



AVRIL 2023

p o i n t d e v u e 4

Accessibilité et handicap : la pédagogie dans l'apprentissage agricole

**Quels enjeux, à l'ère de la transition
numérique et digitale ?**



Des ressources pour agir ensemble



Directrice de publication
Géraldine Daniel

Réalisation
Pierre Lorent
avec l'appui d'Élisa Perrin

PAO
Gaël Martinez
Anna Chaldjian
Marie-Louise Mendy

Photos
© Adobe Stock


Sommaire

Introduction	4
Chapitre 4 – Multimédia et accessibilité : repères théoriques et méthodologiques	15
1. Politiques publiques : un appareillage ambitieux, renforcé depuis le confinement	15
2. Chiffres-clés : une acculturation numérique inégale	17
3. Enjeux d'accessibilité numérique : arguments et points de vigilance	19
4. Méthodologie : « conception universelle de l'apprentissage » et compensation	21
Chapitre 5 – Usages des nouvelles technologies en UFA agricoles publics : des ressources parfois en décalage avec les pratiques de terrain	25
1. Un engagement fort de la DRAAF, relayé par les directions d'établissements	25
2. Des innovations territoriales qui peuvent inspirer le réseau du CFA RAP PACA	30
3. Proposition de modèle d'analyse : quatre catégories d'outils	31
4. Points de vue des équipes : des pratiques à adapter selon les formations	35
Chapitre 6 – Intérêt des apprentis pour l'outillage multimédia : une grande diversité de choix	41
1. Un quiz destiné à repérer les usages et intérêts multimédias des apprentis...	41
2. Des préférences qui varient selon les situations de handicap	43
3. Une attente prédominante d'outils interactifs ou animés	44
Chapitre 7 – Développement multimédia et professionnalisation : quelles perspectives ?	47
1. Quelques constats d'enquête et postulats relatifs aux enjeux de professionnalisation	47
2. Pour rappel, une série de principes relevant d'une démarche d'état des lieux	48
3. Axes de professionnalisation : quelques options prioritaires pour les équipes	50
Conclusion	55
Bibliographie	58
Lexique	59

Introduction

« Il était une fois » l'apprentissage dans le secteur agricole... Emprunter, à titre introductif, cette formule traditionnellement réservée aux contes n'a rien de fortuit ! »

- Tout d'abord parce que les témoignages issus de l'enquête que nous allons vous présenter insistent fortement sur l'importance de « **réenchanter** » le **parcours des apprentis**. En effet, pour une bonne part d'entre eux, ils ont été confrontés tout au long de leur enfance à des « troubles spécifiques d'apprentissage » – plus communément nommés « dys » : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysphasie, dyspraxie...
- Et, comme dans les contes, la **pédagogie dédiée aux métiers de l'agriculture est « sensorielle »**, insistant sur l'importance des apprentissages de terrain, option qui semble favoriser l'intérêt de jeunes en difficulté et les réconcilier avec la scolarité...