gérard
Françoise Dax-Boyer
Coordinatrices nationales TTnet France/ TTnet France Coordinators

Sous la direction de / Edited by:

Cedefop

Mara Brugia, Coordinatrice TTnet / TTnet Coordinator

Remerciements / Acknowledgements

Nos remerciements vont en particulier à Annette Cloake, Christine Nychas et Vasiliki Oraiopoulou pour leur précieux soutien tout au long de la préparation de cette publication / Special thanks go to Annette Cloake, Christine Nychas and Vasiliki Oraiopoulou for their valuable support throughout the preparation of this publication.

Publié sous la responsabilité de / Published under the responsibility of:

Aviana Bulgarelli, Directrice / Director

Christian Lettmayr, Directeur adjoint / Deputy Director

Liste des auteurs / *List of authors*

Michel ARMATTE	Université Paris Dauphine
Philippe BALESTRIERO	Banque de France
Bernard BLANDIN	Cesi Online
Marie-Christine CARION	AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes)
Anne-Marie CHARRAUD	CNCP (Commission nationale de la certification professionnelle)
Dominique CHRYSSOULIS	Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Arnaud COULON	Algora Formation ouverte et réseaux
Françoise CROS	CNAM (Conservatoire national des arts et métiers)
Françoise DAX-BOYER	Centre Inffo
Anne DE BLIGNIÈRES-LÉGERAUD	Université Paris Dauphine
Évelyne DERET	Université Paris Dauphine
Pascale DE ROZARIO	CNAM
Schéhézade ENRIOTTI	AFPA
Arnaud GALISSON	ENST (École nationale supérieure des télécommunications)
Françoise GÉRARD	Centre Inffo
David E. GRAY	University of Surrey
Frédéric HAEUW	Algora Formation ouverte et réseaux
Anne LAIDEBEUR	Université Marc Bloch de Strasbourg
Bruno LEBATTEUX	CNPR (Centre national de promotion rurale)
Nicole LOISEAU	Cafoc de Bordeaux (Centre académique de formation continue)
Georges MICHEL	AFPA
Jacques NAYMARK	Savoirs Interactifs
Nathalie PIAZZA	Banque de France
Malcolm RYAN	University of Greenwich
Christophe RUSS	Formida-CNPR
Paula SILVA	IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional)
Bernadette SOPIK	Air Liquide
Alain VILLAUME	DAFCO de Besançon (Délégation académique à la formation continue)

Préface

Les défis économiques et sociaux auxquels l'Europe est confrontée ont amené à inscrire ces dernières années la question du capital humain et de la qualité des ressources humaines parmi les priorités de l'agenda politique européen. Une main-d'œuvre qualifiée et compétente est en effet fondamentale pour la construction d'une Europe compétitive et sociale.

Le communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels, approuvé en décembre 2004 par les ministres responsables de l'enseignement et de la formation professionnels de 32 pays européens, définit les mesures à prendre en priorité pour atteindre les objectifs de Lisbonne. Il demande expressément de donner la priorité, au niveau européen, à l'examen des besoins spécifiques de formation des enseignants et formateurs professionnels et à l'examen de l'évolution de leur rôle, et de les encourager dans leur rôle d'innovateurs et de facilitateurs de la formation.

Le Cedefop, en sa qualité de centre européen de référence pour le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP), mobilise ses ressources et ses compétences pour atteindre ces priorités, entre autres en contribuant à fournir aux enseignants et aux formateurs de la FEP les instruments nécessaires pour relever le défi de garantir une main-d'œuvre formée et compétente. TTnet, le réseau européen du Cedefop pour la formation des formateurs, encourage la discussion sur les moyens d'aménager des environnements de qualité propices à l'apprentissage.

Depuis sa création par le Cedefop, en 1998, le réseau TTnet est un moyen de communication important et une plate-forme d'échanges au niveau européen sur les possibilités d'aider la communauté des enseignants et des formateurs à relever les défis auxquels elle est confrontée. Ses travaux récents étaient axés sur un certain nombre de thèmes d'actualité, notamment le développement professionnel des enseignants de la FEP, l'assurance qualité et l'*e-learning*. Quant aux travaux en cours, ils se concentrent sur l'identification et la validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP, ainsi que sur la définition de leurs profils professionnels.

Le Cedefop a le plaisir de copublier cette excellente étude du réseau français TTnet, qui contribue au débat actuel sur les pratiques innovantes dans le développement professionnel des enseignants et formateurs de la FEP. Elle constitue un grand pas en avant vers une Europe de l'excellence et la réalisation des objectifs de Lisbonne.

Mara Brugia
Coordinatrice TTnet

Christian Lettmayr
Directeur adjoint

Foreword

The challenges, both economic and social, faced by Europe, have placed the issue of human capital and the quality of human resources high on the European political agenda in recent years. The skills and competences of the workforce are crucially important to the building of a competitive and social Europe.

The Maastricht Communiqué of December 2004 on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational education and training (VET), endorsed by the Ministers responsible for VET of 32 countries, made a strong commitment to the policy priorities set for achieving the Lisbon objectives. The Communiqué expressly states that at European level priority should be given to examining the specific learning needs and changing role of vocational teachers and trainers and to providing them with support in their role as innovators and facilitators in the learning environment.

Cedefop, as the European reference centre for vocational education and training, is channelling its resources and expertise into achieving these priorities by, among other things, helping to equip vocational teachers and trainers to meet the challenges they face in ensuring a skilled and educated workforce. To this end, TTnet, Cedefop's European training of trainers network, is promoting discussion on how to ensure high-quality learning-conducive environments.

Since its inception in 1998, the TTnet network has been an important communication channel and a medium for discussion at European level on how the teacher and training community can be helped to meet the challenges it faces. The work of TTnet has recently focused on a number of topical issues, including the professional development of VET teachers, quality assurance and e-Learning. The network's current activities concentrate on identifying and validating non-formal and informal learning for VET teachers and trainers and on defining their professions.

Cedefop is pleased to co-publish this excellent contribution of the French TTnet network to the current debate on innovative practices in the professional development of VET teachers and trainers. This work is an important step towards a skilled Europe and the achievement of the Lisbon objectives.

Mara Brugia
TTnet coordinator

Christian Lettmayr
Deputy Director

Avant-propos du Centre Inffo

Le réseau TTnet («Formation des formateurs») France est animé par le Centre Inffo depuis 1998 et regroupe, en 2005, trente personnes, toutes têtes de réseaux dont les coordonnées figurent sur le site du Centre Inffo ⁽¹⁾.

Les membres du comité de pilotage (groupe fondateur) du réseau TTnet France appartiennent soit à des organismes publics et privés formant les acteurs de la formation comme l'Institut national des métiers de la formation de l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), l'université de Paris Dauphine, le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), l'institut de l'Université des sciences et technologie de Lille (Centre Université-Économie d'éducation permanente: CUEEP), le Centre national d'enseignement à distance (CNED), la Conférence des directeurs de formation continue universitaire, la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP), le Centre national de promotion rurale du ministère de l'agriculture (CNPR), soit à des réseaux d'entreprises représentés par des organisations professionnelles comme le Groupement des animateurs et responsables de formation en entreprise (GARF), l'Association française pour la réflexion et l'échange sur la formation (AFREF), l'Union nationale interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce (Unedic).

Les pouvoirs publics sont également représentés, avec la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP – ministère de l'emploi et des affaires sociales), le ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des adultes; des organisations professionnelles et syndicales comme la Fédération des chambres syndicales des formateurs-consultants (CSFC), l'Association nationale des conseillers en formation continue (Anacfoc); sans oublier les centres régionaux de ressources dédiés à la professionnalisation et à la formation des acteurs de la formation et de l'insertion, via l'association «Échanges et développement en formation de formateurs» (ED2F): Espace formateurs (Lyon), l'Association régionale pour l'information et l'orientation (Arifor, Châlons-en-Champagne) et les centres de recherche, d'études et de documentation spécialisés tels l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP), Algora (ex-Oravep, formations ouvertes et réseaux), et le centre de documentation du CNAM avec la base de données ERO ⁽²⁾.

En liaison avec le Centre pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) et les réseaux européens, le réseau TTnet France s'est donné trois objectifs depuis sa création:

⁽¹⁾ Site web: www.centre-inffo.fr, rubrique Réseaux/international, réseau TTnet.

⁽²⁾ Sur la recherche en formation en France, voir www.centre-inffo.fr, rubrique Réseaux/international, réseau ERO.

- être un instrument de veille sur les innovations dans le domaine de la professionnalisation des acteurs de la formation, pour identifier, analyser et valoriser au niveau national et international les expériences retenues;
- favoriser l'échange et la coopération entre praticiens, chercheurs et représentants des réseaux de la formation professionnelle;
- observer l'évolution des fonctions et pratiques des professionnels de la formation, ainsi que l'offre de formation proposée à ces derniers.

Ce réseau s'est doté d'outils de référence communs et a développé une culture de l'échange et du partage de l'analyse des pratiques entre ses différents membres.

En effet, les experts du réseau français TTnet ont vite pris conscience que la professionnalisation des acteurs de la formation constituait le cœur des débats du secteur de la formation professionnelle et représentait un élément clé de la qualité des systèmes de formation. Ce constat a été renforcé par les orientations européennes du Cedefop et les axes de travail développés dans les chantiers transnationaux du réseau TTnet Europe.

Cet ouvrage collectif, *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs de la formation*, capitalise les travaux du réseau TTnet France réalisés en 2002 et 2003, auxquels viennent s'ajouter des réflexions issues des chantiers transnationaux conduits par le Cedefop dans la même période.

Réalisé grâce à l'implication active des membres du réseau français, ce livre fait état des débats actuels relatifs à quatre thèmes:

- l'innovation en formation sous le prisme du réseau TTnet France;
- l'impact des démarches qualité en formation ouverte et à distance sur la professionnalisation des acteurs de la formation;
- la validation des acquis de l'expérience dans le champ des métiers de la formation;
- les points de vigilance dans la conduite de projets de formations ouvertes et à distance.

Nourris par l'analyse de pratiques sélectionnées par le réseau TTnet France, ces quatre axes ont été débattus lors de journées d'échanges ouvertes à un public de professionnels issus des réseaux représentés dans le comité de pilotage du réseau TTnet France.

Pour faciliter l'accès de ce document à tous les membres des réseaux TTnet, le Cedefop et le Centre Inffo ont choisi de réaliser un ouvrage bilingue sous une forme originale.

En effet, comme il s'agit d'un ouvrage collectif, les auteurs français ont écrit et développé leurs idées dans leur langue natale, qui est aussi une des langues officielles de la Communauté européenne. Ils ont proposé, par ailleurs, un résumé de leurs travaux, qui a été aimablement traduit en anglais par les services du Cedefop. L'article écrit en anglais est issu d'un chantier transnational conduit par le Cedefop; un court résumé en français permet d'en intégrer la problématique dans l'ouvrage.

Le réseau TTnet France remercie très vivement le Cedefop d'avoir favorisé cette démarche en acceptant de traduire des textes, de publier cet ouvrage dans sa collection «Panorama» et d'en assurer la diffusion dans toute l'Europe. Ce faisant, l'échange entre les différents réseaux nationaux devient une réalité concrète.

Ces remerciements s'adressent en particulier à Mara Brugia, Coordinatrice du réseau TTnet au Cedefop ainsi qu'à Vicky Oraïopoulou, secrétaire du réseau TTnet Europe. Leur soutien efficace et constant a facilité l'homogénéité de l'écriture et une meilleure compréhension de concepts parfois difficiles à saisir hors d'un contexte national.

Le Centre Inffo remercie très chaleureusement les auteurs qui ont participé à la rédaction de cet ouvrage, ainsi qu'Abdoulaye Faye, correcteur et Evelyne Thullier, secrétaire.

Françoise Dax-Boyer
Françoise Gérard
Coordinatrices TTnet France
Centre Inffo

Patrick Kessel
Directeur
Centre Inffo

Preface by Centre Inffo

TTnet ('Training of Trainers network') France has been coordinated by Centre Inffo since 1998 and is now made up of the thirty people – all heads of network – whose contact details appear on the Centre Inffo website ⁽³⁾.

Some of the members of TTnet France's steering committee (founding group) belong to public and private bodies that train training professionals, such as the *Institut national des métiers de la formation* of the *Association nationale pour la formation professionnelle des adultes* (AFPA), *Instituts universitaires de formation des maîtres* (IUFM), the University of *Paris Dauphine*, the *Conservatoire national des arts et métiers* (CNAM), the *Institut de l'Université des sciences et technologie de Lille* (*Centre Université-Économie d'éducation permanente* CUEEP), the *Centre national d'enseignement à distance* (CNED), the *Conférence des directeurs de formation continue universitaire*, the *Chambre de commerce et d'industrie de Paris* (CCIP), the *Centre national de promotion rurale du ministère de l'agriculture* (CNPR); others belong to networks of enterprises represented by professional bodies such as the *Groupement des animateurs et responsables de formation en entreprise* (GARF), the *Association française pour la réflexion et l'échange sur la formation* (AFREF) and the *Union nationale interprofessionnelle pour l'emploi dans l'industrie et le commerce* (Unedic).

Public authorities are also represented: the Directorate-General for Employment and Vocational Training (Ministry of Employment and Social Affairs), the Ministry of Education, the Directorate for School Education, the Adult Continuing Training Office; professional bodies and trade unions such as the *Fédération des chambres syndicales des formateurs-consultants* (CSFC), the *Association nationale des conseillers en formation continue* (Anacfoc); not forgetting the regional resource centres devoted to the professional development and training of those active in the field of vocational training and integration through the association called '*Échanges et développement en formation de formateurs*' (ED2F), *Espace formateurs* (Lyon), the *Association régionale pour l'information et l'orientation* (Arifor, Châlons-en-Champagne) and specialised research, study and documentation centres such as the *Institut national de la recherche pédagogique* (INRP), *Algora* (ex-Oravep, open training and networks), and the documentation centre of CNAM with the ERO database ⁽⁴⁾.

In collaboration with the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) and European networks, when it was set up TTnet France set itself three objectives:

- to monitor innovations in the professional development of training professionals to enable it to identify and analyse experiences and exploit them at national and international levels;

⁽³⁾ Website: www.centre-inffo.fr, rubrique Réseaux/international, réseau TTnet.

⁽⁴⁾ On training research in France, see www.centre-inffo.fr, rubrique Réseaux/international, réseau ERO.

- to foster discussion and cooperation among practitioners, researchers and network representatives in the field of vocational training;
- to monitor changes in the duties and practices of training professionals and in the training provided for them.

The network has equipped itself with common reference tools and has developed a culture of dialogue and shared analysis of practices among its members.

The experts of TTnet France very soon realised that the professional development of training professionals was at the heart of the debates taking place in the vocational training sector and was a key element in the quality of training systems. This realisation was backed up by Cedefop's European guidelines and by the directions taken by the work in the transnational projects of TTnet Europe.

This collective work 'Innovative practices in the field of training and related professional development issues' capitalises on the work of TTnet France conducted in 2002 and 2003 and also incorporates ideas which emerged from the transnational projects organised by Cedefop during the same period.

This book was produced thanks to the active involvement of the members of the French network and takes stock of current debates on four themes:

- innovation in training from the point of view of TTnet France;
- the impact of quality initiatives in open and distance training on the professional development of training professionals;
- the validation of experiential learning in training occupations;
- points for attention when conducting open and distance training projects.

On the basis of the analysis of practices selected by TTnet France, those four themes were debated at discussion days that were open to professionals from the networks represented on the TTnet France steering committee.

To facilitate access to this document for all members of the TTnet networks, Cedefop and Centre Inffo decided to produce a bilingual version in an original form.

As this is a collective work, the French authors wrote and developed their ideas in their own language, which is also one of the official languages of the European Community. They also provided a summary of their work, which was kindly translated into English by Cedefop. The article written in English came out of a transnational project led by Cedefop; a short summary in French allows the issue it raises to be incorporated in the book.

TTnet France is very grateful to Cedefop for encouraging this approach by agreeing to translate the texts, publish them in its Panorama collection and distribute it throughout Europe. This makes exchange between the different national networks a tangible reality.

Thanks go in particular to Mara Brugia, Coordinator of the TTnet network at Cedefop and to Vicky Oraiopoulou, secretary to the TTnet network. Their effective and constant support made the text more consistent and facilitated understanding of concepts which are sometimes difficult to grasp outside the national context.

Centre Inffo extends warm thanks to the authors who participated in preparing this work and to Abdoulaye Faye, proofreader and Evelyne Thullier, secretary.

Françoise Dax-Boyer
Françoise Gérard
TTnet France Coordinators
Centre Inffo

Patrick Kessel
Director
Centre Inffo

Table des matières / *Table of contents*

Préface	1
<i>Foreword</i>	2
Avant-propos du Centre Inffo	3
<i>Preface by Centre Inffo</i>	6
Table des matières / <i>Table of contents</i>	9
1. Innovation en formation sous le prisme du réseau TTnet France	
<i>Innovation in training as reflected in the TTnet France network</i>	13
Introduction	13
<i>Introduction</i>	16
Innovation technique et innovation en formation: convergences et divergences	20
<i>Technical innovation and innovation in training: convergence and divergence</i> <i>(summary)</i>	30
Innovation et transfert dans les dispositifs de formation ouverte et à distance	32
<i>Innovation and transfer in open and distance learning (summary)</i>	36
2. L'impact des démarches qualité en formation ouverte et à distance sur la professionnalisation des acteurs de la formation	
<i>The impact of quality approaches in open and distance learning on the</i> <i>professional development of those involved in training</i>	38
Introduction	38
<i>Introduction</i>	43
Le label GretaPlus et l'e-formation dans les réseaux de formation continue de l'Éducation nationale	47
<i>The GretaPlus label and e-learning in the continuing training networks of the</i> <i>Ministry of Education (summary)</i>	50
Normes, standards, labels, chartes et démarches qualité pour l'e-formation	52
<i>Norms, standards, labels, charters and quality approaches for e-learning</i> <i>(summary)</i>	57
Un débat européen: la qualité au service de la professionnalisation	58
<i>A European debate: quality at the service of professional development (summary)</i>	71
Le Référentiel de bonnes pratiques en formation ouverte et à distance et la question des compétences des acteurs	74
<i>The benchmark of good practices in open and distance learning and the skills of</i> <i>those involved (summary)</i>	82

3. La validation des acquis de l'expérience dans le champ des métiers de la formation	
<i>Validation of experiential learning in the training professions</i>	85
Introduction.....	85
<i>Introduction</i>	97
Mise en place de la validation des acquis de l'expérience dans le cadre du Diplôme universitaire de responsable de formation de l'Université Marc Bloch de Strasbourg	109
<i>Application of validation of experiential learning to the diploma in training management at the Marc Bloch University in Strasbourg (summary)</i>	116
De l'évaluation des acquis de la formation à l'évaluation des acquis de l'expérience pour le titre de «Formateur responsable pédagogique» au Centre académique de formation continue de Bordeaux.....	118
<i>Evaluating experiential learning for the qualification of 'Formateur responsable pédagogique' (Trainer responsible for teaching methods), CAFOC Bordeaux (summary)</i>	123
Ingénierie de la validation des acquis de l'expérience pour le titre de «Formateur professionnel d'adultes» à l'Association pour la formation professionnelle des adultes	125
<i>Validation of experiential learning for the qualification of Adult Vocational Trainer at AFPA (summary)</i>	135
Une validation des acquis professionnels vécue par une responsable de formation.....	137
<i>Validation of work-related learning as experienced by a training manager (summary)</i>	141
La révolution culturelle induite par la validation des acquis de l'expérience pour les acteurs de la formation.....	142
<i>The cultural revolution brought about among trainers by validation of experiential learning (summary)</i>	147
Validation of non-formal learning for trainers: good examples of practice	148
<i>Validation des acquis non formels pour les formateurs: exemples choisis de pratiques (sommaire)</i>	155

4.	Conduire un projet de formation ouverte et a distance: quels points de vigilance?	
	<i>Conducting an open and distance learning project: points to watch</i>	156
	Introduction.....	156
	<i>Introduction</i>	162
	Campus numérique en économie et gestion: Canege, un projet sur huit universités.....	167
	<i>Digital campus in economics and management: Canege, a project involving eight universities (summary)</i>	173
	Une expérience en entreprise: la Banque de France	175
	<i>An in-company experiment: the Banque de France (summary)</i>	182
	Formida, l'exemple du ministère de l'agriculture au Centre national de promotion rurale.....	184
	<i>Formida, a Ministry of Agriculture example at the Centre national de promotion rurale (summary)</i>	193
	Le projet ABnet dans le secteur du bâtiment: un partenariat réussi.....	195
	<i>The ABnet project in the building sector: a successful partnership (summary)</i>	203
	The Training of Teachers and Trainers: Innovative Practices, Skills and Competences in the use of e-learning.....	205
	<i>Formation des enseignants et formateurs: pratiques innovantes et compétences dans l'utilisation de l'e-learning (sommaire)</i>	205
5.	Conclusion / <i>Conclusion</i>	207
	TTnet: construire les références des métiers de la formation	207
	<i>TTnet: creating points of reference for the training professions</i>	213

1. Innovation en formation sous le prisme du réseau TTnet France

Innovation in training as reflected in the TTnet France network

Introduction

Auteurs: Françoise Dax-Boyer, chargée d'études au Centre Inffo et Françoise Gérard, responsable de l'Observatoire de la formation, Centre Inffo. Coanimatrices du réseau TTnet France

Un des maîtres mots du Réseau européen de formation de formateurs (TTnet) est le mot innovation, qu'il s'agisse de l'Europe ou de chaque réseau national; non pas l'innovation qui s'inscrivait, au cours des années 70, dans un mouvement anti-institutionnel mais une innovation reconnue, valorisée et même souhaitée par les institutions depuis les années 90. En effet, sous la pression de la société et avec le monopole grandissant des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le métier d'enseignant et de formateur n'a cessé d'évoluer face à des contextes différents, des situations parfois imprévues, souvent difficiles.

Quelle démarche privilégier pour répondre aux problèmes actuels de nos systèmes de formation et viser l'excellence?

Le mot magique qui revient est encore une fois l'innovation, sans toutefois qu'une définition consensuelle soit clairement énoncée. Il est vrai, comme le souligne Françoise Cros ⁽⁵⁾, professeur en sciences de l'éducation, que «beaucoup ont intérêt à ce que l'innovation ne paraisse pas dans la transparence qui la laisserait nue et diminuée de son aura de mystère». Mais il faut aller au-delà et approfondir le concept, surtout dans le cadre des travaux du réseau TTnet.

Emparons-nous plutôt de la définition proposée par Anne de Blignières-Légeraud. L'innovation en formation est une «production, assimilation ou exploitation de produits ou de pratiques de formation, dans un processus pluridimensionnel entre partenaires qui constituent des améliorations ou des réponses/solutions réussies – tout en dépassant la pratique usuelle –

⁽⁵⁾ Voir Cros, Françoise. L'innovation en éducation imprévue et rebelle. In *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*. Ministère de l'éducation nationale; Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. Paris: Centre national de documentation pédagogique, janvier 2003. Collection Pratiques innovantes, p.11-18. Disponible sur Internet: http://eduscol.education.fr/D0124/innovation_levier-changement.pdf.

aux problèmes/besoins spécifiques dans leur contexte (à la fois spatial et temporel) et qui sont susceptibles d'être transférées dans d'autres contextes»⁽⁶⁾.

Cherchons certaines clés pour identifier et mesurer l'impact des innovations sur la professionnalisation des acteurs de la formation.

N'entrons pas dans «l'avenir à reculons» comme le redoutait le poète Paul Valéry, mais les yeux ouverts sur une société qui se mondialise et exige de chaque formateur et enseignant de plus en plus d'efforts d'adaptation et de créativité.

Ne l'oublions pas, le monde de la formation est un univers fragile, marqué par des propos parfois lapidaires comme celui du philosophe Alain qui souhaitait que «l'enseignement soit résolument retardataire». Certes, force est toujours de vouloir préserver distance et sagesse, de ne pas confondre effet de mode et volonté réelle d'apprendre à penser autrement un monde en constante évolution et mobilité.

Mais il faut savoir relever les nouveaux défis et s'adapter à l'obsolescence accélérée de nos connaissances. Bref, se remettre en cause et sortir des schémas de pensée par trop sclérosants. Pour décloisonner les savoirs, essayons de construire une véritable vision prospective à partir de pratiques innovantes, pour le mieux-être des usagers.

C'est ce que le réseau TTnet France a su saisir: le changement se fera avant tout sur le terrain. Il s'est donc agi de repérer certaines expériences menées par des équipes soucieuses d'apporter des réponses (voire des solutions) réussies à des problèmes ou besoins spécifiques. Ces pratiques ont été jugées à la loupe et analysées à l'aune de critères d'identification d'actions innovantes.

Le comité de pilotage du réseau TTnet France a poursuivi la réflexion européenne engagée par Anne de Blignières-Légeraud qui a rédigé pour le Cedefop, en 1998, un rapport sur l'innovation, concernant les critères et paramètres pour identifier l'innovation, notamment dans le domaine des nouvelles technologies appliquées à l'enseignement et à l'apprentissage.

Le réseau TTnet français est parti du constat de l'émergence de problématiques nouvelles correspondant à trois changements significatifs, relevés et analysés dans cet ouvrage:

- un changement qualitatif, lié aux démarches qualité menées dans les nouveaux dispositifs de formations ouvertes et à distance (FOAD). En effet, opter pour une démarche qualité afin de mener à bien de tels chantiers est, selon Frédéric Haeuw, «un choix pertinent qui concilie les exigences accrues du marché de la formation, tout en permettant aux acteurs traditionnels de renforcer leur professionnalisation et de s'adapter à ce qui apparaît

⁽⁶⁾ Se référer à l'ouvrage: Cros, Françoise. *L'innovation en éducation et en formation. Banque de données Nova – Cadre conceptuel et guide d'utilisation*. Paris: INRP, 1996. Collection Documents et travaux de recherche en éducation, 200 p.

comme une révolution culturelle»⁽⁷⁾. Il ne s'agit pas, toutefois, de confondre innovation avec rénovation et encore moins avec révolution;

- un changement législatif et social par la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) grâce à la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. La VAE est une grande évolution culturelle en France. C'est en effet dans sa réponse que la VAE, issue d'un premier système de validation des acquis professionnels (VAP, qui permettait l'obtention partielle d'un titre ou diplôme), démontre son caractère novateur. La mise en œuvre de l'ingénierie VAE permet, à présent, à toute personne justifiant de trois années d'expérience professionnelle, d'accéder intégralement à un diplôme ou à un titre. On peut clairement parler, dans ce cadre, d'innovation sociale;
- un changement technologique et socioprofessionnel dans les FOAD: ces nouveaux dispositifs représentent non seulement et en premier lieu, une innovation technologique importante mais surtout, ils fédèrent des logiques d'acteurs différentes dans un partenariat et un maillage qui ne sont ni habituels ni institutionnalisés. Il faut souligner que l'innovation dans le cadre de la FOAD et de l'e-learning amène tous les acteurs impliqués dans un partenariat constructif, centré sur l'apprenant, à développer de nouvelles compétences, en analysant, sous un angle nouveau, leurs activités traditionnelles. La transmission du savoir, de verticale qu'elle était, devient transversale. Le formateur et l'enseignant doivent retravailler leur propre profil professionnel jusqu'à réinterroger leur propre statut. Ne devient-on pas ainsi accompagnateur, facilitateur, voire tuteur sans se voir pour autant dépossédé de son aura première?

Ces changements ont provoqué un réel impact sur les pratiques des formateurs et des enseignants et sont allés jusqu'à avoir une résonance sur leur identité professionnelle. C'est dire l'importance de ces innovations.

La méthodologie choisie par le réseau TTnet France reflète bien cette attention portée à l'innovation.

À partir du constat de problématiques émergentes, le comité de pilotage du réseau TTnet France a décidé de repérer les pratiques qui semblaient leur répondre le mieux. Pour ce faire, il a mobilisé les têtes de réseaux d'avant-garde pédagogique et institutionnelle du réseau et réalisé un travail de veille vis-à-vis des expériences citées par la presse de la formation professionnelle.

L'examen de ces pratiques au regard des critères de l'innovation et de la qualité énoncés par Anne de Blignières-Légeraud, le contact direct avec les promoteurs de ces actions, la mise en évidence des points de vigilance ont permis, par des regards croisés, de dégager des principes de fonctionnement et d'action pour caractériser les dispositifs innovants les plus pertinents.

⁽⁷⁾ Voir, dans ce même ouvrage, l'article de Frédéric Haeuw intitulé «L'impact des démarches qualité en formation ouverte et à distance sur la professionnalisation des acteurs».

Pour concrétiser l'objectif fondamental du réseau TTnet qui est une volonté d'échange et de partage, il est devenu alors nécessaire de débattre de ces analyses avec un cercle élargi de professionnels de la formation. C'est pourquoi le réseau TTnet France a organisé plusieurs fois par an des journées d'échanges thématiques où les expériences ont été présentées, analysées, débattues et enrichies.

Dernière étape de cette méthodologie originale, la capitalisation de ces débats a été rendue possible par des publications d'articles dans des revues nationales ou sur des sites Internet des partenaires du réseau. Cet ouvrage participe aussi de cette philosophie d'action qui vise à rendre accessibles les travaux en cours, pour contribuer à sa manière, à l'évolution de la professionnalisation des acteurs de la formation, par et avec eux.

Pour revenir à une définition plus littérale du mot innovation qui insiste sur l'action pratique de transformation, intégrant le concept de nouveauté et se traduisant par un produit caractérisant le changement, nous nous trouvons dans le contexte de l'innovation productrice de compétences nouvelles, de nouveaux acquis pour les acteurs. Ainsi pourront être reconnus et valorisés de manière plus pertinente les métiers d'enseignant et de formateur.

L'innovation en formation recouvre donc de multiples aspects, des plus évidents comme la technique, la technologie, aux plus complexes comme les valeurs sociales et l'éthique de l'éducation.

L'innovation reste en tout cas un brillant paradoxe fort prisé des enseignants-chercheurs, des formateurs et des politiques car elle permet de «donner un sens plus pur aux mots de la tribu»⁽⁸⁾.

Introduction

Authors: Françoise Dax-Boyer, researcher at Centre Inffo, and Françoise Gérard, head of the Training Observatory, Centre Inffo. Joint coordinators of the TTnet France network

One of the key words of the TTnet network is innovation, at both the European level and that of each national network; not the kind of innovation that formed part of the anti-institutional movement in the 1970s but innovation that has been acknowledged, valued and even desired by institutions since the 1990s. Under pressure from society, and with the growing dominance of new information and communication technologies, the teaching and training profession has

⁽⁸⁾ Stéphane Mallarmé. Le tombeau d'Edgar Poe. In: *Poésies*. Paris: Gallimard, 1981. Collection Poésie/Gallimard, p. 94.

been evolving constantly as a result of changed contexts and situations that are sometimes unexpected and are invariably difficult.

What approach should be adopted to respond to current issues in training systems, and to achieve excellence?

The magic word that comes to mind once again is innovation, although there is no clear consensus over what it means. As Françoise Cros ⁽⁹⁾, a professor of education, puts it, ‘many people would not like innovation to become so transparent that it appeared naked and deprived of its aura of mystery.’ But we do need to go further and to explore the concept in greater depth, particularly in the context of the TTnet network.

Let us adopt the definition proposed by Anne de Blignières-Légeraud. Innovation in training is the ‘production, assimilation or exploitation of training products or practices, through a multidimensional partnership process, which offer improvements or successful responses/solutions – going beyond usual practice – to specific problems/needs in their (spatial and temporal) context and can be transferred to other contexts’ ⁽¹⁰⁾.

Let us find some keys to identifying and measuring the impact of innovations on the professional development of those involved.

We shall not ‘walk backwards into the future’ as the poet Paul Valéry feared, but with our eyes open to a globalising society which requires each trainer to make ever greater efforts to adapt and be creative.

Nor should we forget that training is a fragile world full of pithy aphorisms such as that of the philosopher Alain, who wanted ‘teaching to be resolutely old-fashioned’. However, we do need always to preserve our distance and our wisdom, and not to confuse what is fashionable with a genuine desire to learn to perceive differently a world that is constantly changing and moving.

At the same time, we need to know how to react to new challenges and to adapt to the rapidly increasing obsolescence of our knowledge. In short, we need to question ourselves and to escape from ways of thinking that have become excessively sclerotic. In order to decompartmentalise knowledge, let us attempt to construct a truly forward-looking vision on the basis of innovative practice, for the well-being of users.

⁽⁹⁾ See: Cros, Françoise. *L’innovation en éducation imprévue et rebelle*. In *L’innovation, levier de changement dans l’institution éducative*. Ministère de l’éducation nationale; Direction de l’enseignement scolaire, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. Paris: Centre national de documentation pédagogique, January 2003. Collection Pratiques innovantes, p.11-18. Available from Internet: http://eduscol.education.fr/D0124/innovation_levier-changement.pdf.

⁽¹⁰⁾ See: Cros, Françoise. *L’innovation en éducation et en formation. Banque de données Nova – Cadre conceptuel et guide d’utilisation*. Paris: INRP, 1996. Collection Documents et travaux de recherche en éducation, 200 p.

This is what the TTnet France network sets out to do, so that changes take place above all on the ground. It has therefore acted to identify experiments conducted by teams aiming to respond successfully to (and perhaps to resolve) specific issues and needs. These practices have been examined under the microscope and analysed to establish whether they satisfy the criteria of innovative action. The steering committee of the TTnet France network has continued the work done at European level by Anne de Blignières-Légeraud, who wrote a report on innovation for Cedefop in 1998, about the criteria and parameters for identifying innovation, particularly in the field of the new technologies as applied to teaching and learning. The French TTnet started from the observation that new issues had been thrown up by three significant changes, which are addressed and examined in this publication:

- qualitative change, associated with the quality approaches pursued in new open and distance learning (ODL) schemes. Using a quality approach to carry out such workshops is, according to Frédéric Haeuw, ‘a pertinent choice that reconciles the increased demands of the training market, while allowing traditional players to become more professional and to adapt to what is seen as a cultural revolution’ ⁽¹⁾. But innovation should not be confused with renewal, and still less with revolution;
- legislative and social change brought about by the validation of experiential learning under the Law on social modernisation of 17 January 2002. The validation of experiential learning is a major cultural step forward in France. Validation of experiential learning grew out of an earlier system of validation of work-related learning (which counted towards a formal qualification), and its innovative nature is clear from the way it works. The introduction of the validation of experiential learning scheme now allows anyone who can provide proof of three years of work experience to gain a full qualification. Hence it is obviously a social innovation;
- technological and socio-occupational change in ODL: these new arrangements offer not only a major technological innovation but also, more importantly, draw all those involved into partnerships and networks which are neither conventional nor institutionalised. It should be stressed that innovation in the context of ODL and e-learning requires all players in a constructive partnership centred on the learner to develop new skills by analysing their traditional activities from a new angle. The transmission of knowledge, which used to be vertical, has become horizontal. Trainers and teachers need to revise their occupational profiles, and to re-examine their own status. Trainers can surely become support professionals, facilitators and tutors, without losing their original aura.

These changes have had a genuine impact on the way that trainers and teachers work, and even on their professional identity. That is the scale of these innovations.

The methodology chosen by the TTnet France network clearly reflects the importance attached to innovation. From its observation of emerging issues, the steering committee of the TTnet

⁽¹⁾ See the article by Frédéric Haeuw in this publication: *L’impact des démarches qualité en formation ouverte et à distance sur la professionnalisation des acteurs*.

France network decided to identify practices which it felt provided the best answers. In order to do this, it involved the heads of ground-breaking educational and institutional networks and monitored experiences mentioned in the vocational training press.

By examining all these practices in the light of the criteria of innovation and quality set out by Anne de Blignières-Légeraud, making direct contact with the promoters of these actions, and paying particular attention to specific points, it was possible by a process of triangulation to pick out the principles underlying the practices and to identify the features of the most pertinent innovative arrangements.

In order to put into practice the basic purpose of TTnet, which is to exchange and share ideas, it was then necessary to discuss these findings with a wider circle of training professionals. TTnet France held thematic one-day meetings several times a year at which the experiences were presented, analysed, discussed and enriched.

The last stage of this unique methodology was to capitalise on these discussions by publishing articles in national journals and on the websites of members of the network. This report also forms part of this activity, which is aimed at making the work in progress accessible so that it can contribute in its own way to the professional development of training professionals, by them and with them.

If we go back to a more literal definition of the word innovation, placing the emphasis on practical transformative action that involves the concept of novelty and is reflected in an outcome featuring change, we find ourselves looking at innovations which produce new skills and new learning for those concerned. This may provide more appropriate acknowledgement of the value of teaching and training.

There are, therefore, many different aspects to innovation in training; some are obvious, such as technical and technological change, and some more complex, such as the social values of the ethics of education. In any case, innovation remains a shining paradox, much prized by teacher-researchers, trainers and policy-makers since it gives 'purer meaning to the words of the tribe' ⁽¹²⁾.

⁽¹²⁾ Mallarmé, Stéphane. Le tombeau d'Edgar Poe. In *Poésies*. Paris: Gallimard, 1981. Collection Poésie/Gallimard, p. 94.

Innovation technique et innovation en formation: convergences et divergences

Auteur: Françoise Cros, professeur des universités, Centre de recherche sur la formation, Centre national des arts et métiers (CNAM), Paris

Le mot innovation en formation est un terme récent dans les textes officiels français. Il apparaît pour la première fois dans les textes réglementaires autour des années 60. Auparavant, les textes évoquaient des expérimentations, des formations pilotes. Comme bien des termes utilisés dans la formation, il a été importé du monde de l'économie.

À ce mot «innovation» on ajoute des qualificatifs, comme technique, technologique, pédagogique, voire éducative, dans la mesure où l'on veut parler de l'innovation qui se déroulerait précisément dans le domaine de la technique, de la pédagogie, de l'éducation ou de la formation plus largement. Mais ces adjectifs ne gomment en rien la connotation empruntée au domaine de l'économie capitaliste.

Cet article va tenter de faire le point sur trois axes: d'une part, quelles sont les connotations souvent implicites quand la formation, même la plus en pointe, se met à parler d'innovation; d'autre part, existe-t-il une différence fondamentale entre innovation technique, innovation technologique, innovation sociale et innovation en formation? Enfin, l'innovation en formation est inspiratrice de bien des changements sans toutefois y laisser des traces impérissables; autrement dit, telle une innovation technique, l'innovation en formation est-elle transférable?

Les usages sociaux du mot innovation trahissent des intentions contradictoires

Le mot innovation n'a jamais été tant utilisé depuis ces trente dernières années, par tous et de toutes tendances, qu'elles soient de droite, de gauche, du centre ou d'ailleurs. Le mot est valorisant, il est synonyme de dynamisme, de jeunesse, de renouvellement, de progrès scientifique et, conséquemment, de progrès social. Ce mot magique permet d'introduire, dans le système social, le pire et le meilleur, sous des auspices toujours positifs et bienfaisants. Bref, un vrai lifting social s'opère à travers l'innovation, promettant des jours meilleurs.

Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Déjà, on trouve ce mot dans le terme de «nouvelleté» employé, par exemple, par Montaigne pour le vilipender et dire qu'il n'y a pire chose que le nouveau qui met en péril les institutions qu'on a eu tant de mal à construire et à maintenir en l'état.

Le rapport au nouveau, très lié à la représentation que l'on peut avoir du temps, a été, au cours des siècles, chaotique: tantôt le passé est considéré comme une valeur forte, tantôt le futur est glorifié. Les études sur le temps peuvent expliquer partiellement la force attribuée

actuellement à l'innovation car il semblerait bien que «notre rapport au temps soit aujourd'hui désorienté, notre boussole historique grippée»⁽¹³⁾. Ce futur de l'innovation ne prend sens que dans une présentification exacerbée. L'innovation se développe selon un «régime présentiste caractérisé par l'importance démesurée d'un présent qui tend à devenir la seule et unique dimension temporelle, le passé n'étant plus pourvoyeur de leçons et l'avenir ne permettant plus guère de projections, l'extinction des lendemains qui chantent contribuant, autant que le reflux des religions en Occident, à vider l'avenir de toute substance: c'est un présent par défaut»⁽¹⁴⁾.

En d'autres termes, l'innovation est action pour rendre le présent meilleur et supportable. De manière différente, l'innovation est réponse présente, alors que le projet serait, lui, construction projective du futur⁽¹⁵⁾.

Ces représentations différentes du temps éclairent l'enracinement de l'innovation dans deux domaines fondateurs de nos sociétés, à savoir la religion et l'économie.

L'innovation est, dans sa forme commune, un type de transgression, certes parfois modeste mais où l'innovateur⁽¹⁶⁾ agit dans un élan de créativité, voire de création. Il s'autorise à imaginer par lui-même dans le présent, à agir dans une direction différente, à l'encontre des habitudes et des routines. Autrement dit, il prend une place centrale dans la direction des affaires et se considère comme créateur, ce que ne pouvaient entendre les Églises romaines car seul Dieu pouvait créer et diriger les âmes. Nous voyons que, d'une certaine manière, l'innovation place, au centre, la personne, avec ses capacités à modifier le cours des choses. Autrefois, les prêtres dictaient oralement ce que les fidèles devaient penser. Aujourd'hui, chacun cherche à penser par lui-même et à se méfier d'un collectif préconstruit. L'innovation exacerbe l'idée d'individualisme capable d'influer sur le cours de choses.

Mais le mélange des deux sources connotatives (religion et économie) de l'innovation aboutit à placer cette dernière à l'origine des régimes capitalistes. En effet, la condamnation de l'usure (prêt de l'argent avec taux) est une constante de la prédication chrétienne depuis ses tout débuts: elle s'appuie à la fois sur les textes bibliques anciens tel le fameux passage 23,

⁽¹³⁾ Lire à ce sujet les deux ouvrages suivants: Koselleck, R. *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Traduit de l'allemand par Jochen Hoock et Marie Claire Hoock. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), 1990, 334 p. [Première édition en allemand: 1979]; Pomian, K. *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard, 1984, 365 p.

⁽¹⁴⁾ Zékian, S. François Hartog et les temps de l'histoire. *Esprit*, novembre 2003, n° 11, p. 193-199.

⁽¹⁵⁾ Se reporter aux exposés de J.-P. Boutinet et de F. Cros lors du colloque organisé par l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Reims sur l'innovation en éducation et en formation, le 15 octobre 2003. Voir Cd-rom intitulé «Colloque interuniversitaire, 19 et 20 septembre 2002 sur *Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur, l'innovation dans les dispositifs, les modalités et les pratiques*», IUFM de Reims.

⁽¹⁶⁾ Nous emploierons le terme «innovateur» aussi bien pour désigner un individu qu'un collectif.

20-21 du Deutéronome ⁽¹⁷⁾, où l'usure est légitime contre les ennemis de la foi. De tous les marchands, le plus maudit est l'usurier, car il vend une chose donnée par Dieu, il vend ce qui ne lui appartient pas. Un texte de Guillaume d'Auxerre (1160-1229), de ce point de vue, est remarquable:

«L'usurier agit contre la loi naturelle universelle, car il vend le temps, qui est commun à toutes les créatures. Augustin dit que chaque créature est obligée de faire don de soi; le soleil est obligé de faire don de soi pour éclairer; de même, la terre est obligée de faire don de soi d'une façon plus conforme à la nature que le temps; bon gré mal gré, les choses ont du temps. Puisque donc l'usurier vend ce qui appartient nécessairement à toutes les créatures, il lèse toutes les créatures en général, même les pierres, d'où il résulte que, même si les hommes se tassaient devant les usuriers, les pierres crieraient si elles pouvaient; et c'est une des raisons pour lesquelles l'Église poursuit les usuriers. D'où il résulte que c'est spécialement contre eux que Dieu dit: "Quand je reprendrai le temps, c'est-à-dire quand le temps passera dans Ma main de telle sorte qu'un usurier ne pourra le vendre, alors je jugerai conformément à la justice"» ⁽¹⁸⁾.

Le temps est donné, l'homme ne peut le construire.

Le bouleversement le plus intense est venu des controverses liées à la grâce accordée par Dieu aux fidèles, grâce infinie, cette fameuse question de la prédestination. Comment cette généreuse grâce s'est-elle diluée et défigurée dans une doctrine de plus en plus absconse de l'arbitraire de la faveur divine, culminant dans une casuistique de la prédestination? On peut alors se demander, comme l'a fait Max Weber, comment cette doctrine, radicalisée par Luther et surtout Calvin ⁽¹⁹⁾, s'est étrangement accordée, et selon quels effets non prévus, avec l'«esprit du capitalisme» ⁽²⁰⁾ (du moins sa période d'émergence). L'étude de Weber réussit à conjoindre deux univers qui semblent a priori éloignés et qui fondent l'arrivée de l'innovation.

Selon Weber, la Réforme aurait encouragé, voire provoqué la dynamique du capitalisme mais il insiste sur le caractère indirect de ce lien: il ne s'agit pas d'une relation causale entre foi et faits économiques mais entre une éthique et un esprit. Toujours est-il que là est apparue la valeur de l'argent comme capital pouvant produire de la richesse. Cet argent qui permet à une société capitaliste de se développer.

⁽¹⁷⁾ «Tu ne prêteras pas à intérêt à ton frère, qu'il s'agisse d'un prêt d'argent ou de vivres, ou de quoi que ce soit dont on exige intérêt. À l'étranger tu pourras prêter à intérêt». Deutéronome 23, 20-21; trad. française, *Bible de Jérusalem*. Paris: Éd. du Cerf, 1956.

⁽¹⁸⁾ Cité par Nooman, J.T. *The Scholastic Analysis of Usury*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1957, p. 43-44.

⁽¹⁹⁾ Chez Calvin, l'abîme entre Dieu et la créature est infranchissable. La grâce divine est accordée ou refusée sans que l'homme y soit pour rien. Le premier effet est ce «désenchantement du monde» évoqué par Weber, lequel n'est pas séparable de l'affirmation d'un individualisme radical, car chaque croyant est seul face à Dieu dans l'affaire de l'élection, la question du salut étant strictement personnelle.

⁽²⁰⁾ Weber, M. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Flammarion, 2000, 416 p.

Nous arrivons directement à l'autre source de l'innovation, l'économie capitaliste développée beaucoup plus tard dans les travaux de Schumpeter⁽²¹⁾, apôtre de l'innovation comme productrice de richesse (à travers la circulation de l'argent) et définissant les entreprises productrices de biens. Schumpeter insiste pour dire que toute entreprise est soumise à une seule règle: celle de développer une plus-value en créant de nouveaux produits qui, eux-mêmes, créent de nouveaux besoins chez le consommateur. Les innovations se succèdent à un rythme croissant, dans un climat de concurrence entre entreprises soucieuses de mettre sur le marché des produits sans cesse nouveaux. À peine un produit est-il sur le marché qu'il vit un processus d'obsolescence rapide et est remplacé par un autre encore plus nouveau. C'est ce que Schumpeter appelle la «destruction créatrice».

Une innovation est, de la sorte, une invention socialisée, c'est-à-dire appropriée socialement et donc en résonance avec le contexte. L'innovation est une invention vendue à des consommateurs. La bêche peut être l'invention la plus performante dans une société de jardiniers, si elle ne correspond pas à l'attente sociale ou à son contexte culturel, d'équipement, elle ne sera pas innovation: par exemple, on ne peut vendre une bêche à une société qui n'a pas de chaussures!

En d'autres termes, l'innovation, dans son sens implicite, contient trois notions: celle de la place de l'homme dans une position d'auteur de ses actes (il rivalise en quelque sorte et nargue le pouvoir de Dieu), d'individualisme et de concurrence économique du capitalisme.

À partir de là, il faut bien voir que le sens de l'innovation utilisé dans d'autres champs que le champ économique ou de marché va plus ou moins s'autonomiser par rapport à ces composantes. Il n'empêche, nul ne peut ignorer ces fonts baptismaux, car les usages du mot innovation en formation font parfois (voire souvent, selon les interlocuteurs) référence à ces dimensions. La tendance à la marchandisation de la formation, surtout lorsqu'elle se fait professionnelle, en est l'un des signes et non des moindres.

Innovation technique, innovation technologique, innovation sociale, innovation en formation: parle-t-on de la même chose?

L'innovation technique semble être la plus facile à appréhender. Il s'agit d'un objet issu de l'invention, de la recherche, c'est-à-dire d'un travail en laboratoire qui serait mis sur le marché. Cet objet nouveau, nous le connaissons tous, ce peut être la dernière machine à laver, le plus prodigieux ordinateur qui vient de sortir. Bref, nous avons tous des exemples de ces innovations qui nous entourent et nous poussent à une consommation effrénée. L'innovation technique est bien reconnaissable en ce qu'elle est liée à un objet identifié et jamais jusque-là utilisé. Celui-ci représente une rupture par rapport aux habitudes, mais il peut être vu en

⁽²¹⁾ Schumpeter, J. *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Traduit de l'anglais par Gael Fain. Paris: Payot, 1965, 433 p. [Première édition: 1942]; Schumpeter, J. *Impérialisme et classes sociales*. Traduction de S. de Segonzac et P. Bresson. Paris: Flammarion, 1984, 294 p.

continuité avec l'objet précédent, se contentant de simplement l'améliorer. Cette amélioration peut se décliner en rupture plus ou moins grande par rapport à l'objet antérieur; c'est ce que les spécialistes appellent une innovation «incrémentale». Elle est souvent illustrée par le fait que des ouvriers ajoutent un boulon à une machine existante pour simplifier le travail et le rendre plus rapide.

Il est cependant vrai que l'objet technique en lui-même ne prend sens que dans ses formes d'appropriation sociale. Les objets, selon certains sociologues, seraient «pourvus d'une "intérieurité" (totalement indépendante du fonctionnement opératoire qui définit l'objet technique) par leur incorporation dans nos pratiques sociales et par implantation en eux de nos capacités, de nos usages et des systèmes symboliques qui médiatisent nos pratiques»⁽²²⁾. Cependant, l'innovation technique centre principalement son attention sur les caractéristiques de l'objet ou de la technique nouvelle.

L'innovation technologique est plus complexe. Si elle est liée à un objet, elle s'en éloigne en ce qu'elle appartient à une conceptualisation plus forte. Quand on parle d'Internet, certes, il y a derrière, des objets, mais il y a surtout un mode de vie, un mode d'organisation sociale. Il ne viendrait à l'esprit de personne de parler des nouvelles techniques de communication; on parle de nouvelles technologies en ce qu'elles déclenchent des perspectives sociales encore non contrôlées. Le langage sur ces techniques n'est pas épuisé; les objets en eux-mêmes ne donnent pas toute la signification de l'innovation. On se centre davantage sur le processus de diffusion sociale et sur ses conséquences sur les modes de vie, les comportements ou les attitudes des individus. Des méthodes de formation comme l'*e-learning* peuvent être envisagées sous cet angle, dans la mesure où ce qui intéresse l'innovateur, ce sont les effets en ondes de choc de l'utilisation de cet objet, dans les relations sociales qu'il autorise et dans ses effets sur une professionnalisation: le tutorat tel qu'il est évoqué par A. Baudrit⁽²³⁾ entre dans cette acception; la formation à distance peut également entrer dans cette catégorie.

L'innovation sociale correspond davantage à une action ou à un service rendu en dehors du cadre des institutions existantes. Par exemple, jadis, la création de crèches parentales ou les bureaux de droit. Autres exemples plus actuels, les communautés thérapeutiques, les coopératives de vente, les radios libres, le mouvement de libération des femmes, etc. Cette innovation a un caractère moins soumis aux aléas économiques. Elle se rapproche des expérimentations sociales à faible échelle et propose des valeurs alternatives de la société. Les innovations sociales ressemblent à des mouvements sociaux de faible ampleur. Elles sont impulsées par des valeurs fortes, dans un sens militant, mais n'ont cependant pas pour but de remettre en question l'existence sociale telle qu'elle est. Ce sont simplement des manifestations d'actes différents.

⁽²²⁾ Quéré, L. Espace public et communication, remarques sur l'hybridation des machines et des valeurs. In Chambat, P. *Communication et lien social*. Paris: Descartes, 1992, p. 31.

⁽²³⁾ Baudrit, A. *Le tutorat: richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck, 2002. Collection Pratiques pédagogiques, 170 p.

L'innovation en formation peut prendre ces trois directions: soit un aspect plus technique, qui conçoit l'innovation comme l'utilisation d'objets nouveaux comme Internet, l'informatique, la radio, etc.; soit un aspect technologique, qui conçoit l'innovation comme la mise en œuvre de méthodes pédagogiques inédites dans un contexte relevant de la réflexion; soit un aspect plus social, qui donne à l'innovation une coloration militante fournissant des valeurs alternatives à travers des actions qui ne poursuivent pas les objectifs officiellement assignés à la formation ou, tout au moins, ne leur accordent pas la priorité présentée par les décideurs patentés.

L'innovation en formation joue sur tous ces tableaux à la fois. C'est bien pourquoi elle est admise par toutes les catégories de personnels dès lors qu'elle ne trouble pas les objectifs fixés par l'institution. Il y aurait en vérité deux types d'innovations en formation selon leur finalité: celles qui tentent d'améliorer les résultats dans le sens donné par les objectifs officiels et celles qui luttent contre ces objectifs et offrent des objectifs alternatifs.

Par exemple, la mise en œuvre de l'apprentissage de la lecture selon l'approche de Paulo Freire, alors que la méthode est jusque-là alphabétique et terriblement institutionnalisée dans des organismes dûment patentés, est une innovation mais elle peut prendre des directions différentes selon que cette innovation veut améliorer les résultats affichés par le ministère du travail ou développer un esprit critique s'inspirant de Paulo Freire.

L'innovation en formation ne veut donc rien dire en elle-même, car elle peut contenir toutes les acceptions données aux autres innovations. Il convient donc de décrypter le sens et les intentions donnés par ses innovateurs: quel est le registre sur lequel repose cette innovation?

Entendons-nous bien, il s'agit du sens accordé à l'action, car il est difficile pour l'innovation en formation de montrer un «nouveau» intrinsèque: le statut de ce nouveau ne peut se comprendre en dehors du contexte. En effet, nous pourrions dire qu'il n'y a rien de nouveau en matière de formation car tout a été tenté. C'est bien parce que les pratiques de formation sont souvent amnésiques qu'elles qualifient certaines pratiques d'innovantes.

Illustrons ce propos: nous proposons à des formateurs des textes écrits par des pédagogues ayant appartenu au courant de l'école nouvelle. Ils datent de 1930. Nous masquons le nom de l'auteur et nous demandons aux formateurs qui peut bien avoir écrit un tel texte et à quelle date. De façon unanime, ils répondent que ce sont des auteurs contemporains! Mettre des personnes en groupe, pour un formateur qui ne l'avait jamais fait auparavant, est une innovation, mais le travail de groupe en lui-même existe depuis longtemps; de même, le tutorat, vieille antienne de l'enseignement mutuel... et l'on pourrait multiplier les exemples. C'est le contexte qui fait le nouveau, ainsi que l'intentionnalité de l'action nouvelle. Le nouveau est là parce que celui qui change le dit: c'est relatif au contexte, y compris le contexte psychique.

L'innovation se niche également dans l'intention déclarée comme améliorante. Quel meilleur? Pour qui? Pour quoi? Nous savons à quel point l'enfer est pavé de bonnes intentions.

En d'autres termes, l'innovation en formation prend des aspects multiples car elle peut recouvrir aussi bien l'aspect technique (objectaliser la formation; par exemple, le texte libre emprunté à Freinet peut entrer aussi bien dans une pédagogie autoritaire que dans une pédagogie par projet; il constitue un objet, simplement) que l'aspect technologique (insérer un mode d'emploi réfléchi comme on l'a fait pour la formation par objectifs), ou faire un cheval de bataille de notions telles que le développement des valeurs sociales, voire politiques et mettre au second plan l'aspect purement cognitif.

Une base de données bibliographique des innovations en éducation et en formation existe à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) ⁽²⁴⁾. Nous avons à dessein rejeté l'usage de l'ensemble «innovation en éducation et en formation» car cette acception induit en erreur et invite à entrer par le nouveau, par le dernier «gadget» à la mode. Nous avons effectué un sondage ⁽²⁵⁾ auprès de formateurs et, pour eux, l'innovation était liée au «quoi de neuf» ou au «ce qui se fait de plus original». Une telle banque de nouveautés existe déjà au ministère de l'éducation ⁽²⁶⁾.

Or, en vertu des propos précédents, il était difficile de construire une banque qui puisse être durable, non périssable et s'appuyer sur des éléments qui, à la fois, prennent en compte le côté labile de l'innovation et s'inscrivent dans la durée, sans être portée par des effets de mode. Après consultation des travaux de recherche sur l'innovation en formation, il a été décidé de faire porter l'analyse sur le processus de transformation. Car là est le nœud de l'innovation de formation, dans un processus d'installation ou d'adoption. Par exemple, un formateur peut introduire l'usage d'Internet dans sa formation et ne rien changer à sa relation avec les formés, ni à leur forme d'apprentissage; il n'y a pas eu de processus de modification interne de sa pédagogie. Ce n'est pas parce qu'on va utiliser le dernier gadget à la mode qu'on va provoquer une innovation. Ce gadget ne sera innovation que par un processus d'appropriation sociale, par un processus où les formés sont actifs et construisent eux-mêmes les usages appropriés de cet objet nouveau dans des univers d'apprentissage particuliers. C'est sans doute ce qui explique en partie la réticence des formateurs à employer des outils vus par eux comme sophistiqués et comme occultant l'essentiel de toute relation de formation: la souplesse, la possibilité d'avoir un interlocuteur. Une formation ne peut faire l'économie, à un moment ou un autre, du présentiel. Aucune machine ne remplacera la relation humaine, celle qui facilite l'apprentissage, le développement professionnel.

⁽²⁴⁾ La base de données est accessible sur Internet à l'adresse <http://www.inrp.fr> (cliquer sur Banque de données, puis aller sur NOVA). Créée en 1994, elle possède plus de 1500 références bibliographiques.

⁽²⁵⁾ Voir Cros, F; Saj, M.P. (dir.). *Innovater en éducation et en formation: La banque de données NOVA*. Paris: INRP, 2002.

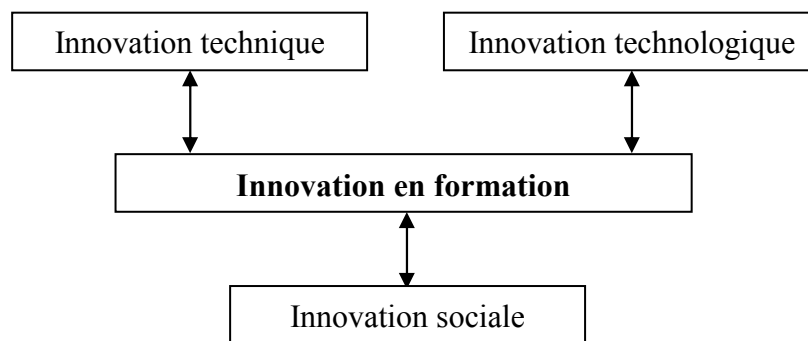
⁽²⁶⁾ Accessible à l'adresse suivante: www.eduscol.education.fr/D0093/r_bdd.htm. Cette base propose des récits d'innovations avec des entrées thématiques. Il convient de la renouveler sans cesse car, comme nous le soulignons, l'entrée par l'objet soi-disant «nouveau» subit la loi de l'innovation, c'est-à-dire son obsolescence.

L'innovation en formation, par sa complexité, se lit et se comprend dans son processus même de mise en œuvre du changement. Ce sont ces différentes modalités de processus qui sont analysées et indexées dans la banque NOVA.

Nous y avons, par conséquent, préféré parler d'innovation en formation plutôt que d'innovation pédagogique, car cela ouvre la porte plus largement au processus d'installation du changement volontaire, intentionnel et délibéré.

En résumé, l'innovation en formation peut être envisagée soit comme une innovation technique si l'importance est accordée à l'objet nouveau introduit et à sa performance, soit comme une innovation technologique si l'accent est mis sur les usages sociaux du nouveau, soit comme une innovation sociale si elle tend à créer une action potentiellement dérégulatrice des rapports sociaux existants et de leurs valeurs. Tout dépend de la concrétisation donnée à l'innovation, sachant que le cœur de la formation, toute professionnelle qu'elle soit, se situe dans les formes de relations pédagogiques et, par conséquent, les formes d'apprentissage.

Nous pourrions exposer leur relation dans le schéma suivant:



Alors, peut-on diffuser des «bonnes» pratiques de formation?

L'innovation en formation, comme nous venons de le voir, est une action. Est-il possible de transférer une action sans les acteurs? Or, les décideurs souhaiteraient «généraliser» les bonnes pratiques (ou, du moins, celles qu'ils considèrent comme telles). N'a-t-on pas entendu un ministre de l'éducation demander aux chercheurs de dégager la méthode d'apprentissage de la lecture la meilleure, de manière à pouvoir la généraliser à tous les enseignants du primaire?

Des conceptions de l'innovation en formation que nous venons d'exposer découlent des formes de transfert.

Il est évident que la question du ministre repose sur une représentation de l'innovation comme une innovation technique centrée sur l'objet. La méthode d'apprentissage de la lecture étant vue comme indépendante de sa production et de son appropriation sociale, elle peut être déplacée d'un endroit à un autre de façon indifférente.

Des sociologues ont étudié ce transfert d'un objet dans un milieu professionnel et y ont vu un modèle dit «épidémiologique». H. Mendras en est le chercheur le plus représentatif dans ses études sur l'adoption par les paysans du tracteur ou du maïs hybride. Cette adoption se répand dans le milieu professionnel comme une épidémie: il y a les pionniers, les innovateurs, les adoptants et, enfin, les retardataires. On pourrait considérer que l'*e-learning* se répand de cette façon, par une sorte d'imitation contagieuse. Ce modèle suppose une certaine passivité de la part du corps social: ce dernier n'a pas forcément voulu cela, mais le virus «tracteur» ou Internet se répand comme la grippe.

Les publicistes ont pour objectif de faire adopter par le maximum de personnes un produit. La représentation qu'ils ont du transfert se situe plutôt du côté de l'innovation technologique en ce qu'elle donne une importance à l'influence sociale (adopter serait ici adapter). Ce n'est pas le produit seul qui est envisagé mais son environnement social à travers des rappels symboliques de beauté, de force, de richesse, etc. La psychologie sociale, notamment à travers la recherche de conformité, de consensus, des effets de mode, se révèle un modèle pertinent.

Certaines associations créent des forums et tentent de rassembler des personnes pour une cause nouvelle ou pour des objectifs encore à la marge de la société. Ces mouvements sociaux ont une conception des modifications sociales proche de l'innovation sociale. Le transfert serait dans la participation à des finalités communes non remplies par les institutions actuelles.

Le transfert de l'innovation en formation oscille entre toutes ces tendances selon la représentation que l'on peut en avoir. On sait, de toute façon, que les assimilations à un objet pur et simple sont vouées à l'échec. Il suffit de se poser la question de l'utilisation de la télévision à l'école, de se rappeler les circuits intégrés de certains établissements comme le collège de Marly-le-Roi, pour comprendre la complexité du transfert des innovations.

L'innovation en formation prend son sens à travers les acteurs en présence, à travers le sens qu'ils donnent à leur action, à travers un contexte singulier sans cesse renouvelé. C'est ce qui a conduit un formateur à proposer de transférer les innovateurs plutôt que les innovations, voulant dire par là que, sans les innovateurs, l'innovation en formation ne peut exister. Chaque innovateur est différent et particulier.

Il ne reste plus qu'à permettre à la formation d'offrir des situations favorables aux changements et à la souplesse de mise en œuvre d'initiatives et d'actions⁽²⁷⁾: nous sommes dans une mise en abîme de l'apprentissage si nous considérons le transfert de l'innovation comme l'un des éléments du développement professionnel de tout formateur et le vecteur de ses compétences professionnelles. La recherche que nous avons menée à ce sujet s'appuie sur la théorie de la traduction, théorie appartenant à la sociologie de la «traduction» de Michel

(27) Nous avons mené une recherche dont les résultats permettent de lister un certain nombre de conditions favorables au développement des innovations dans les établissements scolaires. Voir Cros, F. Émergence et installation de l'innovation scolaire. In Gather Thurler, M.; Bronckart, J.-P. (dir.). *Transformer l'école*. Genève/Bruxelles: De Boeck, 2003. Collection Raisons éducatives, p. 59-78.

Callon. Notre conclusion fournissait les sept conditions pour qu'un lieu de formation favorise les changements, c'est-à-dire qu'il doit y avoir:

1. un laboratoire d'idées où les formateurs et les formés peuvent émettre des idées nouvelles et originales sans être rejetés;
2. des «investissements de forme», c'est-à-dire des possibilités pour réaliser ces idées et les faire connaître par des réunions de travail, des rencontres, des journées banalisées, etc.;
3. des éléments concrets qui attestent l'existence de ces idées, des textes écrits, l'appui des textes officiels souvent en avance sur ce qui se fait dans la formation;
4. une mobilité des acteurs: les formateurs ne font pas la même chose du début de leur carrière à la fin; en d'autres termes, dans la formation, il existe une souplesse de structure et de responsabilité;
5. le responsable de la formation (maître d'ouvrage et maître d'œuvre) favorise des réseaux basés sur l'aspect professionnel et non sur celui des affinités;
6. l'obligation de voir s'exprimer les controverses de manière à les ajuster au bien commun. Les valeurs sont débattues, avec négociations, moments de régulation, etc.;
7. chaque instance est représentée par des personnes qui se sentent porteuses des intérêts de ces catégories de personnels: elles s'inscrivent dans des stratégies et des tactiques propres et reconnues (par exemple, visant à ce que la parole des délégués en formation soit réellement prise en compte).

En conclusion, l'innovation en formation appartient au vocabulaire de cette dernière, elle en est tout autant fragile et labile. Elle tient parfois de l'innovation technique, parfois de l'innovation technologique, parfois de l'innovation sociale, parfois des trois à la fois. Elle est spécifique en ce qu'elle se définit avant tout par la relation d'apprentissage qu'elle instaure et donc par les intentions et les objectifs qu'elle poursuit. Ce sont eux qui la déterminent et non les objets qu'elle pourrait utiliser et qui sont à son service.

Il n'en reste pas moins que c'est un formidable analyseur et révélateur de l'évolution des systèmes de formation. Sans innovation, il y aurait peu de réflexion et de recherche sur la formation...

Technical innovation and innovation in training: convergence and divergence (summary)

Author: Françoise CROS, professor, Training Research Centre, Centre national des arts et métiers (CNAM) Paris

The term innovation in training is of recent coinage in official French documents, appearing for the first time in regulations around the 1960s. Earlier, documents had referred to experiments and pilot training courses. This article seeks to shed light on two issues: first, the often implicit connotations whenever the term innovation is mentioned in connection with training, including the most recent; and second, the fundamental difference between technical innovation, technological innovation, social innovation and innovation in training.

The word innovation used with contradictory intentions

The word innovation has never been used so frequently as in the last thirty years; user politics have been no hindrance. The word sounds good, being synonymous with dynamism, youth, renewal, scientific progress, and hence social advance. This magic word allows both good and bad to be introduced into the social system as though both were equally positive and beneficial. In short, an innovation is a genuine step up for society and promises better days. But it has not always been like this. The notion was already to be found in the word *nouvelleté* used, by Montaigne for example, as a term of abuse to suggest that there was nothing worse than the new, which threatened the very institutions that it had taken such trouble to create and maintain, notably religion.

The reaction to the new, which is closely related to people's perception of the age, has been chaotic over the centuries: sometimes the past has been highly regarded, and sometimes the future has been glorified. These different representations of the age explain why innovation is rooted in two essential areas of our society, religion and the economy. The study by Weber succeeds in bringing together two spheres which seem at first sight to be far apart and are the basis for the arrival of innovation: religion and capitalism. The second source of innovation, the capitalist economy, developed much later in the works of Schumpeter⁽²⁸⁾. He suggests that any enterprise is subject to one single rule: the development of added value by creating new products which, in turn, create new needs among consumers.

An innovation is thus an invention sold to consumers. The trend of turning training into a marketable commodity, particularly when it is vocational, is one significant illustration of this.

⁽²⁸⁾ Schumpeter, J. *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Translated by Gael Fain. Paris: Payot, 1965, 433 p. [first published 1942]; Schumpeter, J. *Impérialisme et classes sociales*. Translated by S. de Segonzac and P. Bresson. Paris: Flammarion, 1984, 294 p.

Technical, technological, social, and training innovation

The differences between these four can be defined as follows:

- technical innovation is something that arises out of invention or research, from work in a laboratory, and is placed on the market;
- technological innovation is centred more on the process of social dissemination and its consequences for individuals' life styles, behaviour and attitudes;
- social innovation corresponds more to an action or a service not performed by existing institutions;
- innovation in training may take any of these three directions.

In reality there are two types of innovation in training with regard to intention: those which seek to improve results in terms of official objectives, and those which oppose these objectives by offering alternatives. It is difficult for an innovation in training to demonstrate anything intrinsically 'new': its newness cannot be understood out of context.

Innovation in training can, therefore, be regarded either as a technical innovation, if emphasis is placed on the performance of a new object that has been introduced, or as a technological innovation, if stress is laid on the social uses made of what is new about it. It may also be social innovation if it tends to create an action which may change the rules of existing social relations and values. Everything depends on the form taken by the innovation, although we know that the heart of training, vocational or not, lies in the nature of the educational relationship and hence in the manner of learning.

It is nonetheless the case that innovation is a formidable yardstick by which to analyse and demonstrate the evolution of training systems. Without innovations, there would be little discussion or research on training.

Innovation et transfert dans les dispositifs de formation ouverte et à distance

Auteur: Arnaud Galisson, responsable du département Innovation de l'École nationale supérieure des télécommunications (ENST)

Associer innovation et transfert est paradoxal car qui dit innovation dit difficilement transfert. L'innovation s'inscrit dans un processus de rupture avec des schémas de formation traditionnels pour proposer des solutions novatrices à de nouveaux besoins. Elle est une production de pratiques de formation mieux adaptées à un certain contexte socio-économique et culturel. L'innovation en formation est une action avec des acteurs bien identifiés. Lorsqu'elle s'avère positive, les décideurs ont tendance à vouloir la généraliser, donc à la transférer en pensant «objet» et non pas «sujet». En effet, transférer l'innovation c'est tenir compte de l'innovateur qui est chaque fois différent, particulier, comme le sont tous les pédagogues.

Contexte et ouverture

Projet Mirehd Efad (Multimédia interactif et réseaux haut débit, Expérimentation de formation à distance). Site web: www.ip.enst.fr/telechargement/mirehdefad.pdf

Concevoir puis mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD) reste un exercice délicat, avant même de parler de transfert. Une première expérimentation menée par le Centre de ressources en innovation pédagogique et technologie (CRIPT) du Groupe des écoles des télécommunications (GET) a permis à un collectif d'enseignants-chercheurs relevant de l'enseignement supérieur, non seulement de passer au crible les différentes phases opérationnelles, mais surtout d'identifier les obstacles et d'établir des recommandations pour les éviter.

Le caractère collectif d'une telle démarche non plus traditionnelle mais ouverte tient compte en premier lieu des contextes, pôles essentiels de la mise en œuvre. Parfois, la conception d'un dispositif de formation ouverte et à distance (DFOAD) et son expérimentation relèvent de deux mondes différents, ce qui peut engendrer des inadéquations importantes. Comment intégrer l'offre à la demande? Comment réguler cette situation complexe où les acteurs, apprenants et enseignants, sont amenés à participer à l'actualisation du dispositif et à la construction des parcours de formation? Comment maîtriser ces régulations qui demandent souplesse, adaptation et réactivité? Comment organiser la relation des apprenants au dispositif et intégrer leurs motivations? Cette question est toujours difficile à résoudre. Mais l'approche reste modeste et artisanale; le DFOAD est conçu de manière négociée, en essayant de tenir compte de tous les paramètres de l'équipe. Il importe de créer au sein de l'équipe une culture de l'anticipation et du diagnostic sans oublier la gestion éventuelle de crise. La constitution d'une communauté d'apprenants et d'enseignants accompagnateurs peut susciter des

problèmes, car le groupe a tendance à se refermer sur lui-même comme dans une classe traditionnelle, alors que le mot ouvert reste un mot clé ⁽²⁹⁾.

Formation de formateurs, formalisation et diffusion

FIPFOD (Formation à l'ingénierie pédagogique de la FOAD)

Le projet FIPFOD, deuxième expérience menée par l'équipe d'Arnaud Galisson, a été piloté par le département Innovation pédagogique de l'ENST, relevant donc de l'enseignement supérieur puisqu'y ont été associés l'Institut national polytechnique de Lorraine (INPL), GREnoble Campus Ouvert (GRECO), Aix-Marseille 2 et l'Université technologique de Compiègne (UTC).

Un besoin de formalisation et de diffusion – pas encore un transfert – de telles expertises s'est fait sentir, notamment dans le cadre de la formation des formateurs et des acteurs de la FOAD. En effet, pour pratiquer la FOAD, il faut mobiliser toute une équipe: ingénieurs, enseignants, techniciens, personnel administratif et cela change tout.

Professionnaliser tous les acteurs c'est toucher à toute une équipe, voire à l'organisation de l'institution dont on change la culture, les habitudes. C'est, en quelque sorte, une «révolution culturelle».

L'objectif majeur était de former les acteurs de la formation au sens large, impliqués dans un processus de conception et de mise en œuvre. FIPFOD a proposé une offre de formation de 11 modules de professionnalisation, construits en termes d'acquisition de compétences et adaptés au contexte et au public (enseignants-chercheurs, formateurs, responsables de formation en entreprise des secteurs public et privé, concepteurs de ressources et de dispositifs).

Ce projet a trouvé un cadre à sa mesure, labellisé par le ministère de l'éducation et de la recherche, au sein du projet national «Campus numérique», créant une dynamique forte entre les différents acteurs de l'enseignement supérieur.

Au départ, l'équipe est totalement pluridisciplinaire (ingénieurs de formation, scénaristes, spécialistes de la technologie: infographistes, pédagogues, chefs de projet) et représente des compétences collectives. Les formateurs étaient très compétents sur une ou deux spécialités mais pas sur toutes. L'objectif actuel est d'accroître les compétences des uns et des autres dans le domaine qui n'est pas leur spécialité de départ et de donner un minimum de culture de chaque spécialité à chacun.

⁽²⁹⁾ Ce projet a donné lieu à un article d'Hugues Choplin: Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance. *Actualité de la formation permanente*, n° 182, janvier-février 2003, p. 99-104.

Nous entrons dans une ère de transversalité où l'on peut acquérir de nouvelles compétences: conception du système, des programmes, du produit, analyse des besoins de formation et leur mise en œuvre, évaluation de la formation / certification, management (planification du projet, coordination, financement...). De nouvelles fonctions sont également assurées par les formateurs impliqués dans FIPFOD: ingénieur de formation / tuteur / accompagnateur / expert de contenu / auteur / administrateur de plate-forme / chef de projet.

Le dispositif FIPFOD n'est pas un enseignement de masse à distance, c'est un dispositif personnalisé, adapté au public dans son ensemble, même s'il est complexe.

L'un des éléments qui permet de maintenir la motivation des apprenants est de s'appuyer sur le groupe. En fait, nous faisons de la dynamique de groupe à distance! Nous sommes contre toutes les chapelles et tous les enfermements. Tout se construit en fonction du public. Il peut y avoir du tutorat, de l'apprentissage collaboratif, de l'individualisation selon le contexte. Il s'agit avant tout de paver l'espace pour connaître les degrés de liberté qu'offre un dispositif FOAD pour un certain public et son contexte. Pour les apprenants peu autonomes, on choisira, en revanche, un accompagnement adéquat en proposant des parcours plus linéaires.

Une fois qu'on a pavé l'espace, on glane des idées, on échange. Il n'y a pas de diktat.

Nous avons ainsi évité bien des écueils économiques. Nous ne nous sommes pas lancés dans la création des documents numériques en amont. Nous travaillons sur des «fragments». Choisir une technologie sans se poser la question du dispositif de formation est voué à l'échec.

Il s'agit pour nous de revisiter l'acte pédagogique grâce à la FOAD – car tout change et rien ne change. L'essentiel reste l'environnement dans lequel l'enseignant place l'apprenant pour qu'il s'approprie des connaissances et des savoir-faire en ne reconstituant pas la cellule close de «la classe».

L'impact de FIPFOD sur la professionnalisation des acteurs de la formation est important. Le retour sur investissement des acteurs de la formation est très positif. Il permet aux formés d'ouvrir les yeux sur la complexité d'un DFOAD. Ce sont des acteurs en action, sur le terrain, souvent vierge, en prise directe avec le réel. Lorsqu'on nous demande d'intervenir, soit dans une université, soit dans une entreprise, les acteurs nous attendent avec une certaine anxiété.

Ils ont été soit fourvoyés, soit inondés de documentation numérique ou dotés d'une plate-forme kit non conforme à leurs attentes.

Nous leur proposons notre espace pavé de lieux d'échanges et de liberté, où ils peuvent construire leur propre dispositif en fonction de leurs besoins et de leur culture. Toutefois, ils ne veulent pas se retrouver tout seuls après une telle expérience; ils veulent continuer à échanger leurs expériences et ne pas se sentir submergés par des documentations inutiles.

Transfert et appropriation

C'est pour toutes ces raisons qu'est né le projet Cellule d'accompagnement à l'ingénierie de la FOAD (Caifod), troisième expérience actuellement en cours (www.ip.enst.fr/caifod/).

Nous sommes à présent dans la phase opérationnelle de transfert-appropriation, mais le mot le plus adéquat est accompagnement.

Nous accompagnons les formations sur une université, une région, un campus numérique. Nous formons des formateurs-relais pour lesquels nous avons reconstruit un profil de formateur de formateurs en fonction du contexte. Nous analysons les projets de l'université, de la région ou du campus; nous tenons compte des acteurs du terrain, toujours spécifiques; nous construisons les dispositifs, puis nous formons les accompagnateurs locaux. Ce transfert est uniquement contextuel. Nous faisons du spécifique et non du générique. Nous ne transférons pas de l'innovation; nous accompagnons l'innovation et le changement en transférant des «ingrédients», des fragments pour faire évoluer les acteurs-innovateurs, en présence-absence. Nous essayons de donner, selon le contexte, une partie de l'éclairage du pavage proposé, en fonction des besoins. Il s'agit donc plus d'une aide que d'un transfert, suivie d'échanges réciproques, ce qui crée une dynamique très enrichissante.

Certes nous transférons notre expertise, mais c'est de l'accompagnement d'accompagnateurs.

Nous nous sommes souvent posé la question de pouvoir transférer cette expertise à d'autres terrains comme l'entreprise, les ministères, les organismes de formation. L'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA), à un certain moment, a été très intéressée.

La question reste délicate car nous abordons des mondes différents. En effet, l'entreprise et certains organismes de formation veulent être opérationnels très vite et obtenir des résultats concrets. Ils sont tournés vers la production, la rentabilité et le développement.

Or, ces chantiers sont difficiles et l'investissement/travail très important; par contre, les ministères, les organismes publics, réfléchissent en amont pour être opérationnels plus tard. Nous sommes alors sur notre champ d'action, celui du qualitatif et non du quantitatif, en prise directe avec les difficultés du marché.

Au-delà des innovations techniques et technologiques, ces expériences ont permis d'ouvrir des espaces de liberté et ont provoqué des situations favorables au changement à tous les niveaux, personnel, institutionnel et surtout relationnel, rejoignant en cela l'innovation sociale. Le dispositif FOAD permet au groupe formateurs/formés d'exprimer des idées nouvelles dans un esprit d'ouverture, et non plus de «chapelle», fédérant un partenariat et un maillage qui échappent à l'institution.

C'est ainsi que le réseau Caifod est, avant tout, un réseau de débats d'idées, un réseau de résistance à l'isolement, un lieu d'expression où les acteurs peuvent communiquer sur l'innovation dans le but de faciliter la diffusion de ces nouveaux modes d'apprentissage.

Propos recueillis par Françoise Dax-Boyer, chargée d'études au Centre Inffo

Innovation and transfer in open and distance learning (summary)

Author: Arnaud Galisson, head of the Innovation Department at the École nationale supérieure des télécommunications (ENST)

It is paradoxical to mention innovation and transfer in the same breath since innovation is seldom associated with transfer. Innovation happens when there is a break from traditional training methods and new solutions are put forward to meet new needs. Innovation in training is an activity involving clearly identified players. When it proves positive, decision-makers tend to want to make it available generally, thinking in terms of transferring it to 'objects' rather than 'subjects'. If an innovation is to be transferred, this means thinking about who first introduced it; this is always someone different and individual, as are all educators.

Context and introduction

Mirehd Efad Project (Interactive multimedia and experimental broadband distance learning networks)

It is tricky to design and implement open and distance learning (ODL) schemes, let alone to transfer them to general use. Sometimes, an ODL programme is designed and tried out in two different spheres, which can result in significant mismatches.

Very many questions arise, but the approach remains modest and hands-on; ODL programmes are designed through negotiation, in an attempt to take into account all parameters. The word open is the key.

Training of trainers, formalisation and dissemination

FIPFOD (Formation à l'Ingénierie Pédagogique de la FOAD - Training in ODL teaching methods)

The FIPFOD project, the second experiment carried out by the team of Arnaud Galisson, was in fact piloted by the Educational Innovation Department of ENST in the field of higher education. The agencies involved were INPL (*Institut national polytechnique de Lorraine*),

GRECO (*GRE*noble Campus Ouvert), Aix-Marseille 2 and UTC (*Université technologique de Compiègne*).

The need to formalise and disseminate this expertise – although not yet to make it generally available – was felt particularly in the context of training trainers and others involved in ODL. Giving everyone professional skills involves the whole team, whose culture and habits are changed. It is a kind of ‘cultural revolution’.

The project found a suitable framework as part of a national research project entitled ‘Digital Campus’ under the aegis of the Ministry of Education and Research, which created a dynamic relationship between the various agencies involved in higher education.

New functions were also carried out by the trainers involved in FIPFOD: training adviser/tutor/facilitator/content expert/author/webmaster/project leader.

The FIPFOD scheme is not mass distance education but is a personalised scheme suitable for the public as a whole despite its complexity. For some members of the public, however, it was necessary to ease the way so that they could cope with the degree of freedom provided by an ODL scheme.

ODL makes it possible to revisit teaching; everything changes and nothing changes. What matters most, however, is the environment in which the teacher places the learner so that the latter can appropriate knowledge and skills without recreating the closed cell of the classroom.

Transfer and appropriation

This is the background to the creation of the CAIFOD project (Cellule d’Accompagnement à l’Ingénierie de la FOAD – ODL teaching tools support team), the third experiment, which is currently under way (www.ip.enst.fr/caifod/)

We are currently at the operational stage of transfer-appropriation, but the most apposite word is support.

In addition to technical and technological innovations, these experiments have created greater freedom and set out to create situations that will foster change.

The CAIFOD network is primarily a network for exchanging ideas to combat isolation, and a place where those involved can communicate their thoughts on innovation with the aim of facilitating dissemination of new types of learning.

2. L'impact des démarches qualité en formation ouverte et à distance sur la professionnalisation des acteurs de la formation

The impact of quality approaches in open and distance learning on the professional development of those involved in training

Introduction

Auteur: Frédéric Haeuw, consultant à Algora, docteur en sciences de l'éducation

De nouveaux textes normatifs pour une pratique encore émergente...

La formation professionnelle représente en France un marché aux frontières floues, aux règles administratives et juridiques encore instables, ce qui rend parfois aléatoire le choix pour un financeur, public ou privé, d'un organisme de formation. Il s'agit, en effet, d'un marché ouvert dans lequel n'importe quelle structure ou individu peut s'implanter sans qu'il soit possible, a priori, d'en identifier le professionnalisme. Il est donc normal que des démarches qualité aient vu le jour dans ce secteur d'activité. Depuis les années 90, plusieurs travaux de normalisation ont ainsi été engagés, avec pour résultat un ensemble de normes visant à clarifier les relations entre prestataires et clients et donner aux organismes de formation des outils pour augmenter leur professionnalisme et attester la qualité de leur prestation ⁽³⁰⁾.

Curieusement, cette armada de normes est toutefois encore assez peu utilisée; ainsi, on ne comptait en 2003 que 250 organismes certifiés sous le référentiel ISO 9000 de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) et environ 750 certifiés sous celui de l'Association française de normalisation (AFNOR). On peut donc s'interroger sur les raisons qui poussent les acteurs à ajouter à ce corpus déjà conséquent de nouveaux documents normatifs touchant le domaine de l'e-formation ou *e-learning*. Plusieurs chantiers ont en effet vu le jour depuis deux ans: une démarche qualité orientée client, initiée par le Préau, la mise en chantier par l'Office professionnel de qualification des organismes de formation (OPQF) d'un vingtième domaine spécifique à l'e-formation, la participation active de la France aux travaux de l'ISO pour l'élaboration d'une norme des technologies de l'information pour l'éducation, la

⁽³⁰⁾ Voir, dans ce même ouvrage, la contribution de Bernard Blandin intitulée «Normes, standards, labels, chartes et démarches qualité pour l'e-formation». Voir également: Leplâtre, Françoise (dir.). *Les pratiques de la qualité en formation*. Saint-Denis-La Plaine: Centre Inffo, septembre 2000. Collection Regards sur la formation, 206 p.

formation et l'apprentissage et enfin l'élaboration d'un référentiel de bonnes pratiques de la formation ouverte et à distance (FOAD) initiée par le Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFFOD) en partenariat avec l'AFNOR⁽³¹⁾. Les formes encore émergentes d'e-formation, hybrides ou non, sont-elles si différentes des prestations de formation classique qu'il faille à tout prix inventer de nouvelles modalités de certification de la qualité?

Plusieurs raisons plaident en faveur de ce développement spécifique. Tout d'abord, à partir de 2000, l'offensive marketing accrue des «nouveaux entrants», dans la foulée des *start-ups*, a déstabilisé ce marché déjà fragile. Beaucoup d'opérateurs liés aux nouvelles technologies (producteurs de ressources ou de plates-formes de téléformation) se sont engouffrés dans la brèche ouverte dans le monde de la formation par la nécessité de recourir à des solutions technologiques. Cette irruption déraisonnée ayant plus souvent conduit à une régression pédagogique qu'à une avancée significative, l'échec des solutions tout en ligne, souvent acquises à prix d'or pour des résultats plus que modestes, a renforcé le scepticisme et la prudence des acheteurs de formation, au risque de faire passer toute innovation technologique pour suspecte. Comme le soulignent Jacques Naymark et Françoise Gérard, «*cette démarche [du Référentiel de bonnes pratiques] traduit également un souci de cohérence face à un écart inquiétant entre les arguments du marketing "avec l'e-learning, réduisez votre budget de formation de 60 %" – et les pratiques réelles d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le champ de la formation prise dans toute sa diversité*»⁽³²⁾.

Par ailleurs, l'internationalisation des échanges a rendu perméables les frontières géographiques. Rien n'empêche aujourd'hui un apprenant français de se former à distance avec un organisme étranger, ce qui peut bien sûr apparaître comme une chance mais qui présente aussi des risques, liés notamment au manque de contextualisation de la formation et à la non-prise en compte des spécificités nationales et à la difficulté plus grande encore d'identifier la qualité de ces organismes. Autre risque non négligeable, celui de la suprématie des organismes de masse, portés par des groupes de pression étrangers tirant la formation vers l'industrialisation au détriment de la personnalisation et important en France des idéologies technologiques discutables. Ce sont là deux risques majeurs sur lesquels Jacques Perriault, président de la CN 36 (commission française de l'AFNOR impliquée dans la démarche ISO) ne cesse d'attirer notre vigilance.

Ne négligeons pas, en outre, le fait que les nouvelles formes de formation, qui font éclater les repères habituels «unités de temps, de lieu et d'action», bousculent aussi certains critères implicites, encore que contestables, de la qualité en formation. Parce que l'e-formation bouscule les habitudes et les rites sociaux liés à la formation (le départ en stage, l'insertion au sein d'un groupe autre que le groupe professionnel habituel, le programme de stage clairement

⁽³¹⁾ Voir ici même la contribution de Jacques Naymark et de Françoise Gérard: «Le Référentiel de bonnes pratiques en formation ouverte et à distance et la question des compétences des acteurs».

⁽³²⁾ Ibidem.

identifié, le calendrier établi à l'avance...), elle peut inspirer un sentiment de méfiance quant à ses effets, son efficacité, son sérieux. Le fait de pouvoir étudier à distance perturbe les représentations des financeurs ou des directeurs des ressources humaines (DRH), pour qui la présence d'un apprenant dans un lieu donné en même temps qu'un formateur est un indicateur suffisant pour laisser croire qu'il en sortira bien quelque chose. Critère curieux pourtant que celui de la présence, car on peut bien sûr assister à un cours de manière passive sans rien en retirer. Il faut donc lutter contre ce scepticisme en apportant davantage de preuves de qualité en e-formation qu'en formation professionnelle.

En résumé, l'ouverture du marché de la FOAD à l'international, mais également son ouverture «interne» par un éclatement des frontières entre offre et service, entre formation et information, entre formation et autoformation en ligne, entre formation et gestion des compétences (*knowledge management*: KM), entre formation formelle et informelle (validation des acquis de l'expérience: VAE), le tout dans un contexte dominé par le concept de formation tout au long de la vie, intensifient la concurrence, incitent à une clarification de l'offre de formation continue formelle et augmentent les exigences de résultats, en termes d'efficacité comme d'efficacités.

Démarche qualité et professionnalisation des acteurs

Au-delà des pressions externes des acheteurs de formation, l'e-formation possède également des caractéristiques propres qui plaident en faveur d'une démarche qualité. La nécessité de partenariats multiples et d'un partage des responsabilités (techniques, pédagogiques, maillage du territoire, articulation entre l'offre à distance et l'offre de proximité...) dans le montage des dispositifs d'e-formation augmente considérablement la complexité du montage de l'offre et nécessite de nouvelles postures professionnelles liées à la conduite de projet: gestion des partenariats et des sous-traitances, connaissance et gestion de processus d'élaboration longs et complexes, reconnaissance des compétences et des champs d'activités de chaque partenaire, prise de conscience qu'on ne peut tout faire tout seul, professionnalisation des acteurs, etc.

L'e-formation suppose une articulation subtile et pondérée d'acteurs aux compétences complémentaires: tout formateur ne doit pas devenir producteur multimédia, par exemple, mais doit avoir les connaissances de base pour dialoguer, passer commande à un producteur de ressources et suivre l'élaboration de la production. La spécificité de la conduite de projet FOAD est évoquée dans une autre partie de cet ouvrage: il est évident aujourd'hui qu'un projet de cette nature ne peut se passer d'une démarche projet outillée et raisonnée, et que celle-ci présente en outre des caractéristiques spécifiques. La professionnalisation des acteurs doit donc accompagner l'émergence de cette «nouvelle» fonction, dont on s'aperçoit dans bien des cas qu'elle est le parent pauvre. Autant les travaux sont nombreux sur les nouvelles compétences du formateur, autant les compétences des chefs de projets, voire des décideurs, sont passées sous silence. Pourtant, la compétence à conduire en amont une analyse stratégique, pour ne prendre que cet exemple, est essentielle à la réussite d'un projet FOAD.

Ne serait-ce que pour cette raison, une approche par processus, telle qu'elle est proposée dans le Référentiel de bonnes pratiques présente l'avantage d'éclairer toutes les phases, de l'analyse des préalables jusqu'à l'évaluation des effets et donc «d'encapsuler» l'acte formatif dans un ensemble plus large.

Restent, enfin, les questions liées à la pédagogie. Si l'introduction des technologies ne transforme pas de manière automatique les modèles pédagogiques, elle transforme toujours la place de l'acteur apprenant. Quel que soit le modèle pédagogique retenu, la réussite d'une e-formation repose en effet davantage qu'auparavant sur celui qui apprend. Si vous réunissez dans une même salle un formateur suffisamment habile à délivrer un message et une quinzaine d'apprenants, qui auront, pour un temps, quitté leur lieu habituel de travail pour «se rendre en formation», vous reproduisez une situation qui est inscrite dans la mémoire collective de chacun: l'enseignant enseigne, les apprenants apprennent et, sauf incident majeur, le taux de satisfaction des uns et des autres se situera logiquement dans les notes honorables. Mais la partie essentielle du travail d'apprendre, composée de l'énergie et de la mobilisation des nombreux processus cognitifs que chaque apprenant met en œuvre pour transformer sa représentation de l'objet de savoir, modifier sa manière de faire et intégrer la nouveauté, tout ce travail sera masqué, occulté par le décorum de la situation pédagogique. En e-formation en revanche, cela ne se passe pas de la même manière; ici, le décor est virtuel, et si l'apprenant ne fait rien, il ne se passe rien; les forums de discussion restent vides! L'un des intérêts majeurs de l'e-formation est donc de faire ressortir le travail sous-terrain de l'acte cognitif, en rendant visibles tous les temps d'apprentissage. Bref, de mettre l'apprenant au centre du dispositif, non pas seulement au sens «technico-pédagogique», mais au sens «épistémologique» du terme, en considérant que l'apprenant est l'acteur – et l'auteur essentiel de l'apprentissage, dans son aptitude à créer des relations fécondes avec les autres apprenants, les autres acteurs de la situation, formateurs et autres facilitateurs, et les sources de savoir, multimédia ou non. Cette transformation pédagogique majeure implique deux caractéristiques essentielles dans la conduite d'une e-formation, qui sont, d'une part, la désynchronisation partielle des relations entre l'apprenant et le formateur, qui nécessite de trouver de nouveaux indicateurs pour mesurer l'impact de la formation sur l'apprenant et de remédier aux difficultés liées à l'absence de régulation immédiate et, d'autre part, le polymorphisme de la conduite, qui passe par des situations plus diversifiées animées par un plus grand nombre d'acteurs, de professionnels aux rôles et fonctions diversifiés qu'il convient de préciser.

Comme nous l'avons souligné dans le Référentiel de bonnes pratiques de la FOAD, *«le rôle “d'homme-orchestre” du formateur dans une situation présentielle laisse place à la polyphonie, dans laquelle les autres apprenants prennent aussi une place singulière et nouvelle dans l'étayage des apprentissages individuels»* ⁽³³⁾.

⁽³³⁾ AFNOR. *Technologies de l'information, formation ouverte et à distance, lignes directrices, référentiel de bonnes pratiques BP Z 76-001*, p. 35-40. Le référentiel est disponible sur le site de l'AFNOR (www.afnor.fr).

L'e-formation, même si elle n'est pas «prédictive» de changement – on peut en effet rencontrer nombre de dispositifs en ligne basés sur une pédagogie transmissive – peut donc, dans bien des cas, être porteuse d'une réinterrogation sur les fondamentaux de la pédagogie. Elle incite, en outre, à se baser sur une approche client, de réponse à une demande, ce qui sous-entend bien sûr que celle-ci ait été recueillie et analysée. Cette pratique va à l'encontre de la logique plus habituelle de l'offre, qui conduit à l'élaboration de «catalogues de formation». Opter pour une démarche d'e-formation, même modestement, a des effets induits sur l'ensemble de l'appareil de formation. Comme le souligne Dominique Chryssoulis, une démarche qualité conduite sur le segment e-formation d'une institution telle qu'un groupement d'établissements (GRETA) a des effets sur l'ensemble de l'établissement. *«Ainsi, remarque Christian Le Houezec, la professionnalisation des intervenants FOAD, de leurs méthodes de travail et de leurs outils, a eu un effet en retour sur celle des intervenants des formations en présentiel»*⁽³⁴⁾. Dans les grosses organisations, se mettre dans une logique qualité permet d'améliorer les services internes rendus par les différentes unités, dès l'instant où elles se positionnent dans une logique client interne.

Opter pour une démarche qualité comme conduite de changement est donc un choix pertinent qui concilie les exigences accrues du marché de la formation, tout en permettant aux acteurs traditionnels de renforcer leur professionnalisation et de s'adapter à ce qui apparaît comme une révolution culturelle. On ne peut nier en effet que la FOAD présente un risque non négligeable de «déprofessionnalisation» des formateurs et risque de laisser bon nombre de formateurs sur la route. La non-maîtrise des TIC et, au-delà des outils, la non-maîtrise des modes et codes de communication à distance peuvent conduire à disqualifier des formateurs dont le savoir-faire s'est construit, au fil de l'expérience, sur la théâtralisation des interventions: sans préparation et accompagnement du changement de posture, un bon formateur en présentiel peut devenir un mauvais tuteur en ligne. L'accompagnement des organismes à ces nouvelles pratiques, à la fois pédagogiques mais également managériales et stratégiques est donc nécessaire pour réussir le changement. À cet égard, Pascale de Rozario insiste sur le sens que doit prendre une démarche qualité pour les formateurs et souligne que *«toutes les fois où [...] ces démarches se sont appuyées sur les systèmes de professionnalisation existants, les praticiens et les décideurs leur ont trouvé un sens et une opérationnalité»*⁽³⁵⁾.

⁽³⁴⁾ Voir ci-après la contribution de Dominique Chryssoulis: «Le label GretaPlus et l'e-formation dans les réseaux de formation continue de l'Éducation nationale».

⁽³⁵⁾ Voir dans ce même ouvrage la contribution de Pascale de Rozario: «Un débat européen: la qualité au service de la professionnalisation».

Introduction

Author: Frédéric Haeuw, consultant for Algora, Doctor of Education

New standards for an emerging practice

In France, vocational training is a market with fluid boundaries and administrative and legal rules that are not yet fixed; this sometimes makes the choice of a training agency by public or private funding body a matter of chance. It is, in fact, an open market in which any institution or individual can set up without any need to demonstrate professional competence in advance. It is not surprising, therefore, that quality approaches have been developed in this sector. Since the 1990s, a number of attempts have been made to introduce standards, and the result has been a set of standards that are intended to clarify the relationship between providers and clients, and to give training agencies tools to enhance their professionalism and to provide proof of the quality of their services (³⁶).

Curiously, this flood of standards is still little used. In 2003, for example, there were only 250 agencies with ISO 9000 certification, and around 750 with AFNOR (*Association française de normalisation*) approval. Questions may be raised, therefore, about the reasons that have led those involved to add to this already extensive body of new standards concerned with e-training and e-learning. Various initiatives have been taken in the last two years: a client-oriented quality scheme initiated by le Préau; the launch by the *Office professionnel de qualification des organismes de formation* (OPQF) of a twentieth domain specifically for e-training, active participation by France in the development by ISO (International organisation for standardisation) of a standard for information technologies used in education, training and learning; and the preparation of a benchmark of open and distance learning (ODL) good practices at the initiative of the *Forum français pour la formation à distance* (FFFOD) in partnership with AFNOR (³⁷). Are the types of e-training that are still emerging, whether hybrid or not, so very different from traditional training provision that new methods of certifying quality need to be invented at any price?

A number of factors suggest that this may be so. First, the increased marketing offensive of 'new entrants' to the plethora of start-ups since 2000 has destabilised a market that was already fragile. Many operators using new technologies (producers of resources or tele-training platforms) have been overwhelmed by the tide in the need to keep finding technological solutions to training. This upsurge has more often led to a regression in teaching methods than to any significant advance because of the failure of online solutions, which are frequently acquired at an inflated price but produce nugatory results; this reinforces the

(³⁶) See the article by Bernard Blandin in this chapter: *Norms, standards, labels, charters and quality approaches for e-learning*. See also: Leplâtre, F. (coord.). *Les pratiques de la qualité en formation*. Saint-Denis-La Plaine: Centre Inffo, septembre 2000. Collection Regards sur la formation, 206 p.

(³⁷) See the article by Jacques Naymark and Françoise Gérard in this chapter: *The benchmark of good practices in open and distance learning and the skills of those involved*.

scepticism and wariness of buyers of training, and gives rise to the danger that all technological innovation is regarded as suspect. As Jacques Naymark and Françoise Gérard tell us, ‘this approach (the good practice benchmark) also reflects a desire for coherence in the light of the disturbing gap between marketing arguments – ‘with e-learning you can reduce your training budget by 60%’ – and the actual use made of ICT (information and communications technologies) in the field of training taken as a whole’⁽³⁸⁾.

Furthermore, the internationalisation of trade has opened up geographical borders; there is now nothing to prevent a French learner taking distance training from a foreign provider. This may be seen as an opportunity but it also has its dangers, associated particularly with the lack of contextualisation of the training, the failure to take account of national peculiarities and the even greater difficulty of finding out about the quality of such providers. Another significant danger is that of the supremacy of mass providers resulting from foreign lobbying, which is pushing training in the direction of industrialisation to the detriment of the personal approach and is importing into France questionable technological ideologies. These are just two major risks to which Jacques Perriault, the President of CN 36 (the French committee of AFNOR which is involved in the ISO initiative) constantly calls our attention.

We should also remember that the new types of training, which overturn traditional points of reference (unity of time, place and action), also overturn certain implicit criteria of quality in training which are still under discussion. Because e-learning overturns the social habits and rites associated with training (going away on courses, joining a group different from the usual work colleagues, a clearly identified course programme, a timetable laid down in advance, etc.), it may inspire doubts as to its effectiveness and seriousness. Distance learning does not fit the preconceptions of those funding the training or of human resources departments, who regard the presence of a learner at a given place at the same time as a trainer as a sufficient indicator that something positive will result. Physical presence is nonetheless a curious criterion, since it is quite possible to attend a course passively, without learning anything. There is therefore a need to combat this scepticism by putting forward more evidence of quality in e-learning than in vocational training.

To sum up, the opening-up of the ODL market is occurring, both at the international level and internally, as a result of breaking down the boundaries between provision and service, training and information, training and self-instruction online, training and knowledge management (KM), and formal and informal training (validation of experiential learning), against a background dominated by the concept of lifelong learning. It has increased competition, encouraged clearer presentation of formal continuing training provision, and raised the level of required outcomes in terms of efficiency and effectiveness.

⁽³⁸⁾ See the article by Jacques Naymark and Françoise Gérard in this chapter: *The benchmark of good practices in open and distance learning and the skills of those involved*.

Quality approaches and professional development

In addition to external pressure from buyers of training, some of the features of e-learning itself argue for a quality approach. The need for a range of partnerships and sharing of responsibilities (technical, educational, geographical, links between distance and local provision, etc.) in arranging e-learning schemes considerably increases the complexity of the operation. It also calls for new professional attitudes towards project management: managing partnerships and sub-contracting, monitoring and managing a long, complex development process; recognising the skills and fields of activity of each partner; being aware that one cannot do everything on one's own; enhancing the professionalism of those involved; and so on. E-learning requires a careful and balanced combination of agencies with complementary skills: no trainer should turn into a multimedia producer, for example, but should have the basic knowledge to talk to a producer, to place orders, and to follow the production process.

The peculiarities of managing an ODL project are described in another part of this publication: it is obvious today that a project of this nature demands design that is well thought-out and uses the right tools, and that this is one of its particular characteristics. The professional development of those involved must, therefore, form part of this emerging function, although in many cases it is clear that it is the poor relation. Although much work has been done on the new skills required by trainers, nothing is said about those needed by the project leaders, the decision-makers. However, the ability to conduct an upstream strategic analysis, to take just one example, is essential to the success of an ODL project. If only for this reason, a process approach, such as that suggested in the list of good practices, has the advantage; it explains all the stages, from analysis of preliminary requirements to impact evaluation, thus 'encapsulating' training within a larger whole.

Finally, there are the questions associated with teaching. Although the introduction of technologies does not automatically change pedagogical models, it invariably transforms the position of the learner. Whatever pedagogical model is adopted, the success of e-learning relies more than before on the learner. If you put together a teacher who is sufficiently able to deliver a message with fifteen or so learners who have left their usual place of work for a while to 'go and get trained', you reproduce a situation that is fixed in everyone's collective memory: the teacher teaches, the learners learn and, unless there is a major mishap, the rate of satisfaction of both will logically result in honourable marks. But the essential role played by the task of learning, which involves energising and mobilising a large number of cognitive processes, which each learner uses to change his or her perception of the knowledge to be learnt, to modify the way in which he or she behaves and integrates what is new, is all masked and hidden by the rules of behaviour of the teaching situation.

E-learning, however, does not work in the same way. In this case, the setting is virtual, and if the learner does nothing, nothing happens; the discussion forums remain empty! One of the crucial aims of e-learning is, therefore, to bring out the underground workings of the act of cognition, by making visible all the time spent learning. This places the learner at the centre of the approach, not only in the 'technical-pedagogical' sense but also in the 'epistemological' sense of the term, by regarding the learner as the player – the key player – in learning whose ability to create productive relationships with the other learners, the other people involved in

the situation, trainers and other facilitators, and sources of knowledge, multimedia or not, is critical. This major pedagogical transformation calls for two essential characteristics in the delivery of e-learning. First is the partial desynchronisation of the relationship between learner and trainer, which means finding new indicators to measure the impact of the training on the learner and to put right any difficulties resulting from the absence of immediate guidance. Second is a variety of delivery styles in a wide range of situations led by an increased number of professionals with differing roles and functions – which need to be spelled out. As is stated in the ODL benchmark of good practices, ‘the trainer’s role of “orchestrator” in a face-to-face situation gives way to polyphony, in which the other learners also occupy a unique, novel place in the array of individual learning styles’ ⁽³⁹⁾.

Even if e-learning is not predictive of change – there are plenty of online schemes based on top-down teaching – it may in many cases raise renewed questions about the fundamentals of education. It also promotes a client-based response to demand, which underlies what has been recorded and analysed. This practice runs counter to the more usual principle of supply, which results in the drafting of a training catalogue. The decision to adopt an e-learning approach, however modestly, has an inductive impact on the whole apparatus of training. As Dominique Chryssoulis says, the impact of a quality approach introduced in the e-learning sector of an institution such as GRETA has an influence on the whole establishment. ‘Christian Le Houezec, for example, remarks that the professional development of the working methods and tools of those working in ODL has had a knock-on effect on those of face-to-face trainers’ ⁽⁴⁰⁾. If large organisations introduce a quality approach, they can improve the internal services provided by the various units as soon as they adopt the internal client principle.

Adopting a quality approach as a conduit for change is therefore a pertinent choice which addresses the increased requirements of the training market while allowing traditional players to enhance their professionalism and to adapt to what is seen to be a cultural revolution. There is no denying that ODL presents a real risk of deprofessionalising trainers and threatens to leave a good number of trainers by the wayside. Inability to use ICT – not just tools but also codes of distance communication – may disqualify trainers whose skills have developed through experience of live teaching: unless they are prepared for a change of role, and are given support, good face-to-face trainers may become bad online tutors. If change is to be successful, organisations introducing these new practices will need pedagogical, managerial and strategic support. In this context, Pascale de Rozario suggests how a quality approach for trainers might develop, stating that ‘whenever these approaches have built on systems of professional development, even partially, practitioners and decision-makers have found them meaningful and easy to operate’ ⁽⁴¹⁾.

⁽³⁹⁾ AFNOR. *Technologies de l’information, formation ouverte et à distance, lignes directrices, référentiel de bonnes pratiques BP Z 76-001*, p. 35-40. The benchmark is available on the AFNOR website (www.afnor.fr).

⁽⁴⁰⁾ See the article in this publication by Dominique Chryssoulis: *The GretaPlus label and e-learning in the continuing training networks of the Ministry of Education*.

⁽⁴¹⁾ See the article in this publication by Pascale de Rozario: *A European debate: quality in the service of professional development*.

Le label GretaPlus et l'e-formation dans les réseaux de formation continue de l'Éducation nationale

Auteur: Dominique Chryssoulis, chargée de mission qualité en formation d'adultes à la Direction de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

L'impact des démarches qualité en e-formation sur la professionnalisation des acteurs de la formation a permis la création du label GretaPlus dans le réseau des groupements d'établissements (GRETA).

GretaPlus, le label du «sur mesure» en formation: une démarche qualité historiquement ancrée dans le pédagogique

Depuis 2001, le réseau des GRETA ⁽⁴²⁾ dispose d'un nouvel outil qualité matérialisé par l'attribution d'un label: GretaPlus. Ce nouveau label s'inscrit dans une «tradition» de labels pédagogiques qui remonte aux années 85. Dès cette date en effet, l'individualisation mise en œuvre dans les centres permanents des GRETA est valorisée par le label CPEN (Centre permanent de l'éducation nationale) décerné à l'issue d'un audit sur site. D'autres labels sont ensuite créés pour les espaces langues: ELEN (Espace langues de l'éducation nationale), DPFI (Dispositif permanent de formation individualisée) et SRIF (Système de réponse individualisée de formation). Le développement de l'individualisation dans les centres permanents, notamment, a ouvert la voie à beaucoup d'innovations pédagogiques: réflexion sur le développement de l'autonomie de l'apprenant, identification des pratiques pédagogiques qui y contribuent, développement de centres de ressources, mise en œuvre de la fonction d'accompagnement. De façon plus large, les principes de l'individualisation de la formation – formation centrée sur l'apprenant, avec toutes ses implications sur l'amont, le déroulement et l'aval de la formation, diversification des parcours et des modalités d'apprentissage – ont trouvé dans cette période des applications pratiques multiples et créatives. Le nombre de centres qui, à l'intérieur des GRETA, proposaient des formations individualisées garanties par un label a connu une forte progression, puis s'est stabilisé.

Toutefois, le phénomène attendu de diffusion sur l'ensemble du GRETA des bonnes pratiques développées dans ces centres ne s'est que peu produit: pôles d'excellence, ces structures internes aux GRETA sont restées très autonomes. De plus, en même temps que se développait l'outillage pédagogique nécessaire à ces formations dans lesquelles le formateur se trouvait face à des stagiaires dont les objectifs et les parcours étaient différents, certaines pratiques d'individualisation ont parfois eu tendance à se rigidifier et à s'instrumentaliser. Certains

⁽⁴²⁾ Les GRETA, au nombre de 275 en France, constituent les structures de formation d'adultes sous tutelle de l'Éducation nationale. N'étant pas subventionnés pour cette mission, ils interviennent sur le marché concurrentiel de la formation où financeurs et stagiaires attendent d'eux un service sans défaut.

formateurs étaient devenus davantage des distributeurs de dossiers pédagogiques que des médiateurs de savoir, et certains stagiaires ont souffert de l'isolement dans lequel ils se retrouvaient. Le bilan pédagogique à tirer de cette période était donc très riche, mais non dénué de points d'alerte.

À partir des années 90, un certain nombre de GRETA se sont engagés, volontairement ou sous la pression de leurs clients, dans une démarche visant la certification ISO (Organisation internationale de normalisation). C'est à cette période en effet que la norme ISO, qui concernait au départ les produits industriels, s'est de plus en plus appliquée au domaine des services, et plus particulièrement à la formation. Une étude sur l'impact des premières certifications ISO dans les GRETA fait apparaître un effet bénéfique sur l'organisation de la structure mais relativement peu d'incidences sur le service rendu.

C'est à partir de 2001 qu'est apparu le nouveau référentiel qualité GretaPlus pour prendre en compte l'apport des démarches ISO, conforter, étendre et faire évoluer les savoir-faire en matière d'individualisation de la formation. Ce référentiel, qui se substitue aux quatre précédents, est organisé autour de sept chapitres – sept exigences – censées concourir de façon systémique à la satisfaction des stagiaires comme des prescripteurs et financeurs de formation. Le service rendu est précisément décrit, en termes de résultats attendus, dans le chapitre IV – «réalisation du service formation sur mesure». Les six autres exigences sont les suivantes:

- responsabilités et organisation,
- définition de stratégies et mise en œuvre d'une politique de développement,
- conception des produits,
- mobilisation des moyens,
- évaluation de la qualité,
- gestion du système de documentation et d'information.

Le référentiel décrit des performances attendues, mais ne donne aucune indication sur la façon d'y parvenir: c'est à chaque structure d'être innovante. Comme pour les anciens labels, le principe d'une démarche rigoureuse d'attribution du label est retenu: audit par un binôme d'experts, examen du rapport d'audit par un comité composé de représentants de l'Éducation nationale et de personnalités extérieures, qui décide de l'attribution ou du refus du label, éventuellement d'une demande d'informations ou d'audit complémentaire. La rigueur de la démarche GretaPlus lui a d'ailleurs valu un trophée qualité décerné par le ministère de la fonction publique en 2003.

Décerné au GRETA pour tout ou partie de ses formations, le label GretaPlus porte donc à la fois sur l'organisation de la structure, la conception des produits et la réalisation du service, qui doit être conforme aux items du référentiel pour être qualifié de «sur mesure». L'objectif est de faire entrer, directement ou peu à peu, l'ensemble des formations des GRETA dans la dynamique du «sur mesure».

GretaPlus et e-formation

L'essor des formations ouvertes et à distance (FOAD) amène à poser la question de leur qualité et des garanties possibles pour les utilisateurs. L'étude réalisée par le Préau analyse de façon très fine les difficultés auxquelles on se heurte. La demande formulée par des GRETA d'inclure dans l'aire de labellisation leur offre en matière d'e-formation a engendré deux types de questions: le référentiel GretaPlus est-il adapté à cette modalité de formation? Comment l'audit peut-il permettre d'appréhender le fonctionnement de ces formations? Un premier groupe de travail constitué d'experts de la FOAD a effectué une lecture du référentiel par rapport à cette modalité particulière. Il en est ressorti que le texte était suffisamment générique pour concerner les FOAD, moyennant des adaptations de vocabulaire pouvant être précisées dans un fascicule spécifique.

Pour deux GRETA candidats au label en 2003, le GRETA Pays basque (académie de Bordeaux) et le GRETA Armorique (académie de Rennes), l'aire de labellisation comportait des FOAD. Un expert en la matière s'est adjoint au binôme d'auditeurs, selon un cahier des charges prédéfini, pour observer l'audit et apporter un éclairage aux auditeurs. Les remarques des deux observateurs ont permis de valider l'hypothèse de l'adéquation du référentiel et les deux GRETA ont obtenu le label GretaPlus en septembre 2003.

Interrogés sur l'impact de la démarche en matière de professionnalisation des acteurs, Jean-Luc Bessard et Doris Mailharin, respectivement responsable du secteur tertiaire et coordinatrice, spécialiste des FOAD au GRETA Pays basque, répondent que la démarche GretaPlus appliquée aux FOAD a fait évoluer les pratiques principalement sur deux points: la communication entre acteurs et le suivi des stagiaires. Concernant la communication entre les différents acteurs impliqués (stagiaire, accompagnateur-relais sur site, formateur à distance), les outils d'échange ont dû être revus pour gagner en précision. Leur utilisation est également devenue plus fréquente, en particulier dans la phase d'accueil du stagiaire. Les échanges autour du positionnement et de la prescription du parcours, étape décisive pour la réussite de la formation, ont été approfondis et systématiquement formalisés et validés par des écrits. Cette intensification des échanges et cette systématisation de leur recueil et de leur validation sous forme de trace écrite sont d'ailleurs devenues monnaie courante à différents stades du parcours de chaque stagiaire. Ainsi, le suivi du stagiaire a-t-il gagné en traçabilité, notamment pour les différents moments de rencontre entre stagiaire et formateur et/ou accompagnateur-relais, ce qui a permis de mieux réguler et de piloter au plus près le parcours de chacun.

À la même question, Christian Le Houezec, responsable des FOAD au GRETA Armorique, répond de son côté que la démarche qualité GretaPlus a eu pour effet de faire évoluer le livret du stagiaire, outil-clé d'accompagnement puisqu'il sert à la communication entre acteurs, au suivi, à l'évaluation, c'est-à-dire au pilotage du parcours de formation. Ce livret du stagiaire a d'ailleurs changé de support puisque, de document papier, il est passé sous forme électronique. L'évolution qualitative de cet outil et de son utilisation s'est étendue à l'ensemble des formations en présentiel du GRETA. Ainsi, remarque Christian Le Houezec, la professionnalisation des intervenants FOAD, de leurs méthodes de travail et de leurs outils, a

eu un effet en retour sur celle des intervenants des formations en présentiel. De plus, cette professionnalisation a suscité l'intérêt des partenaires régionaux, qui ont confié au GRETA Armorique le pilotage de la moitié des points d'accès à la téléformation (P@t) dans le cadre du programme FORE II (Formation ouverte et ressources éducatives).

Il est à noter, enfin, que le cadre de référence commun constitué par la démarche qualité, GretaPlus a facilité, entre les deux GRETA dont il vient d'être question, la mutualisation et le transfert d'outils et de produits de formation.

Aujourd'hui, une réflexion sur l'éventail des pratiques en matière de formation sur mesure est en cours dans le réseau des GRETA et porte notamment sur la façon de faire franchir à l'offre de formation un saut qualitatif qui l'amènerait aux caractéristiques du «sur mesure». À cet effet, un outil de communication audiovisuelle sur support DVD a été réalisé en 2004 grâce à un financement du Fonds pour la réforme de l'État (ministère chargé de la fonction publique).

La réflexion va aussi porter sur les usages du référentiel GretaPlus et de la démarche qualité qui s'appuie sur lui: quels usages de la démarche sont performants et amènent une réelle amélioration de la qualité du service rendu au stagiaire? N'y a-t-il pas des usages contre-performants qui, pour améliorer l'organisation et le service rendu, alourdissent à l'excès les procédures et peuvent nuire à terme à la créativité et à l'innovation constructive? Certains GRETA et certaines académies se sont emparés de l'outil GretaPlus pour d'autres usages que la seule candidature à l'obtention du label. Ainsi, est-il devenu ici outil de dialogue avec des partenaires institutionnels et des financeurs, là point de départ d'une réflexion sur la formation des formateurs ou des conseillers en formation continue, là encore outil structurant pour la conception d'outils pédagogiques. N'est-ce pas là l'intérêt d'un outil ou d'une démarche qualité que d'être peu à peu intégré aux différents aspects de la vie d'un organisme de formation, quitte à disparaître, à un moment, en tant qu'outil, lorsque la méthode et la rigueur dont il est porteur auront été suffisamment digérées, assimilées?

The GretaPlus label and e-learning in the continuing training networks of the Ministry of Education (summary)

Author: Dominique Chryssoulis, head of quality in adult training at the School Education Department of the Ministry of Education, Higher Education and Research

The National Education GRETA (*groupement d'établissements*) network of groups of schools comprises 275 continuing training schemes for adults under the aegis of the Ministry of Education. These schemes are federations of secondary schools which pool their premises, equipment and staffs to provide continuing vocational training for adults. Unlike initial education for young people, these structures receive no grants to train adults. Their resources

come from the agreements they make with private sources of funding (businesses, professional bodies and individuals) and public training agencies (state and the regional councils). This peculiar situation, which places them in competition with private training organisations, plays a major role in their quest for quality certification.

There are two aspects to the GretaPlus label, which was created in 2001 by the Ministry of Education:

- first, it is a certificate of quality akin to ISO (International organisation for standardisation) or AFNOR (French standards association - *L'Association française de Normalisation*) in terms of rigour (benchmark, on-site audits, certificate awarded by a national committee comprising representatives of the main partners and clients of the GRETA network);
- second, it focuses on the educational dimension of training and the need to offer adults 'tailor-made' training with individual curricula and styles of learning.

In 2003, the Ministry of Education checked via two GRETA's whether the GretaPlus list was suitable for open and distance education. This experiment demonstrated the knock-on effect on more traditional training of the work done by the teams in charge of ODL - communication between those involved, discussion tools, and tools to support trainee needs, for example, to be spelled out more formally and precisely.

Normes, standards, labels, chartes et démarches qualité pour l'e-formation

Auteur: Bernard Blandin, directeur de Cesi Online, secrétaire général du Forum français pour les formations ouvertes et à distance (FFFOD)

À peine née, et loin encore d'être devenue banale, l'e-formation fait pourtant l'objet de nombreuses prescriptions normatives, qu'il n'est pas toujours facile de différencier et d'articuler entre elles. Le flou entretenu autour de ces nombreuses prescriptions permet aussi, parfois, de se réfugier derrière la référence à un standard technique pour éviter de répondre aux vraies questions, par exemple celle de l'adéquation d'un outil technique au dispositif envisagé ou leur interopérabilité avec les systèmes informatiques déjà en place.

Cet article tente de clarifier les termes désignant les prescriptions normatives, de définir les grandes catégories de prescriptions qui s'appliquent à l'e-formation et de présenter un panorama des principales prescriptions de chaque catégorie.

Définitions

Les «normes», «standards» et «chartes qualité» constituent trois familles de prescriptions normatives que je qualifierai de «tierces»⁽⁴³⁾, et possèdent une «force prescriptible» plus ou moins importante. Les «certifications» ou «labels» font l'objet d'une évaluation externe se référant à des prescriptions «tierces». La «démarche qualité» est à part, car c'est, en général, pour une organisation, une auto-prescription, donc un choix volontaire qui peut ou non faire référence à l'une ou l'autre des trois prescriptions normatives tierces, et faire ou non l'objet d'une certification.

Norme

Une norme est *«un document établi par consensus, qui fournit, pour des usages communs et répétés, des règles, des lignes directrices ou des caractéristiques, pour des activités ou leurs résultats, garantissant un niveau d'ordre optimal dans un contexte donné»* (extrait du Guide 2 de l'Organisation internationale de normalisation/Commission électrotechnique internationale: ISO/CEI)⁽⁴⁴⁾. Dans ce contexte, on entend par consensus *«un accord général, caractérisé par l'absence d'opposition soutenue aux questions de fond de la part d'une partie importante des intérêts concernés, et par un processus qui implique de rechercher à prendre en compte les points de vue de toutes les parties concernées et de réconcilier tout argument conflictuel»* (ibidem, p. 8).

⁽⁴³⁾ Parce qu'elles sont établies par des «tiers» indépendants de l'organisation qui s'y réfère.

⁽⁴⁴⁾ ISO/CEI. Guide 2: Normalisation et activités connexes – Vocabulaire général. Genève: ISO/IEC, 2004, p. 12.

La validité du document et du processus est garantie par un organisme accrédité pour cela. Il existe deux types d'organismes de normalisation accrédités:

- des organismes nationaux: Association française de normalisation (AFNOR) pour la France, British Standards Institute (BSI) pour le Royaume-Uni, Deutsches Institut für Normung (DIN) pour l'Allemagne, American National Standard Institute (ANSI) pour les États-Unis d'Amérique, Conseil canadien des normes (SCC) pour le Canada, etc.;
- deux organismes internationaux où sont représentés les organismes nationaux: l'Organisation internationale de normalisation (ISO) basée à Genève et le Comité européen de normalisation (CEN), basé à Bruxelles, pour l'Union européenne.

L'application des normes est un atout commercial pour les entreprises, mais elle n'est pas, en général, obligatoire, sauf dans le cas particulier des normes du CEN approuvées en Conseil des ministres par les États membres de l'Union européenne, qui ont alors valeur de directive et s'imposent donc dans les États membres.

Standard

C'est un terme ambigu: c'est le terme anglais pour «normes» et, dans cette acception, il renvoie aux définitions précédentes; mais en même temps, il désigne toute prescription normative faisant l'objet d'un consensus au sein d'une communauté professionnelle, même si cette prescription n'est pas validée par un organisme accrédité.

Des consortiums industriels comme par exemple le World Wide Web Consortium (W3C), l'Aviation Industry CBT Committee (AICC), ou l'Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) produisent des standards concernant les technologies utilisées pour l'e-formation. Ces standards sont largement répandus, et sont souvent présentés comme des normes, bien qu'ils n'en soient pas, au sens strict.

Charte qualité

Il s'agit d'un référentiel décrivant des «bonnes pratiques» qu'une organisation s'engage à respecter, sans que cela soit contrôlé par un tiers.

C'est le cas, par exemple des «Référentiels de bonnes pratiques» de l'AFNOR, inspirés des «*Codes of practice*» du BSI britannique, ou encore des chartes qualité de certaines associations professionnelles, que s'engagent à respecter leurs adhérents.

Label

Il s'agit d'une certification, accordée à une organisation par *une tierce partie*, attestant le respect d'un référentiel *nécessairement établi par un autre organisme que l'organisme certificateur* ⁽⁴⁵⁾. En principe, l'organisme certificateur est lui-même agréé comme tel par un

⁽⁴⁵⁾ Un organisme produisant un référentiel de certification ne peut pas être son propre certificateur!

organisme officiel qui veille notamment au respect de l'indépendance du certificateur et du producteur du référentiel, ainsi qu'à la reproductibilité des processus d'évaluation ⁽⁴⁶⁾.

On parle parfois de «label qualité» lorsque le référentiel de certification concerne un produit ou un service (par exemple «Label rouge» pour les produits alimentaires, label «NF» pour les produits industriels ou les services...). Le référentiel de certification peut être décrit par une norme ou un standard, mais ce n'est pas une obligation.

Démarche qualité

Il s'agit de l'engagement volontaire d'une organisation à respecter un certain niveau de prestations vis-à-vis de ses clients.

Cette démarche peut être décrite par une simple charte, produite par l'organisation elle-même ou par un tiers; elle peut être garantie par un label ou une certification selon un référentiel. Ce référentiel peut éventuellement être une norme (par exemple le référentiel ISO 9000: 2000), mais ce n'est pas une obligation: par exemple, les Offices professionnels de qualification délivrent un label qualité qui n'est pas basé sur une norme, mais sur l'évaluation, réalisée sur dossier par des pairs, de critères de professionnalité.

Les prescriptions normatives de l'e-formation

Celles-ci ont plusieurs origines: l'e-formation étant un dispositif de formation qui utilise des technologies de l'information et de la communication (TIC), les prescriptions normatives qui s'y appliquent proviennent de ces deux domaines. Certaines s'appliquent à la formation en général, quel que soit le type de dispositif, ou bien aux TIC en général; d'autres sont particulières à l'e-formation, ou aux technologies utilisées pour l'apprentissage, l'éducation et la formation. Les principales prescriptions selon ces quatre sources sont présentées ci-après.

Les prescriptions normatives applicables à la formation en général

Elles relèvent principalement de la catégorie des certifications tierces parties ou des «labels qualité» pour les organisations. On peut citer:

- sur le plan international, la certification selon le référentiel ISO 9000: 2000;
- en France, la certification de service AFNOR NF 214, appuyée sur les normes outils de la série X-50;
- le label qualité de l'Office professionnel de qualification des organismes de formation (OPQF).

⁽⁴⁶⁾ En France, il s'agit du Comité français d'accréditation (Cofrac), qui est seul habilité à attester qu'un organisme certificateur respecte les normes européennes régissant les procédures de certification (EN 45011 pour la certification de produits, EN 45012 pour la certification d'organismes et EN 45013 pour la certification de personnes).

Il ne faut pas oublier que les certificats de qualification professionnelle (CQP), les titres et les diplômes inscrits au Répertoire national de la certification professionnelle sont considérés aujourd'hui comme des certifications de personnes selon des référentiels agréés par la Commission nationale de la certification professionnelle, et constituent aussi, à ce titre, un «label qualité» pour les organismes habilités à les délivrer.

Les prescriptions normatives spécifiques aux dispositifs d'e-formation

Il s'agit essentiellement de labels qualité et de chartes qualité.

Pour les labels qualité, on peut citer:

- en France, le label qualité OPQF (Office Professionnel de Qualification des organismes de Formation) qui a récemment introduit l'e-formation comme domaine spécifique (domaine 20);
- au Royaume-Uni, le label «*Quality Mark*» de la British Association for Learning (BAL, anciennement BAOL).

Pour les chartes qualité, on peut citer:

- en France, le Référentiel de bonnes pratiques en formations ouvertes et à distance (FOAD) édité par l'AFNOR⁽⁴⁷⁾;
- au Royaume-Uni: le «*Code of practice*» BS 7988-2002 portant sur l'évaluation en ligne;
- des chartes qualité d'associations professionnelles des acteurs de la formation ouverte et à distance, comme par exemple celle de l'Association européenne pour l'enseignement à distance (*EADL Quality Services*).

Les prescription normatives applicables aux applications informatiques

Elles sont tellement nombreuses qu'on ne peut pas les citer toutes. En ce qui concerne les applications en ligne, on peut mentionner, pour mémoire:

- les standards Internet, définis au sein du consortium W3C, portant sur les protocoles, les langages, la description des ressources, les structures de métadonnées, etc.;
- les modèles de métadonnées générales, comme celles du Dublin Core Metadata Initiative (DCMI).

Bien d'autres standards sont utilisés dans ce domaine, souvent sans qu'il y soit fait explicitement référence: un langage de programmation est, de fait, un «standard». Les batailles juridiques autour du langage Java, dont plusieurs variantes existent, le prouvent *a contrario*.

⁽⁴⁷⁾ AFNOR. *Technologies de l'information, formation ouverte et à distance, lignes directrices, référentiel de bonnes pratiques BP Z 76-001* (www.afnor.fr).

L'étude du Préau, *Quel modèle qualité pour la e-formation*, propose, dans la partie intitulée «Préconisations pour une approche qualité orientée clients» (p. 69-87), une charte, bien qu'elle ne se présente pas comme telle. (Disponible sur le web: http://www.preau.cci.fr/etudes/etude_qualite/qualite.phb).

Les prescriptions normatives applicables aux applications informatiques pour l'apprentissage, l'éducation et la formation

Elles sont de plusieurs types: des certifications de ressources pédagogiques; des standards concernant des modèles de métadonnées permettant de décrire des informations concernant l'apprenant, les ressources pédagogiques, les scénarios éducatifs... Plusieurs de ces standards ont été proposés comme point de départ pour les normes ISO en cours d'élaboration. Les principales prescriptions normatives de chaque catégorie sont listées ci-dessous.

Pour les certifications de ressources pédagogiques:

- la plus ancienne est celle de l'Aviation Industry CBT Committee: *AICC Certified Products*;
- plus récemment, l'American Society for Training and Development (ASTD) a développé l'*ASTD e-Learning Courseware Certification*.

Pour les standards définissant des modèles de métadonnées, les plus utilisés sont:

- les *Learning Object Metadata* (LOM) de l'IEEE;
- les divers ensembles de métadonnées de l'Instructional Management Systems (IMS): *IMS Learner Information Package* (LIP) concernant les informations sur l'apprenant; *IMS Learning Design* (LD) concernant la description des activités pédagogiques; *IMS Reusable Definition of Competency or Educational Objective* (RDCEO), concernant la description des compétences.

Le *Sharable Courseware Object Reference Model* (SCORM) du consortium Advanced Distributed Learning (ADL) ajoute à ces métadonnées, qu'il intègre, la standardisation de mécanismes d'agrégation de ressources pédagogiques et de transfert de données entre les ressources pédagogiques et les plates-formes les mettant en œuvre.

Les normes ISO en préparation reprennent certains standards développés précédemment, mais produisent aussi de nouvelles spécifications. Ce travail est synthétisé dans le tableau ci-dessous qui présente les principaux domaines couverts par les normes en cours et l'origine des futures normes (mars 2004).

<i>Domaine</i>	AICC	IMS	IEEE	CEN-ISSS WS-LT*	ISO JTC1 SC36
Matériel	X				
Interopérabilité des plates-formes	X	X	X		
Médias	X		X		
Interface homme-machine	X				
Description des contenus	X	IMS-LD	LOM IMS-LD	IMS-LD	MLR ⁽¹⁾
Architecture du système			LTSA ⁽²⁾		LET Env. ⁽³⁾
Technologies collaboratives					X
Informations sur le participant		IMS-LIP		IMS-LIP	IMS-LIP LAI ⁽⁴⁾
Description des compétences		RDCEO	RDCEO	RDCEO	RDCEO LPI ⁽⁵⁾ CIPM ⁽⁶⁾
Propriété intellectuelle			X	X	
Qualité				X	X

* Information Society Standardization System – Workshop «Learning Technologies» (Comité des normes européennes en informatique – atelier sur les technologies d'apprentissage)

Note: les standards issus de travaux antérieurs et repris par l'ISO sont indiqués **en gras**, les autres, en cours de développement au moment de la rédaction de ce document, sont précisés ci-dessous

(1) *Meta-model for Learning Resources*

(4) *Learner Accommodation Information*

(2) *Learning Technology System Architecture Information*

(5) *Learner Performance*

(3) *Learning, Education and Training Environments and Performance Metrics*

(6) *Competencies, Impairments*

Norms, standards, labels, charters and quality approaches for e-learning (summary)

Author: Bernard Blandin, Director of Cesi Online, Secretary-General of the Forum français pour les formations ouvertes et à distance (FFFOD)

In this article Bernard Blandin sets out to clarify the terminology currently used to express norms, standards, labels and other charters, and quality approaches.

First, he provides a general explanation of what is covered by the different terms and the links between them.

Second, he lists the normative specifications particular to e-learning, distinguishing chiefly between normative prescriptions applicable to training in general, those specific to e-learning schemes, those applicable to computer applications, and finally those applicable to computer applications for learning, education and training.

Un débat européen: la qualité au service de la professionnalisation

Auteur: Pascale de Rozario, sociologue des professions, Unité mixte de recherche 6209 du Centre de la recherche scientifique (CNRS) intitulée Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (UMR-LISE), regroupant le laboratoire de recherche en sociologie du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), le Groupe de recherches interdisciplinaires sur les organisations et le travail (GRIOT) et le Laboratoire de sociologie du changement des institutions (LSCI) du CNRS.

Responsable de la mission Développements européens et formation (DEF) au CNAM

Les formateurs du réseau français TTnet⁽⁴⁸⁾ (Réseau européen de formation de formateurs) interrogent les impacts des démarches qualité et de l'*e-learning*⁽⁴⁹⁾ sur les métiers de la formation, dans un contexte de développement important de ces démarches en Europe. Un ensemble de travaux comparatifs conduits auprès d'organismes de formation et de formateurs d'autres pays européens⁽⁵⁰⁾ et une récente expertise réalisée pour la Commission européenne⁽⁵¹⁾ et le Cedefop⁽⁵²⁾, montrent que la professionnalisation des acteurs de la formation constitue le cœur véritable des débats contemporains sur la qualité et les nouvelles formes de formation. Pour évaluer les effets des démarches qualité et choisir la démarche répondant le mieux à cet objectif de professionnalisation des métiers, il me semble que, seul, un diagnostic de professionnalisation permet de connaître un état de professionnalisation à partir duquel construire une stratégie pertinente. Cependant, la précipitation des travaux européens et nationaux pour réaliser «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde» (déclaration des chefs d'État et de gouvernement au Conseil européen de Lisbonne, mars 2000), élude la juste question de la professionnalisation des métiers de la formation au profit d'un investissement, souvent irrationnel, dans les outils de la qualité ou ceux de l'«e»-formation. Dans une première partie, nous démontrerons l'intérêt d'un détour par les professions pour choisir des outils adéquats de gestion et de modernisation des organisations de travail. Dans une seconde partie, nous illustrerons ces propos par l'analyse des travaux successifs du Forum européen sur la qualité de l'éducation et de la formation professionnelle, lancé par la Commission européenne entre 2000 et 2002. Nous concluons par l'importance de mieux diagnostiquer, par pays, le degré de professionnalisation des différents univers professionnels aujourd'hui mobilisés par la

⁽⁴⁸⁾ Journée d'échanges organisée par TTnet France au CNAM le 23 octobre 2002.

⁽⁴⁹⁾ *E-learning* est entendu au sens général européen du terme, à savoir l'utilisation des nouvelles technologies de la communication pour former et informer.

⁽⁵⁰⁾ Projet pilote du programme Leonardo da Vinci (Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne) – Qualité et insertion socio-professionnelle (QUISP) – groupant des réseaux de formateurs allemands, slovaques, italiens, belges et français (1998-2001), sur la question des liens entre démarches qualité et professionnalisation des métiers de la formation.

⁽⁵¹⁾ Forum européen sur la qualité de la formation professionnelle, lancé par la Commission européenne (2000-2002).

⁽⁵²⁾ Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, créé en 1975.

politique européenne d'emploi et de formation. Les métiers de la formation gagneraient à mieux situer leurs place et mandat dans les débats et travaux actuels sur l'adoption de normes qualité qui toucheront, nécessairement, leur domaine de compétences.

La gestion au service de la professionnalisation: un détour utile

L'évaluation de ce que les démarches qualité apportent, concrètement, aux organisations et aux compétences professionnelles est rarement posée en termes de professionnalisation. Le terme «évaluation» apparaît lui aussi relativement peu; lui sont préférés: la «mesure des impacts», l'«identification des meilleures pratiques», le «*benchmarking*» (évaluation comparative des scores de résultats entre plusieurs organisations), ou plus récemment le «*meanstreaming*» qui préconise d'intégrer directement les priorités politiques à la gestion des projets.

Appliquées à la formation, les démarches qualité et les technologies de la communication et de l'information (TIC) doivent pourtant être évaluées et utilisées, au regard de leurs contributions très concrètes à la professionnalisation du secteur professionnel qui les accueille ou bien se les voit imposer. Il s'agit du seul sens que peuvent avoir ces démarches pour des dirigeants et des praticiens qui devraient les utiliser dans leur quotidien professionnel. L'une comme l'autre démarche représente aussi des coûts d'investissement et d'organisation qui semblent parfois exorbitants par rapport aux résultats finalement obtenus.

Partir de l'activité professionnelle, soit pour construire une démarche qualité, soit pour choisir la démarche la plus appropriée, aide les décideurs à mieux anticiper leurs effets dans un univers professionnel identifié, notamment les effets de professionnalisation ou de dé-professionnalisation. Cette perspective permet également aux auditeurs et aux évaluateurs de contextualiser leurs évaluations, en les enrichissant d'un sens pour la profession.

Dans un premier temps, le diagnostic d'une situation de professionnalisation se réalise en identifiant trois systèmes qui constituent la dynamique⁽⁵³⁾ d'un secteur professionnel: (a), son système d'organisation interne; (b), son système de socialisation professionnelle et (c), son système de réponses professionnelles. L'analyse solidaire de ces trois systèmes permet

(⁵³) Dubar, C.; Tripier, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998, 251 p.

Iribarne, Ph. *Les politiques de mobilisation du personnel dans les pays émergents: outils universels et adaptations locales*. Communication au XI^e Congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines (AGRH), 2000.

Trépos, J.-Y. *La sociologie de l'expertise*. Paris: Presses universitaires de France, 1996. Collection Que sais-je? n° 3119.

De Rozario, P. *Passerelles pour les jeunes, des partenaires européens dans la lutte contre l'exclusion*. Paris: L'Harmattan, 1999, 250 p.

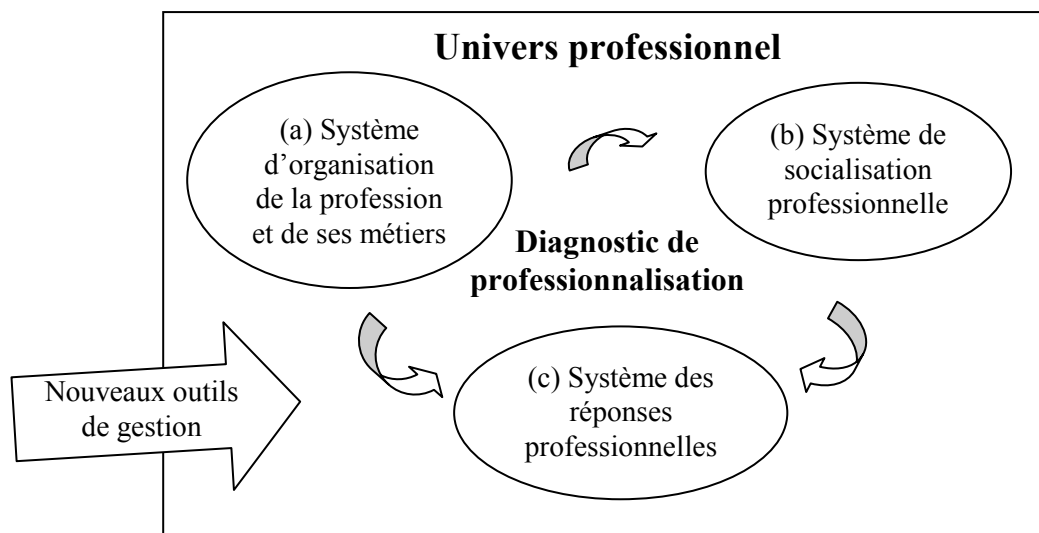
De Rozario, P. (dir.). *DYNAMO, Dynamiques territoriales, mobilité des compétences, transferts des apprentissages*. Paris: Racine éditions, 2004, 230 p.

De Rozario, P. Le tropisme de la qualité en éducation. In De Rozario, P. et al. *La qualité de la formation en discussion*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 89, série Pratiques et théorie, 1999, 134 p.

d'identifier un degré de professionnalisation se situant entre la profession qui désigne l'univers professionnel le plus structuré et régulé, et l'activité professionnelle qui représente, à l'opposé, l'univers professionnel le moins structuré et le moins reconnu par les institutions nationales ou régionales. Que l'activité soit régulée ou ne le soit pas ne préjuge pas des services qu'elle rend réellement aux personnes et aux groupes sociaux; des professions régulées peuvent, à un moment donné, ne plus entièrement répondre au mandat qui leur a été confié alors que des activités émergentes y répondent mieux.

Tout nouvel outil de gestion lié à une politique de modernisation ou de réforme intervient donc dans un univers professionnel plus ou moins construit et devrait tenir compte, dans l'idéal, des dynamiques de professionnalisation à l'œuvre.

La première figure schématise les composantes d'un univers professionnel dans lequel font irruption les démarches qualité ou d'autres outils de gestion.



Le système d'organisation de la profession

Ce système représente tous les éléments qui structurent, à un moment donné, les relations entre les divers acteurs d'un univers professionnel; les droits et les obligations entre ces acteurs; les systèmes de représentation de la profession; les règles d'accès à l'activité, en lien ou non avec une formation et un diplôme; les circuits de financement; les normes qualité existantes... C'est également dans ce système que s'inscrivent les parcours professionnels, les différents profils professionnels et les conditions de rémunération qui caractérisent les marchés d'emploi. Plus une activité est structurée et donc régulée, plus elle repose sur un système organisé qui tente de représenter les intérêts en jeu: ceux des acteurs professionnels, des représentants d'employés et d'employeurs, de l'État, des clients ou des consommateurs et ceux d'autres acteurs intervenant historiquement dans le secteur d'activité. Les activités nouvelles ou émergentes ne bénéficient pas de ces systèmes de représentation, de financement et de partenariat.

Le système de socialisation professionnelle

Toute activité comprend des dispositifs qui cherchent à créer une communauté professionnelle dont les membres partagent des valeurs d'action proches et une représentation commune du mandat social qui leur est confié. Le professionnel de ce secteur d'activité doit pouvoir être identifié dans ses compétences, ses manières d'intervenir, les questions que son expertise professionnelle peut résoudre et celles qu'elle ne peut pas résoudre. La socialisation professionnelle repose sur des dispositifs ou des activités de formation à la profession ou aux métiers, le diplôme professionnel lorsqu'il existe et les regroupements collectifs. Ces formes variées d'échanges permettent aux acteurs professionnels *de faire communauté*. La formation et la confrontation avec des pairs construit l'identité professionnelle à la fois sur une base individuelle et collective. Ce système forme les futurs praticiens en organisant la transmission des héritages professionnels, plus ou moins formalisés, qui constituent le cœur de l'expertise professionnelle.

Le système des réponses professionnelles

Toute activité ou profession propose un ensemble de réponses professionnelles aux questions qui lui sont généralement posées. Ces réponses représentent la variété des manières de faire, de penser le problème posé et les formes de réponses possibles, mobilisées pour le résoudre. Chaque praticien utilise alors un ensemble de ressources variées (l'organisation, ses réseaux, les institutions en présence...) et les combine, d'une façon originale, pour résoudre le problème professionnel qui lui est adressé. Le degré de professionnalisation du système des réponses professionnelles s'estime par l'observation des gestes et des communications professionnelles et, complémentirement, se reconstitue par des entretiens ou des méthodes d'analyse de pratiques. Les activités émergentes débutent en général par un système de réponses professionnelles plus fourni que les deux autres systèmes. Il est ensuite nécessaire, pour construire la profession, de partir des pratiques développées pour négocier une vision commune du métier puis la théoriser afin de construire les deux autres systèmes qui composent la dynamique professionnelle.

Une activité ou une profession s'analysent donc selon un processus de professionnalisation qui peut avoir deux directions majeures: soit renforcer les régulations existantes et la structuration du secteur d'activité, soit les affaiblir, voire les déstructurer. Dans le premier cas, souvent décrit par les sociologues des professions comme une situation de professionnalisation, l'introduction des démarches qualité se confrontera à des régulations existantes fortes: elle viendra les contrarier ou s'en inspirera pour se développer. Dans le second cas apparenté à une situation de dé-professionnalisation, ces démarches pourront finir de liquider les régulations existantes, insuffisamment consolidées, mais elles peuvent aussi introduire de nouvelles régulations. Quoi qu'il en soit, il s'agit toujours de vérifier ce que les démarches de gestion et de management apportent de plus aux régulations qui caractérisent un univers professionnel et les régulations qu'elles risquent de contrarier, voire de supprimer, dans chacun des trois systèmes précédemment décrits. Les démarches qualité font partie d'outils de gestion et de management nouvellement remis au goût du jour par la Commission

européenne; si l'on s'intéresse à la professionnalisation des métiers de la formation, il convient alors de les regarder sous cet angle.

Les expériences européennes de développement des démarches qualité, notamment dans le secteur de l'éducation et de la formation professionnelle, montrent que souvent la démarche qualité est venue s'imposer à l'univers professionnel des formateurs et enseignants. Toutes les fois où, en revanche, ces démarches se sont appuyées sur les systèmes de professionnalisation existants, les praticiens et les décideurs leur ont trouvé un sens et une opérationnalité. Ils ont pu renoncer à certaines formes de régulation inadéquates, renforcer celles qui s'avéraient pertinentes ou bien introduire d'autres régulations, pour mieux assurer leur mandat professionnel. Cet équilibre entre recherche de contrôle ou de réforme par la qualité et respect des caractéristiques d'un secteur professionnel, n'est pas toujours aisé à maintenir. On connaît les dérives technicistes de la qualité comme la manière dont les mondes professionnels neutralisent ces démarches ou les détournent, pour éviter toute remise en cause.

C'est notamment ce qu'illustrent, successivement, les deux phases de travail du Forum européen sur la qualité de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP) supérieurs.

Dans une première phase de travail (deux ans), l'ensemble des représentants des États membres, la Commission européenne, le Cedefop et les experts de ce Forum se sont entendus pour baser le choix de démarches qualité ou leur construction, sur une meilleure identification des systèmes professionnels de FEP dans chaque État membre. Cette approche de travail qualifiée d'ascendante (*bottom-up*) a ensuite conduit le Forum à rechercher, parmi les démarches de gestion améliorant la qualité de la formation professionnelle supérieure, celles qui correspondaient, d'une part, aux priorités politiques européenne et, de l'autre, aux spécificités des régulations nationales et régionales de la formation.

Toutefois, dans une seconde phase de travail du Forum, la première approche a cédé au souci, irrésistible, d'adopter rapidement la démarche qualité la plus communément répandue. Dans cette perspective, de multiples petits groupes de travail se sont alors constitués dans l'objectif de trouver des outils, en s'appuyant sur les rapports produits au cours de la précédente phase.

Cette tension entre l'adoption d'un outil commun et l'adoption d'outils spécifiques caractérise l'éternel dilemme managérial entre la durabilité et la continuité des organisations, des savoir-faire et des savoir-penser, et la décision politique de changement.

Je développerai plus directement les travaux réalisés dans la première phase «politique» de ce Forum, qui me semblent illustrer à la fois une véritable réflexion sur la place des démarches qualité dans la professionnalisation des dispositifs nationaux ou régionaux de formation, et une gestion concertée des initiatives européennes. La constitution de groupes ad hoc qui caractérise la suite de ces travaux pour résoudre rapidement des questions d'action ou de production, en économisant les coûts de concertation et de confrontation, ne nécessite pas d'illustration particulière tant elle fait partie du patrimoine managérial classique.

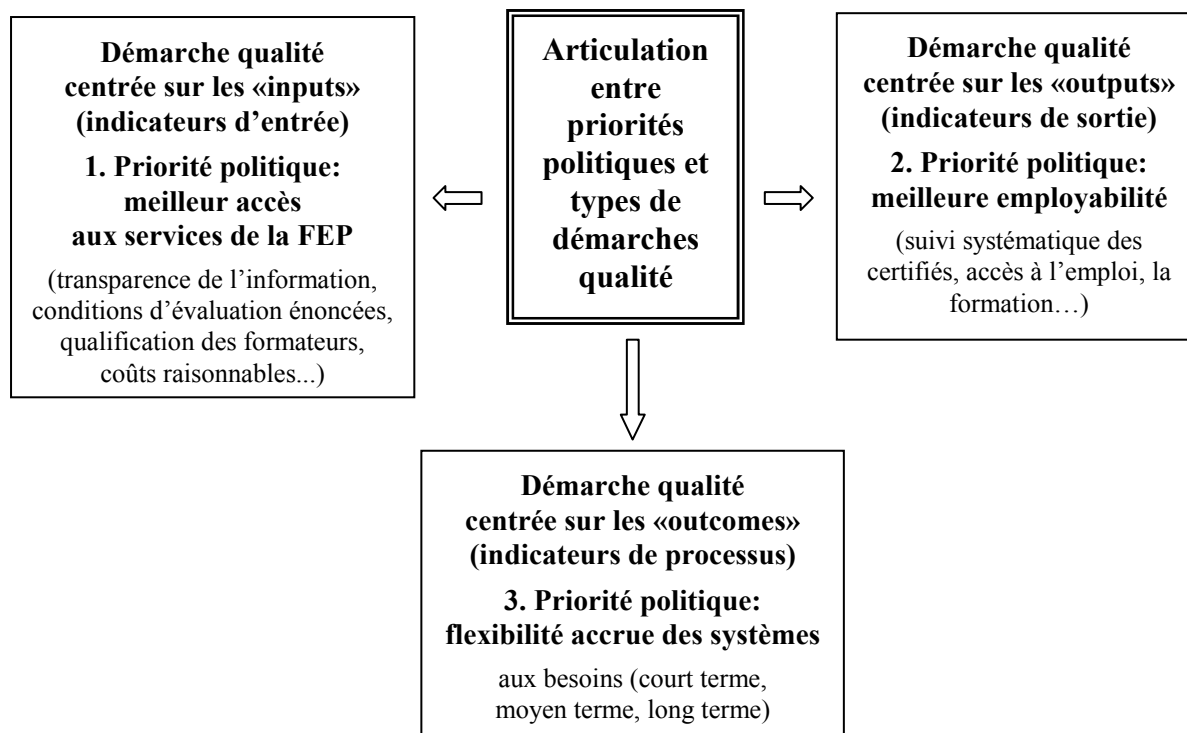
Le Forum européen sur la qualité de la FEP: la qualité au service d'une politique

Depuis le traité de Maastricht, ratifié en 1993, les États membres ont imposé aux instances européennes le principe de «subsidiarité» (article G-3b) dans les domaines où seule l'action des gouvernements nationaux est jugée légitime. L'éducation, la politique sociale et les régulations de l'emploi en font notamment partie. Ce n'est qu'en prouvant l'inefficacité des États membres dans ces domaines que la Commission européenne peut justifier ses interventions. Au niveau des États membres, ce principe fait écho à celui «d'additionnalité» (à partir de la plus importante réforme des Fonds structurels, survenue en 1988) par lequel la Commission rappelle aux États membres l'obligation de maintenir leurs politiques nationales d'emploi, de formation professionnelle et de lutte contre les processus d'exclusion, en ne les faisant pas uniquement reposer sur les financements structurels européens (en particulier le Fonds social européen, qui cofinance depuis longtemps les politiques nationales et régionales).

Pourtant, les disparités régionales, économiques et institutionnelles sont tellement aiguës entre les pays qui constituent la région Europe qu'un niveau européen de régulation peut, seul, garantir une relative égalité de traitement entre les citoyens européens face à la formation et à la certification. Comment, dès lors, intervenir sur les systèmes nationaux de FEP en restant dans les limites légales d'intervention communautaire afin de faire avancer la politique communautaire de formation et d'emploi?

Pour ménager cette contradiction structurelle, mal sans doute nécessaire, la Commission européenne propose en 2000, de débattre et de consulter les États membres sur les démarches qualité appliquées à la formation professionnelle supérieure (incluant la formation initiale). Deux ans plus tard, ces travaux aboutiront (novembre 2002) aux déclarations du Conseil européen de Copenhague adoptées par 31 ministres de l'éducation, qui s'accordent sur le besoin de développer l'assurance qualité dans le domaine de la formation et de l'enseignement professionnel supérieur.

Le processus de consultation des États membres s'est appuyé sur le projet complexe d'articuler trois domaines: la politique européenne de formation professionnelle; les caractéristiques des dispositifs de formation nationaux et régionaux et les points critiques des dispositifs européens à construire en matière de qualité. À partir des résultats de cette consultation, non évidente, un dispositif de collecte des démarches qualité apparaissant les plus pertinentes a été mis en place. Le processus de travail du Forum européen sur la qualité de la FEP (2000-2002) peut être illustré par la figure qui suit.



En consultant les représentants des ministères de l'éducation nationale, les partenaires sociaux, quelques ministères de l'emploi et du secteur professionnel, les membres du Forum se sont entendus pour mieux définir ces trois priorités politiques et les contributions de chaque dispositif national ou régional de formation. Le Forum a par la suite identifié quatre thèmes prioritaires pour développer les démarches qualité: la qualité de la certification, l'auto-évaluation⁽⁵⁴⁾ comme mode de gestion de la qualité des institutions de formation, les indicateurs européens de la qualité et la gestion de la qualité en formation. Les participants ont collecté, avec le soutien des États membres, environ 140 démarches qualité qui semblaient le mieux répondre à ces priorités. Les illustrations qui suivent sont tirées de l'analyse comparée de ces démarches.

Nous allons reprendre les définitions adoptées par les membres du Forum en les illustrant par les points clés du développement de démarches qualité transnationales, c'est-à-dire de niveau européen. Pour chaque priorité sont présentées quelques questions de professionnalisation différentes selon les contextes de régulation des relations entre l'emploi et la formation.

Priorité politique n° 1: Comment renforcer l'employabilité des personnes?

Dans le cadre d'une politique européenne d'éducation et de formation tout au long de la vie (*lifelong learning*), l'«employabilité» devrait permettre à tout citoyen de faire valoir sur différents marchés d'emploi, des compétences acquises aussi bien au cours d'une expérience

⁽⁵⁴⁾ P. de Rozario a suivi, en tant qu'expert, les deux premiers thèmes (qualité de la certification et qualité de l'autoévaluation).

professionnelle que personnelle. C'est ainsi que les membres du Forum ont défini cette priorité. Ce travail sur l'employabilité intègre une dimension individuelle mais aussi une dimension collective, renvoyant aux modes d'organisation et de régulation entre l'emploi et la formation dans chaque pays. Dans ce contexte, la «compétence» se définit non seulement comme une capacité individuelle à faire valoir un parcours professionnel et personnel, mais aussi comme une capacité collective à le reconnaître. Cette définition large ne limite pas l'employabilité à l'enregistrement statistique des personnes qui accèdent à un emploi, après une formation; elle implique de suivre plus finement ces personnes dans un parcours qui combine inévitablement la formation, l'emploi, la création d'activité, les loisirs, la non-activité, etc. Qu'offrent actuellement les systèmes d'emploi, de formation et de diplômes en matière de reconnaissance des compétences, acquises dans ces domaines aussi divers? De quelle expertise disposent-ils pour contribuer à cette définition de l'employabilité?

Si l'on s'intéresse aux systèmes professionnels des dispositifs de FEP en Europe, deux situations, très contrastées, ressortent des démarches qualité collectées. La plupart des pays européens ne disposent pas de loi inscrivant dans les pratiques et les métiers de la formation ou de l'emploi, la reconnaissance des acquis d'expériences. Les relations entre l'emploi et la formation au Danemark ou au Luxembourg relèvent, par exemple, de négociations tripartites entre les partenaires sociaux, le ministère chargé de l'éducation nationale et l'État. L'accès aux professions et aux métiers est fortement régulé.

En France, au Royaume-Uni et plus récemment en Norvège, l'accès aux professions par d'autres voies que la formation initiale fait l'objet d'un dispositif spécifique qui, de ce fait, légitime les pratiques et les métiers tournant autour de la reconnaissance des expériences acquises, quels que soient les moyens de cette acquisition (par la formation, l'expérience professionnelle, l'expérience personnelle, d'autres diplômes ou certifications...).

Dans le premier cas, un équilibre relativement stable s'est établi entre les professions de la formation et celles de l'emploi. L'univers professionnel est régulé et les métiers de la formation doivent porter sur la transmission des apprentissages, leur évaluation et la construction de nouveaux diplômes et formations, si cela s'avère nécessaire. Les formateurs ne sont pas traditionnellement formés à d'autres pratiques et ne voient pas l'intérêt de les développer. Ce contexte national de régulation explique notamment la réticence de certains États membres à intégrer cette définition de l'employabilité comme d'ailleurs le concept français de validation des acquis d'expériences, car elle impliquerait une réforme profonde des régulations instituées entre l'emploi et la formation.

Dans le second cas, l'univers professionnel de la formation se constitue déjà de multiples autres univers professionnels spécialisés, qui caractérisent la richesse des pratiques de formation et leur concurrence. L'employabilité, telle que définie précédemment, ne pose pas de difficulté particulière au système professionnel qui peut s'appuyer sur la diversité des expertises existantes pour se professionnaliser.

Priorité politique n° 2: Comment garantir un meilleur accès aux dispositifs de formation professionnelle, initiaux ou continus et aux dispositifs de certification (constitués de diplômes et d'attestations d'apprentissages acquis...)?

Pour les membres du Forum, cet accès ne dépend pas uniquement de la lisibilité ou de la «transparence» des services proposés par les organismes de formation ou les formateurs isolés. Les membres du Forum se sont entendus pour affirmer qu'en matière de formation et d'éducation, la transmission de l'information reste un facteur clé mais non suffisant pour garantir un accès plus important et pertinent aux dispositifs de formation. La formation s'inscrit plutôt dans une logique de parcours où une personne projette la valeur d'usage et d'échange qu'elle pourra obtenir à l'issue de la formation. Ce choix se réalise en fonction de l'équilibre de ses divers investissements dans les domaines de la famille, militants, bénévoles, des loisirs, professionnels. Un meilleur accès à formation doit donc reposer sur plusieurs critères pour répondre à cette seconde priorité politique.

Les travaux du Forum identifient comme premier critère, l'authenticité de l'information transmise sur la formation: elle doit être vraie, s'adresser à toutes les catégories de personnes concernées par la formation et la certification et être régulièrement remise à jour par des experts qui devraient être externes au secteur professionnel de la formation. Le terme de «transparence» reprend largement ces dimensions de lisibilité qui garantiraient un meilleur accès aux services de FEP. Un deuxième critère porte sur l'obligation d'enregistrer les caractéristiques des personnes qui accèdent à ces dispositifs et de les suivre durant quelques années, après leur sortie des dispositifs, pour estimer les effets de mobilité socioprofessionnelle de la formation suivie.

Pour ces deux critères, on sent bien que les métiers de la formation font partie d'un système d'acteurs plus large dont les intérêts doivent être représentés au bénéfice des utilisateurs de formation. Cette politique européenne implique des outils de contrôle et des outils statistiques qui ne seront pas définis par l'univers professionnel de la formation, ni même exclusivement par les gouvernements et ministères nationaux. L'univers professionnel de la formation, très inégalement structuré dans les États membres, ne semble donc pas en mesure de mieux définir, par son expertise et son expérience, ces critères d'accès et de lisibilité. Dans beaucoup d'autres domaines, ce sont pourtant les professionnels qui définissent les conditions d'accès aux services qu'ils proposent, en fonction de la connaissance privilégiée qu'ils ont pu construire des utilisateurs et de leurs besoins.

Dans ce contexte, la Commission européenne se pose comme l'institution qui régulerait le plus justement les intérêts divergents, ce qu'illustre bien le terme de «*stakeholders*» très fréquemment employé durant ces travaux. Le niveau européen propose de garantir un intérêt commun de nouvelle nature, capable de réguler les ambitions locales, constituées de «clients» très divers (publics, privés, paritaires, sectoriels, locaux, régionaux, nationaux...).

Priorité politique n° 3: Quels sont les critères de flexibilité des dispositifs de FEP?

Par flexibilité, la Commission européenne propose de décrire les modes d'organisation et d'évaluation de la formation qui font que des demandes de formation trouvent la meilleure réponse professionnelle possible. Les travaux et réflexions ont heureusement constaté qu'une adéquation stricte et rapide entre les offres et les demandes de formation, constituait une flexibilité importante mais non suffisante. La formation ne peut se limiter à une réponse instrumentale aux besoins évolutifs des marchés d'emploi. La formation devrait répondre à trois types de flexibilités différenciées, d'égale importance: une flexibilité à court terme, intéressant les métiers, les professions et les marchés d'emploi qui dépendent directement de facteurs de changement contraignants (notamment une forte mobilité des qualifications liée aux évolutions technologiques du secteur d'activité; une évolution rapide de la demande économique et sociale; une organisation en firme transnationale, voire internationale). C'est le cas des secteurs automobile ou informatique souvent cités. La flexibilité à moyen terme, désigne, quant à elle, des activités économiques nécessitant des requalifications professionnelles moins rapides. Enfin, la flexibilité à long terme répond à des objectifs prioritaires d'anticipation des besoins en qualification, pour certains secteurs d'activités, de modernisation complète des qualifications existantes ou bien de création de professions, afin de répondre à des besoins économiques ou sociaux non encore satisfaits.

Le cas du traitement du chômage des jeunes (⁵⁵), représentant 20 % de la population totale des jeunes en Europe, permet d'illustrer ces formes de flexibilité complémentaires. À court terme, les mesures recherchées doivent réduire le nombre de jeunes inscrits au chômage: la création de dispositifs de formation spécifiquement orientés vers ce public permet traditionnellement de changer le statut des jeunes et donc de les faire passer de la catégorie de «chômeurs» à celle, par exemple, de «stagiaires de la formation» ou d'«étudiants». La priorité n'est pas portée sur la qualité de la formation. À long terme cependant, les institutions éducatives doivent interroger leur système d'intégration et de socialisation en fonction de la place que chaque société veut bien donner aux générations qui arrivent. Le débat s'avère alors plus difficile et n'a pas les mêmes incidences ni sur les dispositifs de formation, ni sur les démarches qualité adoptées. Dans le premier cas, un indicateur statistique suffira. Si l'on s'intéresse à l'intégration socioprofessionnelle des jeunes générations dans le temps, les critères de suivi doivent prendre en compte des variables de mobilité, d'emploi et de trajectoire, bien plus complexes à construire au niveau européen.

Ces trois niveaux de flexibilités attendues impliquent de différencier les critères et les démarches qualité utilisables pour piloter les dispositifs de formation. Ils impliquent aussi une spécialisation de ces dispositifs. Les résultats sur les régulations de la formation par l'autoévaluation montrent deux situations très contrastées. Le premier cas répond aux exigences de flexibilité à moyen et à long terme.

(⁵⁵) Voir Flynn, P. *Rapport fondant le programme d'initiative communautaire du Fonds social européen (FSE) Youthstart*, «Nouveau départ pour les jeunes», Bruxelles, Commission européenne, 1994.

Les systèmes de formation et d'éducation belges et français sont particuliers, en Europe, parce qu'ils sont concurrentiels, donc difficilement lisibles pour les autres pays européens. Cette situation tient à l'histoire de l'éducation qui a associé des acteurs aussi différents que les mouvements politiques, religieux et d'éducation populaire... plus récemment l'État. Aujourd'hui, le paysage national de la formation et de la certification de ces deux contextes repose sur des sous-systèmes de décision et des réseaux relativement indépendants; le ministère chargé de l'éducation, le ministère chargé du travail, de la jeunesse, des réseaux associatifs, syndicaux... Le contrôle et l'évaluation de la formation se réalisent donc par des systèmes diversifiés, correspondant aux règles de régulation de chacun de ces réseaux. L'enjeu est de concilier flexibilité et lisibilité des offres de formation et de certification, la lisibilité passant par le contrôle national de la qualité des informations «d'intérêt général»⁽⁵⁶⁾. Les institutions nationales se posent alors comme garantes de la qualité et de l'équité du service public de formation et d'éducation et critiquent, largement, ce système concurrentiel. Ce que ces dispositifs perdent en lisibilité, ils le gagnent pourtant en flexibilité de réponse à des demandes très variées. Ce qui apparaît donc comme un système de concurrence et des jeux de marché, semble cependant répondre à la préoccupation politique européenne de flexibilité des réponses professionnelles. En France comme en Belgique, de nombreuses démarches qualité se développent; certaines sont choisies volontairement par les dirigeants d'organismes de formation dans le cadre d'un projet de professionnalisation ou à la suite d'une contrainte pour accéder à certains marchés. La mise en place d'une seule démarche qualité, de niveau national, est relativement compromise face à la diversité en présence. Les démarches qualité de niveau national et régional tendent plutôt vers la recherche d'une information plus complète et «transparente» de l'existant.

Dans d'autres pays, la qualité de la formation est pilotée au niveau national par un dispositif d'accréditation (même s'il n'est pas intitulé ainsi dans tous les États membres, il adopte les principes de l'accréditation). Au Royaume-Uni, aux Pays-Bas, en Autriche, au Danemark..., la qualité est pilotée par une instance nationale au service du ministère chargé de l'éducation ou du travail, voire des deux. Les autorisations de pratiques sont accordées aux organismes de formation qui répondent aux objectifs politiques nationaux de formation et d'éducation. Ces organismes doivent, annuellement ou bi-annuellement, rédiger un rapport d'auto-évaluation qui décrit leurs contributions aux politiques prioritaires nationales ou régionales. L'audit de ce rapport déclenche des visites et peut conduire à la fermeture des institutions de formation par les corps d'inspection⁽⁵⁷⁾, cas qui reste toutefois rare. En Irlande, par exemple, le Further Education and Training Award Council (FETAC), nouvelle institution proche des politiques européennes, a fixé aux offres de formation trois critères nationaux de qualité: (a) une implication plus grande des apprenants dans les dispositifs de formation, (b) la transmission au niveau national, d'informations précises sur les offres, permettant de situer l'Irlande dans

⁽⁵⁶⁾ C'est notamment la fonction des points relais et d'une service interministériel, comme la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) en France.

⁽⁵⁷⁾ Maes, B.; Ver Eecke, E.; Zaman, M. *Inspectorates of Education in Europe, a descriptive study*. Bruxelles, Utrecht: The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI); Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 1998, 431 p.

les comparaisons nationales, européennes et internationales et (c) l'identification des services complémentaires mais nécessaires à l'acte pédagogique (la qualité des locaux, de l'accueil et de l'information sur la formation, etc.).

Dans le premier cas où la création d'entreprises de formation est relativement peu régulée, ce sont plutôt les dirigeants qui choisissent une démarche qualité avec des objectifs précis de professionnalisation, de modernisation ou d'accès à certains marchés. Les formations en direction des secteurs professionnels touchant l'environnement, les risques industriels, la santé impliquent, par exemple, que les prestataires de formation soient certifiés et connaissent les démarches qualité à mettre en œuvre. Les démarches qualité sont donc de véritables outils de rationalisation et de gestion à l'initiative des chefs d'entreprise ou de réseaux d'organismes de formation. Imposer un système de régulation nationale qui demande aux organismes de formation, essentiellement privés en France et en Belgique, de construire leur offre de formation sur des objectifs nationaux paraît très difficile. Dans le second cas en revanche, une régulation nationale peut se réaliser mais les organismes de formation connaissent plutôt des démarches qualité souvent assimilées à des «démarches administratives», sans grandes conséquences sur les pratiques professionnelles et les organisations. Aux Pays-Bas, le représentant des corps d'inspection estimait qu'au moins six ans s'avéraient nécessaires pour faire évoluer la professionnalisation des organismes de formation professionnelle, par ce dispositif national d'auto-évaluation. La recherche de normes plus contraignantes et efficaces est souvent effectuée dans ce contexte de régulation, jugé insuffisamment exigeant.

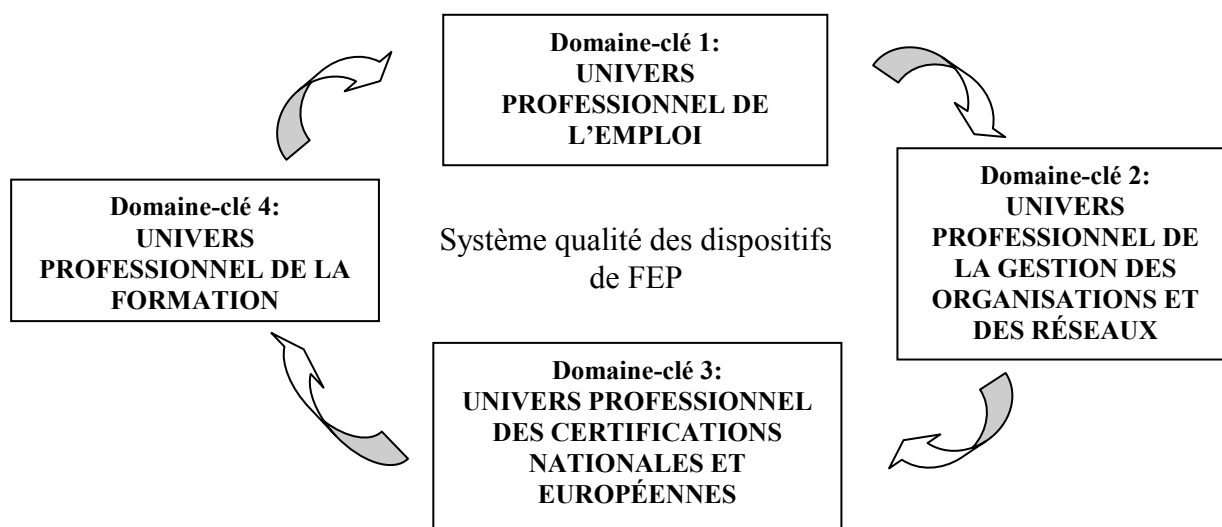
Nous pensons avoir démontré l'intérêt d'évaluer l'introduction de toute nouvelle démarche ou outil, en analysant le plus précisément possible comment ceux-ci interviennent sur les facteurs de professionnalisation que l'on peut regrouper en trois systèmes dynamiques: le système d'organisation de l'activité professionnelle; le système de socialisation professionnelle et le système des réponses professionnelles. Les démarches qualité peuvent difficilement être réduites à un seul modèle; chacune développant et renforçant des dynamiques d'organisation et de rationalisation qui lui sont propres. Dans tous les cas, les outils et démarches introduits doivent être questionnés par rapport à leurs effets sur ces dynamiques de professionnalisation. Ces démarches sont trop souvent considérées – c'est notamment l'une des causes de leur adoption brève dans les pratiques et les institutions – comme des outils ponctuels de meilleure performance.

Conclusions: un diagnostic de professionnalisation pour estimer les professions européennes de l'emploi et de la formation

Plus fondamentalement, les travaux de cette première phase du Forum européen sur la qualité de la formation et de l'enseignement professionnels supérieurs montrent que plusieurs métiers ou professions sont interpellés dans la construction d'une Europe de la formation et de la mobilité professionnelle. La politique européenne implique de combiner, comme le montre la figure ci-après, quatre domaines professionnels pour développer la qualité des systèmes

existants⁽⁵⁸⁾. Les systèmes nationaux et régionaux sont très diversement équipés en ressources pour assurer ce modèle européen.

Un diagnostic de professionnalisation des univers professionnels existants permettrait d'analyser et de comparer les régulations nationales pour construire les régulations de niveau européen viables. Les travaux sur la qualité de la certification ont abouti à la création d'une grille d'analyse de ces univers professionnels, pour comparer les systèmes nationaux, identifier leurs points clés de régulation et construire des systèmes qualité permettant de les articuler.



Le premier domaine regroupe l'ensemble des expertises, des organisations et institutions et des professionnels chargés de la gestion des marchés d'emploi. Le second, l'ensemble des démarches qualité et des systèmes de gestion des organisations professionnelles et des réseaux professionnels chargés des régulations, nationales et régionales, entre l'emploi et la formation dans les États membres. Le troisième domaine-clé regroupe les professionnels, les institutions et les métiers qui construisent, rénovent et font fonctionner les systèmes de certifications (diplômes, attestations de formation, systèmes de validation des compétences...). Le quatrième domaine nous intéresse plus directement et regroupe l'univers des métiers de la formation, très diversement construits et régulés.

Dans un contexte d'inégal développement de ces quatre domaines professionnels qui doivent nécessairement être articulés pour appuyer la politique européenne de formation et d'emploi, il apparaît donc nécessaire de diagnostiquer le degré de professionnalisation, voire d'existence, de chacun de ces quatre univers professionnels. Ce diagnostic de niveau national et européen permettra ensuite aux décideurs de choisir les métiers et les domaines qu'ils jugent prioritaire de développer. Il permet au niveau européen de construire des régulations

⁽⁵⁸⁾ De Rozario, P. *Qualité de la certification*. Rapport final. Thessalonique: Cedefop, décembre 2002, p. 10.

transnationales reposant sur des démarches qualité qui intègrent les disparités nationales, pour les compenser.

L'univers professionnel de la formation apparaît finalement comme l'un des univers de cette politique, mais pas comme le seul univers pertinent. Les résultats des travaux du Forum montrent que ces métiers sont relativement peu représentés dans les discussions européennes sur la qualité de la FEP et risquent de se voir imposer des outils qui ne prendraient pas en compte les réglementations professionnelles existantes. Les métiers de la formation, dans les différents États membres et, en particulier, dans ceux où ils sont structurés et connaissent une tradition historique avérée, devraient donc revoir les réglementations qui ont fondé leur développement au regard des nouvelles politiques européennes de formation et d'emploi, afin de mieux se positionner parmi l'ensemble des univers professionnels convoqués pour réaliser la politique sociale communautaire.

A European debate: quality at the service of professional development (summary)

Author: Pascale de Rozario, occupational sociologist at the UMR (Mixed Research Unit CNRS 6209) known as LISE (Interdisciplinary Laboratory for Economic Sociology, which brings together the sociology research laboratories of the Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), the Groupe de recherches interdisciplinaires sur les organisations et le travail (GRIOT) and the Laboratoire de sociologie du changement des institutions (LSCI) of CNRS.

Head of the European Training Development section (DEF) of CNAM

The article by Pascale de Rozario shows that the professional development of training professionals is at the heart of the current debate as a result of recent stronger European regulation of employment and training policies; this has occurred especially through the introduction of measures to manage and rationalise national and regional schemes. The real question of making training more professional is sometimes overlooked in the rush to invest without due thought in quality and e-learning tools. This article sets out to show the benefits of professions selecting management tools which build on the rules governing existing systems in order to introduce new Community regulations.

Quality at the service of professional development

Quality approaches are invariably introduced against a background of three systemic changes to the profession: the way in which the profession is formally organised (formal qualifications granting entry to the profession, social negotiations, collective agreements, etc.); the system of

occupational socialisation (comprising academic and non-academic courses providing training for the occupation and establishing a professional community) and the system of professional responses (or the actions taken to provide solutions embracing discussion, skills and action to the problems addressed by the profession).

Quality approaches, like the introduction of other management and rationalisation tools, need to be examined and used from this contextualised point of view. By relying on a diagnosis of professional development based on the three professional systems mentioned above, quality approaches may build on existing regulations and develop them, which is a precondition for using them effectively.

European experience of developing quality approaches, especially in higher education and vocational training, reveals that the quality approach has often been imposed on the professional world of trainers and teachers. However, whenever these approaches have built on systems of professional development, even partially, practitioners and decision-makers have found them meaningful and easy to operate.

The European Forum on VET quality: serving policy

This forum on the quality of vocational education and training (VET) has laid down three priority policy areas for developing quality in national training systems:

- improving employability;
- guaranteeing better access to initial and continuing vocational training schemes and certification arrangements;
- criteria of flexibility for vocational education and training schemes.

In the first stage of the work (two years), the members of the forum agreed to base the choice or creation of quality approaches on better analysis of VET systems in each Member State, and on their actual contribution to these three priority policy areas. In the second stage, following the Copenhagen European Council (November 2002), the focus was more on the quest for quality tools.

Pascale de Rozario examines again the definitions finally adopted by the members of the Forum for the three priority policy areas and their consequences, first for the choice of European quality criteria and, second, for national and regional regulations governing the training professions. It is apparent that these regulations affect the impact of the choice of quality approaches, and that the consequences of this impact need to be measured.

Professional development as a way of assessing employment and training

The outcome of the European work on quality shows more fundamentally that the training professions need, like other occupational areas, to find answers to European issues of training and employment. The occupational areas of employment, management and systems management, and the occupational area of certification, complement or compete with that of the training professions. This finding leads to the development of a diagnostic tool which can be used in different European countries to compare the level of professionalism in each of these occupational areas. The aim is both to take account of the major disparities which exist between Member States, and to compensate for them. In this context, training would benefit from revisiting the history of changes in the profession, particularly in countries where there is still a strong tradition, to make greater use of its mandate and expertise.

Le Référentiel de bonnes pratiques en formation ouverte et à distance et la question des compétences des acteurs

Auteurs: Françoise Gérard, responsable de l'Observatoire de la formation au Centre Inffo et Jacques Naymark, directeur de Savoirs interactifs, chef de projet du référentiel de bonnes pratiques

Un nouveau type de document normatif pour une pratique nouvelle

Qu'est ce qu'un référentiel de bonnes pratiques?

En 2001, l'Agence française de normalisation (AFNOR) a créé de nouvelles catégories de documents de référence, les référentiels de bonnes pratiques, les accords et les guides d'application. Ces nouveaux types de documents viennent s'ajouter à ceux déjà existants, à savoir: les normes homologuées, les normes expérimentales, les fascicules de documentation et les recueils de normes⁽⁵⁹⁾. L'objectif des référentiels et des accords est de favoriser l'intégration dans le corpus normatif de nouveaux documents, sans qu'on puisse les confondre avec une norme. Le Référentiel de bonnes pratiques (RBP) est un document élaboré par tout organisme collectif représentatif d'une profession, d'un métier ou d'une activité (organisation professionnelle, association, groupement...). Il vise à offrir une réponse aux besoins de ces organismes collectifs qui cherchent à convenir en leur sein des règles de pratiques professionnelles permettant de communiquer ou codifier des bonnes pratiques acceptées par l'ensemble d'un organisme collectif donné.

Le Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFFOD), regroupant plus de 70 organismes différents et complémentaires de la formation ouverte et à distance (utilisateurs et producteurs), est engagé depuis plusieurs années dans le champ de la qualité en formation ouverte et à distance (FOAD). Il en a fait un axe majeur de ses réflexions et de son action. Il a estimé nécessaire de définir et de doter d'outils la qualité de service en formation ouverte et à distance, et considère que la recherche de consensus entre les différents acteurs représentatifs est fondamentale pour rendre la démarche légitime et la faire adopter par les professionnels.

Le Référentiel de bonnes pratiques en formation ouverte et à distance⁽⁶⁰⁾ est un document qui répond aux exigences du FFFOD: recherche de consensus de la profession et demande d'outil pratique. Il s'agit d'une œuvre collective émanant de trois instances:

- un comité de rédaction composé de spécialistes du FFFOD (venant des six organismes suivants: Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA),

⁽⁵⁹⁾ Voir, dans ce même ouvrage, la contribution de Bernard Blandin intitulée «Normes, standards, labels, chartes et démarches qualité pour l'e-formation».

⁽⁶⁰⁾ AFNOR. *Technologies de l'information, formation ouverte et à distance, lignes directrices, référentiel de bonnes pratiques BP Z 76-001*, p. 35-40. Le référentiel est disponible sur le site de l'AFNOR (www.afnor.fr).

Algora, Centre Inffo, Centre national d'enseignement à distance (CNED), Le Préau, Savoirs interactifs);

- un comité de pilotage (une soixantaine d'experts de différents organismes du secteur, membres et non membres du FFFOD);
- une centaine de membres et contacts du FFFOD réunis en séminaire de deux jours à Poitiers (Futuroscope) en octobre 2003 dans le but d'enrichir le texte.

Le texte publié est le résultat d'une observation des pratiques du terrain et d'une réflexion collective sur les bonnes pratiques en matière de formation ouverte et à distance. Il a fait l'objet de nombreux aller-retour entre les acteurs du projet, d'enrichissements et d'amendements, et d'un consensus final puisqu'il a été approuvé par les membres du comité de pilotage.

Ce référentiel contient près de 280 recommandations regroupées en cinq grands processus constitutifs d'un dispositif de FOAD: analyser les préalables, construire le dispositif, construire les ressources, instrumenter et évaluer. Il constitue pour l'ensemble des acteurs de la formation un outil clair et lisible pour développer, faire vivre et assurer la qualité des dispositifs de formation ouverte et à distance.

Convergence et cohérence

Cette démarche traduit une volonté de convergence entre les pratiques françaises et les travaux internationaux de normalisation dans le cadre de l'Organisation internationale de normalisation (ISO). La conviction du FFFOD était qu'il fallait participer à ces travaux, s'informer et comprendre, dans un premier temps, les enjeux qui relèvent de la mondialisation. Ainsi, dans un second temps, il serait possible de contribuer à une réflexion critique et sans angélisme afin de participer ainsi à l'émergence de normes internationales qui tiendraient compte de l'économie et du cadre culturel et social français. Cette démarche traduit également un souci de cohérence face à un écart inquiétant entre les arguments du marketing – «avec l'*e-learning* réduisez votre budget de formation de 60 %» – et les pratiques réelles d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le champ de la formation prise dans toute sa diversité. Pour revenir à la raison, il fallait que les professionnels acceptent, dans un contexte concurrentiel, de partager, de mutualiser des pratiques pour dégager le bon grain de l'ivraie et construire ainsi cette intelligence collective qu'impose l'émergence de la société de l'information et de l'économie de la connaissance.

Plus concrètement, ce référentiel s'est construit sur une approche empirique et pragmatique fondée sur une démarche rigoureuse et exigeante d'explicitation des pratiques et usages. Après un premier recueil de données sous forme d'auditions, des règles, des postulats, des conditions d'application ont été dégagés, sous une forme nécessairement conceptuelle car générale. Il s'agissait bien de décontextualiser les expériences issues des auditions réalisées et des analyses documentaires, d'en extraire les éléments transférables et généralisables pouvant faire l'objet d'un ensemble de recommandations et de les organiser en processus.

La question s'est posée de savoir comment l'intégration des TIC dans le domaine de la formation devait être prise en compte dans la réflexion normative. Cette réflexion ainsi engagée par les professionnels de la FOAD a pour objectif – au regard des travaux de normalisation déjà réalisés dans le domaine de la formation – de déterminer les spécificités et les invariants, en termes de procédures, des dispositifs intégrant les TIC par rapport à la formation traditionnelle.

Le plus simple aurait été de décliner les normes existant pour la formation, en fonction de la problématique de la formation ouverte et à distance. Cette démarche était trop réductrice. La voie de l'identification des bonnes pratiques par une analyse d'exemples concrets a été jugée plus dynamique, enrichissante et révélatrice qu'une déclinaison des normes de la formation, incertaine et nécessairement approximative. Le document ainsi rédigé doit donc permettre de compléter les outils normatifs déjà existants pour la formation traditionnelle; il ne vient pas en contradiction avec le travail antérieurement réalisé par les professionnels de la formation, mais doit fournir un cadre structurant pour la construction d'une offre de qualité.

La question des compétences

La question des compétences n'est pas explicitement abordée dans la version définitive du RBP, essentiellement pour des raisons logistiques, le format d'un RBP ne devant pas excéder une cinquantaine de pages. Pour autant, dans les travaux d'élaboration de ce document, cinq axes transversaux, dont celui traitant des compétences, avaient été abordés. Ces axes ont fait l'objet d'une publication interne et ont été présentés, comme les textes sur les processus, lors du séminaire d'enrichissement de Poitiers. Si l'axe technologique s'est transformé en un processus «instrumenter», les autres axes ont été abandonnés en tant que tels, les aspects transversaux ayant été réintroduits, certes de manière plus diffuse, dans le cœur des autres processus.

Clés d'un dispositif, les professionnels de la formation peuvent à juste titre s'interroger sur les compétences, nouvelles ou non, qu'exigent d'eux l'ouverture et la mise à distance d'une formation. Dans ce domaine pas plus qu'ailleurs, on ne constate de brusque rupture; mais si les compétences «classiques» nécessaires à la conception et à la mise en œuvre d'une formation en présence restent essentielles, elles ne sont pas suffisantes lorsque la formation est mise à distance. Par ailleurs, la complexité plus grande des dispositifs mis en place, les changements d'échelle, les nouvelles formes de distribution du savoir, l'intervention d'autres professionnels (informaticiens et spécialistes du multimédia en particulier) dans le processus de formation imposent d'appréhender autrement l'ingénierie de la formation et le partage des compétences.

Les frontières entre secteurs professionnels sont bousculées: comment se répartissent les activités entre direction d'entreprise, informaticiens, pédagogues et éditeurs de contenus pédagogiques par exemple? De toutes parts, la question des compétences, par essence fortement dépendante des contextes de leur mise en œuvre, se heurte à des contextes en pleine évolution. Et pourtant, la généralisation de l'offre de FOAD impose de décrire ou d'anticiper

ces compétences, tout en sachant qu'on ne peut le faire qu'à relativement court terme, et qu'on devra souvent réajuster ces hypothèses.

En 1998, le contrat d'études prospectives des organismes de formation privés (mais néanmoins représentatifs des pratiques de l'ensemble de la profession) regroupait les compétences des acteurs de la formation en quatre familles: animation de dispositifs de formation et de prestations d'orientation, ingénierie de formation/ingénierie pédagogique, marketing commercial, management/gestion d'un organisme. Réinterrogée à la lumière des FOAD, cette analyse s'enrichit d'une nouvelle donnée. Il ne s'agit pas dans ce texte de créer une cinquième famille d'activités, mais d'intégrer à l'existant ce qui découle de l'usage des TIC en formation, en analysant trois points: les compétences mises en œuvre; les fonctions, rôles et profils d'emploi en émergence dans les FOAD et enfin la manière dont les acteurs de la formation acquièrent, développent et font vivre ces compétences.

Compétences génériques et spécifiques

La mise en œuvre des FOAD renforce des compétences génériques, fait émerger des compétences spécifiques et exige des ruptures culturelles avec des modes de travail ou d'organisation traditionnels. Autant génériques que spécifiques, les compétences sont combinées et utilisées diversement selon les contextes de travail et d'organisation. Elles doivent nécessairement être contextualisées. C'est pourquoi Frédéric Haeuw et Arnaud Coulon ⁽⁶¹⁾ croisent dans une matrice les compétences conceptuelles, techniques (savoir-faire) et humaines (savoir-être), que les acteurs font jouer dans trois niveaux: l'environnement local et global de la formation, le dispositif (au travers de l'ingénierie de la formation), et la relation individuelle (au travers de l'ingénierie pédagogique et didactique).

Le «cœur de métier»: la pédagogie

Évoquer la question des compétences en FOAD renvoie à un paradoxe: on pense en premier lieu compétence «technique» ou «technologique» alors qu'en fait, les divers travaux et pratiques font apparaître une autre constante: la FOAD exige avant tout des acteurs de la formation une parfaite maîtrise des «classiques» de l'ingénierie pédagogique, de l'ingénierie de formation et de la conduite de projet. Pourtant, c'est bien la compétence pédagogique qui est au premier rang. Bien choisir sa méthode impose de bien connaître à la fois son public, son objectif, les moyens dont on dispose et l'impact de ces moyens. Cette question renvoie à des éléments fondamentaux de la pédagogie, et ce quelle que soit la modalité choisie: quels objectifs vise la formation, comment l'apprenant apprend-il, quel style d'apprentissage va-t-on encourager ou faciliter, quels impacts des outils, des situations, de l'alternance présence/distance sur la qualité de la relation pédagogique et du processus d'apprentissage.

⁽⁶¹⁾ Haeuw, F.; Coulon, A. L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de FOAD. *Actualité de la formation permanente*, septembre-octobre 2001, n° 174, p. 89-112.

Certains «maillons faibles» doivent cependant être renforcés. Sans être spécifiques de la formation à distance, certaines compétences et capacités sont en effet indispensables pour assurer son succès:

- la capacité à organiser et gérer des situations complexes;
- la réactivité qui permet de faire face à un environnement en constante évolution;
- la culture de l'évaluation, élément essentiel du dispositif;
- le travail en équipe, déterminant dans une FOAD;
- la capacité à formaliser et à expliciter: la multiplicité des intervenants et apprenants au sein d'un dispositif de FOAD nécessite une grande lisibilité et une transparence des procédures. Des guides pédagogiques, des modes d'emploi des outils sont élaborés, à l'attention des apprenants ou des formateurs;
- la communication avec les apprenants, par courrier électronique ou dans les forums, trouve une place nouvelle et la culture de l'écrit s'en trouve renforcée.

Les compétences techniques

Au titre des compétences propres aux FOAD se rangent toutes celles qui concernent les outils de communication, de la distance et du réseau, à plusieurs degrés: la connaissance, l'utilisation et la maîtrise. Il s'agit bien de savoir se connecter par exemple, d'utiliser une plate-forme, un exerciceur, etc., mais également de savoir les transformer en outils pédagogiques. La maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) est une compétence technique indispensable à tout formateur en FOAD. Cette maîtrise comprend la capacité à utiliser un ordinateur, à utiliser les outils multimédias (CD-Rom) et à naviguer sur le web afin d'y récolter de l'information (utilisation de moteurs de recherches). La recherche d'informations sur le web doit être accompagnée d'une réflexion sur la pertinence des résultats de cette recherche (crédibilité des sources, rigueur scientifique, etc.). Ensuite, vient s'ajouter, selon les cas, la maîtrise d'outils plus sophistiqués, tels que la visioconférence, le partage d'écrans, la classe virtuelle...

Toutefois, la communication reste la compétence clé du formateur. Dans le cas de la FOAD, les règles de communication sont transformées par l'usage des nouvelles technologies. Au-delà des aspects purement techniques, il faut donc également ajouter la compétence à travailler en réseau, c'est-à-dire à maîtriser les métalangages propres aux outils. Communiquer ou coopérer à distance suppose d'avoir compris les différences induites par l'usage d'un canal technique pour des communications, qui peuvent être synchrones, mais aussi asynchrones. En communication synchrone, par exemple, il faut être concis, succinct, choisir le mot juste. En communication asynchrone, il faut savoir gérer des niveaux d'information différents et des temps de réactivité plus longs qu'en communication directe.

Les compétences réflexives

La seconde transformation est liée à l'émergence d'une «pratique réflexive» chez les acteurs de la formation, soulignée dans les travaux de Claire Bélisle⁽⁶²⁾: les acteurs de la formation se doivent de se familiariser à la culture numérique dans ses aspects linguistiques et pragmatiques (fonctionnels, sociaux, etc.) et d'en mesurer les impacts en termes pédagogiques, à savoir:

- comprendre les conséquences du numérique et de l'interactivité sur les contenus, les savoirs et les connaissances. Prendre en compte les nouvelles organisations et habitudes mentales que génère l'usage des nouvelles technologies, en particulier chez les jeunes générations (par exemple une navigation non linéaire dans des informations non hiérarchisées, un *zapping* tous azimuts). Ces apprenants ont un tout autre style d'apprentissage que les générations antérieures, qui ont majoritairement reçu une formation plus «cartésienne», fondée sur un mode d'enseignement discursif ou expositif;
- apporter des repères, savoir «qualifier et hiérarchiser l'information», et adopter une attitude réflexive et interrogatrice pour aider les apprenants à se construire des repères dans la multitude des sources d'informations disponibles. La plupart des FOAD permettent aux apprenants d'utiliser une nouvelle matière: l'information disponible sur Internet. Celle-ci est souvent une matière brute, non hiérarchisée, non organisée et en tous cas extrêmement différente de la matière que l'on trouve habituellement dans les progressions pédagogiques pensées par les pédagogues. Les formateurs doivent développer chez les apprenants une réflexion critique sur l'information et ses sources, pour les aider à construire des parcours autonomes et fiables.

Les compétences culturelles

Les changements les plus considérables et peut-être les plus difficiles à accepter sont de nature culturelle, car ils exigent des ruptures nécessaires avec des habitudes antérieures, aussi bien pour les individus que pour les employeurs. On demande aux formateurs un changement de posture ou d'attitude: ils ne peuvent plus, de facto, être au centre du processus d'apprentissage, comme figures de seuls détenteurs du savoir. Chaque acteur d'un dispositif doit accepter, anticiper, intégrer un réel travail d'équipe et en réseau, construire ou partager des ressources, s'intégrer dans un cadre global pensé par ou avec d'autres:

- des compétences partagées au sein d'une équipe: si les compétences ne sont pas approfondies de la même manière pour chacun, selon le rôle et la fonction qu'il occupe au sein du dispositif de formation, l'important est de parvenir à une culture minimale qui facilitera le dialogue et la compréhension. Les pédagogues devront ainsi avoir la connaissance suffisante des dispositifs techniques pour savoir en utiliser toutes les ressources. Ils devront connaître leur impact sur les modes d'apprentissage pour choisir les outils les mieux appropriés à leurs objectifs pédagogiques. Les informaticiens devront

⁽⁶²⁾ Claire Bélisle, ingénieur de recherche au Centre national de la recherche scientifique – «Littératures, idéologies, représentations» – (CNRS-LIRE) à Lyon.

avoir une connaissance minimale de la pédagogie, pour être en capacité de proposer des solutions techniques qui optimisent l'apprentissage;

- des compétences contextualisées: construction sociale, la compétence ne s'envisage pas pour elle-même, mais se co-construit en interaction avec le contexte (environnement, organisation du travail et acteurs). Des mises en œuvre différentes sont possibles, selon la culture de l'institution ou de l'organisme, le degré d'implication des décideurs et de la hiérarchie, etc.

Profils d'emploi, rôles et fonctions

Les FOAD génèrent-elles de nouveaux profils? Dans un sens général, oui, si on ne les associe pas systématiquement à de nouveaux emplois ou métiers, car ces profils peuvent constituer l'activité majeure, mais pas unique, d'un emploi. D'autres se trouvent mis en lumière: le rôle des secrétaires pédagogiques, par exemple, est mis en avant, car les formations individualisées que permettent les FOAD réclament une gestion de plus en plus individualisée des personnes, des parcours, des papiers... Par ailleurs, des fonctions nouvelles apparaissent: administrateur de plates-formes, scénariste pédagogique, gestionnaire de parcours, modérateur de forums, tuteur à distance, etc. Bernard Blandin a retenu six profils d'emploi dans son analyse européenne sur les métiers de la formation⁽⁶³⁾: concepteur, expert matière, formateur, tuteur à distance, accompagnateur *coach*, mentor. Il définit pour chacun un «cœur de métier» constitué des tâches les plus fréquentes et le complète par des tâches moins fréquentes ou marginales.

D'autres travaux d'analyse et l'observation des pratiques font apparaître cinq «profils d'emploi»: le chef de projet, le concepteur, le formateur «expert du contenu», le tuteur à distance, le concepteur-auteur de contenus.

Transversalement à ces travaux, trois fonctions se trouvent particulièrement renforcées par la mise à distance, l'usage d'Internet et le travail en réseaux.

La conduite de projet

La nature des enjeux et les investissements réalisés sont trop substantiels pour laisser une grande part à l'improvisation. Cette conduite de projet doit porter sur l'ensemble du dispositif: les investissements matériels, humains, financiers, technologiques, la coordination des multiples partenaires et prestataires (décideurs, constructeurs, formateurs, apprenants), la gestion de projet avec des outils de pilotage idoines.

La fonction de régulation⁽⁶⁴⁾ doit y être particulièrement développée: en interne, avec (et par) les apprenants, avec (et par) les acteurs, comme à l'externe. Elle requiert une anticipation et

⁽⁶³⁾ Blandin, B. Les métiers du multimédia et de la FOAD en Europe. *Actualité de la formation permanente*, septembre-octobre 2002, n° 180 (dossier thématique – Acteurs de la formation et FOAD: compétences et profils), p. 33-42.

⁽⁶⁴⁾ Voir les travaux collectifs animés par le Centre de ressources en innovation pédagogique et technologie (CRIPT) du Groupe des écoles des télécommunications: Choplin, H.; Galisson, A.; Méhat, F.; Morin, S.;

un suivi d'une grande rigueur. L'analyse des dispositifs «ratés» révèle que négliger cet aspect aboutit souvent à un échec.

Le tutorat et l'accompagnement

Une nouvelle fonction se renforce: celle de l'accompagnement à distance, généralement dévolue au tuteur. Ce terme générique recouvre différents niveaux de tutorat, portant aussi bien sur des aspects cognitifs que sociaux ou techniques:

- le tuteur référent,
- le tuteur de contenu,
- le tuteur méthodologique,
- le tuteur dépanneur,
- l'accompagnateur relais.

La conception-production des contenus

Le formateur doit être en mesure de concevoir des supports de cours multimédia. Selon les choix stratégiques de l'institution, son rôle va jusqu'à la construction de l'outil, c'est-à-dire la médiatisation (avec parfois des outils intégrés à la plate-forme de téléformation), mais le plus souvent son rôle consiste à concevoir le scénario pédagogique multimédia, et de travailler ensuite en collaboration avec une unité de production. En outre, il doit être capable de choisir, sur le marché, l'outil qui convient à l'usage qu'il veut en faire, en ayant suffisamment de recul pour analyser les composantes pédagogiques, ergonomiques, techniques... de ces outils.

À partir des contenus existants ou créés dans une étape antérieure, le formateur doit ensuite scénariser les contenus, c'est-à-dire anticiper et dessiner a priori tous les chemins possibles dans un parcours d'apprentissage.

En conclusion, encore bien des inquiétudes identitaires

Alors que les questions soulevées plus haut vont trouver, à plus ou moins court terme, une réponse technique, on observe sur le terrain beaucoup d'incertitudes, voire de résistances: incertitudes sur la nature des nouvelles activités, les nouvelles fonctions et leur répartition, incertitudes au sein de l'organisation et de la rémunération du travail. Le temps de travail que représente un tutorat à distance n'est plus aussi cadré qu'un cours en présence des stagiaires. L'incertitude identitaire engendre chez les acteurs eux-mêmes des positions de repli et des résistances à utiliser les nouvelles technologies, car le cadre d'action reste encore à définir.

Il est encore tôt pour définir quels profils vont s'autonomiser et donner lieu à de nouveaux métiers. Doit-on prévoir une spécialisation des fonctions ou une extension des compétences

Nouveau, J.-S.; Paquelin, D. *Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance – Rapport final de recommandations*, décembre 2002, 27 p. Disponible sur le web: www.ip.enst.fr/telechargement/mirehdefad.pdf.

de chacun? Beaucoup de ces tâches ressortent de l'ingénierie de formation et correspondent aux emplois «classiques» en France de formateur, coordonnateur, responsable pédagogique.

Comment par exemple construire et faire émerger les nouveaux profils de «tuteur», de «scénariste pédagogique»? Peut-être certains formateurs deviendront-ils uniquement tuteurs à distance, pendant que d'autres garderont leur même appellation en faisant un peu de tutorat à distance, un peu de formation en présentiel, tout en participant ponctuellement à la création de contenus de formation. Chaque fonction pourrait ainsi s'enrichir d'éléments spécifiques des FOAD. De fait, la structuration future des métiers de la formation dépendra des choix organisationnels que fera chaque employeur.

The benchmark of good practices in open and distance learning and the skills of those involved (summary)

Authors: Françoise Gérard, Head of the Training Observatory at Centre Inffo and Jacques Naymark, Head of Interactive Knowledge, Director of the 'benchmark of good practices' project

In 2001, the *Agence française de normalisation* (AFNOR) created new categories of reference documents: benchmarks of good practices, agreements and application guides. Together with AFNOR, the *Forum français pour la formation ouverte et à distance* (French forum for open and distance learning, FFFOD), which brings together over 70 bodies specialising in open and distance learning (users, providers, researchers, producers of resources and publishers) produced in 2004 the 'benchmark of good practices in open and distance learning'. This document is the outcome of a joint attempt to respond to the need of FFFOD for a consensus within the profession and the requirement for a practical tool.

The published text is the result of observation of practice on the ground and collective discussion on good practices in open and distance learning. It was subject to much consultation between those involved in the project and the relevant professionals before being approved by the members of the steering committee.

The benchmark ⁽⁶⁵⁾ splits open and distance learning schemes into five major processes (analysis of prerequisites, development of the scheme and resources, tooling, and evaluation) and makes almost 280 recommendations for improving these. For all training professionals it provides a clear, readable tool for developing, applying and guaranteeing the quality of open and distance learning schemes.

⁽⁶⁵⁾ AFNOR. *Technologies de l'information, formation ouverte et à distance, lignes directrices, référentiel de bonnes pratiques BP Z 76-001*, p. 35-40. The benchmark is available on the AFNOR site (www.afnor.fr).

Convergence and coherence

This approach reflects the desire for convergence between the French practices and international standardisation through ISO (International Organisation for Standardisation). The approach also reflects a desire for coherence in the light of the disturbing gap between marketing arguments – ‘with e-learning you can reduce your training budget by 60 %’ – and the actual use made of ICT in the field of training taken as a whole.

The benchmark was drawn up using an empirical, pragmatic approach that used a rigorous and demanding method of clarifying practice and usage. It was decided to identify good practices by analysing actual examples because this was more dynamic, rewarding and revealing than an *a priori* approach.

The issue of skills

Since these are the key to any scheme, training professionals may rightly wonder what skills, new or otherwise, are required of them in the launch of a distance learning initiative. The greater complexity of the arrangements, the changes of scale, the new methods of distributing knowledge, and the involvement of other professionals in the training process, all mean that training design and development and the division of skills need to be seen in a different light.

Three new factors need to be added and taken on board: the skills specific to open and distance learning (ODL), the functions, roles and job profiles emerging in ODL, and the way in which training professionals acquire, develop and apply these skills. The implementation of ODL in fact strengthens generic skills, produces specific skills, and requires a cultural break with traditional methods of work and organisation.

However, above all ODL requires training professionals to have perfect command of ‘classic’ teaching methods design and development, training design and development and project management. Teaching skill is of prime importance and remains at the heart of the job.

Admittedly, there are technical skills peculiar to ODL such as the ability to connect to and use a platform or an exerciser, but it is also necessary to know how to turn these into learning tools. Communication is still the key skill for the trainer.

Furthermore, training professionals need to familiarise themselves with the linguistic and pragmatic aspects of digital culture. They need to establish points of reference, to be able to ‘describe and prioritise information’, and to adopt a reflective, questioning attitude.

The greatest changes, and perhaps the most difficult to accept, are cultural. Trainers are asked to change their position and attitude: they can no longer, *de facto*, be at the centre of the learning process, as the sole possessors of knowledge. Everyone involved in a scheme needs to accept, to look forward to and to adopt genuine team working and networking, developing and sharing resources, and becoming part of an overall framework created with others.

Does ODL generate new profiles? In a general sense, yes, if they are not systematically associated with new jobs or occupations. Moreover, new functions are appearing: webmaster, educational designer, applications manager, forum moderator and distance tutor.

From analysis and observation of practices, five 'job profiles' can be seen to emerge: project leader, designer, 'content expert' trainer, distance tutor and content designer-author.

Cutting across these tasks, three functions (project management, tutoring and support, and design-production of content) are made particularly important by distance learning, the use of the Internet and networking.

Alongside the new skills that can be identified, there is much uncertainty on the ground, and even resistance to the implementation of ODL. The working hours involved in distance tutoring are no longer as clearly set out as in a face-to-face course with trainees. Worries over identity cause trainers themselves to become inward-looking and to resist using the new technologies, since the framework for doing so is not yet defined.

3. La validation des acquis de l'expérience dans le champ des métiers de la formation *Validation of experiential learning in the training professions*

Introduction

Auteur: Évelyne Deret, responsable de formation et chef de projet au département d'éducation permanente de l'université Paris Dauphine

Panorama général de la validation des acquis de l'expérience et plus spécialement dans les métiers de la formation

Quelques rappels sur le contexte français en matière de validation des acquis de l'expérience

La validation des acquis de l'expérience (VAE) ⁽⁶⁶⁾ a été longtemps considérée en France ⁽⁶⁷⁾ comme l'aboutissement d'un parcours de formation que concrétisaient des diplômes nationaux (délivrés par le ministère de l'éducation nationale et d'autres ministères) et des titres homologués (délivrés par une commission interministérielle).

Depuis la fin des années 70, des évolutions ont pu être notées:

- la nécessaire intégration de populations actives sans qualification reconnue (30 %) : la reconnaissance des acquis de l'expérience peut les aider à se positionner sur le marché de l'emploi et constituer ainsi un enjeu social fort pour leur employabilité;
- la recherche de qualifications mieux adaptées aux changements du travail, aux besoins spécifiques des entreprises et à la mobilité croissante des salariés;
- les choix et les expériences conduites dans d'autres pays (Europe et Canada) qui intègrent dans leurs pratiques sociales et gestionnaires des «savoirs» qui peuvent s'acquérir autrement et ailleurs que dans un cursus de formation, en particulier dans le travail et par l'expérience.

⁽⁶⁶⁾ En préliminaire, une précision de vocabulaire: par «validation des acquis de l'expérience», on entend la procédure entreprise en vue d'une reconnaissance institutionnelle des acquis et l'acte officiel par lequel ces acquis sont reconnus; par «certification», on entend la délivrance d'un diplôme, d'un certificat ou d'un autre titre par les autorités, les organismes de formation et les personnes compétentes, selon des normes connues et reconnues publiquement, dont la valeur est officielle.

⁽⁶⁷⁾ D'après une note de problématique interne au réseau TTnet France, par Françoise Gérard, coordonnatrice du réseau, Centre Info – Coordination du réseau TTnet France, janvier 2000.

Il en a résulté des pratiques nouvelles:

- un assouplissement du mode d'obtention des diplômes et des titres:
Dès la fin des années 70, les diplômes de l'enseignement professionnel ont été découpés en modules (unités capitalisables); les candidats peuvent obtenir des parties de diplôme et capitaliser les modules acquis pour obtenir le diplôme intégral sur une durée totale de 5 ans;
- la création de qualifications nouvelles sans l'intervention de l'État:
Depuis 1986, les branches professionnelles peuvent créer des «certificats de qualification professionnelle» (CQP) qui sont reconnus au niveau national dans les classifications et conventions collectives. Ils sont fondés sur des référentiels métiers et des référentiels d'emploi;
- la mise en place de procédures dites de «validation des acquis professionnels» (VAP) pour réduire le parcours de formation qui mène à un diplôme (ou titre) ou pour dispenser d'une partie des épreuves du diplôme (ou titre) visé:
 - la loi du 26 janvier 1984 (décret n° 85-906 du 23 août 1985) pour l'entrée dans l'enseignement supérieur qui permet de réduire le cursus de formation, en bénéficiant des acquis de l'expérience professionnelle;
 - la loi du 20 juillet 1992 (décret n° 93-489 du 26 mars 1993) qui introduit la possibilité de valider les études et expériences professionnelles pour remplacer une partie des épreuves du diplôme ou titre visé.

Des expérimentations réalisées par le ministère de l'emploi visent à permettre l'accès progressif à une qualification reconnue par les titres délivrés par le ministère de l'emploi (après avis des partenaires sociaux), en relation avec des référentiels d'emploi et d'activité élaborées au niveau national.

Il faut cependant noter que peu d'initiatives dissocient la validation des acquis d'un cursus de formation:

- inspiré des *National Vocational Qualifications* (NVQ) britanniques, le certificat de compétences en entreprise est développé par le réseau des chambres de commerce et d'industrie. Le salarié constitue un «portefeuille de compétences professionnelles» avec un évaluateur issu d'un établissement, spécialiste du métier considéré et spécifiquement formé à ce travail de certification. Il doit administrer sur le lieu de travail la preuve de la compétence visée;
- la démarche du portefeuille de compétences (dossier sur le principe d'un press-book: curriculum vitae détaillé, attestations d'employeurs, certificats de stage) pose le problème de la légitimité de l'instance qui atteste. Le portefeuille est utile pour négocier un emploi, une formation, pour une mobilité professionnelle. Mais n'étant pas certifié par une instance officielle, il n'a de valeur que sur le marché du travail.

Essai d'état des lieux de la validation des acquis dans les métiers de la formation

L'état des lieux des pratiques actuelles souligne deux caractéristiques clés: une certaine complexité du sujet et des enjeux forts.

Une grande complexité du sujet pour les métiers de la formation

Il n'y a pas en France une seule autorité et une seule institution qui soit légitime à fixer des règles et à structurer les pratiques de reconnaissance des acquis des professionnels de la formation mais une pluralité d'autorités.

Les opérateurs «valideurs» peuvent être:

- le ministère de l'éducation nationale,
- d'autres ministères: emploi, jeunesse et sports, culture, commerce, artisanat...,
- les organismes de formation (dont les universités),
- les branches professionnelles,
- les entreprises et organisations professionnelles.

Il y a une absence de règles sur la qualification et sur l'exercice de la qualification: ce sont souvent les organismes prestataires eux-mêmes qui décident sur des normes qui peuvent leur être spécifiques.

En conséquence, la pratique de la VAE s'avère complexe du fait de la multiplicité des dispositifs et de la multiplicité des opérateurs «valideurs» qui opèrent dans le cadre des trois grands dispositifs de certification:

- en appui sur les textes réglementaires (lois de 1985, 1992, 2002): il s'agit alors d'acquérir un diplôme par la VAE (lois de 1985 à 2002), sans passer par la formation;
- en appui sur les situations de travail: il s'agit alors de faire reconnaître des compétences développées dans les situations de travail, par une certification de branche (ex: certificat de qualification professionnelle);
- en appui sur les compétences: il s'agit, dans ce cas, de faire reconnaître des compétences démontrées en situation de travail, sans rechercher un diplôme (ex: certificat de compétences en entreprise [CCE], inspiré par le modèle britannique des NVQ, délivré par les chambres de commerce et d'industrie).

Le tableau ci-contre récapitule les acteurs et les certifications possibles en France dans le domaine des activités de la formation.

Organisme certificateur	Nature de la certification	Nom de la certification
Ministère de l'éducation nationale	Diplômes nationaux <i>NB: ils sont inscrits au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)</i>	Brevet de technicien supérieur (BTS), licence, maîtrise, master, maîtrise des sciences et techniques (MST), diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), diplôme d'études approfondies (DEA), doctorat
Autres ministères (emploi, culture, jeunesse et sports...)	Titres ou diplômes d'État homologués ou non, inscrits au RNCP	– Emploi: titre Formateur professionnel d'adultes (FPA) – Jeunesse et Sports: brevet d'éducateur sportif – Culture: (certificat d'aptitude professionnelle) – CAP musique – Commerce/Artisanat: titre de maître d'apprentissage...
Organismes de formation (dont universités)	Titres ou diplômes homologués ou non, inscrits au RNCP	Diplôme universitaire de formateurs d'adultes (DUFA)
Branches professionnelles	Certificats de qualification professionnelle (CQP)	CQP de formateur professionnel (délivré par la Fédération de la formation professionnelle)
Entreprises, organismes de formation, organisations professionnelles	Attestation de compétences	– Certificat de compétences en entreprises (délivré par les chambres de commerce et d'industrie) – Titre de Formateur consultant inscrit au registre du commerce délivré par la Fédération des Chambres syndicales des formateurs-consultants (CSFC)

Il faut noter ici que le diplôme ou le titre reste la procédure la plus utilisée.

Comme dans les autres secteurs professionnels, le diplôme ou titre reste la procédure la plus employée: en 1999, le Centre Inffo a recensé 261 diplômes ou titres dans les métiers de la formation.

Dans leur grande majorité, ils sont du niveau de la licence (bac + 3 ans).

Les enseignants de formation professionnelle initiale doivent être titulaires d'un diplôme (au minimum bac + 3) et réussir un concours de recrutement pour devenir enseignant fonctionnaire titulaire. Sauf exception (sports, santé), l'accès à la profession de formateur n'est pas réglementé.

D'autres formes de validation des acquis restent cependant possibles.

Dans les universités, les procédures de validation des acquis concernent encore surtout des demandes de dispense de formation avant la préparation d'un diplôme (décret de 1985) et des demandes de dispense d'épreuve (décret de 1993).

Des initiatives récentes sont liées à la structuration de la profession:

- la Fédération des Chambres syndicales des formateurs-consultants (CSFC) a créé, en 1999, le titre de «Formateur consultant inscrit au registre professionnel» qui est décerné

par une commission de pairs après examen d'un dossier de preuves. Ce syndicat réfléchit à la mise en place d'un cursus de formation qui permette d'accéder à ce titre;

- sur proposition de la branche professionnelle des organismes privés de formation continue, un certificat de qualification professionnelle est en cours d'élaboration. Des référentiels d'emploi et d'activité sont également en cours d'élaboration;
- un «certificat de compétences en entreprise» de tuteur en entreprise est également en cours de création sous l'égide des chambres de commerce. Il s'inspire des démarches des NVQ.

Depuis la loi de modernisation de 2002:

La VAE s'inscrit en France dans un contexte légal qui permet à toute personne engagée dans la vie active depuis au moins trois ans, de se voir reconnaître officiellement ses compétences professionnelles, par un titre ou un diplôme à finalité professionnelle ou un certificat de qualification.

Le champ d'application de la VAE est donc beaucoup plus étendu que celui de la VAP à laquelle elle est censée se substituer.

Outre son extension à l'ensemble des diplômes inscrits dans le répertoire, la VAE prend en compte les compétences professionnelles acquises au travers d'activités salariées, non salariées et bénévoles, en rapport direct avec le contenu du titre ou diplôme. Le jury de validation peut accorder la totalité de la certification. La durée de l'expérience considérée est ramenée de cinq à trois ans.

Les contrats d'apprentissage et de qualification peuvent être comptabilisés dans cette durée. Enfin, les actions de validation des acquis entrent désormais dans le champ des actions de formation et, en conséquence, peuvent être imputées par les employeurs sur leur participation au financement de la formation continue.

Cette évolution témoigne d'enjeux forts qui s'inscrivent dans deux ordres de préoccupations:

- une préoccupation permanente de certains acteurs du champ de la formation continue «militants de la VAP» pour qui la VAP constitue une pratique déjà ancienne:
 - dès 1970, dans le cadre des unités capitalisables,
 - dès 1985 et 1992, dans le cadre de la loi pour une dispense ou une attribution d'une partie de la formation,
 - en 2002, la VAE dans le cadre de la loi sur la modernisation sociale;
- le souci de prendre en compte les compétences existantes, d'individualiser les formations et de promouvoir la gestion différenciée des parcours de qualification.

La VAE arrive en appui et renfort de cette évolution actuelle de l'ingénierie de formation, qu'elle ne manque pas de bousculer. Assouplissement des parcours, personnalisation, individualisation... interpellent les pratiques institutionnelles et professionnelles des acteurs qui, pour répondre, doivent fortement évoluer.

La VAE pose, d'autre part, la question de l'évaluation des acquis expérimentiels: comment les évaluer en fait ? Les pratiques habituelles devront encore évoluer.

La VAE implique un changement dans les représentations et les postures des acteurs qui interviennent dans le processus, et tout particulièrement des évaluateurs; en arrière-plan se joue le fait que la complexité du système et la multiplicité des opérateurs ne facilitent pas la lisibilité d'une démarche de VAE pour les bénéficiaires.

Dimensions à privilégier dans la mise en place de pratiques de VAE ⁽⁶⁸⁾

Comme la mise en œuvre d'une démarche de validation dans les institutions n'est pas sans poser un certain nombre de questions et problèmes, elle requiert de ses promoteurs de prendre en compte et de privilégier trois dimensions clés:

- la dimension de pilotage du projet, du processus VAP et des acteurs,
- la dimension méthodologique spécifique de la VAE,
- la dimension institutionnelle.

Elle requiert également une grande vigilance à l'égard de la difficile mais nécessaire articulation entre les différents référents nécessaires à la validation, lesquels sont produits par des univers différents: univers du travail, univers de la formation, univers de l'expérience du sujet, et que nous appelons référentiels.

La problématique intéressante à traiter est celle des logiques de navigation que doivent inventer et formaliser les institutions et les acteurs voulant valider des acquis entre ces différents types de référentiels.

La dimension pilotage du projet, du processus de validation des acquis et des acteurs, en tant que projet de changement

Dans le cadre d'un projet de mise en place de la VAE, il ne s'agit pas seulement de concevoir et de piloter un projet dans ses dimensions techniques classiques et habituelles, mais plutôt de concevoir et de conduire un projet de changement. Un projet de VAE est un projet de changement à double titre:

- c'est un projet de changement culturel qui bouleverse les pratiques institutionnelles habituelles;
- c'est un projet de changement qui bouleverse les pratiques professionnelles de l'ensemble des acteurs d'un système.

C'est pourquoi un projet VAP/VAE suppose de pouvoir travailler d'emblée en logique de projet de développement, ce qui implique:

⁽⁶⁸⁾ Cette partie s'appuie sur les résultats des travaux développés dans le projet Leonardo «VAP et entreprises». Voir Deret, Eveline. VAP et entreprises: l'ingénierie de la VAP/VAE. In De Rozario, P. (dir.). *VAP et entreprises*. Vol. 3: huit monographies. Paris: Université Paris-Dauphine, Département d'éducation permanente, 2005. Collection CNAM, p. 161-206.

- un travail en équipe, en amont du projet lui-même, pour mettre en relation des univers différents (des métiers, de la formation), les représentations des acteurs, et leurs logiques d'action;
- de promouvoir très vite le travail en collectif, dès que possible, en amont même du projet: la conception commune du projet, des méthodes et des outils est à privilégier; elle permet de travailler en commun très tôt à la coélaboration du projet, de mettre en relation des univers différents: ceux des professionnels, des formateurs et enseignants, des membres des jurys.

La conduite d'un projet de validation d'acquis renvoie le chef de projet aux trois niveaux de conception et de pilotage d'un tel projet, alors même que, pour tous les acteurs, il s'agit surtout et d'abord de la mise en œuvre d'une procédure.

Les trois niveaux de conception sont les suivants:

- le niveau du processus à concevoir,
- le niveau du dispositif de validation d'acquis,
- le niveau de la procédure de validation des acquis.

Le processus peut être défini comme l'ensemble des actions (avant, pendant, après) liées à la VAP/VAE dans sa globalité et dans lequel le dispositif et les procédures vont s'inscrire.

Avant: ce seront les actions de sensibilisation, de communication, d'études et la pré-conception du projet;

Pendant: il s'agira du dispositif lui-même;

Après: ce sera le suivi du déploiement, des évolutions du dispositif et de la procédure.

Le dispositif VAP/VAE peut se définir quant à lui comme l'articulation entre les temps, les lieux, les acteurs... qui organisent la cohérence, les buts et les objectifs du processus. Le dispositif détaillera les instances, les étapes du projet, les productions visées, les modalités de travail, d'évaluation, de formalisation, de capitalisation, de diffusion.

La procédure sert à définir les modalités de mise en œuvre: étapes, acteurs, outils (dossiers, référentiels, critères...).

Ces trois niveaux sont «emboîtés» les uns dans les autres et sont en liens étroits. L'entrée perçue par tous (et largement amplifiée par les textes de loi qu'il s'agirait maintenant d'appliquer) est l'entrée «procédure», qui se trouve privilégiée au détriment des deux autres.

Les deux autres niveaux doivent faire l'objet de temps de conception et de modalités de pilotage différenciés: les temporalités, les acteurs et les méthodes ne sont pas les mêmes.

Il est indispensable, du fait de la nouveauté des projets VAP/VAE dans les systèmes et de leur impact sur le fonctionnement du système, de travailler sur:

- les représentations des acteurs;
- la nécessaire évolution de leurs logiques d'action;

- une réflexion sur les postures à tenir dans le processus VAP/VAE: vigilance sur les postures à tenir, la distance à garder, la capacité d'être en recherche, en interrogation...

Associer les acteurs est indispensable pour en faire des acteurs relais du changement de pratiques et pour ancrer et pérenniser ce changement.

Cinq acteurs praticiens peuvent être identifiés: si le chef de projet VAE, l'accompagnateur et les membres des jurys faisaient bien partie des praticiens clés, il apparaît que deux autres praticiens ont une importance qui n'est pas négligeable et qui conduit à les placer comme des praticiens clés. Ce sont d'une part l'orientateur, dont on a noté l'importance pour la qualité globale du processus, et d'autre part les experts ou professionnels des métiers, dont la compétence et les contributions sont elles aussi centrales pour la qualité du processus.

La qualité finale du processus d'évaluation sera fonction de la cohésion entre ces acteurs et de la cohérence de leur action.

Le chef de projet

Son rôle est le suivant:

- il conçoit le processus, le dispositif, les étapes, l'organisation, le plan de communication;
- il conçoit, en lien avec l'équipe, les méthodes et les outils du dispositif;
- il sensibilise et mobilise les acteurs;
- il pilote, anime, évalue et réajuste la mise en œuvre du processus;
- il pilote le plan de communication et la communication institutionnelle sur le thème;
- il capitalise les données issues du projet;
- il organise les sessions de validation.

L'orientateur

L'importance de l'étape d'orientation a été quelquefois minorée, alors qu'elle apparaît déterminante pour la bonne issue de la démarche et sa qualité.

Le premier besoin du demandeur est un besoin d'orientation. Il suppose une écoute du projet professionnel, des souhaits du bénéficiaire/demandeur, de ses intérêts.

Le rôle de l'orientateur est d'accueillir le demandeur et d'analyser son projet de VAE.

L'accompagnateur

Il apparaît également comme important. La VAP/VAE s'inscrit dans la durée et demande un accompagnement pour soutenir le projet, pour le rendre réalisable et en assurer la qualité.

L'accompagnateur:

- participe à l'information des demandeurs de VAE;
- conduit les entretiens d'accompagnement;
- accompagne le demandeur dans la procédure VAE:

- pour l'élaboration du dossier;
- pour la préparation à la rencontre avec le jury.

Les experts métiers

Leur rôle sera:

- dans le cadre du projet, d'identifier et d'analyser les compétences dans les métiers qu'ils connaissent, et de produire des méthodes pour élaborer des référentiels;
- dans le cadre des jurys, de faire le lien entre l'expérience professionnelle et les diplômes et de garantir le «regard professionnel».

Les membres du jury

Leur rôle est d'évaluer les prestations des candidats au regard des critères d'évaluation prédéfinis et de délivrer le certificat de capacité de l'unité concernée ou la dispense d'épreuve pour obtenir le titre. Ce sont des acteurs particulièrement importants dans le processus. Ce point sera repris ailleurs dans cet ouvrage.

L'attention accordée aux profils des acteurs à impliquer dans un processus de VAP a été notée comme facteur de succès.

L'engagement personnel dans la VAP/VAE, au sens du «militantisme», est important de la part des acteurs, au moins pour le démarrage du projet, mais il a aussi ses limites. Les positions qu'il amène à prendre sont plus tranchées, voire rigides et sont contraires à l'esprit du projet, qui joue sur le temps nécessaire aux changements de représentations, de postures... et qui s'appuie sur le pragmatisme de l'action.

La dimension méthodologique en tant que moyen d'ancrer le processus de validation d'acquis de l'expérience dans le système culturel et les pratiques professionnelles des acteurs

La spécificité d'un projet de VAE réside dans:

- la définition du processus de VAE: buts, objectifs, acteurs, ressources (humaines, techniques, financières...);
- l'organisation du dispositif dans ses différentes phases: amont/pendant/aval et avec le choix des acteurs associés;
- la définition de la procédure: les étapes et les acteurs attachés au fonctionnement de la procédure;
- la définition des outils, qui sont de plusieurs natures:
 - les outils pour le demandeur: guide de repérage et/ou d'analyse de ses acquis, référentiels,
 - les outils pour les praticiens: référentiels d'activités, de formation, de certification, de validation, méthode de questionnement lors de l'entretien,
 - les outils pour le pilote et l'équipe du projet: référentiels, tableau de bord, productions de ressources.

Les outils les plus importants dans un processus de VAE sont les référentiels. Cinq types de référentiels (ou faisant office de référentiels) ont pu être repérés dans les trois terrains analysés:

- référentiel d'activités / de compétences / d'emploi, issu de l'analyse du travail,
- référentiel de formation,
- référentiel de certification,
- référentiel d'évaluation de la formation, issu de l'analyse de la formation,
- référentiel de validation des acquis.

Un sixième référentiel est en émergence: le référentiel de positionnement du candidat à la validation d'acquis.

Ces référentiels existent, se constituent ou se réorganisent progressivement selon des logiques qui vont dépendre de trois facteurs-clés:

- les contextes institutionnels (dans des institutions telles que l'Éducation nationale, l'Institut supérieur des métiers), les logiques institutionnelles et les logiques d'acteurs qui en découlent;
- les référentiels déjà constitués, qu'ils soient de formation, de certification ou de compétences...;
- l'appartenance professionnelle des chefs de projet (soit à la sphère du travail soit à celle de la formation).

Or, les référentiels constituent une norme qui est à construire, à négocier et à aménager, ce qui suppose des négociations, des compromis, des évolutions.

Trois scénarii de navigation peuvent être repérés

À partir du système de formation

S'il existe un référentiel de formation, il va falloir élaborer un référentiel de validation puis un référentiel de compétences. S'il existe un référentiel de certification, de formation et d'évaluation, la remontée se fera ensuite vers les autres référentiels.

À partir du système du travail

S'il existe un référentiel d'activités, de compétences ou d'emploi (ou les trois), il faudra élaborer un référentiel de validation puis un référentiel de formation qui devra s'articuler avec le référentiel de formation, voire de certification.

À partir du sujet demandeur de VAE et de ses compétences

Il existe un référentiel de validation des acquis s'appuyant sur un référentiel d'activité, qu'il faudra relier aux autres référentiels.

L'articulation entre ces différents référentiels requise par une approche VAE se fait par une navigation entre les référentiels existants et ceux qui sont à produire.

Une analyse de la navigation entre les référentiels peut permettre de réaliser:

- un pronostic pour une démarche d'ingénierie de la VAE;
- un décodage de la façon dont la norme se construit et s'aménage.

La dimension méthodologique prend une place considérable (et à considérer) du fait que la problématique au cœur de la validation des acquis est justement celle de l'articulation entre un métier, une formation et les activités personnelles (professionnelles et extra-professionnelles) d'un individu.

La dimension institutionnelle

Elle renvoie à la création des conditions utiles et nécessaires au portage du projet et, au-delà, à la capacité des institutions d'inscrire les processus et dispositifs de VAP/VAE dans leurs pratiques culturelles et professionnelles.

La question se pose aussi bien du côté des organismes valideurs, quant à leur capacité à mettre en place des dispositifs dans «l'esprit de la loi», que du côté des employeurs et des partenaires sociaux, quant à leur capacité à intégrer le dispositif VAP/VAE dans la gestion des ressources humaines.

En conclusion

Les facteurs de succès qui se dessinent renvoient à la qualité du processus mis en œuvre.

En premier lieu, la qualité de l'approche méthodologique

L'élaboration d'une démarche par étapes, par acteurs, avec les outils associés, est indispensable pour «rassurer» les différents acteurs qui vont voir leurs représentations, leurs habitudes et leurs pratiques professionnelles «revisitées» (alors qu'ils n'en demandaient pas tant!). La méthodologie sert de cadre à ce processus de changement qui n'est pas visible d'emblée par les acteurs, d'où la nécessité d'une approche méthodologique qui joue le rôle de «cadre» et, dans le même temps, d'une conduite pragmatique du projet qui permette aux acteurs d'avancer à leur rythme.

En second lieu, la qualité des premières étapes pour le demandeur: l'accueil/orientation et l'accompagnement

L'importance de l'étape d'orientation a été minorée, alors qu'elle est déterminante pour la bonne issue de la démarche et sa qualité.

- **Le premier besoin est un besoin d'orientation des demandeurs.**

Il suppose une écoute du projet professionnel, des souhaits du bénéficiaire/demandeur, de ses intérêts. Ce besoin est pris en charge généralement par les conseillers d'orientation de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE), des Centres interprofessionnels de bilans des compétences, des Centres d'information et d'orientation (CIO)...

Or, ce besoin d'orientation requiert des compétences spécifiques: écouter le projet, identifier les compétences existantes et requises, connaître les métiers, les diplômes, les lieux de formation.

Le conseiller d'orientation doit avoir une bonne connaissance de l'emploi et de l'itinéraire de formation/professionnalisation qui y mène pour guider le projet du demandeur de VAE.

Dans le cas d'une demande du type: «je veux faire un Master en ressources humaines», le premier travail est de guider sur le choix d'un itinéraire de professionnalisation dans lequel vont jouer: les étapes de formation, les étapes du parcours professionnel, le choix ou la recherche des dimensions de «culture générale» et «opérationnelles» nécessaires à ce stade du parcours professionnel.

Il faut avoir une suffisante visibilité sur le triptyque: emploi-formation-projet (au sens du parcours de professionnalisation).

Ce premier moment d'orientation est capital à deux titres:

- pour la suite du projet et son succès,
- pour les autres acteurs, en particulier les membres des jurys, la qualité des dossiers présentés étant un facteur de motivation et d'adhésion au projet.

- **Le second besoin est un besoin d'accompagnement.**

Son importance a été soulignée pour plusieurs raisons:

- la VAP/VAE s'inscrit dans la durée et demande un accompagnement pour soutenir le projet, le rendre réalisable et assurer la qualité du dossier présenté aux jurys;
- l'accompagnement assure et garantit la continuité dans la procédure VAP/VAE. L'articulation des différentes phases du processus, la continuité et la cohérence de la procédure assurent une lecture commune de la validation qui est bénéfique pour l'ensemble des acteurs: le bénéficiaire et les valideurs.

Les effets de rupture dans l'homogénéité et la continuité de la procédure sont apparus comme préjudiciables à la qualité du processus de VAP/VAE.

En troisième lieu, la qualité liée à une bonne définition (et une bonne utilisation) des instances et des rôles respectifs des différents acteurs

Cette condition garantit la qualité du processus et lui donne une légitimité auprès des acteurs d'un système, avec une attention portée à l'importance, voire à la nécessité, d'une continuité et d'une cohérence dans le déroulement de cette procédure.

Néanmoins, toutes ces recommandations sur le pilotage d'un projet VAP/VAE ne peuvent faire perdre de vue le fait que le chef de projet doit aussi être capable d'une approche pragmatique: s'il est clair qu'il doit s'appuyer sur une méthodologie garante de visibilité, de légitimité, il doit aussi pouvoir prendre de la distance à l'égard de toutes ces dimensions

méthodologiques et se situer entre rigueur (du côté du projet, de son organisation, de ses méthodes...) et pragmatisme, entre formalisme et souplesse, entre rigidité et compromis.

Il lui faut veiller à ne pas promouvoir un fonctionnement trop administratif vis-à-vis des demandeurs, car ils sont alors rebutés, mais aussi vis-à-vis d'autres acteurs et surtout des praticiens. Il faut laisser la place à une participation des acteurs, au temps, pour que l'adhésion se déploie. Le processus à mettre en œuvre suppose d'une part l'espace pour des négociations qui se construisent et se jouent entre le formalisme et la souplesse et d'autre part du temps pour que la multitude des acteurs concernés puissent évoluer. Le travail métacognitif (et donc pédagogique) qu'implique une VAP/VAE pourra alors s'installer.

Introduction

Author: Évelyne Deret, training manager and project manager at the Continuing Education Department of Paris Dauphine

General overview of validation of experiential learning ⁽⁶⁹⁾ and more specifically of the training professions

Reminders of the French context of validation of experiential learning

For a long time, validation of experiential learning ⁽⁷⁰⁾ was taken in France to mean the conclusion of a course of training certified by national *diplômes* (issued by the Ministry of Education and other ministries) or approved *titres* (issued by an interministerial committee).

Since the late 1970s, there have been a number of developments:

- the need to accommodate groups of workers without any recognised qualifications (30 %): recognition of experiential learning may help them to gain a foothold in the labour market and may also be a social factor in their employability;
- the quest for skills better suited to changes in work, the specific needs of employers, and the growing mobility of the labour force;

⁽⁶⁹⁾ The terminology should be clarified at the outset:

- ‘validation of experiential learning’ is taken to mean the procedure whereby learning is given institutional recognition, and the official act by which such learning is recognised;
- ‘certification’ means the issuing, by the authorities, training bodies or competent persons, of an officially valid diploma, certificate or other qualification in accordance with known, publicly accepted standards.

⁽⁷⁰⁾ According to an internal TTnet France note introducing the issue, by Françoise Gérard, the coordinator of the TTnet France. Centre Inffo – Coordination du réseau TTnet France, January 2000.

- the decisions made, and experiments conducted, in other countries (Europe and Canada) incorporating into their social and management practices ‘knowledge’ which can be acquired in ways and places other than a training course, and in particular from work and from experience.

These have led to some new practices:

- More flexible ways of gaining formal qualifications; from the late 1970s, vocational training qualifications have been split into modules (cumulative units); candidates may gain parts of a *diplôme* and accumulate the modules acquired in order to gain a full *diplôme* over a total of 5 years;
- The creation of new qualifications without state intervention; since 1986, sectors of industry have been able to create certificates of vocational qualifications, which are recognised nationally in collective demarcations and agreements. They are based on occupational and job benchmarks.
- The adoption of procedures known as validation of work-related learning to reduce the length of training courses leading to a *diplôme* (or *titre*) or to dispensation from some of the examination requirements for the intended *diplôme* (or *titre*), as set out in:
 - the Law of 26 January 1984 (Decree No 85-906 of 23 August 1985) on admission to higher education, allowing shorter training courses by recognising learning from work experience;
 - the Law of 20 July 1992 (Decree No 93-489 of 26 March 1993), which introduces the possibility of validating studies and professional experience to replace some of the examination requirements of the intended *diplôme* or *titre*.

Experiments carried out by the Ministry of Labour aim to permit gradual access to a recognised qualification through certificates issued by the Ministry of Labour (after consultation with the social partners), by reference to job and activity benchmarks drawn up at the national level.

It should be noted, however, that few initiatives disconnect validation of prior learning from training courses:

- The *certificat de compétences en entreprise* (certificate of skills at work), inspired by the British National Vocational Qualifications (NVQs), was developed by the network of chambers of commerce and industry. The employee compiles a portfolio of vocational skills together with an evaluator from an educational establishment who is a specialist in the occupation in question and specially trained in issuing such certificates. He or she must obtain proof at the work place of the skill concerned;
- The *portefeuille de compétences* (skills portfolio), a dossier based on the scrap-book principle: a detailed curriculum vitae, references from employers, training course certificates, raises the question of the legitimacy of the certifying body. The portfolio is useful for negotiating jobs and training places, and for occupational mobility. But since it is not certified by an official body, it has no value in the labour market.

Validation of prior learning in the training professions

An overview of current practice highlights two key features: the complexity of the topic and the main issues.

There is no one single authority or single institution in France that has the legal power to establish the rules and structure for recognising the prior learning of training professionals, but a number of different authorities. The ‘validators’ can be:

- the Ministry of Education,
- other ministries: labour, youth and sports, culture, trade, arts and crafts, etc.,
- training organisations (including the universities),
- sectors of industry,
- employers and professional organisations.

There is a lack of rules on the certification of qualifications and its use: it is often the issuing bodies themselves that decide on the standards, which may be peculiar to them.

In consequence, validation of experiential learning is complex because of the multiplicity of schemes and ‘validators’ operating under the three main types of certification:

- legislative provisions (laws of 1985, 1992, 2002) allowing a *diplôme* to be gained through validation of experiential learning (Laws of 1985 to 2002), without going through training;
- work-based certification of skills acquired at the workplace in the form of an industry certificate, e.g. *certificat de qualification professionnelle*;
- recognition of skills demonstrated at the workplace, but not leading to a *diplôme*, e.g. *certificat de compétences en entreprise* (CCE), inspired by the British model of NVQs, issued by chambers of commerce and industry.

The table below summarises the bodies and certificates awarded in France.

Certifying body	Nature of certification	Name of certificate
Ministry of Education	National <i>diplômes</i> NB: these are listed in the <i>Répertoire national des certifications professionnelles</i> (national list of vocational certificates, RNCP)	<i>Brevet de technicien supérieur</i> (BTS), licence (first degree), <i>maîtrise</i> , master, <i>Maîtrise des sciences et techniques</i> (MST), <i>Diplôme d'études supérieures spécialisées</i> (DESS), <i>Diplôme d'études approfondies</i> (DEA), doctorate
Other ministries (labour, culture, youth and sports, etc.)	State <i>titres</i> and <i>diplômes</i> , approved or not, listed in the RNCP	- Labour: <i>Formateur professionnel d'adultes</i> (adult vocational trainer, FPA) - Youth and Sports: <i>Brevet d'éducateur sportif</i> - Culture: (<i>Certificat d'aptitude professionnelle</i>) – CAP - Trade/Arts and Crafts: <i>maître d'apprentissage</i> (master craftsperson)...
Training organisations (including universities)	<i>Titres</i> and <i>diplômes</i> , approved or not, listed in the RNCP	<i>Diplôme universitaire de formateurs d'adultes</i> (university diploma in adult training, DUFA)
Sectors of industry	<i>Certificats de qualification professionnelles</i> (certificates of vocational skills, CQP)	CQP vocational trainer (issued by the <i>Fédération de la formation professionnelle</i>)
Employers Training organisations Occupational organisations	Certification of skills	- <i>Certificat de compétences en entreprises</i> (certificate in work place skills, issued by the Chambers of Commerce and Industry) - Consultant trainer listed in the Trade Register, issued by the <i>Fédération des Chambres Syndicales des formateurs - consultants</i> (<i>The Federation of Consultant Trainers Associations</i> , CSFC)

As in other occupations, the *diplôme* or *titre* is still the procedure most widely used: in 1999, Centre Inffo identified 261 *diplômes* or *titres* in the training professions. The majority of these are at first degree (*licence*) level (*baccalauréat* + 3 years).

Teachers working in initial vocational training must hold a *diplôme* (at least *baccalauréat* + 3) and undergo a competitive recruitment process in order to become state-recognised teachers. With exceptions (sports, health), access to the profession of trainer is unregulated.

Other validation of prior learning options

In the universities, procedures for validating prior learning still largely concern applications for dispensation from courses before taking a *diplôme* (Decree of 1985) and applications for dispensation from examinations (Decree of 1993).

There have been a number of recent initiatives in structuring the profession. In 1999, the *Fédération des Chambres Syndicales des formateurs – consultants* (CSFC) created the *titre* Registered consultant trainer, which is awarded by a committee of peers after examination of a

file of evidence. This union is thinking of introducing a training course leading to this qualification. In response to a suggestion from the association of private continuing training organisations, a certificate of vocational qualification is being developed. Job and activity benchmarks are also being drawn up. A *certificat de compétences en entreprise* (certificate of workplace skills) for workplace tutors is also being created under the aegis of the chambers of commerce. This is inspired by the NVQ approach.

Since the Law on modernisation of 2002, validation of experiential learning takes place in France within a legal framework which allows anyone who has been in active employment for at least three years to have his or her vocational skills officially recognised by a vocational *titre* or *diplôme*, or a *certificat de qualification* (certificate of skills).

Application of validation of experiential learning is therefore much wider than validation of work-related learning, which it is intended to replace. Apart from extending to all listed *diplômes*, it takes into account vocational skills acquired through paid, unpaid and voluntary employment related directly to the content of the *titre* or *diplôme*. The validation committee may award full certification. The length of experience taken into consideration has been reduced from five to three years.

Apprenticeship and training contracts may form part of this period. Lastly, validation of prior learning is henceforward counted as training and may in consequence be set off by employers against their required contribution to the funding of continuing training.

Two key factors may cause concern. The first is the continuing concern of those involved in continuing training who support validation of work-related learning, with which they have been familiar for some time:

- from 1970, in the context of cumulative units;
- from 1985 and 1992, under the law allowing dispensation from or attribution of part of the training;
- in 2002, validation of experiential learning under the law on social modernisation.

The second is the need to take into account existing skills and to individualise training and encourage flexible management of training paths.

Validation of experiential learning supports and strengthens these recent changes in training design and development, but it is also throwing them into disarray. More flexible training plans, personalisation, individualisation, etc., raise questions about the institutional and professional practices of those involved, who need to change considerably in order to respond. validation of experiential learning also raises the issue of how experiential learning should be evaluated. Conventional practices will need to evolve further.

Validation of experiential learning involves changing the perceptions and attitudes of those playing a part in the process, especially evaluators. In the background there is the fact that the complexity of the system and the multiplicity of operators do not make a validation of experiential learning scheme any more comprehensible to its beneficiaries.

Priority considerations in implementing validation of experiential learning ⁽⁷¹⁾

Since the implementation of a validation scheme in institutions raises a number of questions and problems, its promoters need to take account of and give priority to three key dimensions:

- the management of the project, the validation of work-related learning process and those involved;
- the methodology specific to validation of experiential learning;
- the institutional dimension.

It also requires great vigilance in respect of the difficult but necessary articulation between the standards needed for validation, issued by different areas of interest: the world of work, the world of training, and the world of individual experience. We call these benchmarks.

The key issue that needs addressing is the principles that should apply to navigating between these different types of standards. These principles have yet to be drawn up and approved by the institutions and persons intending to validate learning.

Project management, validation of prior learning and participants

Whenever it is proposed to introduce validation of experiential learning, it is important not only to design and manage the usual traditional technical aspects of the project, but also to design and manage a project for change. A validation of experiential learning project is a project for change in two ways:

- it is a project for cultural change which upsets usual institutional practices;
- it is a project for change which upsets the professional practices of all those involved in the system.

That is why a proposal for validation of work-related learning/validation of experiential learning presupposes the ability to work from the outset to create a development project involving:

- team working, upstream of the project itself, bringing together the different spheres (employment and training), and harmonising the perceptions of those involved, and the ways in which they operate;
- very rapid promotion of group working as soon as possible, upstream of the project itself: priority should be given to joint design of the project, and of its methods and tools; this allows joint project development work early on, involving the different spheres: professionals, trainers and teachers, and panel members.

⁽⁷¹⁾ This section is based on the results of the work done in the Leonardo project: *VAP et entreprises*. See: Deret, Eveline. *VAP et entreprises: l'ingénierie de la VAP/VAE*. In De Rozario, P. (dir.). *VAP et entreprises*. Vol. 3: huit monographies. Paris: Université Paris-Dauphine, Département d'éducation permanente, 2005. Collection CNAM, p. 161-206.

Managing a validation of prior learning project requires the project leader to work at three levels in designing and managing the project, while for all those involved, this largely means implementing procedures. The three design levels are as follows:

- the design process itself;
- the scheme for validation of prior learning;
- the procedure for validation of prior learning.

The process can be defined as the complete set of actions (before, during and after) associated with the validation of work-related learning/validation of experiential learning as a whole, of which the scheme and the procedure will form part:

- before: awareness-raising, communication, research and pre-design of the project;
- during: the scheme itself;
- after: monitoring of deployment, and changes in the scheme and the procedure.

The validation of work-related learning/validation of experiential learning scheme can be defined as what links the times, places, agencies, etc. involved, giving the process its coherence, aims and objectives. The scheme will detail the bodies involved, the stages of the project, the intended outputs, and the methods of working, evaluation, formal approval, collation and dissemination.

The procedure serves to define the methods of implementation: stages, people involved, and tools (dossiers, benchmarks, criteria, etc.).

These three levels fit one inside the other and are closely interrelated. The point of entry for everyone (created by the legislation to be applied) is via the procedure, to which greater attention is given than the other two. The other two levels need to be designed and managed differently: the timings, people involved and methods are not the same.

Because of the novelty of validation of work-related learning/ validation of experiential learning projects in systems and their impact on the way in which those systems operate, it is essential to work on:

- the perceptions of those involved;
- the requisite changes to the principles by which they work;
- consideration of the attitudes required in the validation of work-related learning/ validation of experiential learning process: keeping a watchful eye on the attitudes adopted, the distance maintained, the ability to look for answers, to be questioned, etc.

It is vital to involve all those concerned so that they become agents of change and anchor changes in practice for the long term.

Five groups of practitioners can be identified: while the validation of experiential learning project leader, the support professional and the panel members may be among the key practitioners, it is evident that two other kinds of practitioner are of considerable importance and should also be regarded as key practitioners. These are the adviser who provides initial guidance, whose importance for the overall quality of the project has been noted, and the

occupational experts or professionals, whose competence and input are also crucial to the quality of the process. The ultimate quality of the evaluation process will depend on coherence and cohesion between them.

The project leader:

- designs the process, the scheme, the stages, the method of organisation and the communication plan;
- together with the team, designs the methods and tools of the scheme;
- raises awareness among and mobilises those involved;
- steers, drives, evaluates and adjusts the implementation of the process;
- guides the communication plan and institutional communications about the issue;
- collates the data produced by the project;
- organises the validation sessions.

The adviser role in the guidance stage has sometimes been underestimated, but it would appear crucial to the outcome and quality of the scheme. What an applicant needs first is guidance. This means giving careful consideration to the aims, intentions and interests of the beneficiary/applicant. The role of the adviser is to listen to the applicant and to analyse the validation of experiential learning project proposed.

Support is equally important. Validation of work-related learning/validation of experiential learning is a long-term activity and requires support if it is to be pursued, so that it is visible and of guaranteed quality. The support professional:

- plays a part in informing applicants for validation of experiential learning;
- conducts the support interviews;
- supports the applicant throughout the validation of experiential learning procedure, in:
 - preparing the file;
 - preparing for the interview with the panel.

The occupational experts work within the project to identify and analyse skills in the occupations with which they are familiar and to produce methods of drawing up benchmarks. As panel members, they make the link between occupational experience and qualifications, guaranteeing a ‘professional eye’.

The panel members evaluate candidates’ performance in the light of predefined evaluation criteria, and to issue certificates of ability for the unit in question they can also grant dispensation from examination to gain a qualification. They are particularly important to the process. The articles in this chapter will return to this point.

The attention given to the profiles of those involved in validation of work-related learning has been seen to be a factor in its success. They need to have a personal, even ‘militant’ commitment to validation of work-related learning/ validation of experiential learning, at least in the early stages of the project, although this has its limitations. It may cause them to adopt positions that are too cut and dried, rigid even, and are counter to the spirit of the project, which needs time to change attitudes and perceptions – and relies on pragmatic action.

Anchoring the validation of experiential learning in the cultural system and professional practices

The features peculiar to a validation of experiential learning project are:

- definition of the validation of experiential learning process: aims, objectives, persons involved, resources (human, technical, financial, etc.);
- organisation of the scheme in different stages: upstream/during/downstream, involving a range of different players;
- definition of the procedure: the stages and persons and agencies involved in making the procedure work;
- definition of the tools, which are of several different types:
 - tools for the applicant: reference guide and/or analysis of the applicant's learning and system of reference;
 - tools for practitioners: reference benchmarks for activities, training, certification, validation, and method of questioning during the interview;
 - tools for project management and equipment: benchmarks, performance indicators, production of resources.

The most important tools in a validation of experiential learning process are the benchmarks. Five types of benchmark (or tools which act as such) have been identified in the three areas examined:

- benchmarks of activities / skills / jobs based on analysis of work;
- training benchmarks;
- certification benchmarks;
- training evaluation benchmarks based on analysis of training;
- benchmarks for validation of prior learning.

A sixth benchmark is being developed for assessment of the validation of prior learning candidate.

The way in which these benchmarks are drawn up, drafted and eventually reorganised depends on three key factors:

- the institutional context (in institutions such as the Ministry of Education or the *Institut supérieur des métiers*), and the principles by which the institutions and those influenced by them work;
- existing benchmarks that have already been drawn up, whether for training, certification, skills or whatever;
- the professional background of the project leaders (coming either from employment or training).

The benchmarks are also norms that are subject to development, negotiation and adjustment, and this assumes negotiation, compromise and change.

Navigation scenarios

Three different scenarios can be identified, the first relating to training. If there is already a training benchmark, it will be necessary to develop a validation benchmark and then a skills benchmark. If there is already a certification, training and evaluation benchmark, it will be necessary to go back later to the other benchmarks.

The second benchmark relates to work. If there is already an activities, skills or job benchmark (or all three), it will be necessary to develop a validation benchmark and then a training benchmark, which will need to be matched to the training or certification benchmark.

Finally, there is a focus on the applicant and his/her skills. The activity-based benchmark for validation of experiential learning will have to be linked with the other benchmarks.

The link between these different benchmarks required by a validation of experiential learning approach is achieved by navigating between the existing benchmarks and those that have still to be produced. An analysis of navigation between the benchmarks may make it possible to:

- predict how to approach the mechanics of validating experiential learning;
- decode the way in which the standard is built up and handled.

The methodological aspect is of considerable importance (and needs to be considered) because the central issue in validating learning is that of the articulation between an occupation, a type of training and an individual's personal activities (occupational and non-occupational).

The institutional dimension

This relates to the creation of conditions conducive and necessary to the successful operation of the project, and also to the ability of institutions to incorporate validation of work-related learning/validation of experiential learning processes and schemes in their culture and professional practice. The issue arises both for validating bodies, in relation to their capacity to implement schemes 'in the spirit of the law', and to employers and the social partners in relation to their capacity to incorporate validation of work-related learning/validation of experiential learning in the management of human resources.

Conclusion

There are a number of key factors in achieving success, related to the quality of the process implemented.

First is the quality of the methodological approach. It is essential for a scheme to be worked out in stages by those involved, using the relevant tools, in order to reassure the various parties concerned who will see their perceptions, habits and professional practices 'revisited' (although they never asked for this). The methodology provides a framework for this process of change, which is not at first visible to those involved, so that it is necessary to use a methodology that acts both as a framework and as a pragmatic channel for the project, allowing those involved to progress at their own pace.

Second is the quality of the initial stages for the applicant: induction/guidance and support. The importance of the guidance stage has been underestimated, although it is crucial to the outcome and quality of the scheme.

A primary need here is guidance for applicants. This means listening to the applicant's career aims, wishes and interests. This need is generally met by the *Agence nationale pour l'Emploi* (ANPE) or guidance counsellors, by *Centres interprofessionnels de bilans des compétences* (inter-occupational skill audit centres), or *Centres d'information et d'orientation* (information and guidance centres, CIO).

Providing guidance requires special skills: listening to aims, identifying existing and required skills, and knowing about occupations, qualifications and training places. A guidance counsellor must be familiar with the job, the training and the professional development route leading to it, in order to advise on objectives for the applicant for validation of experiential learning.

Where a request is made such as: 'I want to do a Master in human resources,' the first task is to offer advice on the choice of professional development route. This will be affected by the level of training, the stage of the person's occupational career, and the general culture and 'operational dimension' to be aimed at and attained at that stage of the career. Sufficient clarity is needed about the 'job-training-goals' triad (in the sense of professional development route).

This initial guidance is critical on two counts:

- for the steady pursuance and success of the project;
- in the case of the other parties involved, particularly the panel members, the quality of the file presented is a motivating factor in pursuing the project.

A second need is for support. The importance of this has been stressed for several reasons: validation of work-related learning/ validation of experiential learning is a long-term project which requires support if it is to be pursued and achieved, and if the quality of the file presented to the panel is to be adequate. Support provides and guarantees continuity of the validation of work-related learning/validation of experiential learning procedure. The link between the different stages of the process, and the continuity and coherence of the procedure, ensure that a common approach is taken to validation, and this is of benefit to both the beneficiary and the validators. Any break in the homogeneity and continuity of the procedure is harmful to the quality of the validation of work-related learning/validation of experiential learning process.

The third key factor is that quality also depends on a clear definition (and proper use) of the authorities and roles of the different parties involved. This requirement guarantees the quality of the process and gives it legitimacy among the players in the system, highlighting the importance, and indeed the need, of continuity and coherence in the way the procedure operates.

But in all these recommendations for managing a validation of work-related learning/ validation of experiential learning project, it should not be forgotten that the project leader must also be capable of a pragmatic approach. While it is obvious that methodology must be used which provides visibility and legitimacy, the project leader must also be able to distance him- or herself from issues of methodology and to combine rigour (in the organisation, methods etc. of the project) and pragmatism, formalism and flexibility, rigidity and compromise.

The project leader needs to ensure that too bureaucratic an approach does not deter applicants, or others, particularly practitioners. Space and time must be made for people to become increasingly involved. The process adopted requires both space so that negotiations can develop formally and flexibly, and time so that the multitude of people concerned can change. The meta-cognitive (and therefore pedagogical) work implicit in validation of work-related learning/ validation of experiential learning can then come into play.

Mise en place de la validation des acquis de l'expérience dans le cadre du Diplôme universitaire de responsable de formation de l'Université Marc Bloch de Strasbourg

Auteur: Anne Laidebeur, ingénieur d'études au Département de formation continue (DFC) de l'Université Marc Bloch de Strasbourg (UMB)

Depuis plus d'une vingtaine d'années, le Département de formation continue de l'Université Marc Bloch (DFC/UMB) valorise les expériences professionnelles et extra-professionnelles des adultes souhaitant s'inscrire dans une démarche de professionnalisation et/ou de recherche-action dans un cadre universitaire.

Le Diplôme universitaire de responsable de formation (DURF), comme les autres diplômes du DFC/UMB, a intégré, dès sa création, cette dimension de reconnaissance des acquis de l'expérience, puis ensuite les évolutions proposées par le cadre législatif jusqu'à la dernière en date, la validation des acquis de l'expérience (VAE). Au-delà de la simple application d'un texte de loi, la VAE propose un cadre officiel dont les influences se traduisent dans la pédagogie, l'organisation et le financement de ce diplôme. Il s'agit alors de continuer à faire évoluer le diplôme, dans tous ses aspects, en partenariat avec les acteurs régionaux et nationaux, pour tenter de construire une offre cohérente avec les logiques des financeurs, des «certIFICATEURS», des «HABILITEURS», des employeurs, des réalisateurs, des pédagogues, des universitaires et enfin des candidats! Dans un contexte en pleine évolution, tant en raison de la morosité du marché de l'emploi, du transfert de compétences de la formation professionnelle de l'État aux Régions, de la mise en place de la nouvelle loi sur la formation tout au long de la vie, comment construire une offre de professionnalisation des acteurs dans le cadre d'un DURF qui, de plus, a l'ambition des formations universitaires concernant l'ancrage des réflexions aux disciplines fondamentales, pour en permettre l'accès par la formation et/ou par la VAE?

Le DURF: une formation professionnelle homologuée de niveau II

Le DURF, dès 1983, a cherché à répondre aux besoins des formateurs recrutés lors de la mise en place des dispositifs préconisés par le rapport Schwartz de 1982; rapidement, de qualifiante, cette formation est devenue diplômante pour des raisons d'exigence accrue de reconnaissance et de mobilité. Depuis cette date, le public, l'organisation et le contenu de la formation, les partenariats, continuent à évoluer.

Le DURF cherche à professionnaliser les candidats dans les métiers de la formation, formateur, responsable de formation, consultant ou conseiller. Les référentiels existants et les fiches du Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) font apparaître clairement un tronc commun entre ces différents métiers. L'observation du marché met en évidence la palette assez vaste des activités réalisées par un professionnel qui parfois sera identifié comme formateur ou coordonnateur, assistant de formation, chargé de mission,

responsable de formation, etc. Par ailleurs, la convention collective des organismes de formation positionne le «formateur» sur trois niveaux de qualification. Le DURF est homologué au niveau II et son référentiel, élaboré en commun en 1996 avec les autres universités délivrant ce titre, inclut la dimension encadrement d'équipe et conception. Les huit unités de formation qui le composent intègrent les différents aspects méthodologiques et techniques de ces métiers, ainsi que des savoirs théoriques considérés comme fondamentaux. En effet, au-delà de la maîtrise technique des métiers, les professionnels sont investis dans des relations interpersonnelles, des actions, des environnements, porteurs de sens: le DURF a l'ambition de favoriser, sur ces points, la réflexion des candidats, sujets en formation, pour développer des positionnements professionnels distanciés. La cohérence globale de la formation résulte de l'articulation des huit unités de formation. Correspondant chacune à des thématiques quasi indépendantes l'une de l'autre, elles permettent aux candidats à la VAE de se positionner clairement dans leur demande.

Ces unités de formation (UF) sont capitalisables sur cinq ans, même si la majorité des parcours se réalisent sur une, voire deux années:

- **UF1 – Savoirs fondamentaux:**

L'exercice des métiers en lien avec le concept de formation qui met l'homme au cœur des projets, impose des repères scientifiques pluridisciplinaires: psychologie sociale, psychanalyse, sociologie, éthique, économie, sciences de l'éducation...

- **UF2 – Connaissance des contextes et de l'environnement de la formation:**

La professionnalisation des acteurs impose la connaissance et la compréhension d'un environnement dans lequel se croisent et se confrontent les politiques et les stratégies diverses d'institutions régionales, nationales, européennes, des organisations du secteur marchand et non marchand.

- **UF3 – Connaissance des structures et des métiers:**

Il s'agit ici d'accompagner la construction du projet professionnel des candidats et d'élargir leur réseau professionnel par la découverte in situ des structures et par la confrontation aux logiques des différents acteurs de l'environnement de la formation.

- **UF4 – Compétences du formateur:**

Les modules visent à préparer à l'exercice du métier de formateur ou d'intervenant en face-à-face pédagogique: de la construction de l'offre de formation en réponse aux besoins, à l'évaluation pédagogique de la formation réalisée avec un groupe en présentiel.

- **UF5 – Ingénierie de la formation:**

Les modules visent à préparer aux métiers d'assistant, de responsable de formation, de responsable pédagogique, mais aussi à celui de conseiller ou de consultant qui est amené à concevoir un plan de formation, à répondre à des appels d'offres, à réaliser des évaluations qualitatives, quantitatives et financières d'actions ou d'ensemble d'actions, en partenariat et en équipe.

UF6 – Droit et gestion de la formation:

La connaissance et la compréhension des textes législatifs et réglementaires, ainsi que de leurs évolutions est indispensable à l'exercice de ces métiers dans un environnement complexe où les différents partenaires, commanditaires, financeurs, contrôleurs, imposent et se doivent de répondre à un nombre croissant d'obligations.

UF7 – Mise en situation professionnelle:

Elle permet d'investir un terrain et d'y appliquer les enseignements tirés des modules théoriques dans le cadre d'une négociation avec le lieu de stage. C'est aussi un moyen privilégié de vérification du projet professionnel et une inscription possible dans l'emploi.

UF8 – Écriture et mémoire:

La capacité à mener une réflexion à partir d'une hypothèse posée par le sujet en formation, à produire une analyse argumentée et référencée et à transmettre à l'écrit et à l'oral les résultats de ce travail, en précisant quelles en sont les limites et les perspectives, correspond aux exigences liées, d'une part, à l'activité des métiers à responsabilité visés par le DURF et, d'autre part, au niveau du diplôme (niveau II et accès au niveau I).

De plus, les stagiaires peuvent choisir parmi plusieurs options afin de se spécialiser ou d'approfondir leurs connaissances: Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), individualisation de la formation, accompagnement, publics particuliers, gestion des ressources humaines, etc.

À ce jour, aucune validation complète du diplôme n'a été accordée par le jury VAE, notamment en raison de cette dimension théorique, distanciée, qui trouve sa trace dans l'écriture d'un mémoire.

D'une durée de 1100 heures ou de 780 heures, selon les profils et les acquis professionnels et personnels, elle comprend 300 heures de mise en situation professionnelle. Les parcours sont individualisés et peuvent se réaliser sur deux, voire trois années.

Le public DURF: de l'accès à la formation à l'obtention du diplôme

Les candidats au DURF sont tous des adultes ayant au minimum 5 ans d'expérience professionnelle, quel que soit le secteur d'activité ou le métier. Ils peuvent être répartis en trois grandes catégories:

- les adultes ayant atteint un niveau d'expertise dans un domaine différent de la formation et souhaitant transmettre cette expertise dans le cadre d'une reconversion, mais n'ayant aucune expérience de la formation;
- les adultes ayant acquis, dans le cadre de leur activité professionnelle, une petite expérience de la formation (tutorat d'apprentis, intégration de nouveaux collègues, démultiplication de formations...) et souhaitant se professionnaliser en vue d'une reconversion;

- les adultes venant de l'univers de la formation et souhaitant prendre du recul par rapport à leur activité professionnelle en enclenchant une réflexion sur celle-ci, se perfectionner dans l'un ou l'autre domaine et faire valider leurs acquis dans un objectif de promotion ou de changement de structure.

Validation à l'entrée en formation

Lors de l'entretien de sélection, les candidats sont tous informés des possibilités de demande de validation des acquis de l'expérience. Ils sont concernés majoritairement par la validation pour l'accès à la formation. En effet, le niveau bac + 2, voire bac + 3 en cycle court, est requis pour accéder au DURF et un bon nombre de candidats ne sont pas en possession d'un diplôme bac + 2. Il convient donc de vérifier dans leur dossier et lors de l'entretien, leurs capacités à suivre la formation. Si les éléments présentés dans le dossier de candidature: bilan et projet professionnels, lettre de motivation, curriculum vitae, décrivent un parcours qui comporte des indications sur les formations initiales et continues, sur les responsabilités occupées dans l'emploi, sur l'investissement et les responsabilités dans les activités extra-professionnelles, l'évaluation du niveau est complétée par la qualité de l'analyse produite dans ces documents, dont l'écriture est laissée libre. La réalisation préalable d'un bilan de compétences est également un indicateur important de vérification du projet professionnel. De plus, cette démarche a souvent permis au candidat d'enclencher ou d'approfondir une réflexion sur l'analyse de ses compétences et de ses potentialités. Les compétences mises en œuvre dans la réalisation de ces écrits, dans l'ajout de documents annexes choisis dans les écrits professionnels attestent (ou n'attestent pas) du niveau requis. Sans pour autant imposer au candidat l'inscription dans la globalité de la démarche VAE, ces modalités de sélection, complétées par un exposé oral lors de l'entretien, permettent au jury de se positionner pour décider de l'admission du candidat à l'entrée en formation. Le candidat, en réalisant son dossier, s'inscrit déjà dans une démarche d'autoformation. L'envoi de ce dossier au DFC, étape indispensable à l'obtention d'un entretien de sélection, l'inscrit dans un double mouvement: d'une part, engagement dans la formation demandée et d'autre part, début de distanciation quant à son expérience en la donnant à lire à d'autres. Ces modalités de sélection déjà mises en œuvre au DFC-UMB avant l'application de la loi sur la VAE, voire de la validation des acquis professionnels (VAP), s'en trouvent confortées. L'un des principes fondateurs de la VAE est ici clairement appliqué: reconnaître que l'activité professionnelle peut être source d'apprentissage et de développement de compétences et permettre ainsi à un individu d'accéder à une formation sans être titulaire d'un diplôme du niveau requis. L'accès à une formation et à un diplôme universitaire, pour des adultes dont le parcours scolaire a souvent été chaotique, constitue pour certains une revanche et pour tous une valorisation, tant personnelle que professionnelle.

Validation partielle ou complète

Un quatrième profil apparaît avec la loi sur la VAE, celui du candidat qui souhaite valider ses expériences pour obtenir partie ou totalité du diplôme: c'est le profil VAE type. Cette

démarche suscite des réactions diverses en fonction de la stratégie dans laquelle s'inscrit la demande du candidat.

Stratégie personnelle de valorisation des expériences et de reconnaissance par l'institution universitaire de la valeur des acquis: elle inscrit le candidat dans une démarche d'autoformation qui rejoint la stratégie pédagogique d'accompagnement à la découverte et l'analyse de ses acquis pour aboutir à l'obtention partielle ou totale du diplôme. Si les pédagogues, spécialistes de la formation continue, cherchent à reconnaître et à développer encore les compétences du candidat lors de cette démarche VAE, dans une perspective de professionnalisation au sens large du terme, l'observation plus fine des dossiers amène à intégrer d'autres réalités. Force est de constater que les demandes trouvent aussi souvent leur origine, et de façon complémentaire, dans des stratégies socio-économiques:

- besoin de faire reconnaître ses acquis officiellement pour pouvoir les valoriser dans l'emploi, dans la convention collective de l'employeur: volonté de voir reconnaître le travail d'autoformation et de production réalisé professionnellement, par une institution valorisée positivement, l'université, en l'absence de reconnaissance actuelle de l'employeur: «Je voudrais que mon employeur comprenne que j'ai évolué et qu'il peut me confier plus de responsabilités, a minima augmenter mon salaire» et, par conséquent, le positionnement dans la convention collective;
- besoin exprimé par rapport au marché de l'emploi: le diplôme représente alors la possibilité de transférer les compétences acquises chez un employeur X vers un employeur Y: «Je voudrais changer d'employeur, mais je n'ai pas de diplôme!». Si l'entreprise est effectivement «apprenante», la démarche VAE permet de rendre ces apprentissages «diplômants», d'apporter la preuve de la transférabilité de ces acquis, par l'obtention d'un diplôme universitaire homologué;
- besoin de gagner du temps sur la durée complète de la formation en raison de l'impossibilité d'obtenir un congé individuel de formation (CIF); le candidat s'organise alors pour suivre la formation sur ses jours de congés bloqués et de réduction du temps de travail (RTT): le candidat aimerait suivre tous les modules mais n'en a pas la disponibilité temporelle. Un parcours individualisé, qui peut s'étaler sur deux ou trois ans, est alors construit suite aux décisions du jury VAE;
- besoin de gagner du temps également pour ne pas s'absenter trop longtemps de l'entreprise, ne pas prendre le risque de se faire oublier; le candidat est alors souvent déjà sur un poste en lien avec la formation et a un projet d'évolution au sein de l'entreprise qui peut être négocié avec son employeur. Dans ce cas, la formation est souvent prise en charge par le plan de formation de l'entreprise;
- besoin de réduire le coût de la formation en raison d'une prise en charge personnelle des coûts pédagogiques: le candidat aimerait suivre tous les modules mais n'en a pas la possibilité financière. Un parcours individualisé, qui peut s'étaler sur deux ou trois ans, est alors construit suite aux décisions du jury VAE;

- besoin de réduire le coût de la formation sur forte incitation du financeur: ce dernier ayant la preuve des acquis de l'expérience du candidat, l'incite à demander une VAE sur l'une ou l'autre partie de la formation pour en diminuer le coût et pouvoir ainsi augmenter le nombre de candidats pris en charge avec un budget constant.

La demande personnelle, autonome, de validation des acquis par une autorité compétente en vue de l'obtention d'un diplôme universitaire homologué au niveau II représente une reconnaissance, une forme de «revanche» envers l'école et l'impossibilité d'avoir pu suivre une formation supérieure en formation initiale, souvent en raison d'un contexte personnel, familial, voire social, non favorable («J'ai dû travailler tôt!»), ou d'une absence d'orientation.

Cette demande, exprimée en fonction de contraintes économiques, qu'elles soient financières ou temporelles, prend un autre sens. Libre de ces contraintes économiques, le candidat est véritablement acteur de sa VAE; dans le cas contraire, il agit davantage par résignation: «J'aurais bien aimé tout faire, car même si je connais déjà, cela m'intéresse d'entendre un autre professionnel en parler et de partager avec le groupe mon expérience»; «J'aurais bien aimé profiter du stage pour découvrir une autre structure que celle dans laquelle je travaille.»

La VAE: une nécessaire articulation des référentiels pédagogiques, de compétences et d'activités

L'ingénierie du DURF se doit alors d'intégrer les différentes logiques pour répondre à des ambitions qui vont toujours dans le même sens: professionnaliser les acteurs.

L'homologation, puis aujourd'hui la demande d'inscription au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), sont impératives pour que le candidat puisse négocier sans difficulté son positionnement dans les conventions collectives. De plus, elles facilitent l'obtention de financements pour la prise en charge des coûts pédagogiques pour des candidats, rarement rentiers, et pour des structures ne bénéficiant ni de subventions, ni de moyens d'État très importants! Le travail d'élaboration d'un dossier RNCP commun aux universités concernées par les formations universitaires aux métiers de la formation confirme cette volonté de reconnaissance multiple. Cependant, si le RNCP se concentre sur les référentiels d'activités et de compétences, l'ingénierie de la formation se doit bien évidemment d'intégrer le référentiel pédagogique. L'organisation en huit unités tente de répondre à ce triple enjeu: pédagogique, professionnel et économique pour les candidats en VAE, pour l'accès à la formation comme pour la validation d'une partie ou de la totalité du diplôme. La construction de ces trois référentiels et de leur nécessaire cohérence est fondée sur le croisement des expertises des professionnels intervenant dans le DURF, d'une part et sur le suivi des candidats, d'autre part. Professionnels de la formation dans les secteurs marchand ou non marchand, institutionnels, organismes collecteurs, organismes de formation petits ou grands, centres de ressources, pédagogues spécialisés dans la formation d'adultes: le travail de partenariat et l'appartenance à des réseaux professionnels permettent de repérer les activités et leurs évolutions, d'identifier les compétences à mobiliser pour développer ces activités et enfin d'articuler le programme du DURF aux objectifs pédagogiques

correspondants. Le suivi des stagiaires pendant leur mise en situation professionnelle, puis lors de leur retour dans l'emploi permet de compléter l'analyse des besoins et des évolutions nécessaires à apporter à la formation. Enfin, le profil des candidats VAE, l'analyse de leurs dossiers, de leurs projets, des difficultés qu'ils rencontrent pour évoluer dans ces métiers contribuent à la confrontation nécessaire entre ces trois référentiels: la description des activités du poste qu'ils occupent et de son environnement, l'identification des compétences qu'ils mobilisent et éventuellement de celles qui leur font défaut interrogent les objectifs pédagogiques constitutifs du programme, leur pertinence et leur transférabilité dans l'emploi. L'articulation de ces trois référentiels pour des publics aux profils diversifiés impose une remise en cause permanente de la formation et des acteurs qui y participent.

La diversité des profils des candidats et des activités exercées dans les métiers de la formation crée un contexte complexe dans lequel la VAE joue un rôle que l'on pourrait qualifier de «fédérateur», au sens où l'on cherche à faire alliance entre le professionnel et le pédagogique en intégrant ces logiques spécifiques.

La conséquence immédiate porte naturellement sur l'individualisation de la formation et la construction de parcours personnalisés. Cette construction est moins évidente.

La concentration chronologique de modules présente un risque d'incompatibilité pédagogique relative aux capacités d'intégration et aux rythmes d'acquisition des savoirs. Le temps de maturation nécessaire pour aboutir, par exemple, à l'écriture d'un mémoire tel qu'il a été défini plus haut, impose une organisation du parcours qui s'étale dans la durée: si un tel écrit nécessite trente jours de travail, il serait irréaliste de penser que ce sont trente jours consécutifs!

La construction de parcours a aussi des conséquences sur la dynamique des groupes, un des éléments pédagogiques essentiels en formation continue: il s'agit alors de créer des moments communs à tous pour permettre la confrontation et l'enrichissement mutuel des stagiaires. Des modules, «validables» aisément, tel celui sur la communication orale, peuvent alors être considérés comme incontournables, y compris pour des stagiaires y ayant déjà participé l'année précédente, mais avec un autre groupe. L'intégration dans le groupe permettra ainsi au candidat VAE de bénéficier des réflexions de ceux qui se réfèrent à des modules pour lesquels il a obtenu une validation et d'avoir accès aux comptes rendus réalisés. Un parcours morcelé du fait de nombreuses validations et du calendrier de la formation rendra cette intégration difficile.

En termes de financement, l'introduction des parcours individualisés demande une gestion plus fine: la taille des groupes ne peut descendre en dessous d'un minimum correspondant au point d'équilibre entre les dépenses (frais de structure, rémunération des intervenants extérieurs représentant environ 50 % des heures, etc.) et les recettes (prise en charge des coûts pédagogiques). À l'inverse, elle ne peut excéder, en formation continue, une trentaine de personnes, à l'exception de certains modules du type conférences, cours magistraux, relativement rares dans les pédagogies mises en œuvre. Les financeurs commencent à intégrer cette notion de parcours, «entrées-sorties permanentes» pour prendre en charge, de façon

collective, non plus un nombre de dossiers individuels, mais un nombre d'heures que l'organisme répartit sur différents parcours de candidats.

Le DFC-UMB intègre progressivement, notamment pour le DURF, ces conséquences liées au développement de la VAE et à la multiplication de parcours différenciés, individualisés. Si la VAE est considérée à l'évidence comme une évolution, a priori et heureusement irréversible, elle est mise en œuvre progressivement, au rythme de l'augmentation du nombre de dossiers présentés et il est difficile aujourd'hui d'en mesurer tous les effets, qu'ils soient pédagogiques, économiques ou sociaux. C'est une intégration progressive et une construction en partenariat au service des individus... et des structures.

Application of validation of experiential learning to the diploma in training management at the Marc Bloch University in Strasbourg (summary)

Author: Anne Laidebeur, researcher at the Department of Continuing Training (DFC) at the Marc Bloch University in Strasbourg (UMB)

For more than 20 years, the Department of Continuing Training at the Marc Bloch University (DFC/UMB) has been validating the occupational and non-occupational experience of adults applying for a university programme of professional development and/or action research.

The *Diplôme universitaire de responsable de formation* (University diploma in training management, DURF), like the other diplomas of DFC/UMB, has allowed from its inception for recognition of experiential learning, and under the most recent proposals for legislative change, for validation of experiential learning. But besides simply applying legislation, validation of experiential learning provides an official framework, the influence of which is reflected in the teaching methods, organisation and funding of this diploma. All aspects of the diploma need to be developed further, in partnership with the other regional and national players involved, to try to construct a coherent offer. This must happen in a context of rapid change - brought about by the sluggishness of the labour market - the transfer of responsibility for vocational training from national government to the regions, and the adoption of the new Law on lifelong learning. The professional development offered by a DURF, which is also intended to provide a university training with a firm commitment to the discussion of fundamental disciplines, needs to be made accessible via course learning and/or validation of experiential learning.

DURF is approved at Level II and accepts adults with a minimum of five years of work experience, in whatever sector of activity or occupation. Validation of experiential learning is practised from the beginning of the course. The selection procedure before admission seeks to

point the candidate in the direction of self-learning, which requires and encourages a distanced view of occupational experience.

Candidates for validation of experiential learning who wish to have their experience validated to obtain part or all of the diploma, adopt a variety of strategies.

The personal strategy of identifying experience and having its validity recognised by the university institution means that the candidate has to adopt a self-learning approach, combining support teaching with discovery and analysis of learning, but applications under this procedure, which result from shortage of either money or time, often take a different direction.

The diversity of candidates' profiles and the activities they have exercised in training occupations, creates a complex context in which validation of experiential learning plays a role that might be described as 'federative'; an attempt is made to ally the occupational with the educational, by combining the principles of each.

De l'évaluation des acquis de la formation à l'évaluation des acquis de l'expérience pour le titre de «Formateur responsable pédagogique» au Centre académique de formation continue de Bordeaux

Auteur: Nicole Loiseau, conseillère en formation continue au Centre académique de formation continue (CAFOC) de Bordeaux

La mise en œuvre d'un dispositif de validation des acquis professionnels (VAP) devenu validation des acquis de l'expérience (VAE) pose immanquablement la question de l'évaluation, de son objet, de ses modalités, des compétences et des postures des acteurs...

En effet, il ne s'agit plus de vérifier que les acquis sont là, en référence au programme, au référentiel de formation, aux contenus, mais d'aller vers le «sujet candidat» pour faire émerger son activité concrète et unique puisque'il s'agit de sa situation réelle de travail: de l'émergence de cette activité, les compétences seront déduites par les évaluateurs.

C'est ce que nous avons pu expérimenter au Centre académique de formation continue (CAFOC) de Bordeaux dans une formation de formateurs. Elle a été mise en œuvre dès 1993 pour professionnaliser les acteurs de la formation de la Région Aquitaine, à la demande des institutionnels: en effet, aucune formation ne correspondait à cette époque à ce que souhaitait la Direction régionale de la formation professionnelle (DRFP; maintenant Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle: DRTEFP). Les formateurs des organismes de formation étaient «venus» à la formation par des voies diverses et parfois sans diplôme: l'objectif de la DRFP de l'époque était de qualifier les formateurs en leur permettant d'acquérir un niveau II.

Le dispositif mis en œuvre a donc accueilli des formateurs d'adultes, débutants ou confirmés, permanents ou occasionnels, dans cette formation modulaire organisée en unités. L'expérience des unités capitalisables dans les diplômes de l'Éducation nationale a servi de modèle pour permettre aux formateurs salariés de participer à des unités de formation, voire des modules (la plus petite unité) et de valider ces unités de façon progressive et sur une durée de cinq ans.

C'est ainsi un dispositif individualisé de formation qui a fonctionné avec ses différentes étapes: l'entretien d'accueil et le «positionnement», l'élaboration d'un parcours de formation – pouvant s'étaler sur six ans – la contractualisation et sa mise en œuvre, et l'évaluation unité par unité. Pour chaque unité, une commission composée de trois personnes évalue les compétences acquises au regard de critères spécifiques.

La formation a été homologuée au niveau II en 1998 sous le titre «Formateur responsable pédagogique» (FRP).

La VAP était «dans l'air du temps» et nous pensions bien que cette organisation en unités nous faciliterait la tâche... À titre expérimental et avec une forte incitation des

commanditaires, la première session VAP a eu lieu en décembre 2000 avec les mêmes commissions par unité: ces commissions ont activement participé à l'élaboration du support permettant aux candidats d'exploiter leur activité pour chaque unité demandée.

À ce moment-là – courant 2000 – les textes concernant la VAP pour les diplômés de l'Éducation nationale nous ont permis de formaliser une démarche et de justifier nos choix:

- rapport d'activité par unité (je dis ce que je fais et je l'analyse);
- entretien avec la commission qui a pour mission de vérifier par un questionnaire approprié la véracité des dires et d'aider à expliciter certains aspects de l'activité décrite.

C'est ainsi que les évaluateurs de formation sont devenus des évaluateurs d'acquis professionnels après plusieurs réunions de concertation où chacun apportait sa pierre (l'idée qui présidait au travail d'alors était que l'innovation n'accepte pas la directivité mais est plutôt le fruit de la participation!)...

De l'évaluation en règle générale...

Évaluer, c'est tout d'abord repérer le ou les objet(s) de l'évaluation; ensuite, après avoir repéré, il s'agit de mesurer le ou les objet(s) à évaluer en référence à une norme, à un modèle précis.

Les objets à évaluer sont les référés, ce à quoi ils sont comparés, les référents: il s'agit de mesurer les écarts entre les deux pour décider s'il y a conformité ou non.

Dans le système métrique, le mètre est le référent et toute longueur est évaluée par rapport à cette norme: l'objet à mesurer est plus court de..., plus long de..., c'est indéniable, vérifiable, sans contestation.

Lorsqu'il s'agit de formation, ce principe fonctionne de la même façon: les acquis de formation sont comparés à un référent, le référentiel.

de l'évaluation des acquis d'une formation...

Le sujet principal est celui qui a suivi un parcours formatif, qui a acquis de nouveaux savoirs, savoir-faire et (pour employer le langage adéquat) qui possède de nouvelles compétences.

Cette progression, voulue et souhaitée, se fait en relation avec un système et conformément à un référentiel de formation, à des contenus avec l'aide d'un... formateur, que soit dans un lieu dévolu à cet effet ou dans tout autre lieu, y compris le lieu de travail, à condition que ce lieu soit formatif et repéré comme tel.

Qui va pouvoir juger de l'effectivité de ces nouveaux savoirs et savoir-faire?

L'intéressé en premier lieu (dans le meilleur des cas), le formateur ensuite et enfin, si cette formation doit être validée pour être reconnue, des «évaluateurs»; ceux-ci auront à effectuer une mesure à partir de preuves fournies par le candidat et de la référence à une norme: «*L'acquis est reconnu en fonction de l'amont c'est-à-dire du programme dans lequel il a un sens... il est attendu, on vérifie qu'il est là*»⁽⁷²⁾.

En ce sens, évaluer, c'est bien mesurer et le sujet candidat compte peu; ce qui compte, c'est ce qu'il a produit, sans se soucier de son avis car l'évaluateur sait alors que l'évalué est censé ne pas (trop) savoir... il est passif, il subit plus qu'il «n'agit» l'évaluation.

L'évaluateur joue un rôle de contrôleur, de vérificateur de la conformité à une norme: c'est un technicien qui mesure le niveau d'acquisition des savoirs et savoir-faire. Son verdict se traduira par un oui/non (si les critères sont parfaitement bien définis), par une note entre 0 et 20, par un classement, etc., en tous cas sa maîtrise des savoirs et savoir-faire doit être optimale...

La valeur de son verdict s'inscrit dans le champ prédictif car la situation n'est pas réelle et porte davantage sur les capacités du «sujet candidat» à occuper tel emploi, à exercer tel métier. Nul n'osera affirmer qu'après une telle formation, le candidat est apte à occuper tel poste de travail avec compétence!

... à l'évaluation des acquis professionnels... et de l'expérience

L'autre «pilier» de la VAP/VAE devient alors la compétence globale de chaque jury: composé de trois personnes, le jury évaluateur est complémentaire dans sa composition car il s'agit d'une réelle coopération. Une forme d'autorégulation existe, permettant de passer de la singularité de chaque expérience à la généralité de la compétence: la confrontation des jugements sur l'activité présentée, la mise en commun et le questionnement du candidat permettront la prise de décision sur l'unité (ou les unités) à accorder. On peut, à juste titre, parler d'une réelle osmose entre les points de vue qui permet d'objectiver le processus de validation.

L'acteur principal est, encore là, celui qui se présente pour validation (reconnaissance?) de ses savoirs et savoir-faire acquis non plus tout au long d'un parcours formatif mais par l'expérience qu'il a «engrangée» dans sa vie professionnelle sur un ou plusieurs postes de travail, dans des situations professionnelles effectivement exercées. Il s'agit là d'évaluer son activité réelle, concrète, personnelle, par rapport non à un référentiel de formation, mais à un métier.

Le candidat aura ainsi à exprimer en termes clairs et compréhensibles son activité afin que ses évaluateurs comprennent celle-ci: il devra savoir prouver, à travers des exemples précis et une

⁽⁷²⁾ Aubret, Jacques. Orientation et validation des acquis dans l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1999, vol. 28, n° 4, p. 627-641.

argumentation, qu'il possède les compétences requises pour que le diplôme, le titre lui soit attribué. Il n'est plus passif mais réellement acteur de son évaluation, il est maître du «jeu».

Cette situation est ambiguë pour l'évaluateur qui n'aura pour base de son évaluation que la démonstration du candidat: tout dépendra de la capacité de l'évaluateur à se décentrer du référentiel de formation et à mettre en place une posture d'écoute, de dialogue, d'échange... L'évaluateur devra ainsi accepter de renoncer à sa «toute-puissance» pour aller vers le candidat et sa singularité: son travail consistera à aider le candidat à expliciter pour pouvoir passer du singulier, du particulier au général.

Le référentiel d'activités et de compétences est aussi l'outil qui permet de faire le lien entre des situations diverses, en dehors de toute forme d'organisation préétablie: la difficulté de son élaboration – et de son utilisation – tient dans le fait que la tension existant entre le spécifique et le général sera toujours prégnante.

L'activité spécifique mise en œuvre par le candidat nécessitera un réel travail d'explicitation afin de tendre vers une formalisation permettant l'accès au général. C'est, dans le cadre du titre inscrit au Répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) du CAFOC de Bordeaux, le FRP, la fonction principale de l'accompagnement à la rédaction: l'accompagnement permet une première prise de distance du candidat avec ses activités afin de les rendre lisibles et transférables à d'autres situations.

Comment développer ces nouvelles compétences d'évaluateur?

Dans le dispositif de validation du FRP, les jurys pour la validation des acquis de la formation et pour la validation des acquis de l'expérience (précédemment VAP) sont les mêmes. À les écouter, nous apprenons que pour eux, le travail d'évaluation des acquis de l'expérience est différent: d'abord, ils jugent cet «exercice» plus difficile que lorsqu'ils ont à évaluer un candidat en validation des acquis de formation, mais aussi plus intéressant... Certains vont même jusqu'à dire qu'avec les acquis de la formation, ils ont l'impression d'être dans la répétition; au contraire, avec les acquis de l'expérience, tout leur paraît nouveau, original, particulier.

Afin de faciliter ce travail «nouveau», une formation-action a été menée:

- ils ont participé à l'élaboration de la «maquette» du dossier à restituer par le candidat, dossier permettant de «poser» les activités réelles, concrètes, suffisamment ouvert pour permettre à chacun de s'exprimer mais aussi suffisamment précis pour «rentrer» dans la spécificité de chaque unité;
- chaque séance de validation a été précédée par un point sur la posture d'évaluateur des acquis de l'expérience: aider à expliciter plutôt que contrôler, aider à préciser plutôt que vérifier les connaissances... en bref, permettre au candidat d'exprimer le plus sereinement possible son expérience sans qu'il se sente «jugé» a priori.

Nous sommes donc ici avec des réelles capacités à analyser le travail effectué, sachant que ce travail est vécu par le candidat comme inhérent à son individualité, à son intégrité de personne. Lorsque l'activité d'un candidat n'est pas validée, c'est sa personne tout entière qui se sent visée, rejetée, niée professionnellement...

Pour cette raison, l'orientation en amont doit être précise car un candidat refusé pensera qu'il a subi une injustice... puisqu'il effectue réellement son travail.

Dans tous les cas, les compétences à développer pour un «évaluateur VAE» se situent davantage dans le champ de l'analyse du travail et des organisations que dans celui de la pédagogie. L'autre vecteur pourrait être celui de l'entretien d'explicitation et de ses postures. Nous ne sommes plus dans une mesure d'écart mais bien dans celui de l'écoute, de l'analyse, plus proche de la maïeutique que du jugement. Néanmoins, viendra la phase du choix et donc de la décision.

Conclusion: qu'est-ce qui change dans les pratiques d'évaluation?

Tout d'abord, le référent a glissé des contenus de formation vers les contenus d'activité réelle, ce qui explique la difficulté rencontrée dans les pratiques d'évaluation des acquis professionnels ou de l'expérience: si les évaluateurs ne sont que des enseignants, ils auront tendance, parce qu'ils connaissent peu les métiers, à «tirer» du côté de la formation... qu'ils connaissent.

D'où l'importance de faire appel à des professionnels qui connaissent le métier de référence!

Le deuxième changement sera au niveau de la manière d'évaluer: la posture n'est pas la même puisque évaluer sera davantage du côté de la reconnaissance que de la mesure d'écarts.

En ce sens, l'évaluateur sera davantage un «accoucheur», un «maïeuticien» qu'un contrôleur, qu'un vérificateur.

Enfin, l'attention à l'autre sera plus fine, plus proche, car les acquis professionnels ou de l'expérience ne peuvent pas être dissociés de celui qui les a mis en place, dans tout ce qu'ils ont d'original.

C'est ainsi que pour l'évaluation des acquis de l'expérience dans le FRP, ces évaluateurs sont capables de décontextualiser la situation de travail du candidat pour la projeter dans une autre situation, un autre cadre en faisant le pari que les compétences du candidat sont transférables dans un autre «espace-temps».

Tous ces changements ne pourront devenir réellement opérationnels que s'ils sont compris, intégrés et mis en œuvre: comme tout changement, ils devront ainsi être accompagnés au plus près des différents acteurs. Il faudra peut-être savoir laisser du temps au temps!

Pour aller plus loin...

- Abernot, Yvan. Les méthodes d'évaluation scolaire. Paris: Bordas, 1988.
- Actualité de la formation permanente, n° 182, janvier-février 2003.
- Bref CEREQ, n° 159, décembre 1999.
- Bref CEREQ, n° 203, décembre 2003.
- Feutrie, Michel. La mise en œuvre de la VAE: vers un débat de société? Actualité de la formation permanente, n° 182, janvier-février 2003. Centre Inffo.
- Hadji, Charles. Nombreuses publications sur l'évaluation.
- Lenoir, Hugues: VAE et modernisation sociale. Actualité de la formation permanente, n° 182, janvier-février 2003. Centre Inffo.

Evaluating experiential learning for the qualification of 'Formateur responsable pédagogique' (Trainer responsible for teaching methods), CAFOC Bordeaux (summary)

Author: Nicole Loiseau, continuing learning adviser at Cafoc Bordeaux (Academic centre for continuing training)

The adoption of a scheme of validation of work-related learning now known as validation of experiential learning inevitably raises the question of evaluation, objective and methods, and the skills and attitudes of those involved. Evaluation means above all identifying the object(s) to be evaluated; then, once identified, these objects have to be measured by reference to a standard, a precise model.

In the case of training, this principle operates in the same way: course-based learning is compared with a referent, a benchmark. Who is going to be able to judge the effectiveness of these new skills and knowledge? There are three answers:

- first, the person concerned (in the best instance);
- then, the trainer;
- finally, if the training needs to be evaluated in order to be recognised, evaluators.

The other pillar of validation of work-related learning – validation of experiential learning is thus the overall competence of each evaluation panel, which comprises three people who should complement each other since they need genuinely to work together. Candidates describe what they do clearly and comprehensibly so that the evaluators can understand it, and they should be able to prove, by means of exact examples and argumentation, that they

possess the skills required for the qualification to be awarded. Candidates are no longer passive but play a full part in the evaluation, being in charge of the 'game'.

In all cases, the skills which an evaluator needs to develop are largely work and organisational analysis rather than education. First, the referent has shifted from the content of training to the content of real activity, which explains the difficulty encountered in evaluating vocational or experiential learning: if the evaluators are purely teachers, because they know little about the field of work, they will tend to 'lean' towards training, about which they do know. Hence the importance of calling on professionals who are familiar with the occupation in question.

The second change is in the manner of evaluation: the approach is not the same because the evaluation will stress recognition rather than measuring shortcomings. In this sense, the evaluator will act as a 'facilitator', rather than a checker or verifier.

Ingénierie de la validation des acquis de l'expérience pour le titre de «Formateur professionnel d'adultes» à l'Association pour la formation professionnelle des adultes

Auteurs: Georges Michel et Marie-Christine Carion, ingénieurs de formation à l'Institut national des métiers de la formation (INMF) – Direction des études et de l'appui techniques, Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA)

Introduction

Présentation de l'Association pour la formation professionnelle des adultes et de ses missions d'ingénierie de certification

L'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) est le premier organisme de formation professionnelle qualifiante pour adultes, demandeurs d'emploi et salariés en France et en Europe. Sa gestion est assurée, dans le cadre de relations paritaires, par les représentants des pouvoirs publics, des organisations professionnelles d'employeurs, des syndicats de salariés.

L'AFPA a pour vocation première la qualification des demandeurs d'emploi dans un but d'insertion professionnelle et celle des salariés pour accompagner la gestion des emplois et des compétences. En 2001, 80,7 % des stagiaires ont accédé à un emploi dans les 6 mois qui suivaient leur formation.

L'AFPA intervient sur l'ensemble des questions d'orientation professionnelle, de formation professionnelle, de validation des acquis professionnels et de conseil en matière de ressources humaines. Elle met à la disposition de ses clients, des demandeurs d'emploi et de ses bénéficiaires un réseau unique de compétences réparti sur l'ensemble du territoire national et organisé en 22 directions régionales:

- 148 393 personnes formées en 2003;
- 4740 formateurs, tous issus de l'entreprise, sur 265 sites de formation;
- 780 psychologues du travail chargés de l'information sur les métiers, de l'évaluation et de l'orientation des candidats, dans 204 services d'orientation professionnelle;
- 350 ingénieurs-conseils et consultants qui réalisent des prestations d'ingénierie.

Une direction technique développe, pour les 350 titres professionnels délivrés par le ministère chargé de l'emploi, une démarche globale d'ingénierie qui couvre les domaines de la certification, de l'orientation et de la formation. En son sein, l'Institut national des métiers de la formation (INMF) assure des missions d'ingénierie de qualification et de pédagogie appliquée, de professionnalisation et de développement des compétences des formateurs internes et d'appui conseil aux sites de formation. Concernant la pédagogie appliquée, deux chantiers innovants peuvent être cités: la mise en œuvre, à distance, de la formation pédagogique des formateurs de l'AFPA, le développement de leurs compétences et

«d'e-ressources» pédagogiques; l'utilisation de la réalité virtuelle pour faciliter les apprentissages. Cet institut a également assuré l'ingénierie des trois titres du ministère qui relèvent du secteur de la formation et de l'insertion professionnelles, dont celui de «Formateur professionnel d'adultes» (FPA).

Le titre professionnel «FPA» du ministère chargé de l'emploi

Le titre de Formateur(trice) professionnel(le) d'adultes, de niveau III, homologué en 1997, a été créé à la demande des partenaires sociaux pour contribuer à la professionnalisation du secteur, récent, de la formation professionnelle. Il est inscrit au nouveau Répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) (arrêté de spécialité paru au *Journal officiel* du 8 novembre 2002).

Il est structuré autour des trois activités types qui constituent l'emploi:

- animer des actions de formation;
- accompagner des personnes en formation, suivre des parcours et des projets;
- construire et conduire des actions spécifiques de formation.

Ce titre a été rendu accessible par la validation des acquis de l'expérience (VAE) en décembre 2001. Ainsi, dès 2002, au moment de la parution de la loi de modernisation sociale (LMS du 17 janvier 2002) et de ses différents décrets d'application, arrêtés et circulaires, les premières mises en œuvre opérationnelles de la VAE pour «FPA» ont permis aux premiers candidats d'accéder au titre.

Ce texte décrit la démarche d'accès au titre FPA par la VAE à partir de ces premières mises en œuvre et quelques repères et points d'attention qui en ont été tirés. Au préalable, une présentation de l'ingénierie de la VAE, plus globalement située dans l'ingénierie de certification, est nécessaire pour appréhender la logique de construction et de certification des titres du ministère chargé de l'emploi.

L'ingénierie de la VAE

L'ingénierie de la VAE dans l'ingénierie des titres

La finalité des titres professionnels est de favoriser l'insertion dans l'emploi et la mobilité professionnelle d'adultes souvent dotés d'une expérience professionnelle.

Ils sont construits par les services d'études de l'AFPA, dans le cadre d'une ingénierie des titres qui s'inscrit dans celle, plus globale, de l'ingénierie développée par l'AFPA et en association étroite avec les branches professionnelles, dans le cadre des instances consultatives du ministère chargé de l'emploi: les commissions professionnelles consultatives (CPC).

Les modalités d'évaluation et de validation pour la délivrance des titres sont organisées à partir de situations de travail. Les jurys sont constitués de professionnels du métier considéré, sur la base de propositions des organisations professionnelles et syndicales.

Tous ces éléments confèrent aux titres un ancrage professionnel direct de nature à assurer à leurs titulaires une opérationnalité immédiate dans l'emploi visé. Après création par le ministère, ces titres sont inscrits de droit au Répertoire national de la certification professionnelle (RNCP).

La modernisation des CPC en 2000 a renforcé l'adaptation des titres aux qualifications requises dans le monde professionnel, en associant plus étroitement les partenaires sociaux des branches professionnelles à leur construction.

Dans le cadre de l'ingénierie développée par l'AFPA, l'ingénierie des titres s'appuie essentiellement sur quatre supports:

- ***Le dossier sectoriel et professionnel***

Il a pour finalité d'éclairer la politique du titre du ministère chargé de l'emploi, en s'appuyant sur une démarche de veille prospective. Il porte un diagnostic sur la relation emploi/qualification/formation à partir d'une analyse de l'environnement économique et technologique, du marché de l'emploi et de la formation, de l'encadrement juridique et conventionnel, des publics demandeurs d'emploi et salariés.

La note d'opportunité

Elle prolonge la démarche de prospective et rassemble les informations utiles à une décision de création, d'actualisation ou de suppression d'un titre du ministère.

Le référentiel d'emploi, d'activités et de compétences (REAC)

Il a pour finalité de définir un emploi type correspondant à un titre professionnel du ministère chargé de l'emploi représentatif d'une qualification. L'emploi type est défini par sa mission, ses activités et des compétences, il est élaboré à partir d'une analyse des emplois réels et de leurs évolutions et donne lieu à trois descriptifs correspondants: la fiche emploi type, les fiches activités types et les fiches compétences. Il constitue un préalable à l'élaboration des référentiels de certification et de formation.

Le référentiel de certification (RC)

Il a pour finalité de définir les compétences liées à la certification et les modalités d'obtention d'un titre du ministère chargé de l'emploi. Il précise les compétences clés à évaluer ainsi que les critères d'évaluation et de certification (situations, épreuves, conditions, critères d'appréciation et seuils requis...). Il est élaboré à partir du REAC et sert de cadre à la définition de deux niveaux de validation:

- la validation finale, décrite dans le référentiel de certification du titre. Elle est liée à l'emploi type, et correspond au titre professionnel;
- des validations intermédiaires liées aux activités types: les certificats de compétences professionnelles (CCP).

Cette ingénierie s'inscrit dans une ingénierie plus globale développée par l'AFPA, qui couvre également le système formation: référentiel de formation, de positionnement et cahiers des charges. Élaboré à partir du contenu et de la structure du REAC, le référentiel de formation énonce les objectifs et donne les principales indications sur la formation. Le référentiel de positionnement identifie le cadre d'accès à la formation en définissant les conditions

d'admission et les instruments, dont les guides d'entretiens. Il permet de définir des itinéraires personnalisés adaptés aux besoins du bénéficiaire et à son projet. Les cahiers des charges décrivent différents scénarios pédagogiques possibles et détaillent les situations d'apprentissages au regard des objectifs. Ils sont assortis des ressources pédagogiques correspondantes.

Ainsi, l'ingénierie des titres est fondée sur l'analyse du système travail. Nous entendons par système travail l'ensemble des activités humaines concourant à la réalisation d'une production, c'est-à-dire la réalité des emplois en situation professionnelle. Le système formation est l'ensemble coordonné et finalisé de pratiques, contenus, méthodes et moyens de formation d'un organisme de formation, d'une grande entreprise ou d'un groupe industriel. Le référentiel de certification, indépendant du système de formation, a notamment été revu à l'occasion de la parution de la loi de modernisation sociale, en janvier 2002, qui prévoit la nouvelle modalité d'accès aux diplômes et titres par l'expérience (VAE).

L'ingénierie de la VAE du ministère chargé de l'emploi

La loi de modernisation sociale élargit l'accès possible à tout diplôme ou titre relevant de la certification nationale: la voie de la validation des acquis de l'expérience (VAE) apparaît comme nouvelle voie possible aux côtés de la voie classique de la formation. Elle s'inscrit dans le cadre d'une démarche et d'un engagement individuels et dans une logique de réussite pour les candidats. La particularité de la procédure d'accès aux titres professionnels du ministère du travail repose sur une logique de capitalisation, préalable à la présentation au titre des certificats intermédiaires (CCP), calés sur les activités constitutives de l'emploi.

Ces principes visent à favoriser l'acquisition du titre par les titulaires d'emplois correspondants, sur une durée de cinq années (à compter de l'acquisition du premier CCP), tout en continuant à exercer leur emploi et sans engager de parcours de formation continu classique comme auparavant.

C'est le directeur départemental de l'emploi et de la formation professionnelle (DDTEFP) qui délivre les titres du ministère chargé de l'emploi. Le dispositif antérieur classique était l'examen de validation des compétences professionnelles, accessible aux personnes issues d'un parcours de formation, complet ou adapté. Aujourd'hui, la diversification des modes d'accès aux titres et diplômes implique un élargissement de l'ingénierie à une ingénierie de la VAE en général et plus particulièrement de l'accompagnement, dans le respect des nouvelles dispositions réglementaires.

Ces nouvelles modalités de certifications ont conduit à la mise en place de nouveaux dispositifs d'information, comme les Points relais conseil (chargés d'informer sur la certification publique en général, tous ministères confondus) et, pour la validation des titres du ministère chargé de l'emploi, des Cellules techniques de validation intersectorielles départementales (CTVID).

Accès au titre de «Formateur professionnel d'adultes» par la VAE: les premières mises en œuvre

Les premiers accès aux diplômes et titres par la VAE montrent que, si l'accompagnement d'un candidat n'a pas un caractère obligatoire dans les textes réglementaires, il est par contre un facteur déterminant dans une logique de réussite. Pour le titre de Formateur professionnel d'adultes, ce constat a conduit à proposer, dès le départ, deux niveaux d'accompagnement.

- En amont du dépôt du dossier de demande de VAE auprès du DDTEFP, il s'agit d'aider le candidat à décider s'il s'engage ou non dans la démarche et, le cas échéant, à extraire de son expérience les éléments significatifs constitutifs du dossier.
Concrètement, dans les premières mises en œuvre de VAE pour le titre de Formateur professionnel d'adultes, le déroulement a été le suivant. Un questionnaire portant sur les activités caractéristiques du métier de formateur a été distribué à l'issue d'une réunion d'information collective. Puis, un entretien, centré sur l'exploration du «périmètre» de l'expérience et s'appuyant sur les réponses au questionnaire, a permis au candidat de décider de poursuivre ou non un parcours de VAE.
- En aval, il s'agit d'aider le candidat à construire un parcours et à se préparer à la validation. Par accompagnement, il faut entendre ici l'aide apportée au candidat dans son travail de maturation et de formalisation de ses expériences au regard des exigences du référentiel de certification, ainsi qu'au travail de préparation à l'explicitation de ses expériences devant les évaluateurs et le jury. L'objectif est qu'il se présente au titre avec un maximum de chances de réussite, dans l'esprit de la loi. À ce niveau, deux phases principales:

Phase 1: l'outil d'aide au positionnement sur les métiers de la formation «Cible formateur» a tout d'abord été utilisé pour une exploration en profondeur des compétences. Cet outil propose quinze situations professionnelles liées aux activités types du métier et structurées en trois volets: exploration de l'expérience (déclaratif), des méthodes professionnelles mobilisées à partir d'études de cas scénarisées (vidéos) et des concepts et connaissances nécessaires à la pratique professionnelle (questionnaires à choix multiples: QCM). Les résultats ont été exploités au cours d'un nouvel entretien avec le candidat qui a débouché sur la construction d'un parcours (et d'un calendrier) individualisé d'accès au titre.

Phase 2: l'objectif est de permettre au candidat:

- de réaliser un diagnostic de réussite à partir de la mise en correspondance entre les compétences qu'il est capable de mettre en œuvre et le référentiel métier Formateur professionnel d'adultes;
- d'identifier les conditions dans lesquelles se déroule la validation et les critères d'évaluation pour pouvoir se préparer aux évaluations CCP et jury titre FPA;
- de mener à bien le travail de maturation, de formalisation et d'explicitation (être capable de dire) des expériences pour les CCP et le jury titre.

Pour atteindre ces objectifs, les modalités suivantes ont été conçues et mises en œuvre:

- d'une part, pour chaque CCP, une présentation collective et des échanges (à partir des protocoles, compétences et critères d'évaluation); des mises en situation d'évaluations diagnostics. Il s'agit ici d'appréhender de façon précise les écarts entre les expériences et les exigences du référentiel;
- d'autre part, pour chaque CCP et pour le titre, des ateliers ouverts de formalisation de l'expérience et des entretiens individuels de synthèse.

À l'issue des premières mises en œuvre, et compte tenu des contraintes de financement de la prestation, il nous a semblé nécessaire de proposer deux scénarios d'accompagnement:

- le premier correspond à une préparation minimale à la validation sur la base du financement par la commande publique. Par préparation, il faut entendre la présentation au candidat à l'accès au titre par la VAE, de l'ensemble des éléments lui permettant de décider de poursuivre la démarche VAE, c'est-à-dire de faire un diagnostic de faisabilité sur ses chances. Il consiste en une appropriation individuelle de la démarche, des critères d'évaluation des CCP et du repérage des compétences. Ce travail individuel s'appuie sur des documents d'aide. L'appropriation des critères, des modalités d'évaluation et du cahier des charges des productions exigées est renforcée par un travail en groupe. Le recueil et/ou la réalisation des productions exigées fait l'objet d'un travail personnel. Un entretien court (1 h 30 à 2 h) permet un dernier point sur l'expérience en référence aux CCP et au jury titre avant la poursuite du travail personnel;
- le second correspond à une prestation d'accompagnement renforcée, pouvant par exemple s'inscrire dans un plan de formation d'entreprise ou un engagement de développement de la formation (EDDF). Elle correspond aux deux phases de l'accompagnement «en aval» décrites ci-dessus (avec, a minima, la deuxième phase de cet accompagnement).

D'autres protocoles, intermédiaires à ces deux propositions, peuvent bien sûr être envisagés, en réponse à des contextes ou demandes spécifiques. Ils peuvent notamment prévoir de mobiliser des ressources accessibles à distance, de façon à diversifier les prestations au regard des besoins et des flux, tout en restant «économiquement réalistes».

Ces premières mises en œuvre de l'accès au titre FPA par la VAE nous ont permis d'identifier un certain nombre de réflexions et de conditions à réunir pour optimiser la réussite des candidats.

Les points de vigilance d'une démarche VAE dans une logique de réussite

L'information en amont: trop d'info tue l'info

Il est important de cibler l'information utile à donner au moment opportun du parcours du candidat: quelle information, à quel moment? Il convient de dispenser l'information qui peut être entendue au moment donné.

Il n'y a pas de «bon» ou de «moins bon» diplôme ou titre: tout dépend du projet personnel et professionnel du candidat. Cela suppose qu'en tout premier lieu, les «fournisseurs» de l'information institutionnelle sur chaque diplôme et titre sélectionnent et formalisent l'information à donner pour qu'elle soit adaptée et utile au candidat pour faire ses choix et prendre ses décisions. Dans un deuxième temps, les acteurs chargés de l'accueil et de l'information du public, les Points relais conseil par exemple, doivent veiller à vérifier non seulement que toute l'information utile a été dispensée, mais aussi qu'elle a été entendue par le candidat, afin d'éventuellement la compléter ou la corriger.

Cette information vise à faire évoluer les représentations que peuvent avoir les candidats de la VAE, notamment sur les quelques points sensibles ci-dessous.

Le choix de la certification

Il est important que le candidat ait, le plus en amont possible, une information précise sur la «culture certificative» des grands ministères certificateurs, qui ont chacun une approche de la qualification et de la certification qui lui est propre. Ainsi, dans les critères d'accès à ses diplômes, l'Éducation nationale accorde généralement une part plus importante à la culture générale et aux savoirs théoriques que ne le fera par exemple le ministère chargé de l'emploi pour les titres professionnels qu'il délivre. L'accès à la certification par capitalisation préalable de certificats intermédiaires, la présence, comme une des modalités d'évaluation, de la mise en situation professionnelle sont autant de spécificités du ministère chargé de l'emploi qu'il importe que le candidat puisse repérer.

VAE: quelle expérience?

Dans le cadre d'une certification publique, la VAE ne valide pas une expérience «en soi» mais uniquement au regard d'un emploi type décrit dans un référentiel national dit «référentiel d'emploi, d'activités et de compétences». Un titre est adossé à un emploi type, corpus (référentiels, vocabulaire partagé...) reconnu, validé par les professionnels (représentants des employeurs et des salariés au sein de la Commission professionnelle consultative) et faisant l'objet de parution au Journal officiel (arrêté de spécialité).

Ainsi, un emploi type est-il:

- plus large que la plupart des emplois tenus par chaque formateur,
- tout en étant représentatif des pratiques les plus répandues; il ne peut donc prétendre à l'exhaustivité. Il vise à favoriser les mobilités professionnelles: il couvre donc généralement plusieurs profils de poste.

Par ailleurs, le ministère chargé de l'emploi propose un accès à ses titres par capitalisation de certifications intermédiaires (CCP), valables cinq ans, calées sur les activités types de l'emploi. Inscrit dans la logique de réussite de la loi, ce choix vise à proposer des étapes accessibles aux candidats jusqu'au titre. Mais l'obtention des différents CCP constitutifs d'un titre, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante: seul un jury habilité et mandaté peut, après entretien avec le candidat, délivrer le titre professionnel.

Pour le titre «Formateur professionnel d'adultes», le travail d'ingénierie de l'AFPA a permis d'élaborer et faire valider ces référentiels, dans les conditions citées plus haut, sur un emploi type et des activités types (au nombre de trois) aux contours complexes. Il faut relever en effet l'extrême variabilité des emplois et des organisations du travail dans le secteur. C'est dire que les écarts entre l'expérience des candidats potentiels et les référentiels du titre méritent une analyse approfondie pour estimer au mieux les chances de réussite.

VAE: quels acquis?

En VAE, on ne valide pas une expérience, mais les acquis de cette expérience. Dans un secteur professionnel caractérisé par l'absence de filière spécifique d'accès, la construction de l'identité professionnelle passe essentiellement par l'expérience professionnelle, par une professionnalisation «sur le tas», souvent de nature informelle (tutorat, réunions de coordination pédagogique, travail en groupe, supervision...). La durée de l'expérience professionnelle devient donc un facteur déterminant dans la constitution de ladite identité. Dans un tel contexte, les salariés ne sont souvent pas prêts à entendre la nuance, capitale, entre «validation de l'expérience» et «validation des acquis de l'expérience». Or, si le critère de la durée de l'expérience est incontournable pour faire valoir un «droit», il ne peut être le seul pour l'accès à une certification publique, centrée non seulement sur la quantité (durée), mais surtout sur la qualité de l'expérience (contenu) au regard de référentiels validés.

VAE: d'abord un engagement individuel

Enfin, il est indispensable que le candidat prenne conscience que la démarche VAE demande un engagement personnel important. La VAE, en effet, telle que définie par les textes, est un droit et relève d'une démarche individuelle, d'un acte volontaire d'un salarié qui demande une reconnaissance de son expérience. Or, souvent, elle s'inscrit aussi dans le cadre d'une incitation institutionnelle, collective, des organismes ou services de formation. Cette incitation contribue grandement à la réussite de la démarche, en venant l'appuyer et la renforcer. À l'inverse, il peut aussi y avoir des impacts négatifs dus à une pression trop forte, voire à des freins de la part de l'employeur. Dans tous les cas, l'engagement volontaire du salarié est un préalable essentiel et incontournable. Il ne peut décider de s'engager dans un processus VAE qu'en connaissance de cause: d'où l'importance de l'information à dispenser en amont de la demande officielle de VAE.

La phase d'accompagnement dans le parcours de validation

Une fois que le candidat a arrêté son choix sur un ministère et une certification, il est important qu'avant même de formaliser sa demande de VAE, il puisse rapidement confronter son expérience avec le référentiel de la certification visée. Certains pourront le faire seuls, sous réserve qu'ils aient accès à une information minimale, formalisée de façon adaptée, et librement ou facilement accessible (ce qui n'existe pas encore le plus souvent). D'autres auront besoin d'être accompagnés dès cette phase, ce qui, bien que l'accompagnement à la VAE ne soit pas une étape obligatoire, constitue un facteur important pour la réussite de la démarche d'un candidat à la VAE.

Nécessité d'être accompagné pour dire et formaliser ce que l'on fait et sait faire

Dans un secteur professionnel comme celui de la formation, où les emplois et organisations du travail sont peu homogènes, où le vocabulaire n'est pas toujours stabilisé, les candidats à la validation rencontrent des difficultés spécifiques: dire sa pratique et la mettre en mots, la nommer avec le vocabulaire professionnel, décrire les méthodes de façon professionnelle (bon nombre de formateurs expérimentés fonctionnent «à l'intuition»), prendre du recul et se rendre disponible. Un temps de préparation incompressible dans la durée de travail personnel de maturation et de formalisation est incontournable dans la démarche VAE.

L'accompagnateur a tout d'abord à aider le candidat à dire (nommer) et formaliser ce qu'il a fait et «sait faire», c'est-à-dire qu'il a une fonction de «révélateur» de l'expérience de l'autre. Cela renvoie à une posture particulière où les techniques d'aide à l'explicitation, notamment, lui seront d'une aide précieuse. Pour un formateur de la spécialité, il s'agit d'éviter toute interprétation hâtive de l'expérience.

Il est donc nécessaire d'aider les candidats à mesurer les écarts entre les activités et compétences mobilisées à travers leur expérience et le référentiel du titre visé, de façon à ce qu'ils puissent s'engager en toute connaissance de cause. On observe en effet que si certains candidats ont tendance à surestimer leur expérience, d'autres au contraire ont du mal à l'identifier de façon précise et ont tendance à sous-estimer leurs compétences.

L'accompagnement à la VAE n'est pas une obligation réglementaire alors que la démarche VAE est, on le voit, complexe. Mais il est une des conditions essentielles pour la réussite des candidats, et le limiter à une simple information sur les référentiels et dispositifs d'évaluation présente donc un risque.

L'accompagnement à la VAE ne peut en aucun cas être assimilé et conçu comme de la formation: la démarche VAE relève d'une dynamique de formalisation de l'expérience et non d'une dynamique d'apprentissage. Il est important de veiller à cette distinction, notamment pour les formateurs impliqués dans l'accompagnement, qui peuvent avoir du mal à quitter le registre du système formation pour se situer dans celui du système travail (voir plus haut les définitions de ces systèmes).

Importance de la prise en compte des stratégies individuelles dans l'accompagnement

L'engagement des candidats varie très sensiblement selon les individus, leurs trajectoires et projets professionnels, leurs contraintes personnelles et professionnelles, ou leurs stratégies individuelles. L'accompagnement se doit de tenir compte de tous ces paramètres. Ce ne sont pas forcément les candidats les plus expérimentés qui choisissent les parcours les plus courts pour l'accès au titre. Ce n'est pas forcément le CCP où il a le plus d'expérience que le candidat présentera d'abord à la validation, les enjeux personnels y étant d'autant plus forts et risqués (remise en cause professionnelle par exemple).

La validation est un processus qui s'inscrit dans une dynamique et dans le temps

Les personnes construisent un parcours de validation qui s'inscrit dans le temps (jusqu'à 5 ans à partir de l'obtention du premier CCP) et dans le cadre d'un projet personnel et professionnel: valorisation personnelle, démarche appuyée ou non par l'employeur, projet de reconversion ou de développement professionnel... Un temps incompressible de formalisation de l'expérience est nécessaire dans une démarche VAE. Dans certains cas, une pression exercée pour obtenir des résultats à court terme – par le stress généré – peut provoquer le repli de candidats VAE vers la formation. Pour autant, et à l'inverse, il convient de ne pas tomber dans les dérives où l'extrême dilution du parcours menant à la certification entraîne des taux d'abandons importants.

En guise de conclusion...

Les accompagnateurs VAE doivent-ils être des spécialistes du contenu ou des spécialistes de l'accompagnement? D'une part, la démarche requiert des compétences en conduite d'entretien, dont des techniques d'explicitation, pour aider à dire et à formaliser l'expérience. En ce sens, elle peut mobiliser des personnes qui n'ont pas d'expertise dans le titre visé. D'autre part, elle vise aussi à fournir l'information utile au candidat pour approfondir, préciser et formaliser son expérience au regard du prescrit du référentiel. L'intervention d'un «expert» du métier et du titre peut alors s'avérer utile. Cela conduit à envisager l'accompagnement sous forme d'interventions «généralistes» et «spécialistes», partagées et coordonnées. Pour ce qui concerne le titre FPA, le formateur de formateurs a généralement le double registre de compétences et peut assurer cette double fonction de l'accompagnement VAE. Il doit être attentif à bien s'ancrer dans le registre du système travail et à ne pas rester dans celui du système formation (et de l'apprentissage). Il doit donc veiller à ne pas «projeter» trop tôt et trop vite le filtre du prescrit sur l'expérience réelle, au risque d'empêcher son expression réelle et authentique avant la phase de formalisation. En ce sens, l'accompagnement VAE se rapproche plus de l'accompagnement de projets que des apprentissages.

Cette réflexion portait ici essentiellement sur l'ingénierie de l'accompagnement et la posture de l'accompagnateur VAE, spécifiques. Elle pourrait être élargie à la démarche d'évaluation et de validation, toujours problématique et difficile. Celle-ci implique, d'une part, la nécessité de fournir des instruments d'évaluation le plus valides possible, c'est-à-dire une ingénierie et une instrumentation particulières et, d'autre part, de former les évaluateurs. Par exemple, pour le titre FPA, même si les situations d'évaluation antérieures (pour la voie d'accès au titre par la formation) combinaient déjà mises en situation, écrits et entretiens, la diversification des voies d'accès a conduit à reconcevoir les grilles d'aide à l'évaluation. Être un professionnel «reconnu» ne signifie pas que l'on soit évaluateur par essence. Comment savoir si l'expérience du professionnel évaluateur couvre bien toutes les activités du référentiel? Former les évaluateurs et les membres du jury en une journée suffit à peine à les informer sur les textes organisant la VAE, à décrire les rôles de chacun et à présenter les protocoles et les instruments d'évaluation. Ce qui importe est en réalité l'amorce d'un travail – indispensable – sur les représentations, tant sur les contenus des référentiels que sur la posture d'évaluateur.

Comme pour l'accompagnement, cela suppose qu'un travail d'ingénierie se soit attaché à identifier et formaliser sur le support adapté la stricte information utile, avant de la dispenser, dans la formation ou dans l'appui aux évaluateurs.

Validation of experiential learning for the qualification of Adult Vocational Trainer at AFPA (summary)

Authors: Georges Michel & Marie-Christine Carion, training developers at the 'Institut national des métiers de la formation – Direction des études et de l'appui techniques' (AFPA)

Having described AFPA (*Association pour la formation professionnelle des adultes - National Association for Adult Vocational Training*), the largest adult vocational training organisation in Europe (4 740 trainers, 780 occupational psychologists, 265 training websites, 148 393 people trained in 2003) and its methods of certification, we discuss the occupational qualification *Formateur professionnel d'adultes* (adult vocational trainer). This was created in 1996 at the request of the social partners to help raise professional standards in this new sector. It is structured around three typical activities which go to make up the job: facilitating training; supporting people in training and monitoring progress and aims; and creating and conducting specific training programmes.

In the first section, we describe validation of experiential learning procedures in the context of the procedure for awarding vocational qualifications, which is based both on analysis of work (sectoral and work file; assessment of relevance; job, activity and skills benchmarks; certification benchmark) and on the policy of the Ministry of Labour.

The second section describes, in the light of initial implementation, how the qualification of adult vocational trainer may be obtained through validation of experiential learning.

In the third section we list the points to watch out for in a validation of experiential learning scheme if it is to be successful:

- what information is relevant, and when? Upstream of the validation of experiential learning, 'too much info kills the info.' How to choose the right method of certification. validation of experiential learning: what experience? validation of experiential learning does not validate experience but what has been learnt from that experience;
- validation of experiential learning is a significant individual, personal commitment;
- the fundamental role of support in the validation process. It is essential to take account of the certification benchmark. Before validation, help is needed with preparation and private work so as to formalise and express what one does and can do. The person providing the support has to adapt to the widely differing strategies of candidates;
- validation is a process which is changing and takes time.

In the conclusion, we pose the question whether validation of experiential learning support staff should be experts in the occupational field concerned, or support specialists. In the light of initial experience the answer is both. If these two roles can be filled by a trainer of trainers in the case of an AVT (Adult Vocational Training - *Formation professionnelle des Adultes* [FPA]) course, validation of experiential learning support must mean not staying in the training system but becoming firmly rooted in the employment system. Finally, we address the issue of evaluation, including the criteria for selecting evaluators, the tools they use and how they should be trained.

Une validation des acquis professionnels vécue par une responsable de formation

Témoignage de Bernadette Sopik, à présent responsable du service Compétences et Formation dans Air Liquide

Bernadette Sopik témoigne ici de son expérience de validation d'acquis professionnels: après 30 ans d'expérience professionnelle, elle se retrouve licenciée économique en 2000. Titulaire d'un diplôme de niveau bac + 2 ans d'études, présidente bénévole d'un groupement régional de responsables de formation en grandes entreprises, elle demande à bénéficier d'une procédure de validation des acquis professionnels (VAP) pour obtenir une partie d'un diplôme de niveau bac + 4 ans d'études, qu'elle obtiendra auprès du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) ⁽⁷³⁾.

M^{me} Sopik raconte ici les difficultés mais aussi les bénéfices que lui a procurés sa démarche de VAP.

De l'idée de demander une validation d'acquis aux premiers pas

Étant responsable de formation en entreprise, j'appartenais au réseau du Groupement des acteurs et responsables de la formation en entreprise (GARF) dont j'étais présidente locale à cette époque et je connaissais l'existence du dispositif de validation des acquis professionnels (VAP). Je m'y intéressais pour le personnel de l'entreprise dont j'étais responsable et j'ai alors travaillé sur ce sujet avec les services de l'académie de Créteil ⁽⁷⁴⁾ qui était proche...

Puis, j'ai été moi-même licenciée économique.

Je me suis dit: «Pourquoi ne pas avoir recours moi aussi à la VAP pour avoir un diplôme attestant mes compétences?» Mon dernier diplôme était un BTS ⁽⁷⁵⁾ et je pensais que mon expérience professionnelle pouvait me permettre de viser une maîtrise ⁽⁷⁶⁾. J'ai alors voulu formaliser mon histoire de vie, ce que la VAP permettait. J'avais le temps, c'était le bon moment.

La première complication a été de connaître la procédure. Pour m'informer, j'ai visité les sites sur Internet, j'ai téléphoné aux universités pour savoir à qui je pouvais m'adresser. J'ai perdu du temps et des espoirs. Tout était rebutant: l'accueil des personnes, le langage obscur...

⁽⁷³⁾ Établissement universitaire en réseau national.

⁽⁷⁴⁾ Représentation régionale du ministère de l'éducation nationale, qui dispose de services de validation.

⁽⁷⁵⁾ BTS: brevet de technicien supérieur (niveau baccalauréat + 2 ans d'études).

⁽⁷⁶⁾ Maîtrise: niveau baccalauréat + 4 ans d'études.

Je suis arrivée dans une université. J'ai fini par trouver le bon endroit et j'ai rencontré une personne qui m'a déstabilisée: «Avec un BTS, vous ne pouvez pas prétendre à la maîtrise, et puis le terme administratif est pratiquement échu, c'est hors de question...» J'ai eu la désagréable impression de déranger, renforcée par ce langage négatif.

Enfin, je suis allée au CNAM et j'ai rencontré dans le service d'accueil une personne chargée de l'information et de l'accompagnement des candidats à la VAP. Pour elle, il n'y avait «pas de problème» et tout a été lancé.

Nous avons passé en revue toutes les unités de valeur du diplôme que je souhaitais obtenir, à savoir le diplôme d'études supérieures appliquées (DESA formation des adultes). Nous avons déterminé ensemble les cinq qui allaient faire l'objet de la VAP, et celles pour lesquelles j'allais devoir faire des études.

À la fin 2000, j'ai fait ma rentrée avec les étudiants et j'ai participé aux files d'attente pour les inscriptions...

Pendant la démarche, le travail que requiert un processus de VAP

Il s'agissait de démontrer, de prouver par des faits marquants, que j'avais acquis les compétences des unités que je sollicitais par la VAP, et cela par des dossiers qui allaient être étudiés par des commissions spécialisées. Il ne me restait que deux mois pour rédiger et présenter dix dossiers: deux par unité de valeur, un sur la théorie et un sur la pratique. J'ai décidé d'en présenter cinq car le temps était trop court pour en rédiger plus. Sur les cinq, quatre ont été acceptés.

Ensuite, en entretien, toujours individuel, la personne chargée de l'information et de l'accompagnement des candidats à la VAP m'a expliqué comment travailler sur une unité de valeur. Elle m'a appris la technique à employer pour prouver qu'on a acquis les compétences. La difficulté a été de remonter l'histoire de ma vie pour trouver les phases de la connaissance. Il a fallu que je cherche dans ma mémoire comment je m'y étais prise. Par exemple, sur l'alternance, comment j'avais développé ma méthode, comment je m'étais approprié cet outil, ce que m'a apporté chacune des différentes phases...

Conceptualiser sa pratique

Remonter trente ans en arrière était difficile. On s'est rencontré encore une fois, plus trois aller-retour d'e-mails. Elle m'interrogeait: «Pourquoi avez-vous écrit cela?...» Je n'étais pas seulement en train de raconter une histoire, il fallait démontrer quelque chose, toujours et encore prouver chaque compétence. Parfois, je ne comprenais pas les mots employés dans le descriptif du diplôme, j'ai dû me les faire expliquer. La personne chargée de l'information et de l'accompagnement des candidats à la VAP m'a aidée pour le premier dossier, puis elle m'a demandé de réaliser seule les quatre autres.

Pour le travail de rédaction, je n'ai rien annulé; j'ai renforcé les explications par des faits marquants; j'ai reformulé. J'ai recherché un vocabulaire plus adapté à la formation professionnelle continue. Je faisais relire mes écrits par des collègues du GARF: chacun travaillait sur un dossier en fonction de la compétence que je lui connaissais. J'ai déposé mes dossiers dans les temps imposés et j'ai suivi mes cours pour obtenir les autres unités de valeur.

Une nouvelle harmonie

La personne chargée de l'information et de l'accompagnement des candidats à la VAP au CNAM m'a appelé personnellement pour m'annoncer que j'avais quatre dossiers sur cinq. Je n'ai pas su pourquoi le cinquième m'a été refusé. Elle m'a proposé de m'inscrire au cours correspondant à cette unité de valeur. Ayant retrouvé un travail, j'ai travaillé le soir, le week-end...

Ce travail de fond a modifié ma recherche d'emploi, il m'a redonné confiance en moi, m'a apporté une meilleure connaissance de moi, j'ai retrouvé une dynamique. En réalité, seuls, mes 30 ans d'expérience et mon diplôme initial bac + 2 ne suffisaient pas. J'avais beau avoir une expertise, cela ne suffisait pas pour obtenir un poste correspondant à mon expérience. Mais lorsque vous venez de vivre une expérience comme la VAP, vous vous sentez «léger», tout est possible grâce à ce travail de fond. Je me suis démontré à moi-même que je savais faire. Dès la fin de ce travail important, je me suis sentie prête à retravailler. C'est un épanouissement, j'étais en harmonie avec moi-même.

J'avais conscience de ce que je savais et que je pouvais me vendre sans difficulté, et c'est ce qui s'est passé: j'en suis ressortie grandie. Après cet énorme travail (qui prend des heures et des heures), j'ai retrouvé un équilibre.

Mes seuls regrets portent sur le fait de n'avoir pas su pourquoi j'avais raté cette cinquième unité de valeur. C'est «oui» ou «non», sans explications. J'aurais aimé savoir et pouvoir défendre quelque chose. Le refus était peut-être dû à un défaut de compréhension d'une question, une mauvaise formulation... Savoir m'aurait évité un sentiment d'injustice.

Un début difficile

Les difficultés pour se lancer sont indéniables: il faut trouver le bon diplôme, celui qui correspond le plus près à ses compétences, trouver l'université ou l'organisme qui le dispense, monter un dossier de validation, régler l'aspect financier car la VAP était gratuite, mais j'ai payé les cours sur mes fonds propres. Autre difficulté: venir suivre les cours du soir, car j'avais repris un travail.

C'est plus facile de demander un diplôme jusqu'au niveau bac + 2 parce que les rectorats sont bien organisés du point de vue de l'accueil, de l'information et du conseil. Au-delà de ce

niveau d'études, ce sont les universités et organismes de formation qui sont responsables de cet accueil. Je constate néanmoins qu'avec l'élargissement induit par la loi sur la VAE (2002), les dispositifs sont mieux connus puisque tous les sites Internet et autres documents «papier» en parlent.

De multiples bénéfices

Sur le plan personnel et professionnel, les principaux avantages que je retire de cette expérience sont multiples: non seulement j'ai «validé mon histoire de vie», mais je me suis affirmée. J'ai beaucoup plus travaillé sur moi que ce à quoi je m'attendais. J'ai été «maintenue» dans une dynamique positive pendant tout ce temps grâce à l'accompagnement du CNAM. J'ai pu intégrer mon nouveau poste avec grande facilité grâce à la confiance en moi et grâce à l'accompagnement des collègues du GARF. Si c'était à refaire, je pense que, même sans connaître le chômage, je le referai. J'aurais sans doute mieux réparti les unités de valeur à présenter entre les deux sessions de janvier et de juin et je me serais laissé plus de temps pour faire mes dossiers.

Informier et donner envie aux autres

À la suite de cette expérience, j'informe d'autant mieux les personnes de mon entreprise qui souhaitent elles aussi faire reconnaître les acquis de leur expérience.

Pour celles-ci, les arguments à développer sont multiples: ils vont pouvoir accéder à une qualification supérieure, mieux «se vendre» grâce à une meilleure connaissance de leurs compétences, changer de statut, changer de métier, valider leur histoire professionnelle, se faire plaisir... Leurs motivations peuvent être de différentes natures: une reconnaissance pour eux-mêmes, une validation de leur carrière, prouver la valeur de ce qu'ils ont fait...

Les conseils que je pourrai leur donner sont surtout de trouver le bon endroit, le bon diplôme, d'avoir un coach de qualité, d'avoir de bons relais à l'extérieur, d'être dans une dynamique de groupe (c'est ce qui fait tenir) et surtout, d'être persévérant et tenace, vu la quantité de travail à fournir.

Pour les professionnels de la formation c'est une démarche à conseiller. Lorsque les gens y sont prêts, c'est une très très belle démarche. Elle permet de rebondir, ça fait du bien. Tous ceux que j'ai connus dans cette démarche de VAP sont allés jusqu'au bout.

Témoignage recueilli par Alexandre Ginoyer (Syndicat des indépendants consultants et formateurs [SICFOR] – Réseau TTnet France)

Validation of work-related learning as experienced by a training manager (summary)

First-hand report by Bernadette Sopik, currently head of the Skills and Training Department of a large French industrial corporation

Bernadette Sopik reports first-hand on her experience of validation of work-related learning: after 30 years of work experience, she was awarded a *licence* in economics in 2000. She already held a diploma at the level of *baccalauréat* + 2 years of study, was honorary chair of a regional group of heads of training in major companies, and applied for validation of work-related learning to obtain part of a diploma at the level *baccalauréat* + 4 years, to be awarded by the *Conservatoire national des arts et métiers* (CNAM).

Ms Sopik recounts the positive and negative aspects of her validation of work-related learning procedure.

La révolution culturelle induite par la validation des acquis de l'expérience pour les acteurs de la formation

Auteur: Anne-Marie Charraud, rapporteur général adjoint de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP)

La mise en place des processus de validation des acquis de l'expérience (VAE), dans les termes posés par la loi de janvier 2002, suppose des évolutions et des modifications profondes dans les processus de construction des certifications, les pratiques d'évaluation et les modes d'élaboration de parcours individualisés conduisant à la qualification. Elle conduit à des transformations importantes dans les approches de la formation et par conséquent dans les démarches des acteurs impliqués.

En effet, la VAE, ayant pour finalité l'accès à la certification, oblige à donner une autre signification à celle-ci et ce, d'autant plus qu'il s'agit de la même attestation que celle délivrée après un parcours de formation et conférant les mêmes droits à son titulaire. De ce fait, la certification ne peut plus être considérée comme une «sanction» finalisant une formation ou un simple contrôle d'apprentissage. Lorsqu'elle concerne le champ professionnel, elle a pour fonction d'attester les acquis correspondant à des connaissances, des aptitudes, des capacités, des méthodes, voire des compétences ou des attitudes qu'une personne s'est appropriées selon des circonstances très diverses.

L'application d'un tel principe incite donc à reconsidérer les processus de certification en œuvre jusqu'ici pour identifier les points qu'il convient de faire évoluer pour y parvenir.

D'ores et déjà seront abordées ici les évolutions liées à trois d'entre eux à travers:

- la construction des référentiels de certification et leurs incidences sur la formation;
- les pratiques d'évaluation;
- le rôle des différents acteurs intervenant dans ces processus et en particulier des formateurs.

Les évolutions liées à la construction des référentiels de certification et leurs incidences sur la formation

Le choix de s'appuyer sur des repères de certification initialement prévus pour valider les acquis après formation correspond en effet à une attente d'autant plus légitime dans le contexte français que ce sont ces certifications qui rendent compte de la «qualification» des personnes. Elles structurent les relations entre l'emploi et la formation et elles sont souvent utilisées comme des critères de positionnement dans les conventions collectives nationales. La prise de conscience d'un taux important de la population active sans indicateur formalisé de

qualification en termes de certification ⁽⁷⁷⁾ a d'ailleurs fortement contribué à l'initiative de la loi de 2002. Dans un contexte de chômage, l'accès à une certification devient souvent une priorité pour favoriser une insertion sur le marché du travail.

Toutefois, la résolution de la certification des acquis de l'expérience amène à s'interroger sur les repères existants au moins sur deux aspects: leur lisibilité et leur pertinence par rapport aux contextes de travail dans lesquels ont vécu les candidats.

La lisibilité des référentiels de certification

L'application de la loi s'est avérée d'autant plus difficile que les référentiels permettant de «lire» les acquis de l'expérience étaient, et restent encore pour un grand nombre, en fait, des référentiels de formation. La tendance naturelle des concepteurs jusqu'ici est d'écrire des programmes de formation et même d'établir autant de référentiels que de parcours puisque la plupart d'entre eux étaient, ou sont toujours, des formateurs.

L'«écriture», voire la réécriture des référentiels de certification suppose un exercice délicat de la part de concepteurs qui doivent désormais s'exprimer en d'autres termes que des contenus et processus pédagogiques. En effet, il s'agit pour eux d'explicitier avec précision les acquis «attendus» lors de l'évaluation et les usages potentiels de l'attestation remise, en termes d'activités professionnelles que pourraient assurer les titulaires de la certification. Cette approche implique des méthodologies de construction s'appuyant sur des analyses de travail et de contextes très rarement explicites lorsqu'elles sont réalisées, voire inconnues des concepteurs, même si des précurseurs allaient déjà dans ce sens dans les années 90 dans les commissions nationales chargées des référentiels pour certains ministères. Elle devient indispensable désormais pour l'enregistrement au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) de droit comme sur demande. La fiche descriptive des certifications qui le constituent impose de préciser, pour chaque certification délivrée, les activités ou fonctions et les contextes professionnels qu'elle vise, les grands registres de capacités ou compétences qu'elle atteste, les composantes et modalités d'évaluation ainsi que les usages autant pour le monde de la formation que du travail (niveau, passerelles ou positionnement par rapport à d'autres certifications...). Si l'on peut remarquer une réelle amélioration des descriptions sur les premiers items, il s'avère toujours très difficile de formaliser les termes des modalités d'évaluation. Un référentiel de certification devrait en principe comprendre au moins quatre éléments: la nature des objets évalués (connaissances, savoir-faire, attitudes, méthodes, procédures, habiletés...), les modalités d'évaluation prévues pour affirmer leur acquisition, les critères de décision utilisés par les jurys et la composition de ces jurys. Cette déficience pourrait s'expliquer sans doute par la prégnance d'une approche de la certification intégrée dans le processus de formation et de fait perçue avant tout comme une vérification de suivi d'apprentissages formels. La VAE remet en cause cet objet en le positionnant comme un contrôle d'acquisitions que l'on peut s'approprier de diverses manières. Cette déconnexion de

⁽⁷⁷⁾ Péry, Nicole. *Livre blanc sur la formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux*. Paris: Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, 1999.

la formation est cependant indispensable pour la construction de parcours individuels d'accès à la certification discontinus ou par validation partielle. Cette dimension semble d'ailleurs un frein majeur à la conception de certifications sur ces bases nouvelles et, avant que les concepteurs de référentiels ne se l'approprient, il faudra sans doute attendre quelques années.

La pertinence des contenus des références par rapport aux contextes de travail dans lesquels ont vécu les candidats

Le concept de «qualification» tel qu'il pourrait se «lire» dans les certifications désignées par la loi pour être enregistrées dans le RNCP ne répond pas toujours aux objectifs recherchés par les employeurs ou les individus. En effet, leur recherche vise une lisibilité des capacités ou des compétences afin de repérer les espaces d'employabilité immédiatement accessibles dans une logique de gestion des compétences souvent ciblées sur des réorganisations des modes de production. Les certifications enregistrées au RNCP s'articulent à des combinaisons de compétences significatives par rapport à des emplois beaucoup plus larges que ceux qui servent de support aux descriptifs de postes ou d'emploi. La mission des «certIFICATEURS» réside en effet dans le fait d'attester la possession d'un ensemble d'acquis permettant d'évoluer dans le temps et dans un espace professionnel. Toutefois, cet objectif premier ne doit pas pour autant occulter un second qui consiste à permettre à des salariés ou à des demandeurs d'emploi dont les acquis n'ont jamais fait l'objet d'une certification, d'avoir leurs acquis identifiés et validés, même si la «valeur» reconnue ne correspond qu'à une partie de la certification. Pour certains, il s'agit là d'une «première marche» vers la «qualification» et aussi, sans doute, vers une reconnaissance sociale, dans la mesure où celle-ci est préalablement prévue ou négociée. Il relève de la responsabilité publique de leur permettre ensuite d'acquérir les composantes manquantes par toute forme d'apprentissage complémentaire, y compris la formation.

Des pratiques d'évaluation de l'expérience à créer

L'appréhension des acquis de l'expérience est beaucoup plus difficile à formaliser que celui de la formation. Dans le second cas, les acquis à vérifier sont déjà connus car inscrits dans le plan d'apprentissage prévu pour des groupes de personnes souvent homogènes. La vérification de l'acquisition des éléments appris dans un cadre formel permet une appréhension relativement juste de ce que le candidat sait réellement, sans risquer de trop le sous-estimer, dans les limites du contexte psychologique et émotionnel des situations d'examen. L'expérience professionnelle se réalise dans des contextes diversifiés et les acquis ne sont plus référés à un corpus préétabli. Leur dimension «informelle» entraîne deux risques importants: l'identification d'acquis non transférables à des contextes élargis tels qu'ils ont été prévus par le référentiel de formation, et une sous-estimation des acquis individuels car les modalités d'évaluation ne permettent pas d'en repérer les contours réels.

La nature des éléments attestés par chaque certificateur étant différente, chacun d'eux doit donc rechercher des modes d'évaluation entrant en cohérence avec les objets attestés de façon à fournir aux jurys les supports de preuves nécessaires et suffisants pour qu'ils puissent forger leur jugement. C'est pour cette raison que l'Éducation nationale, par exemple, a mis au point

une méthode d'évaluation spécifique s'appuyant sur les informations fines fournies par le candidat sur ses activités réelles. Pour d'autres certificateurs, des mises en situation peuvent s'avérer nécessaires pour identifier et vérifier des acquis qu'une formalisation verbale ne peut suffire à vérifier. De plus en plus, il est question de demander aux candidats un portefeuille de preuves pour que les jurys puissent trouver dans les dossiers de validation d'acquis un faisceau d'indicateurs sur lesquels fonder leur appréciation.

La constitution de tels dossiers doit permettre d'apporter des informations crédibles et fiables qui impliquent une démarche d'analyse et de recul de la part des candidats, autant pour formaliser ce qu'ils ont fait que pour apporter les preuves que ce sont bien eux qui l'ont réalisé. Ils doivent parfois en rechercher, non sans difficulté, des «traces» dans leur passé mais aussi retrouver les «documents» ou attestations de tiers adéquats pour en démontrer la validité. On peut penser qu'à plus ou moins longue échéance, c'est un système de coproduction de preuves qui pourrait être envisagé ici entre les candidats et leur contexte d'activité (salarié ou non) à cet effet, déjà à l'étape de la recevabilité de la demande, mais peut-être également dans celle de la constitution du dossier lui-même. D'ores et déjà, certains certificateurs acceptent des «productions» réalisées par les candidats comme éléments constitutifs à part entière. Cela suppose un accompagnement des candidats dans le processus mais aussi celui de l'ensemble des acteurs impliqués – du conseiller d'orientation à l'employeur, en passant par le professionnel ou le formateur présents dans le jury pour garantir l'opérationnalité et la qualité des systèmes en place. Toutefois, d'ores et déjà, l'on note que les réflexions menées sur de telles pratiques ont des incidences notables sur celles portant sur l'évaluation des acquis après formation. Les expériences vécues par les jurys comme les concepteurs d'examens montrent une ré-interrogation des supports traditionnels.

Le rôle des différents acteurs intervenant dans ces processus et en particulier des formateurs

Jusqu'ici, la crédibilité et la légitimité des prestataires de l'évaluation et de la validation des acquis étaient implicites. Les réglementations des processus de validation des acquis de la formation confiaient l'organisation des évaluations aux institutions responsables de la formation. Le processus de certification est d'ailleurs intégré à la formation; il est généralement considéré comme un de ses constituants en cours ou en fin de parcours. C'est pourquoi les évaluations concernant les connaissances «académiques» sont d'emblée confiées aux formateurs qui les ont transmises. Les évaluations concernant les capacités professionnelles dans leur dimension pratique sont assurées par des formateurs associés à des «professionnels» en activité, parfois même représentatifs des partenaires sociaux et désignés par eux. La VAE visant essentiellement des certifications professionnelles, le décret en fixant la réglementation spécifique que les jurys chargés de statuer sur la «valeur» de l'expérience doivent être composés d'au moins un quart de professionnels.

La mise en œuvre de tels dispositifs ne peut s'envisager que dans la mesure où elle est portée par une réelle volonté politique, car elle nécessite un investissement notable pour expliciter la

démarche et former les jurys à s'approprier de nouveaux supports de preuves qui cette fois ne sont pas fournis sur la base d'une réponse à un problème posé pour tous les candidats de la même manière. L'effort d'investissement portant sur les procédures de VAE reste très hétérogène d'une institution, voire d'un établissement à l'autre. Outre le nombre de personnes à former, un réel effort est nécessaire pour concevoir une démarche qualitative pour chaque étape de la procédure. Cette «qualité» concerne des aspects très nouveaux pour les jurys et les responsables de son ingénierie. Il s'agit là aussi de l'un des freins «culturels» au développement rapide de la VAE, que seuls le temps et la pratique pourront certainement lever.

D'autres freins peuvent apparaître pour les formateurs qui souvent portent l'essentiel de leur attention sur le processus pédagogique qu'ils ont à mettre en œuvre: il s'agit de la nécessaire articulation qu'il convient de construire avec des acteurs externes au monde de la formation. En effet, comme ceci a été mentionné plus haut, la constitution d'un dossier de VAE suppose souvent un accompagnement des candidats dans la procédure elle-même mais aussi tout au long du processus le conduisant jusqu'à l'obtention de la certification.

Cela implique là aussi des transformations importantes dans l'approche du conseil et du suivi des personnes dans un cadre institutionnel comme dans celui des entreprises. Si ceux-ci sont relativement maîtrisés pour la formation, il semble absolument nécessaire de développer désormais une professionnalisation des mêmes acteurs dans le champ de la certification et des validations qu'elle sous-tend, après formation comme après expérience. En effet, la délivrance d'une certification renvoie à une réglementation très précise qui varie d'un certificateur à l'autre et ne permet pas de marge de manœuvre approximative. Il en va en effet de la valeur de cette certification lors de son usage. Les enjeux de la certification ne se situent pas dans le même registre que la formation. En effet, un diplôme, un titre ou un certificat de branches sont corrélés à des «droits» juridiquement notifiés pour l'individu qui lui permettent l'accès à des parcours de formation ou à des emplois, sur la base de règles collectivement établies.

Il s'agit donc d'un nouveau «service» public d'accès à la certification que l'on voit émerger à travers le développement de la validation des acquis de l'expérience. Il impose des connaissances et pratiques nouvelles pour les formateurs mais également la nécessité de relations interinstitutionnelles inhabituelles entre certificateurs. Il implique également une collaboration avec d'autres professionnels chargés du conseil et du suivi des personnes pour parvenir jusqu'au bout d'une démarche qui sera souvent itérative puisqu'il faut s'attendre à de nombreuses validations partielles

Conclusion

Le développement des processus de validation des acquis de l'expérience s'applique en France à l'accès des adultes aux certifications professionnelles. La loi de 2002 étend cette perspective à l'ensemble des certifications enregistrées dans le RNCP élaboré par la

Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) ⁽⁷⁸⁾. La mise en œuvre des directives législatives nécessite des évolutions profondes dans les systèmes existants. Outre une instrumentation spécifique au niveau de chaque certificateur, cela suppose l'établissement de langages communs et une volonté globale de lisibilité mutuelle, toujours difficile à mettre en œuvre dans un espace national où les institutions n'ont pas l'habitude de travailler de concert.

Cette dynamique semble enclenchée actuellement et l'on peut observer un mouvement de fond global, ne serait-ce que dans les efforts fournis pour l'élaboration du nouveau répertoire. Beaucoup reste cependant à faire pour qu'une approche homogène puisse s'effectuer afin de permettre à l'ensemble des candidats potentiels d'obtenir la certification qu'ils attendent. On peut penser que le monde de la formation continue est confronté à un véritable défi pour adapter son offre de formation aux besoins des entreprises et des individus tout au long de leur vie. La VAE devient en effet une modalité incontournable dans l'élaboration de parcours de développement et de maintien de la qualification. Cette perspective devrait permettre d'aborder la formation sur des bases nouvelles, moins calquées sur les modèles de formation initiale mais davantage pensées en termes de finalité maîtrisée conduisant à des constructions pédagogiques beaucoup plus riches que celles qui ont prévalu jusqu'à présent.

The cultural revolution brought about among trainers by validation of experiential learning (summary)

Author: Anne-Marie Charraud, deputy rapporteur general of the Commission nationale de la certification professionnelle

The application of the Law of 2002 on validation of work-related learning may change the role and function of certification (*diplôme, titre* or industry sector certificate). In fact certification can no longer be regarded as an approval which concludes a course of training or as a mere check on what has been learnt. It sets out to attest to learning in the form of the knowledge, aptitudes, abilities, methods, and even the skills and attitudes that someone has acquired in widely differing circumstances.

The application of such a principle should lead to changes in three broad areas: the creation of certification benchmarks and their impact on training; evaluation practices; and the role of the various people involved in these processes, particularly the trainers.

⁽⁷⁸⁾ Site web: www.cncp.gouv.fr.

Validation of non-formal learning for trainers: good examples of practice

Author: Paula Silva, national coordinator of TTnet Portugal

Introduction

A TTnet thematic working group was established in 2002 to collect and analyse good examples of practice of the validation of non-formal learning for trainers. The working group was coordinated by TTnet Portugal, in partnership with TTnet France, TTnet Italy and TTnet United Kingdom.

Objectives and expected results

The working group analysed the following issues:

- Will the validation of non-formal learning allow the development of new, recognised qualifications for trainers, geared to market needs?
- Will the validation of non-formal learning facilitate the transparency of trainers' qualifications related to specific job descriptions and profiles?

The working group's main product was a synthesis and policy orientation report on the role of the validation of non-formal learning in the qualification and professional development of trainers.

Methodology

The methodology chosen was the case study approach. The cases were analysed on the basis of a common grid devised jointly by the members of the working group.

Overview of case studies

The cases studied covered a broad range of contexts (education, training and work), involved different degrees of implementation and were designed for different trainers' profiles.

A overview of the case studies is presented in the table below.

Overview of the case studies

	France	Italy	United Kingdom	Portugal
Partners of the working group	Université Paris Dauphine/Département Éducation Permanente	Formez – Training and Study Centre	University of Greenwich, School of Education and Training and partners	IEEP - Institute of employment and vocational Training/National Centre for the Training of Trainers
Promoter of the case studies	National Association for Adult Vocational Training (AFPA)	Italian Association of Trainers (AIF) – private association	University of Greenwich, School of Education and Training	1. Institute of Employment and Vocational Training (IEFP)/Institute for Innovation in Training (INOFOR), and others; 2. State-owned public company Air Navigation of Portugal, Nav, EP.
Target groups	Candidates for the qualification of ‘Professional Trainer of Adults’	Professional Trainers (qualified and with experience), candidates for certification	Vocational teachers/trainers, candidates for the validation of their prior learning	1. Certified trainers, candidates for certification in the training of trainers. 2. Air traffic controllers applying to work as trainers in a real work context (monitors).
Objectives	Linking up employment, training and certification for training professionals	Quality and certification of competence in the field of training.	Higher education sector. Candidates in initial and continuing training for those in public further education and commerce and industry.	1. Employment and vocational training, training of trainers; 2. Air transport sector (vocational training in the air traffic management and control).

	France	Italy	United Kingdom	Portugal
Object of identification/validation	Validation of professional experience to obtain the qualification of 'Professional Trainer of Adults' (FPA), issued by the Ministry of Employment and Solidarity (MES).	Validation of experiential learning acquired by vocational trainers, with a view to obtaining: <ul style="list-style-type: none"> • teacher training; • vocational training as programme designer; • project coordinator and centre/service manager qualification 	Certification of prior learning acquired by qualified teachers/trainers in post-compulsory education and training. (vocational subjects such as Motor Mechanics; Police Trainers; Beauty Therapists)	1. Recognition and validation of experiential learning acquired by certified trainers with a view to exemption from modules of trainer training courses. 2. Recognition and validation of candidate traffic controllers who have submitted their vocational profile for the development of training activities.
Level of implementation of the practice	Institutional System/National. Established process for other professions, but with recent application in the area of adult training.	Private association organised at national level	Based on accepted principles and protocols that the actors concerned developed organically. A national system in a sense, but not enshrined in law. Well established.	1. The process has been tried. It will be implemented as soon as the trainer of trainers profile has been drawn up; 2. Intra-organisational/National/More than a decade of existence.
Legislation	VAP (Validation of work-related learning) – Decree-Law 1985; Law of July 1992 and subsequent amendments; VAE (Validation of experiential learning) – Law of 17 January 2002 on Social Modernisation	No legislation available. Based on the Code of Ethics and AIF quality standards	Protocols signed between universities	1. Decree-Law 95/92 of 23 May – Creation of the National Vocational Certification System. Regulatory Decree 68/94 – General requirements for the issuing of a certificate; 2. Governed by EUROCONTROL and ICAO rules.

Main Conclusions

- Besides opening the door to the training profession, the systems/schemes we have studied allowed professional trainers to gain access to specific profiles within the profession, created to meet the market's needs.

The use of frames of reference makes it possible to establish professional profiles for various qualifications, which can either require a broader spectrum of skills (such as the profile of French trainers) or can be split into specific profiles for given areas within the overall field of activity (Italy). Both cases obey rules that are determined by the market.

It is planned to reassess and update all the professional profiles described in all the case studies.

In this respect the French case offers an interesting example because it includes the drawing up of a sectoral dossier before the frames of reference are established. This dossier looks at the viability and applicability of each profile and allows it to be updated by making adjustments in the following areas: the sectoral economy, the labour market, the training market, the target group, and the legislation and collective bargaining information.

- The validation process implies comparing an applicant's portfolio with a frame of reference that defines the profile of training professionals.

When it comes to establishing trainer profiles, frames of reference can be geared towards a more academic use or a more vocational one. The frames of reference used in education systems basically consist of study programmes, whereas those that are based on professional profiles result from cooperation, partnerships and social agreements with a variety of bodies and sectors, so they tend to reflect employers' needs.

The job descriptions included in the frames of reference describe tasks and list the skills used in the occupation.

A closer link between the education and vocational training systems could benefit frames of reference, to the extent that it brings together contributions from the vocational and academic fields and makes it possible to make their contents more homogeneous.

- Validation systems can lead to an improved match between training offer and training needs, particularly in those systems that include modular training.

Modular education and training systems makes it possible to shorten training paths since, through the accumulation and transfer of credits, they allow applicants to validate training modules without having to repeat learning acquired in non-formal contexts.

This type of system is typical in the United Kingdom, for example, where it permits improved access to education and training and linkage between academic, training and

vocational certificates, thereby creating opportunities for trainers to enter these systems and evolve within them, thereby facilitating progress between different levels and types of learning and promoting flexibility and mobility in training and a more appropriate management of learning acquired at different institutions and in different countries.

Recognition, validation of prior learning and accreditation/certification systems/schemes that include a follow-up phase make it easier to meet training needs and requirements, because they assist and guide applicants when they define their professional and training paths.

However, the actors involved in the process (counsellors and monitors) play a decisive role in that they guide and motivate applicants as they construct these paths.

These processes can be useful for employers who need to ensure that one or more of their employees qualifies as trainers in order to meet their organisation's internal needs, because this enables them to manage time and staff availability and shorten training paths – especially in very specific or technical fields.

They offer other advantages relating to employment, particularly since they make it possible to negotiate jobs and remuneration and gain access to employment opportunities.

All this leads us to the conclusion that recognition and validation processes can foster the professional development of training actors in various cases:

- trainers who have experience, but no qualifications (recognition and validation enables them to become qualified more quickly due to their experience, without having to repeat learning that they have already acquired);
- trainers who hold a basic qualification and want to qualify for a more specific profile;
- education professionals who want to qualify as trainers by obtaining recognition of credits/qualifications, etc.

The trainer qualifications described in the case studies presented can be reviewed, and this helps with the updating and further development of the skills of the professionals concerned.

Key messages

It is difficult to generalise about principles and protocols for good practice in the accreditation and validation of non-formal learning when we are basing ourselves on just one study from each partner country. This is particularly true because the training systems used by each country are different. However, it is possible to identify a number of things that should be borne in mind.

The Phases

- The welcoming and information phase is essential and can determine the success or failure of the whole process, because it helps applicants to see how the process can assist them to construct a lifelong professional/training path (more than just obtaining a diploma, etc.). It is necessary to invest heavily in this phase, which should not be seen as a mere bureaucratic formality.
- The recognition phase must provide applicants with enough time and the right assistance to enable them to retrieve their past experience and learning as well as possible learning/experience contexts.
- Validation should not be limited to a formal evaluation format, and demonstrations in a working context should be made a standard feature of the process.
- A follow-up could help to improve the definition of trainers' professional and training paths.

The Actors

- Assistance and counselling are essential to the welcoming, recognition and positioning phases of recognition and validation processes, because they get the applicants involved and make sure that appropriate instruments are used.
- As we have seen, when there are counsellors or monitors they are not always present during the welcoming phase. We have already pointed out that this phase can be decisive to the continuity and success of the processes, so it is essential that applicants be assisted by a counsellor and/or monitor because the role of the latter is not only to explain the whole process and motivate applicants, but also to show applicants the possible implications of the recognition and validation process for their entire professional/training path.
- The participants in the recognition phase (mainly counsellors) are crucially important because they help to ensure the quality of the portfolio that is developed. Not only must counsellors master the whole process – i.e. have an in-depth knowledge of the frames of reference, the tasks and the training opportunities – they must also have the necessary skills to make it work.
- Given the clear importance of each of the various actors in the recognition and validation process, it is essential to establish the profiles and specific training needed by counsellors or monitors and evaluators.

The Instruments

- The recognition phase must make provision for various techniques and instruments that complement the portfolio, thereby making it possible to improve identification of the experience/learning and skills that are to be validated.

- The reflective commentary required by some portfolios allows applicants to rationalise not only their prior learning, but also the process underlying the development of that learning.
- Technical/pedagogical demonstrations and demonstrations in a real working context make it possible to complement and/or confirm the experience/learning that are to be validated.
- It is also necessary to lay down criteria for the reliability and quality of the various methodologies and instruments.

The frames of reference

- It is essential to involve different actors from the education/training sector in the construction of the frames of reference in this field, so that they better reflect the realities of the profession.
- The existing frames of reference should be monitored so that the skills and competences that apply to each profile can be updated and new profiles can be developed if necessary.

On the one hand, standardising the contents of the frames of reference could lead to more mobility between Member States for training professionals, but on the other, there is the risk of failing to respond to the specific needs of each national market. However, unification of rules governing the construction of frames of reference could be seen as a starting point that is worth considering.

We are fully aware that an incalculable range of other cases can be found all over the European Union and used to illustrate practices in the field of the validation of trainers' non-formal learning.

The small scale of this 'laboratory project' is seen as a foretaste of what could turn into a much larger project covering the enlarged European Union.

Validation des acquis non formels pour les formateurs: exemples choisis de pratiques (sommaire)

Auteur: Paula Silva, coordinatrice nationale de TTnet Portugal

Introduction

La contribution de Paula Silva est issue des activités d'un groupe de travail établi en 2002 par le réseau TTnet sur le thème «Validation des acquis non formels pour les formateurs de la formation professionnelle».

Ce groupe de travail était coordonné par le réseau national TTnet Portugal en partenariat avec la France, l'Italie et le Royaume-Uni.

Objectifs et résultats attendus

- La validation des acquis non formels de l'expérience permet-elle le développement de nouvelles qualifications reconnues par rapport aux besoins du marché de la formation?
- La validation des acquis non formels de l'expérience introduit-elle une meilleure transparence des qualifications des formateurs par rapport à leurs activités et profils?

Les résultats attendus consistaient à pouvoir identifier et analyser les acquis non formels de l'expérience permettant aux formateurs une reconnaissance, une validation et une certification dans le cadre de leur carrière professionnelle.

Méthodologie

Dans ce groupe de travail, sur la proposition des différents partenaires, l'équipe a choisi l'approche «étude de cas».

Suggestions et recommandations

Il a été difficile de généraliser et de trouver des principes communs prouvant la pertinence des pratiques selon les pays impliqués. En effet, chaque pays a son système de formation professionnelle et sa culture. Toutefois, l'échange a été fructueux et utile entre les partenaires concernés.

4. Conduire un projet de formation ouverte et à distance: quels points de vigilance?

Conducting an open and distance learning project: points to watch

Introduction

Auteur: Schéhérazade Enriotti, chargée de mission Innovation à l'Association nationale pour la formation des adultes – Direction des études et de l'appui techniques – Institut national des métiers de la formation (AFPA–DEAT–INMF)

À l'heure où de plus en plus de dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD) sortent des discours et projets pour se confronter à la réalité ⁽⁷⁹⁾, le séminaire d'échanges de pratiques du réseau «Formation des formateurs» (TTnet) France, des 1^{er} et 2 avril 2003, se voulait une réponse au constat français suivant: la conduite de projet est un point faible des dispositifs de FOAD car elle est peu organisée, peu formalisée et peu capitalisée. Celle des gros dispositifs échappe souvent aux acteurs de la formation. De rares formations y préparent.

Le présent chapitre s'appuie sur des expériences ⁽⁸⁰⁾ présentées lors de ce séminaire, formalise ces échanges pour en tirer des points clés de vigilance à apporter lors de la conception et de la mise en œuvre d'une FOAD. Il vise à:

- comprendre et analyser les éléments clés de la conduite d'un projet de FOAD;
- appeler à la vigilance les décideurs (responsables d'organismes de formation, chefs de projet e-learning en entreprise et organismes, formateurs, responsables de formation, financeurs) en mettant l'accent sur l'approche systémique d'un dispositif de FOAD, sur la conduite de projet et sur le nécessaire accompagnement de l'évolution des compétences de l'ensemble des acteurs;
- montrer la place des partenariats, des réseaux et des institutions dans le montage de FOAD nécessairement plus complexes que les autres modalités de formation, pour répondre à des besoins et des problématiques de développement de territoire ou de formation de branche professionnelle.

Le réseau français alimente ainsi la réflexion engagée par le réseau TTnet Europe du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) depuis 1999 sur la

⁽⁷⁹⁾ *E-formation: la phase opérationnelle*. Saint-Denis-La Plaine: Centre Inffo, 2003. Collection Regards sur la formation, 288 p.

⁽⁸⁰⁾ L'ensemble des fiches descriptives des neuf pratiques présentées lors de ces journées se trouve sur le site TTnet et sur le site de l'Institut national des métiers de la formation (INMF): <http://www.afpa-inmf.com>, dans le forum FOAD-NTIC en accès libre.

FOAD et les compétences des acteurs de la formation; en 2000 ce travail s'est concrétisé par l'étude monographique de deux dispositifs par Algora (Miri@ad et Ateliers de pédagogie personnalisée (APP) Nord-Pas-de-Calais)⁽⁸¹⁾ et a donné lieu à une matrice de compétences; depuis 2001, un dispositif de collecte et d'analyse de «bonnes pratiques» s'est mis en place.

Avant d'analyser les conduites de projet de FOAD mises en œuvre par les différents partenaires du réseau TTnet, il faut nous mettre d'accord sur ce qu'est un projet.

«Un projet se définit comme une action spécifique, nouvelle, qui structure méthodiquement et progressivement une réalité à venir pour laquelle on n'a pas encore d'équivalent exact» (définition de l'Association francophone de management de projet: Afitep)⁽⁸²⁾. Les projets de recherche-développement, les petits projets, le développement de produits nouveaux sont le type de projets auquel s'applique cette définition.

Pour l'Association française de normalisation (AFNOR)⁽⁸³⁾, le projet s'inscrit dans une logique de processus, avec un objectif autonome (le projet a un début et une fin) et apporte une novation au moins partielle; il définit à la fois les résultats attendus et les moyens nécessaires pour y arriver. Il est orienté client, usager et vise la satisfaction d'un besoin spécifique et particulier, traduit en un objectif physique ou intellectuel.

Les projets de FOAD présentés lors de ces journées répondaient à ces deux définitions complémentaires ainsi qu'aux critères d'innovation pédagogique indiqués dans l'un des chapitres précédents.

Parmi les expériences, toutes aussi intéressantes les unes que les autres, nous avons choisi d'en présenter quatre, car elles éclairent plus particulièrement notre investigation autour de trois axes fondamentaux à nos yeux: le nécessaire accompagnement de l'évolution des compétences des acteurs, la démarche de conduite de projet dans une approche systémique et la place de plus en plus grande des partenariats, réseaux et institutions dans la mise en œuvre d'un projet de FOAD.

- Formida (Formations ouvertes en réseau mutuel pour l'installation diversifiée en agriculture) comme exemple d'accompagnement des acteurs d'un dispositif FOAD en réseau. Cette recherche-action montre bien que le problème de l'accompagnement ne se réduit pas uniquement à celui des formateurs mais qu'il concerne tous les acteurs de la FOAD, et s'inscrit dans une dynamique de changement, d'évolution du système de formation vers plus de complexité avec, souvent, plus d'acteurs à des niveaux différents et plus de dimensions à prendre en compte.

⁽⁸¹⁾ Voir la contribution française à l'étude commanditée par le Cedefop sur l'évolution du métier de formateur, réalisée en mai 2001 par Arnaud Coulon et Frédéric Haeuw, disponible sur le site d'Algora (www.algora.org, espace (Res)sources / Compétences).

⁽⁸²⁾ Site web: www.afitep.fr.

⁽⁸³⁾ Site web: www.afnor.fr.

- Canege (Campus numérique en économie et gestion) souligne la nécessité d'avoir une démarche de conduite de projet rigoureuse, formalisée et partagée et ce d'autant que les partenaires doivent «construire en marchant». L'objectif majeur des appels à projets de campus numériques français est d'arriver à construire une offre nationale de FOAD de qualité et compétitive sur le marché international. La conduite d'un tel projet nécessairement plus complexe que le fonctionnement universitaire classique, prend en compte 12 composantes: l'offre de formation, le pilotage/organisation, le cadre juridique, les finances, l'ingénierie pédagogique, la production, le tutorat, la logistique, la documentation, la formation des acteurs, les partenariats, l'évaluation.
- La conduite de projet FOAD en entreprise, plus précisément à la Banque de France, a permis la formation des personnels des secrétariats administratifs au système d'application progiciel pour la gestion des ressources humaines (SAP-RH) par un dispositif de formation mixte à distance, tutorée ⁽⁸⁴⁾. Son objectif, former massivement et rapidement, ainsi que l'évaluation du retour sur investissement sont des plus intéressants.
- Enfin le projet ABnet ⁽⁸⁵⁾ nous semble anticiper ce que pourrait être la mise en œuvre de la loi interprofessionnelle sur la formation continue, avec une logique de branche et de région dans le développement des FOAD à l'intention des très petites entreprises (TPE) du bâtiment.

Les enseignements, les points de vigilance tirés de ces échanges de pratiques: la formation ouverte et à distance, un système à co-construire en marchant ⁽⁸⁶⁾

Si dans les années 90, les pionniers de la FOAD ont bien défriché cette nouvelle modalité de formation, et ce souvent dans le cadre d'appels à projets français (formation ouverte pour demandeur d'emploi – FODE, formation ouverte et ressources éducatives – FORE) ou européens, depuis le début des années 2000, nous sommes passés à la période des innovateurs (avec Apprendre à utiliser les technologies et à organiser la formation ouverte et à distance: Autofod, Formida, Canege...), en lien direct avec la rencontre d'un marché de la formation à distance en développement. L'analyse et la formalisation de pratiques actuelles visent la phase du transfert et de la pérennité des dispositifs pour que, de plus en plus, les utilisateurs se les approprient et que la pratique de la FOAD se diffuse.

Les expériences relatées illustrent la conduite de projet FOAD en réponse à une diversité d'enjeux et de problématiques et nous permettent de tirer les enseignements suivants.

⁽⁸⁴⁾ Voir plus loin la contribution de Philippe Balestriero et Nathalie Piazza, sur la trame de l'intervention de Françoise Vandard, intitulée «Une expérience en entreprise: la Banque de France».

⁽⁸⁵⁾ Voir plus loin la présentation par Alain Villaume intitulée «Le projet ABnet dans le secteur du bâtiment: un partenariat réussi».

⁽⁸⁶⁾ Cette partie est en lien avec l'intervention de Shéhérazade Enriotti à la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, 14-17 avril 2004 (voir l'article dans *Entreprises Formation*, n° 143, 2004, p. 49-50).

La FOAD repose sur une série de changements de modèles:

- passage d'une logique de l'offre à une logique de traitement de la demande de formation;
- demande individualisée répondant à des besoins particuliers avec un niveau d'exigence supérieur aux autres modalités de formation;
- passage d'une culture d'autosuffisance institutionnelle à une culture du travail coopératif interinstitutionnel, ce qui nécessite un accompagnement aux niveaux politique, organisationnel et technique avec le développement du travail en réseau et du travail coopératif facilité par les technologies de l'information et de la communication (TIC).

La plupart des chefs et acteurs des projets présentés «ont appris en faisant».

La démarche qui ressort de l'ensemble des interventions relatées dans ce séminaire, et plus particulièrement dans Formida et Canege, est une démarche globale (systémique), pragmatique et évolutive qui s'est construite progressivement dans une dynamique de **recherche-action** en articulant théorisations, réflexions et actions sur le terrain, niveaux national, régional et local.

Des conditions de conduite du changement sont à respecter, pour que les acteurs des systèmes de formation jouent pleinement leur rôle d'acteur, voire d'auteur, dans ce changement.

Notre expérience de compagnon de route des innovateurs dans le cadre de l'individualisation nous a permis de repérer sept conditions de faisabilité dans un cheminement complexe analogue. À l'analyse des expériences relatées, ces enseignements, me semble-t-il, sont transférables pour la mise en œuvre de la FOAD. Ce cheminement dans la complexité et l'incertitude nécessite les éléments suivants.

- Un sens, en termes d'orientation et de signification, donné par un projet partagé par l'ensemble des intervenants face à des enjeux personnels, institutionnels, voire sociétaux, ces deux derniers enjeux expliquant la nécessité de partenariats:
 - préserver l'excellence de l'enseignement supérieur français face à une concurrence internationale, grâce au consortium Canege;
 - accompagner la restructuration de l'agriculture pour Formida;
 - former rapidement et massivement à un nouveau progiciel de gestion des ressources humaines pour la Banque de France;
 - développer la capacité d'intégrer technologies de l'information et de la communication (TIC) dans son environnement de travail et favoriser la promotion sociale pour les personnels des TPE du bâtiment.
- Un cheminement balisant le processus du changement, sous forme d'une typologie des systèmes de FOAD, de repères en terme de bonnes pratiques⁽⁸⁷⁾, d'étapes dans le

⁽⁸⁷⁾ Voir le Référentiel des bonnes pratiques de l'AFNOR dans la série «Métiers de la formation» de Téléformation et savoirs (TFS), site web: <http://www.tfs.afpa.fr>.

processus, de conditions de faisabilité, de principes à respecter et de résultats à obtenir⁽⁸⁸⁾. Dans cette perspective, les professionnels de la formation ouverte et à distance ont créé le «référentiel des bonnes pratiques en FOAD» afin de mieux structurer leurs procédures.

La base de ce changement repose sur l'ensemble des compétences des équipes de formateurs ayant déjà une pratique pédagogique de centration sur l'apprenant, d'autoformation et d'individualisation des apprentissages et des parcours de formation.

- Un accompagnement au changement individuel et organisationnel. Le problème de l'accompagnement des acteurs de la FOAD s'inscrit dans une dynamique de changement, de coévolution de l'ensemble des acteurs dans un système qui se complexifie. Ce système est à «co-construire en marchant», avec une vision et une ingénierie des compétences individuelles et des organisations. Une nouvelle organisation du travail dans les organismes de formation est à imaginer et à mettre en place: tous les acteurs sont impliqués et pas uniquement les formateurs.

Cet autre type d'organisation de la production de formation nécessite un autre type de management, un autre type d'économie: la formation des coûts est différente.

Les compétences des acteurs de la ligne technico-pédagogique⁽⁸⁹⁾ à développer sont celles liées à l'ingénierie de formation, à la maîtrise de l'utilisation des TIC et de la communication pédagogique médiatisée, et surtout la compétence psychopédagogique d'accompagnement à distance⁽⁹⁰⁾.

L'accompagnement peut être réalisé soit par une formation elle-même individualisée et à distance pour l'ensemble des acteurs, en cohérence avec le système que l'on propose aux bénéficiaires de la formation, soit par un *coaching* sur le terrain, voire par une combinaison de ces deux formules.

- Une démarche méthodologique commune de conduite du changement pour comprendre, se situer et agir dans la complexité et l'incertitude: le processus incrémental de la conduite de projet selon la démarche système par rapport au dispositif et à la pédagogie semble indispensable.
- Une instrumentation des acteurs de terrain à travers les technologies et les méthodologies de conception et de mise en œuvre de centres de ressources, d'outils d'autoformation si possible multimédias, l'utilisation des outils Internet, des TIC et le développement du

⁽⁸⁸⁾ Mise à disposition du balisage réalisé dans le cadre des formations individualisées.

⁽⁸⁹⁾ Ces compétences ont souvent été définies dans différentes publications et en particulier dans: Enriotti, S. Le formateur à l'heure des TIC. *Entreprises formation*, n° 122, novembre-décembre 2000, p. 48-50 (disponible sur le site web de l'INMF: <http://www.afpa-inmf.com>, dans le forum FOAD-NTIC).

⁽⁹⁰⁾ Voir Enriotti, S. L'odyssée des espaces et réseaux ouverts de formation. In *E-formation, la phase opérationnelle*. Saint-Denis-La Plaine: Centre Inffo, 2003. Collection Regards sur la formation, 288 p.

travail et de l'apprentissage coopératifs, de plates-formes de formation, de portails (Canegie, Formida)... La formation de formateurs est à resituer dans le processus accompagné de création de ressources.

- Une mémoire, c'est-à-dire une démarche de repérage, d'évaluation, de formalisation, de capitalisation et de diffusion des pratiques innovantes, des «bonnes pratiques» afin d'alimenter des projets de développement. Cette formalisation, ce passage par l'écrit, cette capitalisation doivent être articulés avec une politique institutionnelle de l'innovation car ils nécessitent des moyens: des lieux (centres de ressources pour les formateurs, si possible interinstitutionnels), des temps, des rencontres avec des pairs et des experts, un appui méthodologique pour accompagner les innovateurs dans leur formalisation et des vecteurs de diffusion appropriés.
- Un avenir, c'est-à-dire des pistes de recherche, de réflexion et d'actions prospectives sur les potentialités nouvelles des TIC, les connaissances, les théories sur l'apprentissage des adultes et d'ouverture à des nouveaux besoins explicites ou potentiels des bénéficiaires de la formation, des prescripteurs, des financeurs et de l'environnement local, régional, national, transnational. De même, l'investissement sur la réalité virtuelle ⁽⁹¹⁾ vise aussi la nécessaire adaptation des méthodes pédagogiques à ces nouveaux dispositifs.

Il nous faudra aussi réfléchir collectivement à la coévolution des identités des différents intervenants dans le champ de l'emploi, de l'insertion, de la formation professionnelle et de la certification. Cette coévolution est induite par le développement de dispositifs de FOAD qui se fait plus dans la conjonction (logique du ET) que dans la disjonction (logique du OU exclusif), dans la rupture ET dans la continuité par rapport aux dispositifs précédents. Ces dispositifs montrent la nécessité de conjuguer à la fois la pédagogie ET la technologie, et d'axer la production conjointement sur l'offre de produits et l'offre de service.

⁽⁹¹⁾ Réalité virtuelle et formation: du fantasme à l'usage. *Entreprises formation*, n° 142, mars-avril 2004, p. 22-34.

Introduction

Author: Shéhérazade Enriotti, Head of Innovation at the Association nationale pour la formation des adultes – Direction des études et de l'appui techniques - Institut national des métiers de la formation (AFPA–DEAT–INMF)

At a time when more and more open and distance learning (ODL) initiatives are ceasing to be merely projects under discussion and are facing up to the real world⁽⁹²⁾, the exchange of practice seminar held by the TTnet France network on 1 and 2 April 2003 was intended to be a response to the French finding that project management was the weak spot of ODL schemes, being poorly organised, insufficiently formal and under-exploited. The management of large ODL schemes is often not in the hands of the training professionals, and little relevant management training is available to them.

This chapter reports on the experiences⁽⁹³⁾ presented at the seminar and builds on these discussions to pick out the key points to watch in designing and implementing open and distance learning (ODL). It sets out to:

- explain and analyse the key aspects of running an ODL project;
- call for vigilance on the part of decision-makers (senior staff of training agencies, heads of e-learning projects in business and organisations, trainers, training managers and funding bodies by stressing the systemic approach to project management required in ODL schemes, and the need to support skills development for all those involved;
- demonstrate the importance of partnerships, networks and institutions in mounting ODL schemes, which are necessarily more complex than other types of training, so as to respond to the needs and issues of local development and training in occupational sectors.

The French network thus provides material for the discussion launched by TTnet Europe (Cedefop) in 1999 on ODL and the skills of training professionals; in 2000 this work took concrete shape in a monograph study of two ODL schemes by Algora (Miri@ad and APP [*Ateliers de pédagogie personnalisée*] Nord/Pas-de-Calais)⁽⁹⁴⁾ and the production of a matrix of skills; since 2001, a scheme to collect and analyse 'good practices' has been put in place.

Before analysing the management of ODL projects introduced by the various partners in the TTnet network, we should agree what is meant by a project.

⁽⁹²⁾ *E-formation: la phase opérationnelle*. Saint-Denis-La Plaine: Centre Inffo, 2003. Collection Regards sur la formation du Centre Inffo.

⁽⁹³⁾ All the sheets describing the nine practices that were presented at the meeting can be found on the websites of TTnet and INMF: <http://www.afpa-inmf.com>, in the open access TIC-FOAD forum.

⁽⁹⁴⁾ See the French contribution to the study commissioned by Cedefop on changes in the training profession, produced in May 2001 by Arnaud Coulon and Frédéric Haeuw, available on the Algora website (www.algora.org, espace (Res)sources / Compétences).

‘A project is defined as a specific new action which methodically and gradually puts in place a future structure for which there is as yet no exact equivalent’ (definition by AFITEP⁽⁹⁵⁾). Research and development projects, small-scale projects and the development of new products are the kinds of project to which this definition applies.

In the view of AFNOR⁽⁹⁶⁾, a project is a process with an independent aim (a project has a beginning and an end) and results in at least a partial innovation; it defines both the expected results and the means needed to achieve them. It is client- and user-oriented and aims to satisfy a specific, particular need reflected in a physical or intellectual objective.

The ODL projects presented at the seminar satisfied these two complementary definitions as well as the criteria of pedagogical innovation put forward in the preceding chapters.

From among the experiences, all of which were of great interest, we have chosen to present four since they illustrate particularly clearly what we regard as three essential aspects of our investigation: the need to support the development of skills among training professionals, the systemic approach to project management, and the increasingly important role of partnerships, networks and institutions in delivering ODL projects.

- Formida (*Formations ouvertes en réseau mutuel pour l'installation diversifiée en agriculture*, Open training via a shared network for various applications in agriculture) as an example of networked support for those involved in an ODL scheme. This research action clearly shows that the issue of support cannot be reduced solely to trainers, but concerns all those involved in ODL, and is part of a changing and developing system of training that is becoming more complex, often involving more people at different levels, and requiring more aspects to be taken into account.
- Canage (*Campus numérique en économie et gestion*, Digital campus in economics and management) focuses on the need to have a rigorous, formal and shared approach to project management, particularly as the partners have to ‘build as they go’. The main objective of the calls for French digital campus projects is to develop high-quality national provision of open and distance learning (ODL) that will compete in the international market. In managing such a project, which is necessarily more complex than the traditional way in which a university operates, at least 12 factors have to be taken into account: the training offer, management/organisation, the legal framework, funding, teaching methods design and development, production, tutoring, logistics, documentation, training of those involved, partnerships and evaluation.
- The management of an ODL scheme within a company, specifically at the *Banque de France*, allowed administrative secretariat staff to be trained in the program SAP-RH (*système d'application progiciel pour la gestion des ressources humaines*) by means of a

⁽⁹⁵⁾ AFITEP = *Association francophone de management de projet*; www.afitep.fr.

⁽⁹⁶⁾ AFNOR = *Association française de normalisation*; www.afnor.fr.

mixed distance/tutored training scheme⁽⁹⁷⁾. The purpose was to provide rapid mass training and evaluation of the return on investment, and is extremely pertinent.

- In our opinion, the ABnet project⁽⁹⁸⁾ shows how the inter-sectoral Law on continuing training could be implemented on a sectoral and regional basis in the development of ODL for very small building companies.

Points for attention: ODL, a system to be built in partnership step by step⁽⁹⁹⁾

Although the pioneers of ODL clearly established this new type of training in the 1990s, often through French (*Formation ouverte pour demandeur d'emploi* – FODE, *Formations ouvertes et ressources éducatives* – FORE, etc.) or European projects, in the early 2000s we have moved into a phase of innovation (*Apprendre à utiliser les technologies et à organiser la formation ouverte et à distance* – Autofod, Formida, Canage, etc.), which is closely connected with the development of a distance learning market. By analysing and building on current practices, this section will look at the transfer stage, when schemes become established for the long term so that users increasingly turn to them and ODL becomes more widespread.

The experiences reported illustrate how ODL projects are managed in response to a number of factors, and allow us to draw the following lessons.

First, ODL requires a series of changes in models:

- a shift from the supply model to responding to training demand;
- individualised demand reflecting particular needs, with higher expectations than in other types of training;
- a shift from a culture of institutional self-sufficiency to a culture of cooperation between institutions, which requires political, organisational and technical support, and more use of networking and collaboration through ICT (information and communications technologies).

Second, most of those involved in the projects presented, including the leaders, learned by doing. The approach which emerges from the range of schemes reported at the seminar, and more particularly from Formida and Canage, is global (systemic), pragmatic and evolutionary and was built up gradually through research action that combined theorising, discussion and action on the ground at national, regional and local level.

⁽⁹⁷⁾ See the article by Philippe Balestrieri and Nathalie Piazza in this chapter, *Une expérience en entreprise: la Banque de France*, based on the paper by Françoise Vandard.

⁽⁹⁸⁾ See the article by Alain Villaume in this chapter entitled *Le projet ABnet dans le secteur du bâtiment: un partenariat réussi*.

⁽⁹⁹⁾ This section is linked to Shéhérazade Enriotti's presentation at the 7th *Biennale de l'éducation et de la formation*, 14-17 April 2004 (see article in *Entreprises Formation*, n° 143, 2004, p. 49-50).

Next, certain management requirements need to be met if training professionals systems are to play their full part as participants in and authors of change. From our experience of working with innovators in the context of individualisation, we can identify seven requirements if similarly complex developments are to be feasible. From an analysis of the experiences reported, These lessons can be transferred to the implementation of ODL. The complexity and uncertainty of the background to these changes require:

- a purpose, in the sense of direction and meaning, derived from the project being shared by all those involved to take account of personal, institutional and even societal expectations, the last of these explaining the need for partnerships:
 - preserving the high standard of French higher education in the context of international competition, through the Canage consortium;
 - supporting the restructuring of agriculture through Formida;
 - providing rapid mass training in a new human resources management programme for the *Banque de France*;
 - developing the ability to incorporate ICT in the working environment and to encourage social advancement for the staff of building VSEs (very small enterprises).
- a clearly marked-out process of change, in the form of a typology of ODL systems, benchmarks of good practices⁽¹⁰⁰⁾, stages in the process, feasibility requirements, principles to be observed and results to be obtained⁽¹⁰¹⁾. To this end, open and distance training professionals created the benchmark of ODL good practices in order to structure procedures better. Change is therefore based on the combined skills of the teams of trainers who have already used a learner-centred teaching approach that focuses on self-learning, individualised learning and learning plans.
- support for individual and organisational change. Providing support for those involved in ODL is part of the process of dynamic change and joint development of the players in a system that is becoming more complex. This system needs to be jointly built as we go, focusing on and facilitating the skills of individuals and organisations. A new way of organising work needs to be conceived and implemented in training organisations, involving everyone, not just trainers. This different way of organising the delivery of training calls for a different type of management and a different type of economics: the costing is different.

The skills to be developed in those involved on the technical and pedagogical sides⁽¹⁰²⁾ relate to training design and development, mastery of ICT and media-based pedagogical communication, and in particular to the provision of psycho-pedagogical support at a

⁽¹⁰⁰⁾ See: AFNOR. *Référentiel des bonnes pratiques* in the series *Métiers de la formation*, Téléformation et savoirs (TFS) (available from Internet: <http://www.tfs.afpa.fr>).

⁽¹⁰¹⁾ Using the way-markers of individualised learning.

⁽¹⁰²⁾ These skills have often been defined in various publications, and in particular in: Enriotti, S. Le formateur à l'heure des TIC. *Entreprises formation*, No 122, November-December 2000, p. 48-50 (available from Internet: <http://www.afpa-inmf.com>, dans le forum FOAD-NTIC).

distance⁽¹⁰³⁾. The support may be delivered either by means of distance training for all those concerned, which is itself individualised, in line with the system offered to the beneficiaries of training, or by coaching on the ground, or by a combination of these two methods.

- a shared methodological approach to managing change, in order to understand, find one's bearings and act amid complexity and uncertainty: it would seem essential to adopt a step-by-step, system-based project management approach to both schemes and teaching methods.
- provision of tools for those on the ground by means of technologies and design and implementation methodologies from resource centres, self-learning tools – if possible multimedia – use of Internet tools, ICT and an expansion of cooperative working and learning, learning platforms, portals (Canage, Formida), etc. The training of trainers needs to be revised as part of the process, backed by the creation of resources.
- a memory, that is to say, a process of identifying, evaluating, formalising, building on and disseminating innovative practices and good practices to feed into development projects. Formalising, recording in writing, and building on these need to be linked to an institutional policy of innovation since they require resources: premises (resource centres for trainers, if possible inter-institutional), time, meetings with peers and experts, methodological support for innovators in formally recording what they do, and appropriate channels of dissemination.
- a future, in other words paths for research, reflection and action to look ahead at the new potential of ICT, knowledge and theories about adult learning, and reaching out to the new explicit and potential needs of the beneficiaries of training, the planners, the funding agencies, and the local, regional, national and transnational environment. Similarly, investment in virtual reality⁽¹⁰⁴⁾ will also require pedagogical methods to be adapted to these new schemes.

Finally, we shall also need to think collectively about the joint development of the identities of those playing a role in employment, job-finding, vocational training and certification. This need for joint development is brought about by the expansion of ODL schemes, which are delivered conjointly (AND logic) rather than disjointedly (Exclusive OR logic), thus breaking away from AND building on earlier methods. These schemes demonstrate the need to combine both teaching methods AND technology, and to focus the outcomes jointly on supplying both products and a service.

⁽¹⁰³⁾ See: Enriotti, S. L'odyssée des espaces et réseaux ouverts de formation. In *E-formation, la phase opérationnelle*. Saint-Denis-La Plaine: Centre Inffo, 2003. Collection Regards sur la formation, 288 p.

⁽¹⁰⁴⁾ Supplement to *Entreprise Formation* on virtual reality, No 142, March-April 2004, p. 22-34.

Campus numérique en économie et gestion: Canege, un projet sur huit universités

Auteur: Michel Armatte, enseignant à l'Université Paris Dauphine

Dans un contexte de concurrence internationale accrue, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, soucieux de préserver l'excellence de l'enseignement supérieur et de le moderniser, a lancé successivement en 2000, 2001 et 2002, trois appels à projets pour la constitution de "Campus numériques français".

L'objectif majeur des appels à projets est d'arriver à construire une offre nationale de formation ouverte et à distance (FOAD) de qualité et compétitive sur le marché international. Avec le développement de l'éducation tout au long de la vie, les besoins de l'enseignement supérieur se sont extrêmement diversifiés.

Le Campus numérique en économie et gestion (Canege) est l'un des 73 projets de campus numériques lancés et soutenus par ces trois appels à projets. Ces projets mobilisent 82 universités, 22 instituts, écoles ou grands établissements, 29 Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), 50 entreprises, 48 associations.

Canege c'est:

- un consortium d'établissements liés par une convention, animé par un comité de pilotage organisé en groupes de travail: Paris-Sud, Paris Dauphine, Nancy-2/Institut d'administration des entreprises (IAE)-Nancy; Grenoble-2, Nice/IAE-Nice, en partenariat avec le Centre national d'enseignement à distance (CNED);
- une offre de formation diplômante et qualifiante, modulaire, capitalisable: diplôme d'études universitaires générales (DEUG): 22 modules; maîtrise sciences de gestion (MSG): 24 modules; certificat d'aptitude à l'administration des entreprises (CAAE): 26 modules; en formation initiale et en formation continue;
- un dispositif d'ingénierie pédagogique avec un site d'accueil, des ressources en ligne et un tutorat en ligne via une plate-forme.

La conduite d'un tel projet, nécessairement plus complexe que le fonctionnement universitaire classique, prend en compte 12 composantes: l'offre de formation, le pilotage/organisation, le cadre juridique, les finances, l'ingénierie pédagogique, la production, le tutorat, la logistique, la documentation, la formation des acteurs, les partenariats, l'évaluation.

L'offre de formation⁽¹⁰⁵⁾ passe par une analyse de la demande, la maquette des trois diplômes, le calendrier des formations, la rédaction des notices de diplômes, le recrutement des auteurs et tuteurs, la rédaction des fiches ECTS (Système européen de transfert de crédits),

⁽¹⁰⁵⁾ Quelques chiffres: 1 module semestriel = 80 h apprenant; plus de 80 auteurs et/ou tuteurs; effectifs étudiants: 90 étudiants en 2001, 170 étudiants en 2002, 220 étudiants en 2003.

la sélection des candidats, la validation d'acquis, la commission des bourses, l'organisation des examens, l'évaluation, la réflexion LMD (licence, maîtrise, doctorat).

Le pilotage de la conception/réalisation de produits et de services est défini dans le contrat de consortium en termes de pouvoir des trois comités: le comité de pilotage (¹⁰⁶), responsable de l'ingénierie pédagogique, de la logistique, du tutorat, de la production, des contrats de production et des contrats d'auteurs; le conseil de direction (¹⁰⁷) et le conseil scientifique qui valide les contenus avec le comité de pilotage.

Le contrat de consortium (juin-décembre 2001) définit les cadres juridiques, intègre les annexes financières pour chaque année, une convention de partenariat CNED-Canège, un modèle de contrat de coproduction (pour un module) avec des contrats auteurs (cession de droits) et une déclinaison des contrats de coproduction pour les différents modules.

Vu l'ambition du projet, un modèle économique a dû être élaboré ainsi qu'un budget prévisionnel sur trois ans et la tarification en fonction des coûts et du marché en formation continue.

L'ingénierie pédagogique

Les principes du «Campus numérique» sont: 90 % à distance, une formation centrée sur l'apprenant, axée sur la résolution des problèmes (problem-oriented), sur supports multimédias interactifs avec primauté donnée au tutorat et aux services d'accompagnement.

Les services offerts recouvrent l'information (accueil), l'orientation, la communication / échanges (forums, chats...), le tutorat enseignant, l'aide technique, l'accès à des ressources documentaires.

Les ressources d'apprentissage sont constituées par des photocopiés en format pdf, des documents à l'appui, des cours multimédias interactifs, des études de cas, des exercices, des autotests, une bibliographie et un glossaire. La production des cours a nécessité la constitution d'un groupe de coproducteurs (avec contrat) et une démarche de conception avec cahier des charges (¹⁰⁸); la scénarisation et le maquettage sont réalisés par l'auteur assisté par la cellule Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), le développement en externe ou en interne selon la charte technique et graphique (Html, XML, Flash, PHP), avec un suivi et une validation par l'auteur.

(¹⁰⁶) Constitué de 23 personnes, il s'est réuni une fois par mois puis tous les deux mois avec des comptes rendus systématiques.

(¹⁰⁷) Se réunit une fois par an.

(¹⁰⁸) Commande d'un «cours» (avec les exercices, cas...) à l'auteur et négociation d'un cahier des charges qui définit les contenus et leur découpage, les objectifs, les méthodes pédagogiques, les principes de scénarisation, la problématisation, les exercices.

Après une validation fonctionnelle, scientifique (par le comité scientifique) et pédagogique, les ressources sont mises en ligne, intégrées dans le dispositif, et accessibles dans la plateforme avec le tutorat qui est associé à cette formation.

Les principes de base du *tutorat*: le tuteur ne fait pas cours, il définit le rythme de travail de l'apprenant (calendrier), il répond à ses questions via le forum qu'il anime, il prend la trace du parcours de l'apprenant dans les supports, il corrige les exercices, organise les examens, il propose des échanges synchrones (regroupements, chats, visioconférences, etc.).

En complément des ressources d'apprentissage, *la documentation*, accessible sur la plateforme, offre un service de remplacement des bibliothèques universitaires pour des étudiants éloignés des campus, compte tenu du rôle important de l'information en économie et gestion, en substitution au cours ou en extension du cours (présence du monde de l'entreprise). Elle est constituée du recueil de la bibliographie des auteurs et de la mise en ligne de 4 bases de données (Europresse, Organisation de coopération et de développements économiques: OCDE, Diane, Universalis); un appel d'offres pour la numérisation de 30 manuels est en cours.

La logistique du Campus numérique prend en compte les aspects liés à la communication, à la distribution et aux services offerts:

- en termes de communication, elle a consisté en la mise au point du site d'accueil et de démonstration (www.canege.org), en l'élaboration d'un plan de communication externe (presse, dépliants) et de communication interne via Intranet, en la participation au Marché mondial de l'éducation, de la formation et du savoir (World Education Market - WEM) et à d'autres manifestations;
- en termes de distribution: pré-inscriptions en ligne, choix et implantation d'une plateforme (Web-CT), gestion des serveurs et des mises en ligne;
- en termes de services associés: bases documentaires et orientation.

Ce changement de modalité pédagogique passe nécessairement par la formation-accompagnement des acteurs du système de FOAD: celle des auteurs à la conception-scénarisation des ressources pédagogiques, celle des tuteurs au suivi pédagogique à distance et aux outils de communication, celle des administratifs aux spécificités de la gestion de FOAD et aux outils de communication, celle des autres acteurs à la rédaction de chartes, de guides. Cette formation des acteurs s'est faite soit dans des sessions de formation organisées à l'échelle d'une université ou à celle du consortium, soit à travers un suivi régulier des auteurs-concepteurs et des tuteurs par les équipes d'ingénierie pédagogique, de scénarisation et de développement informatique dans les universités. Le campus est aujourd'hui engagé comme leader dans un projet européen à huit partenaires de formation des enseignants: elen-tt.

La mise en œuvre du partenariat repose sur une définition partagée de la notion de partenaire et de membre, sur une contractualisation de ce partenariat⁽¹⁰⁹⁾ qui précise les termes du

⁽¹⁰⁹⁾ Avec le CNED, partenariats en cours de formalisation avec les écoles d'ingénieurs et de commerce (Haute école de commerce: HEC Liège, École nationale d'ingénieurs de Metz: ENIM), Université Antilles-Guyane, Maghreb, autres campus (Canufige, La F@c, Langues-U).

partenariat, et ses limites générales: il faut respecter par exemple un principe d'unicité du serveur pour éviter la dissémination des contenus par copie sauvage; il faut maintenir le principe que les produits-supports n'ont pas d'utilité hors de tout suivi par tutorat; et les tarifs même privilégiés pour les partenaires doivent correspondre encore à des coûts. Au-delà de ces contraintes, chaque partenariat est particulier puisqu'il vise des objectifs différents: utilisation de ressources par de nouveaux publics, construction de nouvelles ressources, partage de tutorat, etc. Depuis la fin 2004, se constitue autour de Canege une Université numérique thématique (UNT) en économie gestion, englobant un plus grand nombre de partenaires.

L'évaluation du projet (¹¹⁰), au-delà du contrôle par la tutelle (le ministère) et par le comité de direction (les présidents d'université) qui corrigent et avalisent les décisions stratégiques prises par le comité de pilotage, est de trois types: une évaluation du projet comme innovation institutionnelle est faite par un groupe de chercheurs en sciences de l'éducation, en information et communication, en sociologie de l'innovation, qui prennent Canege comme terrain. Cette évaluation porte, selon les axes de recherche des équipes, sur les dimensions institutionnelles, sur le management, sur la pédagogie, sur la communication. Une évaluation scientifique des contenus des modules d'enseignement est du ressort du conseil scientifique constitué des pairs les plus reconnus. Enfin, la troisième évaluation est celle que font les usagers eux-mêmes du dispositif (les étudiants) à travers un questionnaire d'évaluation semestriel de chaque module.

Situation de Canege en 2004

Au bout de quatre ans de vie et trois ans de fonctionnement, le Campus numérique Canege est sur rails: les initiateurs du projet sont plus que jamais mobilisés. Seul un des six partenaires (IAE Paris – Université Paris 1) a quitté le consortium pour des raisons internes qui ne tiennent pas à ce projet. Les deux diplômés de formation continue en sont à leur troisième promotion, avec des effectifs en croissance bien qu'inférieurs à ceux qui étaient attendus. Autant qu'en témoignent les évaluations, la formule correspond bien à un besoin: reprendre des études après une première expérience de travail, afin d'évoluer vers des emplois de responsabilité (cadres) et ce tout en restant dans l'entreprise. Le DEUG à distance a eu plus de mal à décoller pour des raisons d'organisation interne mais aussi parce que la demande des bacheliers est beaucoup plus diffuse et moins solvable qu'en formation continue (FC) et surtout très instable: les jeunes étudiants qui ont des raisons de choisir la distance (éloignement, échec, travail salarié, handicap) sont moins sûrs de leur choix, et une forte chute des effectifs est constatée entre préinscriptions pendant l'été et inscriptions définitives en octobre. Les 220 étudiants de la rentrée 2004 (auxquels il faut ajouter des inscrits libres) se partagent également entre ces deux publics très différents. Ce ne sont pas moins de 75 modules d'enseignement – comptant chacun 5 crédits ECTS (*European credit transfer system*) et 80 à 100 heures de travail étudiant – qui sont offerts, avec des supports en ligne (*a*

(¹¹⁰) Voir la présentation Powerpoint de l'évaluation des Campus numériques par l'IPSOS, juillet 2003 sur le site: <http://tice.education.fr/educnet/Public/superieur/campus/evaluation>.

minima un polycopié et des exercices, mais pour plus de la moitié, des cours multimédia interactifs) et du tutorat assuré systématiquement via une plate-forme de FOAD. Malgré cet effort hors du commun, un certain nombre de problèmes demeurent. Explicitons les principaux d'entre eux.

Les questions en suspens

La question de la mobilisation des enseignants dans un tel dispositif reste problématique. Comme auteur-concepteur d'un cours multimédia, l'investissement est considérable (plusieurs centaines d'heures) et se heurte non seulement à des questions financières (que nous avons résolues par des droits d'auteurs forfaitaires) mais à des questions de statut de l'enseignant et de ses droits d'auteur qui ne sont pas reconnus par les différentes tutelles. Comme tuteur, il est tenu de faire du suivi à distance pendant 1 à 3 heures par module et par étudiant, ce qui représente pour un groupe de 25 étudiants la même charge que dans un enseignement classique; mais son statut impose qu'il fasse son service sous forme de cours en face-à-face, et certains présidents, aidés en cela par certaines décisions de la Cour des comptes, interprètent cela à la lettre. C'est un frein considérable au développement de la FOAD dans l'enseignement supérieur, que nos efforts de formation de formateurs ne suffisent pas à contrebalancer.

Dans le même ordre d'idées, on ne peut pas dire que nos établissements, avec leur rigidité administrative, avec leur système d'information non unifié, et les lourdeurs de la comptabilité publique soient bien adaptés à l'innovation: aussi bien pour l'accueil et le suivi des étudiants, que pour l'accompagnement des enseignants, et le développement des produits, nous n'avons pas toujours trouvé les compétences nécessaires. Les universités ne peuvent compter sur leur personnel titulaire et doivent recruter, passer des marchés et les suivre dans des conditions inhabituelles et bien souvent non optimisées, pour ne pas dire désastreuses.

Une autre difficulté est dans le suivi de la demande... qui dépend de l'offre. Tant que cette forme d'enseignement ne se diffuse pas au-delà des expériences pilotes, il n'entre pas dans les usages des étudiants de formation initiale de choisir cette forme d'enseignement, même quand ils ne peuvent faire autrement. Il s'ensuit que nos efforts doivent tendre bien davantage vers des systèmes mixtes où l'enseignement désynchronisé sur support en ligne complète les enseignements traditionnels en amphitheâtre et travaux dirigés (TD), plutôt qu'il ne s'y substitue, soit pour des cours entiers soit pour des éléments de cours. Il faut donc trouver des moyens de contamination de l'enseignement classique par nos méthodes. Ce qui commence à se faire un peu partout.

Le reformatage de toutes les formations dans le cadre du processus de Bologne constitue un nouveau défi pour l'enseignement à distance de notre consortium. Tous les diplômes à bac + 2 et bac + 4 doivent être refondus dans la formule LMD (licence = bac + 3; master = bac + 5 et doctorat) et réorganisés en parcours individualisés et accompagnés, avec capitalisation à l'échelle européenne des crédits. Si notre offre modulaire dans Canège se prête bien à l'idée d'une construction de cursus à la demande et de formation à son rythme tout au long de la vie,

il reste que la migration des maîtrises aux masters pose de nombreuses questions d'offre universitaire mais surtout des questions de réception par le monde du travail: comment les organisations et les entreprises vont-elles reformater leur demande?

Une dernière question qu'il faut soulever est celle des partenariats et de l'extension des publics. Sur le territoire national tout d'abord, il est clair qu'une université seule ne peut faire face aux investissements humains et financiers nécessaires. Mais, même au niveau d'un consortium comme le nôtre, la taille des équipes, la mutualisation des savoir-faire, et les publics touchés restent trop étroits. Nous sommes donc arrivés à une phase de développement qui nécessite la constitution de partenariats, que les autorités de tutelle ont favorisés depuis quelques années soit à l'échelle régionale (les Universités numériques régionales: UNR) soit par des regroupements thématiques (UNT). Canege est de plus en plus impliqué dans des partenariats des deux types, qui ouvrent des perspectives, mais qui sont lourds à gérer, heurtent parfois l'autonomie et la concurrence des établissements, et nécessitent de longues phases de convergence. À l'échelle internationale c'est encore plus difficile, car nous sommes limités à la francophonie et à l'inégal développement des partenaires. Le montage de ces partenariats passe par des ajustements du modèle pédagogique et du modèle économique qui ne sont pas si élastiques qu'il le faudrait dans ce cas.

En résumé, nous avons travaillé dans Canege d'abord «au fil de l'eau», avec une conduite de projet très instinctive et inscrite dans une dynamique de groupe, un esprit projet et une adaptation permanente aux contraintes institutionnelles découvertes petit à petit, mais nous avons dû «bétonner» nos acquis par des éléments contractuels et réglementaires pour rendre irréversibles les résultats. Il apparaît que les difficultés principales ne sont ni techniques (l'Internet aujourd'hui n'est plus une barrière) ni même pédagogiques (bien qu'il y ait encore des progrès à faire). Les difficultés des Campus numériques comme Canege résident bien davantage dans l'articulation avec l'environnement institutionnel de la formation universitaire initiale et continue. Les FOAD ne sont pas portées par les institutions. Il nous est demandé d'expérimenter à nos risques et périls et de fonctionner comme dans un système darwinien par essais et erreurs: on est sanctionné quand il y a trop d'erreurs et de dysfonctionnements, trop de conflits avec les institutions, trop de dérives dans les délais, et trop peu de résultats.

Dès lors, la pérennité d'une innovation ne tient pas à la qualité d'une gestion de projet de type industriel dans un régime d'accumulation régulier. Elle tient davantage des modèles stratégiques des jeux et de la guerre, dans lesquels il faut faire tenir ensemble beaucoup d'acteurs, de logiques et d'incertitudes. Et pour lesquels on ne se souvient en général que des batailles gagnées et des survivants.

Digital campus in economics and management: Canege, a project involving eight universities (summary)

Author: Michel Armatte, lecturer at the University Paris Dauphine

Canege (*Campus numérique en économie et gestion*) is one of 73 digital campus projects launched and funded as a result of three calls for projects. The projects involve 82 universities, 22 institutes, schools or higher education establishments, 29 *Instituts universitaires de formation des maîtres*, 50 companies and 48 associations.

Canege is a consortium of establishments linked by agreement and managed by a steering committee, providing training leading to a diplôme or other qualification that is modular and cumulative, and a teaching methods design and development scheme with a welcome site, resources and online tutoring via a platform.

In managing such a project, which is necessarily more complex than the traditional way in which a university operates, at least 12 factors have to be taken into account: the training offer, management/organisation, the legal framework, funding, teaching methods design and development, production, tutoring, logistics, documentation, training of those involved, partnerships and evaluation of the project.

Canege in 2004

After four years of existence and three years of operation, the Canege digital campus is moving forward. The bodies that initiated the project are becoming increasingly involved, and only one of the six partners has left the consortium.

Outstanding issues

There are still problems over mobilising teachers in such a scheme. The investment required to be the author-designer of a multimedia course is considerable.

As tutors, they are asked to provide distance support for one to three hours per module and student, but their contracts require them to carry out their duties in the form of face-to-face courses, and some university rectors interpret this literally. This holds back the development of open and distance learning (ODL) in higher education quite considerably, and our train-the-trainers efforts do not compensate adequately.

Our institutions are not well adapted to innovation, with their administrative rigidity, non-standardised information systems, and the burden of public accountability.

One further difficulty is in following up demand which depends on supply. Since this form of teaching does not extend beyond pilot experiments, students undergoing initial training are not

used to choosing this form of teaching even when they have no other choice. It follows that our efforts must tend rather in the direction of mixed systems.

In conclusion, we have worked in Canege by ‘going with the flow’, managing the project by instinct and as a group, but we have had to consolidate what we have learned with contractual and regulatory elements, making the outcomes irreversible.

It would appear that the main difficulties are neither technical nor even pedagogical. The difficulties of digital campuses such as Canege lie rather in the links with the institutional environment of initial and continuing higher education. ODL schemes are not supported institutionally.

Hence, establishing an innovation for the long term is rather like the strategy needed for playing war games, in which the aim is to keep together a large number of players, approaches and unquantifiables.

Une expérience en entreprise: la Banque de France

Auteur: Philippe Balestrieri, service des Ressources humaines, responsable de domaines pédagogiques de la Banque de France, Nathalie Piazza, responsable nouvelles technologies de la formation, sur la trame de l'intervention de Françoise Vandard, service Études et projets à la Banque de France

Il s'agissait de former les personnels des secrétariats administratifs au système d'application progiciel pour la gestion des ressources humaines (SAP-RH)⁽¹¹⁾ par un dispositif de formation mixte à distance, tutorée.

Le contexte d'émergence de l'action: former massivement et rapidement

En 2002, la Direction de la formation et des compétences (DFC) de la Banque de France a été saisie d'une demande pour la formation des salariés à un nouveau progiciel de gestion des ressources humaines. Cet outil devait remplacer plusieurs applications disponibles sur des environnements hétérogènes, mais bien connus et maîtrisés, au profit d'un système intégré et nouveau. Le SAP couvre aujourd'hui la quasi-totalité des fonctions de gestion des ressources humaines, dans une logique de dossier individuel électronique: carrière, formation, état civil, temps de travail... avec un prolongement en cours vers le traitement de la paye. L'impact sur la tenue des dossiers papier n'est pas négligeable, notamment par la centralisation et la disponibilité immédiate d'informations individuelles. Le projet coïncide également avec la mise en place de nouvelles règles de gestion du temps de travail, en application de la loi sur la réduction du temps de travail (RTT).

Le nouvel outil est prévu pour devenir un compagnon quotidien pour un grand nombre de personnes au cœur de la relation entre les salariés et leur entreprise, puisque la base de données constituée couvre l'ensemble du personnel de la Banque de France. La totalité des implantations est concernée: services centraux et leurs centres administratifs en province, les centres industriels, les succursales..., soit un territoire à couvrir étendu, dans des délais très courts (4 mois).

Sur le plan humain, le projet est, sinon l'aboutissement, du moins une finalisation d'un processus d'informatisation des métiers qui n'a cessé de se réaliser au cours des dix dernières années, transformant significativement le contexte global d'exercice des métiers de la gestion des ressources humaines et des secrétariats. Dans le même temps, des outils transversaux se généralisent: messagerie électronique, mise en réseau des ordinateurs, sites Intranet de documentation et communication, large utilisation de la bureautique, portage progressif des applications sous Intranet. La montée en compétences des agents sur les environnements de travail PC et réseaux est largement amplifiée par des dispositifs de formation mis en place

⁽¹¹⁾ Progiciel de gestion intégrée permettant une gestion homogène des ressources humaines.

pour tous les publics: du débutant à l'expert, de la première prise en main d'un PC jusqu'au développement de mini-programmes. À l'époque du projet, en 2002, l'usage du PC est largement répandu; le pas à franchir pour l'utilisation du PC multimédia, s'il est réel, n'en est pas moins maîtrisable. Un ou des PC multimédia dédiés à la formation ont été déployés de 1999 à 2001: le socle technique de l'e-formation est disponible immédiatement et ne constitue pas un paramètre du projet mais plutôt un soutien.

En 2002, la réflexion peut donc se concentrer sur la réponse au besoin: le projet est vécu comme une occasion de tester de manière pertinente et adaptée un dispositif mixte de formation, qui alliera les avantages de l'e-formation (formation rapide et homogène d'une population large et dispersée, apprentissage de pré-requis) et ceux de la formation présentielle (partage d'expériences, approfondissement de thèmes de travail, recours à des experts...). L'analyse des expériences malheureuses conduites par d'autres entreprises a convaincu les décideurs de faire accompagner les apprenants par des tuteurs plutôt qu'à les inciter à de l'autoformation. L'implication des e-tuteurs au côté de l'apprenant dans l'acte d'apprentissage est aujourd'hui encore considérée comme un facteur clef de succès de la formation.

Ce document présente plus précisément la formation par CD-Rom des acteurs de la gestion des RH concernés, notamment les secrétaires, soit environ 800 personnes.

De l'analyse de la demande à l'organisation de la réponse

Plusieurs dispositifs bien maîtrisés sont mobilisables sur les projets. Le fonctionnement suit une méthode de conduite de projets qui prévoit des structures de fonctionnement et des acteurs aux responsabilités bien définies. La DFC est systématiquement présente dans les comités de pilotage des projets informatiques. Elle mène ses projets sur le même modèle.

Pour ce projet spécifique, des entretiens ont été menés avec les responsables des maîtrises d'ouvrage concernées (MOA). Différents scénarios possibles ont ensuite été construits et présentés aux MOA, avec pour chacun leurs spécificités, leurs avantages et contraintes respectives. La solution mixte, validée par tous les acteurs, a été décrite dans un cahier des charges, qui a servi ensuite de base à la consultation de fournisseurs externes.

La réponse sous forme d'e-formation a été découpée en deux grands projets:

- le premier projet concernait les pratiques générales de l'environnement de travail SAP-RH. Il permettait d'acquérir les éléments de base de connaissance de SAP-RH, comme pré-requis des sessions de formations présentielles. L'ensemble des apprenants, dotés d'un socle commun de connaissances, pouvait optimiser sa démarche d'acquisition des compétences à mobiliser pour tenir au mieux sa fonction;
- le second projet a été en quasi-totalité réalisé par l'e-formation. En effet, le besoin couvert était plus standard et orienté vers la maîtrise de fonctionnalités du logiciel. Il portait sur la gestion des demandes de formation dans SAP (inscription, consultation, suivi des formations).

La méthode utilisée a consisté à créer un effet de montée en puissance progressive. Le principe s'est largement inspiré d'une pratique bien maîtrisée pour les formations présentielle, qui s'appuie sur des relais internes de formation. Le dispositif a été «réinventé» pour s'adapter aux conditions de l'e-formation: une formation dans un lieu spécialisé, au plus près du poste de travail, dans laquelle l'implication de l'apprenant est très importante, mais sans qu'il soit livré à lui-même. Pour cela, l'apprenant doit bénéficier en tant que besoin d'aide de la part d'une personne en mesure de le conseiller, de l'orienter et de l'encourager tout au long de sa démarche, d'où le principe du tutorat. Ces tuteurs ont pu expérimenter eux-mêmes les conditions de l'apprentissage à distance, et ont pu se former au suivi pédagogique. Auparavant, des permanents de l'institut de formation avaient eux-mêmes été préparés par une formation adéquate au rôle de tuteurs des tuteurs.

Le public concerné est constitué du personnel des secrétariats et d'employés ou cadres de proximité des services centraux et du réseau de succursales. Le *turnover* sur les fonctions de secrétariats est assez peu élevé; la formation est donc un investissement sur le long terme. Il est important également de maintenir des formations spécifiques pour ce personnel, qui reste un acteur privilégié de la relation entre les salariés, leurs unités de travail et la direction des ressources humaines (DRH), malgré les évolutions majeures, organisationnelles et techniques de ces dernières années.

La formation est découpée en 3 thèmes:

- Thème 1, d'une durée de 6 à 10 heures, sur un mois.
 - Phase d'intégration: constitution de groupes de 10 personnes maximum).
Durée: 1 h 30.
Il s'agissait pour tous du premier contact avec l'e-formation, d'où l'importance d'un regroupement, non seulement pour la prise de contact entre stagiaires mais aussi pour la présentation de la formation (première prise en main du CD-Rom).
 - Puis phase de travail en e-formation, avec accompagnement. L'apprenant avait la possibilité de contacter le tuteur. Quoi qu'il en soit, même si les apprenants ne prenaient pas l'initiative de ce contact, il était prévu que le tuteur fasse systématiquement un point à une date déterminée (correspondant à peu près à la mi-parcours). Ce premier point à l'initiative du tuteur était réalisé en groupe, par audioconférence, afin de conserver une certaine confidentialité. Toute difficulté majeure constatée ou perçue «individuellement» devait par contre être traitée dans un entretien complémentaire personnalisé, à la suite de l'audioconférence, afin de ne pas mettre en difficulté un apprenant vis-à-vis du groupe.
 - Le bilan était réalisé par entretien téléphonique individuel quinze jours après ce premier point. Si les résultats des derniers tests n'étaient pas satisfaisants ou si l'étape n'était pas terminée, le tuteur devait en détecter les causes, faire en sorte que les blocages constatés puissent être levés et que les solutions puissent *in fine* être trouvées et comprises.
- Thème 2, d'une durée de 6 à 10 heures, sur 1 mois.

Ce thème spécifique devait être suivi par une partie seulement des personnes concernées par le premier thème.

- Phase d'intégration en audio conférence (ou présentiel de 1 h 30 sur initiative du tuteur).
 - Travail en autonomie pendant 15 jours.
 - Tuteur (ou suppléant) toujours disponible si nécessaire.
 - Point à mi-parcours, en groupe, par audioconférence.
 - 15 jours après le point à mi-parcours: bilan marquant la fin du thème 2 par un entretien individuel.
- Thème 3, d'une durée de 3 jours en présentiel.

Présentiel de trois jours permettant de traiter des sujets plus complexes, avec des groupes de stagiaires déjà formés au thème 1 (voire au thème 2 pour certains d'entre eux).

Type de résultats

- Savoirs: connaissances générales sur les projets concernés, SAP.
- Savoir-faire: saisies et suivi délocalisés.
- Familiarisation accrue avec le travail en réseau.

La conduite de projet

Pour que tous les salariés concernés soient opérationnels en janvier 2003, une programmation rigoureuse des étapes du projet a été mise en place:

- février-mars 2002: préparation du dispositif; documents et organisation internes (cahier des charges, charte, appels d'offres internes, appels d'offres sociétés, constitution des équipes...);
- avril-mai-juin: formation des équipes de la DFC au tutorat et préparation de la formation des tuteurs;
- avril-mai: création du premier CD-Rom;
- juin: réunion des tuteurs et lancement du tutorat à distance des tuteurs sur le premier CD-Rom;
- juillet: formation des tuteurs (volet pédagogique en présentiel, enseignement à distance sur le premier CD-Rom), création du deuxième CD-Rom;
- août: formation des tuteurs (enseignement à distance sur le deuxième CD-Rom);
- septembre à décembre: formation des utilisateurs:
 - septembre: formation tutorée (1^{er} CD-Rom),
 - octobre: formation tutorée (2^e CD-Rom),
 - novembre-décembre: formations présentiels.

L'équipe projet est constituée du pilote de l'expérience, un chef de projet à temps plein, et d'un ensemble de partenaires impliqués: un chef de projet multimédia, à temps partiel, un

agent responsable des «formations de formateurs» (temps partiel à temps plein en fonction des périodes sur 6 mois) et un concepteur-animateur, un agent détaché des MOA (temps partiel à temps plein en fonction des périodes sur deux mois), le prestataire chargé des formations de «super-tuteurs», le prestataire chargé de la réalisation des deux CD-Rom, 10 «super-tuteurs» (tuteurs de tuteurs) et 42 tuteurs.

Une structure de pilotage variable composée du comité de pilotage général de l'ensemble du dispositif (managers de haut niveau, responsables des MOA, chef de projet) et du comité de suivi pour chaque projet intermédiaire: le délégué opérationnel de la MOA, le chef de projet du prestataire, le chef de projet de la Banque de France, le responsable multimédia Banque de France.

Les coûts et financements

Le coût du 1^{er} CD-Rom, des téléconférences, des frais de déplacements et de l'intégration s'est élevé à 87 700 euros; celui du 2^e CD-Rom, téléconférences, frais de déplacements et intégration, à 42 420 euros.

En présentiel (transport, hébergement), ces formations auraient coûté 90 500 euros et 69 600 euros, respectivement.

Évaluation de l'action

Appréciation de l'impact de l'action sur la gestion

De manière générale, le bilan est positif. Les appréciations immédiates, recueillies par le biais d'un questionnaire d'évaluation formalisé, ont montré une satisfaction globale. Les objectifs d'apprentissage ont été considérés comme atteints. Les échéances fixées ainsi que le rythme de travail suggéré aux stagiaires ont bien été respectés. Le recours spontané aux tuteurs a été assez faible, compte tenu notamment des rencontres préalables et des rendez-vous programmés. En outre, l'outil était suffisamment bien conçu, complet et riche d'informations pour apporter les informations sous une forme adéquate et suffisante.

La dynamique de groupe induite par le présentiel et les audioconférences a été très prisée. Les groupes constitués appartenaient souvent à une même région et avaient donc eu parfois l'occasion de se rencontrer auparavant pour des raisons professionnelles. La cohésion des groupes en est sortie renforcée.

Appréciation de l'impact de l'action sur la gestion

La formalisation d'un contrat tripartite entre apprenant, hiérarchie et tuteur a été l'occasion de marquer l'implication de tous dans un projet commun de formation. Les stagiaires sont, dans ce type de formation, amenés à travailler sur leur lieu de travail, d'où un risque de manque de disponibilité par rapport à leurs fonctions habituelles.

Ce contrat standard décrivait le dispositif (étapes, objectifs, durée...), puis les conditions propres à chaque apprenant (dates effectives). Si l'échéance fixée n'était pas respectée, quelle

que soit l'origine du retard, le rappel du contrat et de l'objectif opérationnel à une date limite incontournable s'avérait suffisamment persuasif, mais le cas s'est très rarement produit.

En termes de compétences ou de profils pour les acteurs de la formation

Les évolutions des métiers des permanents de la formation se nourrissent très régulièrement des expériences concrètes menées sur la mise en production d'e-formations. Cette action a été déterminante pour poursuivre un processus de développement pédagogique crédible et réaliste en matière d'e-formation. Le projet est également un tournant dans l'appropriation par les animateurs du dispositif mixte (présentiel et tutoré).

De fait, les compétences acquises se sont diversifiées et enrichies au fur et à mesure de l'expérience acquise sur les différents projets d'e-formation:

- techniques (postes de formation, administration de la plate-forme, intégration...),
- pédagogiques (définition et évaluation des contenus multimédias, scénarisation de contenus...),
- conduite de projets (méthodologie, cahier des charges spécifique, planification, liens avec les fournisseurs multimédias, comités de pilotage et de suivi...),
- animation (e-tutorat).

Les enseignements de cette opération: vers un développement de l'e-formation

L'opération a nécessité la mise en place de nouvelles modalités de fonctionnement pour des permanents de la formation. Il a donc fallu convaincre les acteurs des apports de cette approche. Les tuteurs, pris par leur activité habituelle, avaient parfois des craintes quant à la manière dont ils allaient pouvoir exercer leur nouvelle mission ou quant au risque d'appauvrissement de leur rôle de formateur.

Le niveau technique des matériels et logiciels a parfois été un souci du projet, car il n'est pas toujours simple de maintenir au cours du temps l'homogénéité des postes de formation sur l'ensemble des implantations:

- les postes de formation n'appartiennent pas au même environnement que les postes de production, même s'ils paraissent quasiment identiques;
- les environnements techniques, les fonctionnements et les règles de sécurité évoluent.

Le paramètre technique est sans doute devenu une donnée plus apparente lors de la mise en place des environnements d'e-formation, mais il existe en fait depuis bien plus longtemps; l'interaction entre la formation et les moyens techniques à mobiliser est aujourd'hui permanente et devenue plus banale, alors qu'elle mobilise des moyens importants et incontournables pour arriver à un niveau de service qui permet de l'oublier. L'e-formation rend plus cruciale une bonne maîtrise de la technique car le public concerné est plus dispersé et encore sceptique ou en apprentissage sur ces environnements. L'exigence de qualité est d'autant plus forte que des nouveaux médias se développent sur le web. En outre, la médiation

entre l'interface informatique et la formation est visible en permanence: une panne arrête le processus dans son entier. Sur ce sujet, les correspondants informatiques régionaux et locaux, créés pour les besoins de la direction de l'organisation et de l'informatique sont devenus des relais et des agents très précieux de la mise en place et du maintien des équipements techniques de la formation. En interne à la direction de la formation et des compétences, les équipes techniques ont enrichi et développé leurs compétences. Elles sont un facteur de succès déterminant dans une telle démarche.

Le projet a renforcé la conviction de la nécessité de développer des contenus multimédias présentant certaines caractéristiques propres au support, telles que la souplesse, la convivialité, la possibilité de changer l'ordre des séquences, une marge de manœuvre pour l'apprenant, une progression pédagogique claire et évidente, inscrite dans une vision globale de la progression proposée.

Enfin, l'opération a confirmé l'importance de la communication auprès de tous les acteurs à mobiliser (apprenants, tuteurs, responsables hiérarchiques). La recherche d'adhésion passe par la compréhension des freins à l'utilisation de ces outils, un argumentaire construit qui soit l'émanation d'une réalité et pas une «incantation» technologiste. La prise en compte des difficultés d'utilisation et la recherche de solutions appropriées sont des éléments importants d'appropriation. La «formation à distance» est devenue «e-formation», pour mieux souligner sa dimension d'échange entre acteurs de la formation et la richesse de son offre multimédia.

Des instances spécifiques sont mises en place aujourd'hui autour de l'e-formation:

- des groupes de travail réunissant des compétences variées se réunissent régulièrement pour faire avancer les dossiers transversaux à l'e-formation;
- une lettre interne à la direction de la formation et des compétences a été créée. Destinée à l'ensemble des agents, un espace Intranet spécifique en cours de publication offrira de manière permanente le corpus des documents de référence, tels que la charte de l'e-formation et le contenu de la pédagogie.

Enfin, trois grands chantiers avancent aujourd'hui en parallèle:

- le déploiement d'un accès à une plate-forme d'*e-learning* depuis l'ensemble des implantations de la Banque de France;
- l'enrichissement de la bibliothèque de contenus, par une démarche volontariste d'intégration de l'e-formation dans les parcours types, par une réponse aux demandes émises par les projets, par la disponibilité en 2004 de contenus de deuxième génération sur deux métiers à large public: surendettement et cotation des entreprises;
- l'e-formation devrait à terme s'inscrire dans une démarche de progrès matérialisée par un engagement de service.

An in-company experiment: the Banque de France (summary)

The aim was to train administrative secretariat staff to use the SAP-RH ⁽¹¹²⁾ programme through a mixed distance/tutored training scheme.

Authors: Philippe Balestrieri, Human Resources Department, head of training, at the Banque de France; Nathalie Piazza, head of new technology training, based on the paper by Françoise Vandard, Research and Projects Department of the Banque de France

Background to creation: rapid mass training

In 2002, a request was addressed to the Department of Training and Skills (DFC) of the *Banque de France* to train staff in a new human resources management programme. This tool was to replace a number of applications used in a variety of environments by introducing a single new integrated system. The programme, called SAP, today covers almost all human resource management functions, using individual electronic files. The new tool is expected to be used every day by a large number of people dealing with relations between staff and their employers. In human terms, the project is the outcome of a continual process of job computerisation which has been taking place over the last ten years, significantly transforming the overall context in which HR and its secretariats work.

In 2002, discussion focused on meeting this need; the project was seen as an opportunity to test in a pertinent and appropriate way a mixed training scheme which combined the advantages of e-learning with those of face-to-face training. The training was regarded as a long-term investment.

The public in question consisted of secretariat staff and front-line clerical and management staff in central services and the branch network.

The training was split into three topics:

- topic 1, lasting between 6 and 10 hours over one month, comprised an integration stage in the form of group meetings for a maximum of 10 people lasting 1 hour 30 minutes, followed by an e-learning stage, with support and feed-back by individual telephone conversation.
- topic 2, lasting between 6 and 10 hours over one month, comprised an integration stage using audio conferencing, and a fortnight of independent work with a mid-point group audio conference. The final feed-back at the end of topic 2 was by individual interview.
- topic 3, face-to-face, lasting three days, addressed more complex issues.

⁽¹¹²⁾ SAP-RH (*système d'application progiciel*): ERP-type software for standardised management of human resources.

So that all the staff concerned would be operational in January 2003, the stages of the training were rigorously timed. The project team comprised the experiment leader, a full-time project manager and a number of involved partners.

Evaluation: towards the development of e-learning

Overall, the outcome was positive. The group dynamic brought about by the face-to-face and audio conferences was greatly welcomed. The groups formed each came from the same region and had the opportunity to meet before for work-related reasons. This gave the groups greater cohesion.

The formal signing of a tripartite contract between learner, line managers and tutor made it plain that everyone was involved in a common training project.

This scheme was crucial for pursuing a credible and realistic process of educational development in relation to e-learning. The project was also a turning point in the adoption by facilitators of a mixed approach (face-to-face and tutored).

The project strengthened the conviction of the need to develop multimedia content with its own appropriate features; these included flexibility, sociability, the opportunity to change the order of sequences, some freedom of movement for the learner, and a clear and obvious pedagogical progression, within an overall vision of the progress intended.

Finally, the operation confirmed the importance of communication between all those involved (learners, tutors, line managers). A sense of ownership can only be achieved if the obstacles to using the tools are understood and realistic arguments are put forward, rather than 'techno-speak'.

Formida, l'exemple du ministère de l'agriculture au Centre national de promotion rurale

Auteur: Bruno Lebatteux, Directeur du Centre national de promotion rurale (CNPR) et Christophe Russ, chef de projet Formida-CNPR

Les objectifs de la recherche-action Formations ouvertes en réseau mutuel pour l'installation diversifiée en agriculture (Formida) ou le nécessaire accompagnement de l'évolution des compétences des acteurs

Contexte et enjeux des formations agricoles et rurales

Depuis 37 ans, les 150 Centres de formation professionnelle et de promotion agricole (CFPPA) implantés en zones rurales ou périurbaines accompagnent les évolutions socio-techniques dominantes de leurs territoires. Ils proposent et adaptent localement des formations qualifiantes ou de perfectionnement des compétences: certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA), brevets professionnels permettant l'accès à la capacité professionnelle pour l'installation agricole ou la qualification pour des emplois salariés, formations de spécialisation, d'insertion ou de promotion sociale... Ils ont longtemps mis en œuvre ces formations selon des modalités traditionnelles correspondant bien aux besoins et aux contraintes: stages à temps plein avec apprentissages pratiques en ateliers et en groupes et formations théoriques collectives, sessions d'hiver correspondant à la disponibilité des agriculteurs ou encore journées régulières en groupe localisées au plus près des stagiaires, formations collectives en alternance adaptées aux apprentissages des processus biologiques de production ou de gestion de l'environnement.

La mise en unités capitalisables (UC) des évaluations permettant la certification a marqué une première grande évolution et a permis, au-delà de la fin du «tout ou rien» des examens traditionnels, une première individualisation pour mieux accueillir des publics de plus en plus hétérogènes. Parallèlement, le développement des centres de ressources (CDR) apportait la souplesse nécessaire à de nouvelles organisations des apprentissages centrées sur l'autoformation.

Ces dix dernières années, la demande des publics a fortement évolué en relation avec la restructuration de l'agriculture: diversification des productions mises en œuvre dans une exploitation agricole, nouvelle diminution importante du nombre d'exploitants agricoles et apparition de nouveaux besoins de main-d'œuvre salariée, évolution des cursus d'accession à l'installation agricole.

Les CFPPA doivent répondre à une demande de plus en plus diversifiée quant aux spécialités de production, auprès d'un public hétérogène. Leur mission d'accompagnement de l'évolution des compétences nécessaires au développement local dans leurs territoires nécessite qu'ils s'intéressent à de nouveaux publics individuels. Ces derniers entreprennent des productions

agricoles ou rurales, assurent des activités complémentaires d'entretien durable de l'environnement et du patrimoine dans d'autres cadres que l'exploitation agricole, et ont d'autres motivations (loisirs, revenus complémentaires...).

Mais ils ne disposent pas en interne, localement, de toute la palette des compétences et des contenus pour ces productions «rares» (au sens où elles sont peu nombreuses dans leur territoire). Et il ne serait pas économiquement viable de les développer dans chaque centre. Il leur est alors indispensable de les rechercher auprès de leurs collègues des autres territoires. Ces derniers, spécialisés dans telle ou telle production, sont pour leur part intéressés à développer leur activité en rendant accessibles leurs compétences à distance.

La réponse-formation à apporter nécessite alors:

- d'une part, d'individualiser les apprentissages dans des parcours complètement personnalisés, qui ne sont plus structurés par les modalités collectives de formation auxquelles il n'est plus fait appel que ponctuellement;
- d'autre part, de faire appel à la coopération avec d'autres centres éloignés.

Avec ces évolutions, l'organisation, les métiers et l'identité même des centres sont transformés.

C'est notamment pour permettre aux CFPPA de se mettre en capacité de répondre à ces demandes et évolutions que Formida a été engagé, à l'initiative d'un premier noyau de centres et de leur appui national, le Centre national de promotion rurale (CNPR).

Pourquoi la formation ouverte et à distance?

La conception que nous avons de la formation ouverte et à distance (FOAD) au moment du lancement de cette recherche-action était très proche de la définition donnée par la conférence de consensus du collectif de Chasseneuil (¹¹³).

Il s'agissait en premier lieu de construire des réponses adaptées à la demande, à ses objectifs, aux opportunités et contraintes des situations professionnelles et enfin aux caractéristiques socioculturelles des bénéficiaires.

Dans Formida, la demande et les publics étaient doubles: les bénéficiaires finals agriculteurs, ruraux, néo-ruraux et porteurs de projets d'activités – mais aussi les centres de formation eux-mêmes puisque la recherche-action visait, dans l'action elle-même, la transformation des centres et l'évolution de leurs compétences.

(¹¹³) Conférence de consensus «Formations ouvertes et à distance. L'accompagnement pédagogique et organisationnel». Collectif de Chasseneuil, 27, 28 et 29 mars 2000 (<http://archives.fffod.org/ptitdej/ccfod.pdf>).

Dans cette recherche de la solution pour construire une réponse pertinente, nous avons comme hypothèses fortes celles proposées par la conférence de consensus: concevoir un dispositif centré sur les apprentissages individuels nécessaires, faisant appel à des prestations et des ressources pédagogiques diversifiées définies en cohérence avec les objectifs et le contexte du stagiaire.

Dans cette même recherche, les compétences spécialisées n'étant pas disponibles localement, là où le stagiaire pouvait trouver l'accueil matériel et l'accompagnement pédagogique nécessaires, les solutions ont été recherchées par la mutualisation des compétences entre les centres au niveau le plus pertinent.

L'ingénierie a donc consisté à concevoir, formaliser et mettre en œuvre une organisation en réseau permettant:

- de produire en commun un dispositif adéquat, ainsi que les prestations et ressources nécessaires. Dès lors, le dispositif était ouvert et à distance;
- de garantir au stagiaire, mais aussi entre les centres partenaires, un niveau de qualité ne laissant pas au hasard la réalisation et l'adaptation individuelle des prestations.

Formida, une recherche-action?

La «recherche-développement» en formation des adultes ne se construit pas «en laboratoire». Elle est surtout motivée, comme nous venons de le noter, par la nécessité de répondre à des besoins sociaux ou socio-techniques inscrits dans les territoires ou dans les entreprises. Pour être pertinentes, ces réponses ne peuvent pas être «technocratiques» au sens où un bureau des méthodes concevrait les processus et les organisations que mettraient ensuite en œuvre les acteurs. Cela est d'autant plus vrai que dans l'évolution, voire l'innovation recherchées:

- les acteurs, ici les centres et les formateurs, sont fortement impliqués (¹¹⁴);
- la recherche-développement doit produire des changements significatifs dans les processus de production et dans l'organisation sociale existante (les centres, leurs activités, leurs relations). Elle doit aussi produire au fur et à mesure le «sens» de ces évolutions et leur «conceptualisation» acceptables par tous;
- les solutions, assemblées dans un système complexe et original, empruntent des concepts et des méthodes à des disciplines ou des champs de connaissance divers selon les problèmes posés. C'est dans l'action, lorsque les questions se posent, que les acteurs et les «conducteurs» du projet recherchent dans la connaissance existante les hypothèses de travail adaptées;
- l'action cherche à produire les changements durables précités, mais pour cela elle doit aussi produire à son tour de la connaissance socialement utile.

(¹¹⁴) En outre, l'une des caractéristiques du réseau des CFPPA est que chaque centre (rattaché à un établissement public local) est «autonome» et n'obéit pas à des instructions nationales. Il adhère à des programmes ou des organisations communes.

Pour Formida, l'action était engagée avec les centres intéressés:

- pour répondre ensemble à une demande sociale que chacun connaissait localement dans son territoire, avec ses spécificités, et pour laquelle la réponse ne pouvait qu'être collective;
- pour lancer un premier réseau national de centres produisant ensemble un dispositif de FOAD et ayant adopté une organisation de mutualisation des ressources, permettant de «donner à voir», de constituer une référence ⁽¹¹⁵⁾;
- pour amorcer l'évolution des compétences et des organisations dans les centres et entre eux.

Description de Formida

Le dispositif de formation

Le produit «visible» de la recherche-action est aujourd'hui un dispositif mis en œuvre par une organisation collective d'une quarantaine de centres dispersés sur le territoire, permettant à chaque CFPPA qui adhère à cette organisation d'offrir localement des modules de formation ouverte et à distance de 80 heures aux productions «complémentaires» suivantes:

- hébergement en milieu rural (tourisme rural),
- élevage de lapins,
- élevage de chevaux,
- initiation à la conduite d'un atelier apicole,
- sensibilisation à l'agriculture biologique,
- maraîchage biologique.

Six autres spécialités sont en cours de finalisation qui ouvriront d'ici fin 2004:

- certificat d'applicateur de produits phytosanitaires,
- animation touristique en milieu rural (ferme pédagogique),
- transformation de produits carnés à la ferme,
- aquaculture continentale,
- élevage des ovins,
- perfectionnement en apiculture.

Tous les modules ont la même architecture pédagogique centrée sur le projet du stagiaire. Ils peuvent être proposés en tant qu'UC constitutive du brevet professionnel agricole, qui permet d'accéder à l'installation. Ils peuvent également être proposés séparément à tout porteur de projet dans la spécialité.

⁽¹¹⁵⁾ Dans l'émergence des dispositifs de FOAD nécessitant des changements importants pour les acteurs, une des difficultés importantes est de ne pouvoir montrer ce vers quoi on va. Le développement de l'autoformation a connu cette difficulté tant que des réalisations n'ont pas été démontrables. À l'époque, il y avait ceux qui «y croyaient» et ceux qui «n'y croyaient pas».

Ils sont composés d'un ensemble organisé de prestations conçues pour:

- d'une part, individualiser le parcours de formation et permettre de le suivre indifféremment en centre ou à domicile;
- d'autre part, réaliser la formation, les apprentissages et l'évaluation avec le centre le plus proche de chez soi et dans un rayon maximum de 50 km.

Le parcours comprend les quatre phases fondamentales de toute formation et a fortiori de toute FOAD: le positionnement, la négociation du parcours, les apprentissages et l'évaluation. Pour garantir le meilleur maintien de la motivation personnelle, ces quatre phases font appel à la même dynamique: le projet.

Le bénéficiaire dispose des prestations et des ressources suivantes:

- auprès du CFPPA de proximité avec lequel il «conventionne»: un accompagnateur local et les équipements nécessaires (informatique, téléphone, audiovisuel, ressources pédagogiques médiatisées);
- fournies à distance par le CFPPA «producteur» du dispositif: un formateur «réfèrent» compétent dans la spécialité de son projet et joignable à distance (téléphone, courrier électronique, fax), un réseau d'experts et de pairs qu'il peut interroger par courrier électronique, et un «professionnel moniteur» près de son centre local (rayon de 50 km) habilité par le centre producteur et chez qui il peut être initié, entraîné et évalué aux «dix gestes professionnels de base»;
- des ressources de positionnement par rapport aux compétences requises (films et questionnaires), des ressources d'autoformation composées de livrets édités (communs à tous pour la spécialité) et de guides d'apprentissage adaptés aux «entrées techniques» spécifiques de son projet.

Une fois son parcours individualisé déterminé, le bénéficiaire a des rendez-vous fixés (pour régulation et évaluations) et peut autant que de besoin et selon les «crédits» fixés avec son centre de proximité, faire appel à son accompagnateur et en asynchrone au formateur référent.

L'organisation coopérative des centres

La mise en œuvre du dispositif, qui offre donc potentiellement 12 modules spécialisés, repose pour chaque module sur:

- un centre producteur (éventuellement plusieurs si nécessaire) qui fournit à distance les principales prestations pédagogiques et d'évaluation, assure la maintenance et l'actualisation des ressources;
- des centres «utilisateurs» qui conventionnent avec le centre producteur pour faire bénéficier leur stagiaire du dispositif auquel ils apportent les prestations locales de proximité «non spécialisées».

Tout centre adhérent au «réseau Formida» peut «vendre» l'ensemble des modules à ses publics locaux. Il y est même fortement incité dans son propre intérêt (augmenter son activité et réaliser ses missions) et dans l'intérêt du centre producteur et de l'organisation (la viabilité de telles activités reposant sur des effectifs minimaux).

Les centres producteurs pour de nouvelles spécialités sont choisis après appel d'offres. Ils doivent, bien entendu, réunir les compétences requises et le niveau d'activités diversifiées dans leur spécialité.

L'ensemble est géré par un comité de gestion où sont représentés les deux collèges (producteurs, utilisateurs) mais aussi les deux instituts nationaux fournisseurs des logistiques nationales nécessaires et éditeurs des ressources (le CNPR et le Centre national d'études et de ressources en technologies avancées de l'Établissement d'enseignement supérieur agronomique de Dijon: ENESAD CNERTA) et le ministère de l'agriculture. L'adhésion est payante pour permettre de réunir le budget nécessaire à l'animation minimale nécessaire et au contrôle du respect du cahier des charges qui garantit la qualité des prestations contractuelles. Ce dernier cahier des charges ainsi que le prix de cession entre producteur et utilisateur ont été fixés au démarrage et sont actualisés par le comité de gestion qui rend compte à l'assemblée générale. Ces différentes dispositions sont statutairement fondées par une convention nationale signée par les adhérents.

Histoire et dynamique d'un projet

Cette recherche-action est née en 1998 lors de la rencontre de trois directeurs de centres de régions différentes (Aquitaine, Bretagne, Franche-Comté) qui ressentaient vivement la problématique énoncée en début de cet article et du directeur du CNPR. Ces trois centres étaient aussi sur le point de développer eux-mêmes et chacun de leur côté des dispositifs FOAD pour une spécialité mais s'interrogeaient sur la faisabilité. Ils ont constitué le noyau dur, toujours présent.

Rapidement, ils ont associé une autre douzaine de centres, dont une partie étaient organisés dans leurs régions et entraient dans le projet en tant que réseau régional (Auvergne, Bretagne, Aquitaine).

Le projet, financé par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère de l'agriculture et le Fonds social européen (FSE) dans le cadre du Programme national de développement de l'individualisation (PNI), puis du Programme de modernisation de l'appareil public de formation professionnelle (PRIMO), s'est doté de trois instances:

- un comité de pilotage (orientations, évaluation),
- un groupe pilote (décisions, impulsions, animation de la recherche-action) animé par le chef de projet,
- un groupe opérationnel (à géométrie variable selon les travaux à conduire).

Au terme de la phase d'ingénierie (de la demande et pédagogique) à laquelle participaient directeurs et formateurs des 16 structures, un appel à adhésion auprès de tous le CFPPA a permis la constitution du premier réseau d'une soixantaine de centres. L'attente et l'intérêt étaient forts. Son assemblée générale fondatrice, en juin 1999, a désigné le premier comité de gestion du réseau, pendant que la recherche-action se poursuivait par la création des ressources nécessaires et l'expérimentation de trois premiers modules.

Dans cette démarche de co-construction et d'innovation en matière de FOAD, l'obstacle, pas attendu alors que notre expérience de formation à distance aurait dû nous alerter, vint de la création des ressources.

Certes, le programme visait aussi l'évolution des compétences des acteurs et des organisations des centres. Mais le saut était important: demander aux formateurs techniques, seuls compétents sur les contenus et sur leur transmission, de transposer leurs compétences dans la conception et l'écriture de médias édités, à plusieurs, tout en poursuivant leurs activités de formateurs «en direct» était trop ambitieux.

Cette difficulté, accentuée par la faible disponibilité des nouveaux auteurs, provoqua un retard important et ce n'est qu'en 2004 que le réseau disposera des 12 modules.

En ce qui concerne cet objectif général du projet, l'évolution des compétences, conjointement aux objectifs de création du dispositif FOAD et de mise en réseau des centres, nous avons appliqué la démarche de «formation-action».

La cohérence de cette pratique de mobilisation de la motivation pour la formation des formateurs avec la stratégie de mobilisation de la motivation des bénéficiaires du dispositif autour de leur projet professionnel nous paraissait être garante de la qualité des résultats. Pour réaliser les différentes phases du projet et selon des modalités adaptées aux activités et productions visées, les formateurs ont été sollicités pour développer leurs compétences dans le cadre et à l'occasion du projet lui-même:

- l'ingénierie de la demande, la conception pédagogique et le cahier des charges du dispositif ont été réalisés lors de trois séminaires de trois jours espacés d'un mois, qui associaient 18 formateurs, puis d'un séminaire de clôture et de finalisation. Les séminaires permettaient les apports et les travaux collectifs. Les temps interséminaires permettaient au groupe opérationnel de formaliser les acquis et aux formateurs de réunir les matériaux (enquêtes, étude de leurs pratiques...) pour la poursuite du travail;
- la création de ressources a été programmée dans le cadre de sept «séminaires auteurs», chaque séminaire réunissant un groupe d'auteurs (pour deux ou trois spécialités proches) et comportant une démarche précise de «formation production» avec deux sessions de trois jours et deux jours ponctuant une démarche ⁽¹¹⁶⁾ encadrée par un chef de projet;
- un séminaire spécifique a réuni les réalisateurs des ressources audiovisuelles dont le cahier des charges était très spécifique (films permettant d'appréhender les compétences nécessaires);
- enfin, un séminaire a réuni les accompagnateurs des centres participant à l'expérimentation sur les trois premiers modules. Ils ont par la suite été suivis sur site par l'animateur du réseau.

⁽¹¹⁶⁾ Pour en savoir plus sur la démarche, voir: http://www.educagri.fr/cnpr/espcofor/dispo_1_2.htm.

Quelques idées-forces pour l'accompagnement des acteurs

Immédiatement après les bénéficiaires qui mettent en œuvre principalement le processus d'apprentissage, les formateurs sont les premiers réalisateurs des dispositifs de FOAD. Leur travail est profondément modifié par la FOAD, comme d'autres articles et témoignages de ce recueil l'ont établi.

Il en résulte que la conduite de nouveaux projets se centre fréquemment sur l'évolution de leurs compétences. Nous ne développerons pas non plus ici une énième conception de la compétence.

Retenons que, à la lecture des travaux existants comme au regard de notre expérience, nous concevons l'acquisition de compétences professionnelles comme difficilement «isolable» de leurs contextes de mise en œuvre.

Cela est d'autant plus vrai que nous nous situons dans l'émergence (voire l'innovation) de nouveaux «dispositifs» de formation dont les caractéristiques (processus de production, éclatement et recomposition des prestations, qualité «diffusible» des ressources) sont d'être produits par une ou plusieurs organisations complexes. Dans le cas présent, l'apprentissage résulte de l'assemblage par le bénéficiaire de prestations et de ressources fournies et produites séparément par plusieurs opérateurs.

Au sein de chaque organisation, le formateur maîtrisait directement le processus d'apprentissage et pouvait le corriger rapidement. Il exerce maintenant son (ses) activité(s) pour produire une prestation ou une ressource, certainement de façon plus approfondie, collective et créative, mais qui devient une composante, le plus souvent différée, du dispositif et du processus d'apprentissage.

Ses compétences, et leur développement, sont alors plus fortement liées à l'organisation du centre.

Accompagner les formateurs dans l'ingénierie et la mise en œuvre de ces dispositifs nécessite alors d'accompagner le couple compétences-organisation ⁽¹¹⁷⁾.

Une autre catégorie d'acteurs devient déterminante pour le développement des compétences: les directeurs des centres qui ont en charge l'évolution des organisations inter et intra-centres.

Dans la démarche pour la construction de Formida, nous avons dû rapidement, sous la pression des formateurs, organiser ce dialogue entre formateurs et directeurs aux différentes étapes. Globalement, chaque avancée des travaux était soumise aux directeurs avec les questions et suggestions des formateurs, par exemple lors de la dernière demi-journée de chaque séminaire. Au-delà de la gestion des temps et des disponibilités pour produire, les

⁽¹¹⁷⁾ Voir à ce propos Lebatteux, Bruno. Pour l'évolution des compétences des formateurs verts. In Gérard, F. (dir.). *Actualité de la formation permanente*, septembre-octobre 2002, n° 180, dossier: «Acteurs de la formation et FOAD: compétences et profils», p. 63-74.

questions et les demandes d'engagement des formateurs portaient le plus souvent sur: comment allons-nous nous réorganiser? Comment allons-nous faire cohabiter des processus de formation différents au sein du centre? À qui appartient les produits de nos activités?

Accompagner le développement des compétences des formateurs nécessite alors d'accompagner aussi l'évolution des compétences des directeurs de centre, selon des modalités appropriées.

En fait, en résultante, et comme dans d'autres organisations (entreprises, fonction publique, territoires), accompagner les acteurs dans l'ingénierie et la mise en œuvre de dispositifs de FOAD, dès lors que leur complexité est à la dimension des problèmes à résoudre, c'est accompagner le changement.

Et nous soulignerons, pour conclure, deux caractéristiques parmi d'autres de l'accompagnement du changement qui prennent une importance particulière dans le monde de la formation:

- la nécessaire simultanéité de l'évolution des trois composantes principales de toute entreprise humaine et sociale dès lors qu'elle doit évoluer:
 - les technologies et des processus de production,
 - les organisations (de production, sociales, de management, financières),
 - les compétences.

Si l'une de ces composantes est en retard sur les autres, les efforts et investissements déployés sont vains. Elle devient un facteur limitant. Ainsi l'accompagnement des acteurs des centres dans l'émergence des FOAD doit être en prise directe, synchrone, avec l'ensemble des composantes de l'évolution. Cela est pour nous une des raisons fondamentales du choix de la démarche de recherche-action;

- l'importance toute particulière des évolutions identitaires des acteurs dans le monde de la formation.

À ce propos et pour terminer, Formida a contribué à révéler pour nous l'importance «symbolique» de la création de ressources pour les formateurs. Ils étaient jusqu'alors les transmetteurs directs de la connaissance. Cette activité, la transmission de la connaissance, est une composante centrale de la reconnaissance et de l'identité du formateur. Créer une ressource, c'est admettre que le média va assurer seul (ou presque) cette «activité» noble et identitaire; c'est accepter de se dessaisir de cette partie de son identité professionnelle pour aller vers d'autres activités. Ainsi avons-nous observé, dans la recherche-action Formida comme dans d'autres opérations ou dans les formations de formateurs aux FOAD que nous réalisons, que d'une façon générale l'expérience de la création de ressources diffusables, même si elle n'est pas nécessaire, est, pour le formateur, un passage obligé avant de pouvoir admettre l'évolution vers de nouvelles activités et participer à leur création.

Formida, a Ministry of Agriculture example at the Centre national de promotion rurale (summary)

Author: Bruno Lebatteux, Director of CNPR and Christophe Russ, Director of the Formida–CNPR project

Aims of the Formida (¹¹⁸) research action, or the necessary support for the development of the skills of training professionals

Aims of Formida

Context and purpose of agricultural and rural training

For 37 years, the 150 CFPPAs (*Centres de formation professionnelle et de promotion agricole*, agricultural vocational training and development centres) set up in rural and peripheral urban areas, have supported major social and technical developments in their areas. They provide certified and further training adapted to local conditions. For a long time they have offered training using traditional methods which has taken account of needs and constraints.

In the last ten years, public demand has grown strongly as a consequence of the restructuring of agriculture. Formida was set up to give the CFPPAs the capacity to respond to this changing demand, starting with a core group of centres and their national support agency, the *Centre national de promotion rurale* (CNPR).

Reasons for using open and distance learning (ODL)

In Formida, there were two kinds of demand and two publics: the final beneficiaries – farmers, the rural population, rural incomers, and sponsors of activity projects – and the training centres themselves, since the research action was aimed at changing the centres and expanding their skills through action.

The method used was to design, approve and implement a network that would produce a suitable joint scheme, and to provide the requisite funding and resources. As a result, this used an open distance approach. There was also a need to guarantee trainees a level of quality which ensured that the provision and individual adaptation of provision was not a matter of chance.

⁽¹¹⁸⁾ Formida: *Formations ouvertes en réseau mutuel pour l'installation diversifiée en agriculture.*

History and development of the project

This research action was launched in 1998 when the directors of centres in three different regions (Aquitaine, Brittany, Franche-Comté) met. They rapidly brought in another dozen centres.

The project set up three bodies: a steering committee (overall direction and evaluation), a steering group (decision-making, implementation and management of the research action) headed by the project director, and an operational group (with varying membership depending on the work to be done).

In this approach to joint ODL development and innovation, the unexpected obstacle proved to be the creation of resources. This difficulty, compounded by the poor availability of the new authors, caused a major delay, and it was not until 2004 that the network had its 12 modules.

Structure

The training scheme is essentially modular (12 modules of 80 hours each). All the modules have the same pedagogical design, centred on the aims of the trainee.

They comprise an organised set of services designed, first, to individualise the course and to allow it to be followed either in the centre or at home, and second, to enable the training, learning and evaluation to take place at the nearest centre, within a maximum radius of 50 km of where the learner lives. The course comprises the four basic stages of all ODL schemes: assessment, negotiation of the course, learning and evaluation.

In conclusion, Formida has helped to show us the ‘symbolic’ meaning for trainers of creating resources. They had previously been the direct transmitters of knowledge. Creating this resource has meant accepting that the medium will perform this ‘activity’, traditionally a marker of the trainer’s identity, (almost) on its own. This has also meant agreeing to shed some professional identity in order to take on new activities.

Le projet ABnet dans le secteur du bâtiment: un partenariat réussi

Auteur: Alain Villaume, Conseiller en formation continue à la Délégation académique à la formation continue (DAFCO) de Besançon

Ce projet met l'accent sur la place des partenaires, des réseaux et des institutions dans le développement des formations ouvertes et à distance (FOAD) dans le secteur du bâtiment.

Le projet ABnet⁽¹¹⁹⁾ a mobilisé un réseau d'acteurs institutionnels et professionnels du bâtiment des trois régions: Bourgogne, Franche-Comté et Nord-Pas-de-Calais, avec un double objectif de recherche-action sur la FOAD et sur l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les *très petites entreprises (TPE) du bâtiment*.

Il convient en préambule de souligner les composantes du partenariat qui s'est établi dès le démarrage du projet entre:

- l'Éducation nationale représentée par les Délégations académiques à la formation continue (DAFCO) de Dijon, Besançon et Lille;
- la Confédération artisanale professionnelle des entreprises du bâtiment (CAPEB) représentée par les Unions régionales CAPEB de trois régions correspondantes: Bourgogne, Franche-Comté et Nord-Pas-de-Calais;
- les entreprises, et plus précisément des artisans et conjointes d'artisans, soit treize entreprises, qui ont apporté leur expérience aux travaux de conception des contenus pédagogiques.

Ce partenariat initial a été élargi dans un second temps aux Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA)⁽¹²⁰⁾ de la branche professionnelle: Fonds d'assurance formation pour les salariés du bâtiment de l'artisanat et des travaux publics (FAFSAB) et Fonds d'assurance formation de l'artisanat du bâtiment (FAFAB).

L'action s'est déroulée dans le cadre du programme Formations ouvertes et ressources éducatives pour les très petites entreprises (FORE TPE) de la Direction générale de l'emploi et de la formation professionnelle (DGEFP) du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale. Les Directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP) des trois régions concernées ont été invitées à participer aux groupes de pilotage.

⁽¹¹⁹⁾ Le titre ABnet (Artisans Bâtiment Internet) a été choisi avec les Unions régionales CAPEB partenaires du projet pour désigner le projet axé sur la problématique «La formation des artisans du bâtiment aux usages professionnels de l'Internet» et sur le rôle des TIC dans le développement des TPE du bâtiment.

⁽¹²⁰⁾ Organismes de mutualisation chargés de la collecte et de la redistribution en France des fonds destinés à la formation des salariés.

Le projet a également bénéficié du conseil de l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail et d'Algora et de deux journées de rencontre des porteurs des quinze projets du programme FORE TPE.

Les partenaires engagés dans le projet étaient représentés dans un «comité de pilotage institutionnel» qui a délégué à un «comité de pilotage technique», la conduite opérationnelle des cinq phases successives du projet ABnet dont voici un bref historique.

Les phases de mise en œuvre du projet

Étude préalable

Une enquête réalisée en 2002 auprès de 450 petites entreprises du bâtiment a confirmé le besoin en formation des entreprises artisanales et des petites entreprises du bâtiment pour se familiariser, comprendre et maîtriser les NTIC.

Par ailleurs, les personnes interrogées: chefs d'entreprises, conjointes et salariés ont exprimé, majoritairement, un intérêt pour la FOAD.

Les enjeux de la formation sont à plusieurs niveaux:

- instrumenter la profession afin de lui donner la capacité d'intégrer, au quotidien, les NTIC dans son environnement de travail;
- faire évoluer, par l'usage des NTIC, ses rapports avec la formation (FOAD), ses fournisseurs, ses clients, les administrations: accès à des informations transversales en temps réel, achat de fournitures de manière électronique, simplification d'opérations administratives, etc.;
- favoriser la promotion sociale par la certification des capacités acquises en formation.

La situation des entreprises, par rapport à la formation, est globalement assez semblable dans les trois régions (Bourgogne, Franche-Comté, Nord-Pas-de-Calais) dans lesquelles s'est déroulée l'enquête. L'analyse montre l'impact de la formation sur la capacité des entreprises et des individus à s'adapter aux évolutions dans le domaine des NTIC. Les publics ayant suivi une formation, tous domaines confondus et quel que soit leur statut, sont mieux équipés et font un meilleur usage des NTIC que les publics n'ayant pas suivi de formation.

Conception du dispositif

Des équipes pédagogiques constituées de formateurs du réseau des groupements d'établissements (GRETA) des académies de Besançon, Dijon et Lille et des professionnels du bâtiment des trois régions correspondantes: Franche-Comté, Bourgogne et Nord-Pas-de-Calais ont travaillé en concertation à la construction d'un dispositif de FOAD.

Chaque groupe de production avait en charge la réalisation d'une partie des contenus de formation et l'intégration de ces contenus de formation dans la plate-forme de formation «e-Greta» du réseau des GRETA.

Le dispositif a été conçu avec un objectif général d'apporter un service de formation souple et de proximité, adapté aux besoins des TPE-PME (très petites, petites et moyennes entreprises) du bâtiment. Il a pour vocation d'être pérennisé et de contribuer à l'adaptation des TPE et PME aux nouveaux moyens d'information et de communication, à de nouvelles pratiques professionnelles.

Il vise en priorité un public (artisans, chefs d'entreprises, salariés) situé en zones de reconversion industrielle, en zones rurales et semi-rurales.

Une phase de conception du dispositif s'est déroulée au cours de la période 2002-2003.

Les contenus des formations ont été validés par les professionnels au fur et à mesure de leur élaboration.

Le dispositif de formation réalisé fait alterner, après identification des besoins du stagiaire, formation en présentiel et formation à distance. Des temps de formation en autonomie peuvent être choisis (choix du jour, choix de l'heure, choix du lieu) par l'artisan ou le salarié dans un cadre convenu. Ces temps de formation font l'objet d'une attention particulière avec formalisation des activités d'accompagnement et de suivi de chaque stagiaire.

Les ressources pédagogiques: contenus de formation, supports d'accompagnement (guide du stagiaire, carnet de route) sont accessibles à partir d'une plate-forme technique hébergée sur un serveur académique.

Un protocole individuel de formation est établi pour chaque stagiaire au début de la formation. Il s'agit d'un engagement écrit entre le formateur, le salarié et sa hiérarchie qui porte notamment sur: les préalables techniques (pour accéder aux ressources en ligne), les modalités pédagogiques (organisation de l'alternance «présence/distance», ressources), les modalités administratives (de la mesure de la présence à la mesure de l'activité du stagiaire), le principe d'attestation des capacités acquises.

Compte tenu de l'éloignement géographique, les acteurs impliqués dans le pilotage et la production pédagogique (formateurs, concepteurs des contenus et responsables) ont utilisé des outils de travail collaboratif à distance: utilisation du courrier électronique et de la conférence téléphonique, création d'un «e-groupe».

Le travail à distance est toujours venu en complément des réunions de concertation en présentiel.

Ces moments de travail «en synchrone» se sont avérés indispensables pour créer une dynamique, valider des choix, développer des méthodes de travail partagées.

Expérimentation du dispositif

Une expérimentation de la formation a été organisée au cours du dernier trimestre de l'année 2003 dans chacune des trois régions impliquées dans le projet.

Au cours de cette expérimentation, les stagiaires ont eu accès, avec mot de passe individuel, à la plate-forme de formation e-Greta constituée d'un espace de ressources pédagogiques personnalisé et d'un espace de données personnelles et d'échanges (dossier de suivi, envoi et réception de messages, forum pédagogique, stockage de fichiers). Sur cette plate-forme de formation, le formateur a accès, par mot de passe, à une page d'accueil personnalisée, à la totalité des ressources, à un espace de suivi des stagiaires, à un espace d'échange avec d'autres formateurs.

Par ailleurs, les activités d'apprentissage à distance ont fait l'objet d'un accompagnement assuré par un formateur mettant en œuvre l'utilisation du téléphone, du courrier électronique et la plate-forme de formation.

En Franche-Comté, un groupe de stagiaires constitué d'un artisan et de conjointes d'artisans a suivi les modules d'acquisition de la maîtrise de l'Internet. Ce groupe, homogène, avait pour objectif de perfectionner sa maîtrise de l'Internet.

En Bourgogne, un groupe de stagiaires constitué d'artisans et de conjointes d'artisans a suivi, en formation individualisée, soit les modules d'acquisition de la maîtrise de l'Internet soit le module de qualification à la publication sur Internet.

Dans le Nord-Pas-de-Calais, un groupe de stagiaires constitué de salariés en contrat de qualification a suivi les modules de qualification au travail en commun sur Internet et à l'utilisation des services en ligne et du commerce électronique.

Diffusion-promotion

Le retard pris dans l'exécution des phases précédentes du projet n'a pas permis de réaliser la totalité des actions de diffusion-promotion initialement envisagées, notamment des actions de communication de proximité dans les CAPEB départementales avec présentation du produit ABnet et distribution de plaquettes à l'occasion de réunions professionnelles.

Un séminaire de diffusion-promotion du produit ABnet, organisé le 18 novembre 2003 dans les locaux de la CAPEB nationale à Paris a réuni des représentants de la branche professionnelle au niveau national et régional, des représentants du ministère de l'éducation nationale ainsi que de nombreuses académies: près de la moitié étaient représentées.

L'objectif de notoriété du produit ABnet, dans la perspective de sa généralisation, a été atteint lors de ce séminaire. Par ailleurs, les ateliers de réflexion mis au programme de cette journée sur le thème des conditions de réussite de la mise en œuvre et de la commercialisation de l'application ABnet dans les régions ont constitué une première étape du transfert.

Les outils de communication du réseau des CAPEB (revue mensuelle *Le Bâtiment artisanal*) et des GRETA (bulletin mensuel du bureau de la formation continue au ministère de l'éducation nationale) ont témoigné sur le séminaire de diffusion-promotion.

Évaluation

Cette phase finale du projet a été l'occasion d'analyser rétrospectivement le déroulement des opérations et d'établir quelques constats. En voici quelques éléments.

L'implication de la branche professionnelle dans ce type de projet est déterminante. Le thème de l'action «Maîtrise des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans de nouvelles pratiques professionnelles» a mobilisé des professionnels lors de l'élaboration des contenus de formation et trois Unions régionales CAPEB lors de l'organisation du séminaire de diffusion-promotion du produit ABnet dans les locaux de la CAPEB nationale à Paris.

Les acteurs de la petite et très petite entreprise du bâtiment ont montré leur intérêt pour la modalité FOAD, mais le projet s'est heurté à des questions liées aux conditions d'éligibilité de la FOAD au sein des OPCA et des Fonds d'assurance formation (FAF).

La mobilisation, interrégionale au cours des premières phases du projet a pris une dimension nationale sur la base d'un réseau préexistant, notamment lors du séminaire de diffusion-promotion qui a mobilisé à travers les délégations académiques à la formation continue, le réseau des GRETA.

Ce séminaire a permis en outre aux FAF d'engager une dynamique de réflexion sur le modèle de formation présenté. À ce jour, la FOAD n'est toujours pas un dispositif de formation éligible au FAFAB et FAFSAB, l'accord interprofessionnel du 20 septembre 2003 et la perspective d'un nouveau cadre législatif ayant différé les prises de décisions importantes au sein de la branche professionnelle du bâtiment et des travaux publics (BTP).

L'expérimentation a mis en évidence des facteurs de progrès du dispositif de formation ABnet, notamment la nécessité d'explicitier, au niveau le plus fin des contenus, les procédures d'accompagnement (tutorat) à distance du stagiaire. Il s'est avéré que la taille de l'entreprise nécessite un accompagnement de proximité supérieur à la normale.

L'objectif de proximité de la formation ABnet met en perspective l'importance du maillage territorial, le rôle des CAPEB départementales et des organismes de formation GRETA.

Le caractère novateur de la FOAD suscite un grand intérêt mais le passage à l'action se heurte à des freins culturels. De ce fait, les facteurs déterminant les conditions de succès de la FOAD dans le contexte de la TPE du bâtiment manquent encore de visibilité.

Regard sur le pilotage et l'animation

Un comité de pilotage institutionnel mis en place à l'initiative des personnels de direction des structures institutionnelles et professionnelles impliquées dans le projet, garant de l'engagement des partenaires par rapport aux différentes composantes de la recherche-action, notamment la validation des productions (pédagogiques, travaux d'études et d'enquêtes), s'est

réuni seulement au début et à la fin du projet mais a délégué à un groupe restreint le pilotage technique du projet.

Ce groupe de pilotage «de terrain» a constitué trois groupes de production pédagogique correspondant aux trois régions impliquées (Bourgogne, Franche-Comté, Nord-Pas-de-Calais). Chacun des groupes devait être constitué idéalement:

- d'un artisan gros œuvre,
- d'un artisan second œuvre,
- d'un artisan finition,
- d'un formateur en bâtiment,
- d'un formateur en bureautique,
- d'un conseiller en formation continue du GRETA,
- d'un conseiller en formation continue DAFCO,
- du délégué régional de la CAPEB de la région concernée.

Dans la réalité, cette composition n'a pas toujours été rigoureusement respectée en raison du manque de disponibilité des personnes.

Afin d'assurer la cohérence des travaux de développement et d'adaptation de ressources, les groupes de production pédagogique des trois régions ont été réunis périodiquement avec une réelle difficulté à trouver des dates communes.

L'activité d'animation a aussi consisté à veiller au remplacement le plus efficace possible des formateurs-concepteurs qui, pour des raisons de changement d'affectation ou d'activité suite à une réussite à un concours, ont dû quitter le projet.

Le projet de recherche-action ABnet est arrivé à son terme, après deux ans de travaux, avec l'ensemble des partenaires qui ont contribué à sa genèse, notamment les entreprises adhérentes au projet.

La suite effectivement donnée au projet ABnet

Le réseau des GRETA s'est engagé, sous l'impulsion du ministère de l'éducation nationale et des délégations académiques à la formation continue, dans une démarche de mise en œuvre de la FOAD, notamment par la formation des acteurs, la mutualisation interacadémique des productions pédagogiques, la recherche de partenariats. C'est dans ce contexte général que le projet ABnet a tout naturellement trouvé une suite.

Lors de la réunion de clôture du projet, le comité de pilotage institutionnel a émis des préconisations et recommandations:

- l'adhésion des administrateurs des FAF à la modalité de formation «FOAD» constitue un préalable à la généralisation du produit ABnet. Il s'agit en effet de convaincre la profession de l'intérêt et de la capacité de cette formation à répondre, comme d'autres dispositifs, aux problématiques des PME, TPE du bâtiment. Une démarche d'information,

d'explication concrète de la manière dont se passe la formation, ce qu'elle apporte à l'entreprise, est indispensable pour donner une légitimité au produit auprès des financeurs, des représentants de la profession au niveau national et local (CAPEB départementales);

- l'expérimentation de la formation doit être poursuivie plus particulièrement avec des entreprises déjà utilisatrices d'Internet mais souhaitant se développer avec des compétences de mise en œuvre: renforcer l'image de l'entreprise par le web, gagner du temps avec les services en ligne (par exemple pour la recherche de tarifs fournisseurs), faciliter la gestion d'un chantier avec le travail collaboratif à distance;
- les acteurs de terrain des CAPEB doivent être en mesure de s'approprier le dispositif de formation FOAD dans toutes ses composantes, notamment les cahiers des charges produits, afin de pouvoir intégrer cette modalité de formation dans le travail de veille effectué par ces CAPEB;
- il convient de donner des moyens financiers à la généralisation du dispositif.

Les conditions de réussite aux niveaux de la mise en œuvre et de la commercialisation du produit ABnet ont été évoquées en ateliers lors du séminaire de diffusion-promotion du 18 novembre 2003.

Sur le plan pédagogique, les participants au séminaire, mais aussi les participants à l'expérimentation, ont pointé l'importance de la phase de préparation à la démarche de formation en FOAD: la bonne compréhension, par le stagiaire, du processus et l'engagement sincère de se conformer au calendrier des activités établi avec le formateur conditionnent l'atteinte des objectifs.

Sur le plan social, la nouvelle loi en préparation sur la formation professionnelle induit la notion de formation sur le temps de travail et hors temps de travail, mentionne l'évolution des pratiques avec les NTIC. Le dispositif de formation ABnet, pour être généralisé, devra intégrer ces nouveaux paramètres dans un cadre organisationnel convenu avec la branche professionnelle.

L'extension de la mise en œuvre des contenus de formation ABnet à d'autres régions a conduit à poser la question des modalités de maintenance des ressources, de la diffusion des mises à jour et de règles communes à toutes les régions garantissant la cohérence de l'offre de formation ABnet.

Le cercle des académies «conceptrices» impliquées dans l'après-projet ABnet a donc été élargi avec pour objectif d'achever les travaux complémentaires de mise au point des ressources pédagogiques, de l'organisation pédagogique et des modalités de commercialisation.

En parallèle avec ce travail de finalisation du produit, un comité chargé de rédiger une charte définissant les modalités de généralisation de la formation a été constitué. Cette charte constituera une déclinaison de la convention générale de coopération entre le ministère de l'éducation nationale et la CAPEB, avec pour objectif de donner du poids au partenariat

existant, ainsi qu'un cadre national à la mise à jour et à l'évolution des contenus de formation, au développement de contenus périphériques, aux modalités de mise en œuvre de ces contenus dans les régions, aux aspects financiers et de droits d'auteur.

Enfin, à l'issue de la mise au point des supports de formation, de la signature de la charte ABnet, les ressources finalisées seront diffusées, dans un cadre conventionnel de mise à disposition, avec une prestation d'accompagnement à la prise en main.

Conclusion

Ce projet de recherche-action qui relève, en termes organisationnels, d'un investissement de type «recherche et développement» a mis en perspective l'intérêt du fonctionnement en réseau, l'importance du partenariat. Si la FOAD n'est qu'une modalité d'organisation de la formation et s'il n'existe pas véritablement de «marché de la FOAD» en tant que tel, il n'en demeure pas moins que cette expérience s'est heurtée au manque de solvabilité de la FOAD.

L'implication très tôt, dès la phase de conception du produit, des structures chargées de financer les actions de formation constitue une condition de réussite. À ce titre, les «concepteurs-chercheurs» en FOAD doivent être régulièrement sollicités lors des comités de pilotage pour présenter leurs travaux. Les freins à la prise en charge des actions de formation de type FOAD ne sont pas d'ordre juridique mais bien d'ordre culturel.

Être capable de travailler dans une société irriguée par des réseaux d'information, organisée avec des technologies numériques, suppose une familiarisation avec ces techniques et une maîtrise de leurs principales fonctionnalités. Se préparer ensemble à l'emploi du futur, tel est l'enjeu des actions de formation innovantes, encore expérimentales, proposées dans le cadre du projet ABnet aux acteurs de la très petite entreprise du bâtiment.

The ABnet project in the building sector: a successful partnership (summary)

This project focuses on the role of partners, networks and institutions in developing ODL in the building industry

Author: Alain Villaume, Continuing Training Adviser at the Délégation académique à la formation continue (DAFCO) in Besançon

The ABnet⁽¹²¹⁾ project involved a network of institutions and professionals in the building industry in three regions – Burgundy, Franche-Comté and Nord-Pas-de-Calais – with the twofold aim of carrying out research action on open and distance learning and using the new information and communication technologies in very small building enterprises (VSE-SMEs).

A survey carried out in 2002 among 450 small building enterprises confirmed the need for training in small trade enterprises so that staff could learn about, understand and use new information and communication technologies. Most of the people questioned, owners of businesses, spouses and paid staff, expressed an interest in open and distance learning.

The training had a number of aims:

- to equip the profession with the capacity to introduce information and communication technologies (ICTs) into its everyday working environment;
- by using ICTs, to expand its relationship with training (open and distance learning - ODL) suppliers, clients and administrations;
- to promote social development by certifying the capabilities acquired through training.

The scheme was designed with the general aim of providing a flexible, hands-on training service suited to the needs of VSE-SMEs in the building industry. The contents of the training were validated by the professionals as they were developed. Having identified the needs of trainees, the training scheme developed alternated face-to-face training with distance learning.

An individual training contract was drawn up for each trainee at the start. This was a written commitment on the part of the trainer, the employee and his or her superiors and is concerned primarily with the technical requirements, teaching methods, administrative arrangements and the principle of attesting the capacities acquired.

Given the geographical distances, those involved in steering the project and producing the materials (trainers, content designers and managers) used tools for collaborative distance working: email, telephone conferencing and the establishment of an ‘e-group’.

⁽¹²¹⁾ The name ABnet (*Artisans Bâtiment Internet*) was chosen with the CAPEB regional unions that were partners in the project to describe its focus on the training of building craftspeople in occupational uses of the Internet, and the role of ICT in the development of building industry VSEs.

The evaluation showed that it is crucial to involve occupational sectors in this kind of project.

The experiment demonstrated the factors affecting the progress of the ABnet training scheme, particularly the need to explain clearly the distance support procedures (tutoring) for trainees: the size of the businesses requires greater local support than usual. The innovative nature of open and distance learning excited interest, but acting on this was held back by cultural factors.

At the closing meeting of the project, the steering committee made the following recommendations:

- FAF⁽¹²²⁾ administrators should be involved in open and distance learning (ODL): this is a prerequisite for generalising the ABnet product. It means convincing the industry of the relevance of this training and of its ability to meet the concerns of SMEs and VSEs in the building industry in the same way as other schemes;
- training experiments should be carried out with businesses that are already using the Internet and wish to expand their application skills: strengthening the image of the enterprise by using the web, saving time by using online services, and simplifying building site management through collaborative distance working;
- CAPEB⁽¹²³⁾ staff on the ground must be able to take on all aspects of the ODL training scheme.

Requirements for success are as follows. At the educational level, it is essential to prepare for the ODL training scheme. Trainees must clearly understand the process and the genuine commitment required to keep to the calendar of activities agreed with the trainer if the objectives are to be achieved.

At the social level, the ABnet⁽¹²⁴⁾ project anticipates what might be a way of applying inter-sectoral legislation on continuing training, through the notion of training both in and out of working hours, developing the use of NICTs, and an industry sector and regional approach. If the ABnet training scheme is to be generalised, it needs to incorporate these new parameters in an organisational framework agreed with the industry.

This research action project highlighted the benefits of networking and the importance of partnership. The early involvement, from the design stage, of the agencies responsible for funding training was one factor in its success.

⁽¹²²⁾ Fonds d'assurance formation.

⁽¹²³⁾ Confédération artisanale professionnelle des entreprises du bâtiment.

⁽¹²⁴⁾ Collated by Alain Villaume.

The Training of Teachers and Trainers: Innovative Practices, Skills and Competences in the use of e-learning

Authors: Arnaud Coulon (Algora, France), David. E. Gray, (University of Surrey, UK), Malcolm Ryan (University of Greenwich, UK)

Arnaud Coulon's contribution stems from transnational work done by the TTnet network on the theme of 'E-learning: innovative practices, skills and competences', which was initiated in Vienna in April 2002 after a first phase of exploratory work.

That transnational work was a follow-up to a survey conducted by Cedefop in 2002 in which 61 % of the teachers and trainers surveyed admitted having a very negative perception of the use of e-learning, considering it to be 'poor' and of not much interest. Only 1 % of respondents described it as excellent!

That work was taken further in a study published by Cedefop in 2004 on the theme of 'E-learning for teachers and trainers: Innovative practices, skills and competences'. The executive summary of the study is available on the TTnet website. (http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/ttnet/Publications/default.asp).

After outlining the emergence of e-learning and its rapid development, the authors of the study describe and analyse examples of innovative practices in the training of trainers that use e-learning. They also identify the activities, roles and competences that those new practices require and bring about.

This study was produced using a common methodology with the heavy involvement of the TTnet national networks. The final report offers both cases studies and recommendations to publicise, share and disseminate the best practices that have emerged from a number of schemes for the training of teachers and/or trainers in e-learning and by e-learning.

Formation des enseignants et formateurs: pratiques innovantes et compétences dans l'utilisation de l'e-learning (sommaire)

Auteurs: Arnaud Coulon (Algora, France), David E. Gray (University of Surrey, UK), Malcolm Ryan (University of Greenwich, UK)

La contribution d'Arnaud Coulon est issue d'un chantier transnational du réseau TTnet sur le thème «E-learning: pratiques innovantes et compétences», qui a été lancé à Vienne en avril 2002 après une première phase de travaux exploratoires.

Ce chantier transnational faisait suite à une enquête menée par le Cedefop en 2002, qui a révélé que 61 % des enseignants et formateurs interrogés avaient une représentation très

négative de l'usage de l'*e-learning*, jugeant cette pratique «pauvre» et sans grand intérêt. Seuls 1 % des participants la qualifiaient d'excellente!

Ces travaux ont été approfondis dans le cadre d'une étude publiée par le Cedefop en 2004: *E-learning for teachers and trainers – Innovative practices, skills and competencies*. La synthèse de cet article figure sur le site du réseau TTnet: (http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/ttnet/Publications/default.asp).

Les auteurs de cette étude, après avoir brossé un historique bref de la naissance de l'*e-learning* dans la formation et de son évolution rapide, décrivent et analysent des exemples de pratiques innovantes en matière de formation de formateurs utilisant l'*e-learning*. Ils identifient également les rôles et les compétences requis et induits par ces nouvelles pratiques.

Cette étude a été réalisée suivant une méthodologie commune impliquant fortement les réseaux nationaux. Le rapport final propose à la fois des études de cas et des recommandations, afin de faire connaître, partager et généraliser les meilleures pratiques issues de plusieurs dispositifs de formation de formateurs et/ou enseignants à l'*e-learning* et par l'*e-learning*.

5. Conclusion / Conclusion

TTnet: construire les références des métiers de la formation

Auteur: Anne de Blignières-Légeraud, docteur d'État en sciences sociales, maître de conférences et coordinateur de la stratégie internationale de l'université Paris Dauphine

Il semble impossible d'analyser l'évolution des métiers de la formation sans rappeler d'un mot les «tendances lourdes» qui révolutionnent depuis un quart de siècle, dans tous les pays développés, la vie des organisations comme celle des particuliers.

Ces évolutions communes, souvent aussi spectaculaires qu'irréversibles, conditionnent en effet de façon très forte les demandes auxquelles se trouvent confrontés les acteurs de la formation, leurs outils de travail et la nature des compétences à mettre en œuvre dans ce nouvel environnement.

Les nouveaux environnements de la formation

La généralisation des réseaux de communication

C'est le phénomène le plus récent. Nous ne le citons ici que pour mémoire, tant cette nouvelle donne est connue. À terme, avec la montée en puissance des équipements individuels ou professionnels et la généralisation du «haut débit», Internet pulvérise toutes les frontières traditionnelles de l'espace et du temps dans la communication des entreprises et des particuliers.

Pour l'heure, ce sont les entreprises et les réseaux professionnels qui en tirent le meilleur profit, avec la multiplication des «intranets» (réseaux internes), des «extranets» (réseaux ouverts protégés) et des sites de promotion commerciale destinés au public.

À noter que les petites et moyennes entreprises se retrouvent ici presque à égalité avec les grandes, pour étendre leur zone d'achalandage et perfectionner leur système de communication avec les fournisseurs et les clients: l'outil, en effet, ne nécessite pas d'investissement important.

Dans le monde de la formation, les conséquences sont déjà très sensibles et ne pourront que se multiplier: création de réseaux de mutualisation et d'échanges entre experts et spécialistes de formation professionnelle, développement de projets européens sur la création de nouveaux outils et contenus de formation «en ligne», exploitation de la ressource Internet pour les formations à domicile et les formations à distance, etc.

Mondialisation de la concurrence et différenciation par la qualité

C'est le phénomène dominant: sous l'effet conjugué d'une mobilité croissante des capitaux, des hommes et des marchandises, le périmètre d'activité des entreprises de toutes catégories n'a cessé d'augmenter. Pour les plus grandes, il s'est effectivement «mondialisé».

L'élargissement de l'espace économique européen, l'accession des pays «émergents» à l'économie de marché, renforcent encore l'internationalisation de la concurrence, en même temps que l'obligation pour les pays anciennement industrialisés de revoir les conditions de leur compétitivité. Aux États-Unis, et de plus en plus en Europe, l'accent est mis sur la différenciation des produits par la qualité et l'innovation.

«Les pouvoirs de marché qu'induisait précédemment la segmentation des espaces économiques tendent à disparaître de plus en plus, laissant la place à une concurrence non seulement de plus en plus aiguisée, mais également de plus en plus globale. Les ressorts de la compétitivité sont ainsi devenus non seulement le coût, mais également la qualité, la variété, la réactivité et l'innovation.»

Garant, M.; Scieur, P. *Organisations et systèmes de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 2001, p. 40.

Un rapport du Conseil d'analyse économique mis en place en 1997 par le gouvernement français met en évidence l'évolution de la formation professionnelle sous la pression de la transformation des formes de concurrence:

«Dans les secteurs où la concurrence porte sur la différenciation et la qualité, la compétence et la polyvalence des producteurs est essentielle, ce qui donne toute son importance à la formation initiale ainsi qu'à la formation professionnelle continue. Si enfin, la compétitivité tient à la mise en œuvre d'innovations radicales, c'est plutôt la qualité du système universitaire et de ses liens avec la recherche et l'entreprise qui est en question.»

Formation tout au long de la vie. Rapport d'André Gauron. Paris: La Documentation française, 2000, p. 91.

Révolution de l'organisation du travail dans les entreprises

Trois évolutions marquantes, complémentaires et convergentes, sont lourdes de conséquences pour les missions de la formation.

La nature du travail a changé

Au début des années trente, 60 % des Français actifs étaient paysans ou ouvriers (secteurs primaire et secondaire de l'économie); aujourd'hui, la France compte déjà plus de techniciens, de commerciaux et de cadres que d'ouvriers; dans moins de quinze ans, le secteur tertiaire des services marchands et non marchands représentera plus de 80 % de la population active... Il s'agit là d'une évolution caractéristique de tous les pays développés:

«Ce basculement généralisé et massif des travailleurs, de la production vers les services, impose une transformation des mentalités et pas seulement une élévation des connaissances techniques. Or on peut apprendre à se servir d'une machine à l'école. On n'apprend pas à servir une clientèle sans aller sur les marchés.»

Boissonnat, J. *Le travail dans vingt ans*. Paris: Odile Jacob/La Documentation française, 1995, p. 13.

Le temps du travail a changé

Dans les pays industrialisés, le fait de détenir un emploi n'a pas cessé de gagner de l'importance en termes d'insertion sociale et d'épanouissement de la personne, comme il n'a pas cessé non plus d'en perdre en termes de temps mobilisé. La problématique sur la réduction du temps de travail semble facile à résoudre en théorie par la rentabilisation et la qualification des postes qu'autorisent l'informatisation croissante des entreprises et le recours aux nouvelles technologies. D'autres problèmes, plus complexes et nouveaux, sont en train de surgir de l'augmentation de la demande en termes de flexibilité et d'aménagement du temps de travail: modulation des horaires, montée en puissance du temps partiel et du temps choisi, du travail à distance et à domicile, etc. Une demande qui émane aussi bien des entreprises (à la recherche de gains de productivité) que des particuliers (à la conquête d'une meilleure maîtrise du temps).

Les attentes vis-à-vis du travail ont changé

Une étude de 1993 sur l'évolution des valeurs en Europe montrait déjà combien les attentes relatives aux conditions de travail sont en train de se modifier:

«Les attentes concernant les conditions matérielles de l'emploi et les éléments de confort ont beaucoup moins augmenté que les attentes concernant le développement de la personne: sentiment de réussir quelque chose, initiative, responsabilité, impression que les capacités sont bien employées... attente d'un travail plus valorisant, besoin d'être convaincu avant d'accepter... désir général d'affirmer son individualité et sa responsabilité.»

Riffault, H. L'évolution des valeurs en Europe. *Futuribles*, décembre 1993, Paris, p. 7-8.

En complète cohérence avec le point précédent, les analystes économiques s'accordent à reconnaître que les entreprises les plus performantes de ces vingt dernières années (celles qui sont en train de conquérir les premières places au sein de l'économie mondiale de marché) sont aussi celles qui semblent avoir le mieux réussi leurs politiques de formation et de promotion internes, assorties à tous les niveaux de la hiérarchie de larges délégations de responsabilités. Parallèlement, le travail au sein des entreprises les plus modernes est devenu plus contraignant:

«La mobilisation du personnel tend à devenir un atout central des entreprises. On comprend alors qu'une forte implication soit exigée de chacun, cadre, employé, ouvrier; par ailleurs, le développement de l'automatisation entraîne un surcroît de vigilance, de

contrôle, de maintenance et de réparation rapide. Cette exigence forte de “savoirs mis en situation” pose de nombreuses questions...».

Boissonnat, J. *Le travail dans vingt ans*. Paris: Odile Jacob/La Documentation française, 1995, p. 76.

Les axes d'évolution des métiers de la formation

En réponse à ce nouvel environnement, la fonction formation s'est elle-même engagée dans un certain nombre d'évolutions, qui ont un retentissement direct sur les acteurs de la formation et les modalités de leur mobilisation professionnelle au service des organisations.

Ouverture des dispositifs de formation

L'essor de la société cognitive et l'apparition d'un «travailleur de la connaissance» comme source de performance pour les entreprises et les organisations, la montée des investissements immatériels, l'intégration de plus en plus concrète des technologies de l'information et de la communication comme outil de travail et de formation au quotidien, conduisent à une série d'ouvertures des champs et des pratiques de la formation. Cette ouverture, qui renvoie à la multi-localisation des lieux et des modes de formation – réseaux d'échanges, centres de ressources, banques de données – entraîne une rupture sans précédent pour le métier de formateur: une rupture des unités de lieu, de temps et d'action dans la mobilisation des ressources nécessaires à l'organisation même des actions de formation, qui suppose de nouvelles compétences managériales et de nouveaux profils de formateurs. On mesure par là les bouleversements qui affectent le métier de l'enseignant et du formateur, dans toutes ses dimensions.

Montée en force de l'individu dans la formation

Le développement en amont et en aval des actions de formation, des dispositifs d'accompagnement des sujets – orientation, bilan de compétences, tutorat et suivi individuel – traduit cette évolution, en la rapprochant du concept de «formation tout au long de la vie». Par-delà la diversité des approches et des conceptions, ces nouvelles démarches d'apprentissage ont en commun, d'après François Aballea et Catherine Froissart, plusieurs caractéristiques relatives à l'organisation de la formation et aux compétences des formateurs:

- *«une concertation préalable entre formé et formateur, comprenant une négociation sur le projet et les moyens, qui peut déboucher sur un contrat pédagogique;*
- *une déstructuration du groupe, permettant d'élaborer des itinéraires différenciés, de respecter les rythmes d'apprentissage, de multiplier les approches pédagogiques et de repenser les articulations groupe/individu;*
- *une nouvelle articulation objet enseigné-apprenant-formateur, où le formé devient acteur de sa formation, et le formateur «accompagnateur»;*

- un nouveau mode d'évaluation, *permettant un pilotage continu de la formation, à la fois par l'apprenant et le formateur, qui joue trois fonctions complémentaires: d'orientation, de régulation et de certification*»⁽¹²⁵⁾.

Optimisation de la dimension qualité

La formation entre progressivement dans la logique et les contraintes d'une véritable économie de services. Cette transformation entraîne une culture marquée par les notions de compétitivité, de productivité, de relation client-fournisseur. Cette exigence recouvre des aspects qualitatifs (écoute du client, «sur mesure») et normatifs (labellisation, certification). Elle entraîne par ailleurs de nouvelles contraintes, par rapport au contrôle des organismes de formation et à l'organisation de la formation elle-même: généralisation des cahiers des charges, appels d'offres, développement de l'auto-évaluation. Cette évolution est soulignée par les travaux réalisés dans le cadre du Processus de Copenhague, qui conduisent à définir la qualité en formation comme un processus global et circulaire...

Trois observations:

- l'introduction de la qualité dans le champ de la formation procède d'un processus de rationalisation constante des activités sociales, qui apparaît à la fin des années 80;
- les démarches qualité accordent une place prépondérante aux méthodes et procédures, ainsi qu'aux moyens matériels et financiers des dispositifs de formation;
- l'introduction des démarches qualité en matière de formation met en évidence le rôle-clé des enseignants et formateurs dans la production de cet objectif, aussi bien que dans sa mesure.

Intégration-formation-travail

Selon Paul Santelmann, les transformations du travail conduisent à une intégration croissante de la formation continue dans le travail lui-même:

«L'extrême division du travail, qui entraînait les spécialisations, et la faible mutualisation des savoir-faire, cède peu à peu la place à des organisations favorisant la polyvalence et la mutualisation des savoir-faire».

Santelmann, P. *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme*. Paris: Gallimard, 2001, p. 160.

Cette tendance «intégrative» conduit à un décloisonnement des démarches de formation et à une professionnalisation des contenus de formation; d'où le développement des pratiques – tutorat, *coaching* – qui accompagnent l'intégration croissante des actions de formation à la gestion de l'organisation.

⁽¹²⁵⁾ Aballea, F.; Froissart, C. In Besnard, P. et Liétard, B. *La formation continue*. Paris: PUF, 2001, p. 87.

TTnet: de nouvelles références pour l'action

L'ensemble des évolutions d'environnement et d'action que nous venons d'analyser, qu'elles affectent les sociétés, les systèmes d'éducation et de formation ou les organisations productives, induit un élargissement significatif des terrains d'action des acteurs de la formation, sur le plan de la gestion de la complexité et de l'instabilité.

Cinq lignes de force peuvent être mises en évidence:

- L'intelligence des contextes, comprise comme capacité d'anticipation et d'intégration de la formation dans le cadre plus large de la performance de l'organisation.
- La conception de dispositifs combinant l'approche conseil et l'approche formation d'une part, la dimension individuelle et la dimension collective de l'autre.
- La constitution des partenariats et la mobilisation des acteurs de la formation à l'intérieur comme à l'extérieur des organisations.
- Le renforcement des fonctions amont et aval d'analyse et d'évaluation.
- Le pilotage managérial du processus de formation.

Ce sont précisément ces lignes de force qui délimitent les frontières et les enjeux propres du réseau TTnet depuis sa fondation, dans ses dimensions nationales et transnationales: contribuer à la reconnaissance et à la valorisation des métiers d'enseignant et de formateur comme relevant d'une véritable profession, et leur donner sur cette dimension un cadre de références complet... Une profession dont le terrain d'action se situe au carrefour de l'économique et du social, capable de s'interroger collectivement sur ses besoins, ses compétences, ses pratiques et ses performances professionnelles.

«Les effets de la réorganisation de l'espace mondial tendent, non pas à donner une culture homogène ou uniforme, mais à donner des références communes permettant des adaptations. Le concept de «globalisation» proposé par Roland Robertson en 1992 pour appréhender les relations entre un global de plus en plus prégnant et un local de plus en plus présent est assez récent pour comprendre que certains savoirs disponibles à l'échelle mondiale fonctionnent comme des modèles de référence que les groupes ou individus transforment en politiques locales d'action.»

Vaniscotte, F. Les systèmes éducatifs en Europe. *Futuribles*, septembre 2001, Paris, p. 55.

La fonction formation s'introduit ainsi d'une certaine manière parmi les instruments de régulation des équilibres à l'échelle mondiale, dans une dynamique où la parité entre le global et le local doit être recherchée.

N'est-ce pas l'ambition majeure du réseau TTnet, tant dans la localisation et la dissémination des «bonnes pratiques» en matière de formation des formateurs que dans la production de nouvelles connaissances et de nouvelles références pour l'action?

TTnet: creating points of reference for the training professions

Author: Anne de Blignières-Légeraud, Doctor of Social Sciences, lecturer and International Strategy Coordinator at the Université Paris

It would seem impossible to analyse developments in the training professions without saying a word about the powerful forces that have been revolutionising the lives of organisations and individuals for the last quarter of a century in all developed countries. These shared developments, frequently both spectacular and irreversible, have had a huge impact on the demands to which training must respond, on the tools it uses, and on the nature of the skills that will be applied in this new environment.

The new training environment

The spread of communication networks is the most recent phenomenon. We only mention it here by way of a reminder, since it is now so familiar. Gradually, with the increasing power of machines in the home and at work, and the spread of broadband, the Internet is doing away with all traditional boundaries of space and time in communication between enterprises and private individuals.

For the time being, it is businesses and professional networks that are making most use of it, with the expansion of ‘intranets’ (internal networks), ‘extranets’ (protected open networks) and commercial advertising websites aimed at the public. It should be noted that small and medium-sized enterprises are on almost an equal footing with large companies in expanding sales and improving their systems of communicating with suppliers and clients: it is a tool that does not require major investment.

In the world of training, the consequences have already been clearly felt and can only grow. They include the creation of networks for mutual exchange of ideas between experts and specialists in vocational training, the expansion of European projects to create new online training tools and content, and the use of the Internet as a resource for learning at home, distance learning, etc.

Globalisation of competition and differences in quality

This is the key phenomenon: under the combined impact of the growing mobility of capital, people and goods, the horizon of business activities of all kinds has continued to widen. For the biggest companies, it is effectively globalised.

The enlargement of the European economic area, and the accession of emerging countries to the market economy, have made competition yet more international, while making it even more necessary for countries that were already industrialised to examine again their

competitiveness. In the United States, and increasingly in Europe, there is an emphasis on quality and innovation in order to make products stand out.

‘The market strength that used to be provided by the segmentation of economic areas is tending increasingly to disappear, giving way to competition that is not merely fiercer but is also ever more global. Competitiveness now refers not only to cost, but also to quality, variety, reactivity and innovation.’

Garant, M.; Scieur, P. *Organisations et systèmes de formation*. Brussels: De Boeck University, 2001, p. 40.

A report by the *Conseil d’analyse économique* commissioned by the French Government in 1997 demonstrates the impact of the changes in the nature of competition developments on vocational training:

‘In sectors where competition is based on the ability to offer tailor-made quality, the competence and range of abilities of producers is crucial, which means that both initial and continuing training are vital. If competitiveness means introducing radical innovations, it is the quality of the university system and its links with research and business that are at issue.’

Formation tout au long de la vie. Report by André Gauron. Paris: La Documentation Française, 2000, p. 91.

Revolution in the organisation of the work place

Three key complementary and overlapping changes have huge consequences for training.

First, the nature of work has changed. In the early 1930s, 60 % of the French working population were peasant farmers or manual workers (in the primary and secondary sectors of the economy). Today, France already has more technicians, sales and management staff than manual workers; in less than fifteen years, the tertiary sector of commercial and non-commercial services will account for over 80 % of the active population. This shift is typical of all developed countries:

‘This huge and widespread swing from productive to service employment calls for changes in ways of thinking, and not just for the elevation of technical knowledge. You can learn to use a machine at school. But you cannot learn to serve customers unless you go into the marketplace.’

Boissonnat, Jean. *Le travail dans vingt ans*. Paris: Odile Jacob/La Documentation Française, 1995, p. 13.

Next, working hours have changed. In industrialised countries, having a job has become increasingly significant in terms of place in society and personal development, just as it has continued to become less significant in terms of the time which it consumes. The issue of the

fall in working hours seems easy to solve in theory by making jobs created by the growing computerisation of business and the use of new technologies more profitable and more highly skilled. Other, new and more complex problems arise from demands for increased flexibility and productivity of working hours: flexible working, more part-time working and choice of hours, distance working at home, etc. These demands come both from employers (seeking gains in productivity) and private individuals (trying to take greater control of their time).

Third, expectations of work have changed. A 1993 study on changing values in Europe showed how expectations of working conditions were already changing:

‘Expectations of material conditions of employment and fringe benefits have risen far less than expectations of personal development: a feeling of succeeding in something, of initiative, responsibility, and that one’s abilities are well used ... the expectation of a more satisfying job, the need to be convinced before accepting ... the general desire to affirm one’s individuality and responsibility.’

Riffault, H el ene. *L’évolution des valeurs en Europe. Futuribles*, December 1993, Paris, p. 7-8.

In complete accord with the preceding point, economic analysts agree that the businesses which have performed best over the last twenty years (and are establishing themselves in the front rank of the global market economy) are also those which seem to have the most successful training and internal human development policies, with a large element of delegation of responsibility at all levels of the hierarchy. At the same time, work within the most modern enterprises has become more demanding:

‘Making best use of staff is tending to become a key factor in business. This explains why everyone – management, clerical and manual workers – is expected to be heavily involved; furthermore, the expansion of computerisation is leading to increased monitoring and control, and rapid rectification. This great demand for “applied skills” raises numerous questions.’

Boissonnat, Jean. *Le travail dans vingt ans*. Paris: Odile Jacob/La Documentation Française, 1995, p. 76.

Developments in the training professions

In response to this new environment, the training function has itself undergone a number of changes, which have directly affected training professionals and the ways in which they are used professionally by organisations.

There has been a shake-up in training schemes. The rise of the cognitive society and the appearance of ‘knowledge workers’ as the key factors in the performance of businesses and organisations, the increase in non-material investment, and the greater use of information and communication technologies as practical, everyday working and training tools, are opening up

a number of training areas and training practices. This shake-up, which goes hand in hand with multi-site and multi-method training – networking, resource centres and databases – is causing unprecedented changes to the training profession, and a breakdown in the unity of time, space and action in mobilising of the resources needed to organise training. This calls for new managerial skills and new profiles for trainers. It is a measure of the upheavals affecting all aspects of the teaching and training profession.

There is no greater power for the individual in training. These changes are reflected in the growth in the support given to learners before and after training – guidance, skills audits, tutoring and individual follow-up – moving closer to the concept of lifelong learning. According to François Aballea and Catherine Froissart, these new approaches to learning have several characteristics in common in the organisation of training and the skills of the trainer, notwithstanding the diversity of schemes and designs:

- ‘Prior consultation between learner and trainer, involving negotiation of aims and methods, which may result in a training contract;
- The breakdown of the group, so that different pathways can be devised, different paces of learning accommodated, pedagogical approaches multiplied and links between the group and the individual rethought;
- A new articulation between the object taught, the learner and the trainer, in which the learner plays an active part in his or her learning, and the trainer becomes a support professional;
- A new method of evaluation, permitting constant adjustment of training by both learner and trainer, which plays three complementary roles: guidance, regulation and certification.’⁽¹²⁶⁾.

Improvements in quality have meant that, gradually, training is starting to behave like a true part of the service economy. This change is leading to a culture marked by competitiveness, productivity and the client-supplier relationship. This requirement has a number of implications for quality (listening to the client, tailor-made products) and standards (labelling, certification). It also introduces new constraints, relating to the control of training bodies and the organisation of training itself: the general use of schedules of conditions, calls for offers and the expansion of self-evaluation. The change is reinforced by the work done through the Copenhagen Process, which is resulting in quality in training being defined as a global, circular process.

Three observations can be made:

- the introduction of quality in training derives from a process of continual rationalisation of social activities which began in the late 1980s;
- quality approaches give a crucial role to the methods and procedures, and the material and financial resources of training schemes;

⁽¹²⁶⁾ Aballea, F.; Froissart, C. In Besnard, P. et Liétard, B. *La formation continue*. Paris: PUF, 2001, p. 87.

- the introduction of quality approaches in training demonstrates the key role of teachers and trainers in achieving and measuring its achievement.

Finally, according to Paul Santelmann, changes in work are leading to the growing integration of continuing training into work itself:

‘The strict division of work, which led to specialisation, and the lack of pooling of skills, are gradually giving way to methods of organisation which encourage multi-skilling and pooling of knowledge.’

Santelmann, P. *La formation professionnelle, nouveau droit de l’homme*. Paris: Gallimard, 2001, p. 160.

This tendency to integrate is breaking down the boundaries between training schemes and the professional development of training content; hence the expansion of practices such as tutoring and coaching to back up the growing integration of training into the management of the organisation.

TTnet: new points of reference for action

All the changes in the environment and in ways of working that we have examined, whether they affect societies, education and training systems or productive organisations, are significantly widening the field of action of training professionals, requiring them to manage complexity and instability.

Five main trends can be identified:

- awareness of context, in the sense of the ability to anticipate and integrate training into the wider context of the organisation’s performance;
- design of schemes combining the counselling and training approach with both the individual and the collective dimension;
- establishment of partnerships and mobilisation of training professionals both within and outside organisations;
- strengthening of functions upstream and downstream of analysis and evaluation;
- management of the training process.

It is these trends which have determined the boundaries and areas of concern of the TTnet network since it was set up, at both the national and the transnational level. They have helped to recognise and value teaching and training as a genuine profession, and give it a complete reference framework as a profession working at the interface of the economy and society which is able to ask questions collectively about its needs, skills, practices and professional performance.

‘The effects of world reorganisation are tending to create not a homogeneous, uniform culture, but common points of reference which can be modified. The concept of ‘glocalisation’ put forward by Roland Robertson in 1992 to express the relationship

between the increasing power of the global and greater awareness of the local is recent enough to acknowledge that some of the knowledge available on the global scale acts a reference model which groups and individuals can transform into policies for local action.’

Vaniscotte, F. Les systèmes éducatifs en Europe. *Futuribles*, September 2001, Paris, p. 55.

The training function is thus one of the regulatory mechanisms for achieving a global balance, in the search for parity between the global and the local. The main ambition of the TTnet network is to localise and disseminate good practices in the training of trainers, and to produce new knowledge and new points of reference for action.

Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle)
Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training)

Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs
Innovative practices in the field of training and related professional development issues

Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes
Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

2005 – VI, 218 pp. – 21,0 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series ; 119 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0341-0

Gratuit / Free of charge – 5158 –

Le Cedefop, en sa qualité de centre européen de référence pour le secteur de la formation et de l'enseignement professionnels (FEP), mobilise ses ressources et ses compétences pour mettre en œuvre les priorités de Maastricht, entre autres en contribuant à fournir aux enseignants et aux formateurs de la FEP les instruments nécessaires pour relever le défi de garantir une main-d'œuvre formée et compétente.

À cette fin, le TTnet, réseau européen du Cedefop pour la formation des formateurs, encourage le débat au niveau européen sur les possibilités d'aider la communauté des enseignants et des formateurs à relever les défis auxquels elle est confrontée. Ses travaux récents étaient axés sur des thèmes d'actualité, notamment le développement professionnel des enseignants de la FEP, l'assurance qualité et l'*e-learning*. Quant aux travaux en cours, ils se concentrent sur l'identification et la validation des acquis non formels et informels des enseignants et formateurs de la FEP, ainsi que sur la définition de leurs profils professionnels.

Le Cedefop a le plaisir de copublier cette excellente étude du réseau français TTnet, qui contribue au débat actuel sur les pratiques innovantes dans le développement professionnel des enseignants et formateurs de la FEP. Elle constitue un grand pas en avant vers une Europe de l'excellence et la réalisation des objectifs de Lisbonne.

Cedefop, as the European reference centre for vocational education and training, is channelling its resources and expertise into achieving the Maastricht priorities by, among other things, helping to equip vocational teachers and trainers to meet the challenges they face in ensuring a skilled and educated workforce.

To this end, TTnet, Cedefop's European training of trainers network, is promoting discussion at European level on how the teacher and training community can be helped to meet the challenges it faces. The work of TTnet has recently focused on a number of topical issues, including the professional development of VET teachers, quality assurance and e-Learning. The network's current activities concentrate on identifying and validating non-formal learning for VET teachers and trainers and on defining their professions.

Cedefop is pleased to co-publish this excellent contribution of the French TTnet network to the current debate on innovative practices in the professional development of VET teachers and trainers. This work is an important step towards a skilled Europe and the achievement of the Lisbon objectives.

P A N O R A M A

Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs

Innovative practices in the field of training and related professional development issues



Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

European Centre for the Development of Vocational Training

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
 Adresse postale / Postal Address: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
 Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
 E-mail: info@cedefop.eu.int
 Page d'accueil / Homepage: www.cedefop.eu.int
 Site web interactif / Interactive website: www.trainingvillage.gr

Gratuit – Disponible sur demande adressée au Cedefop
 Free of charge - On request from Cedefop.

5158 FR/EN



Office des publications

Publications.eu.int

ISBN 92-896-0341-0



9 789289 603416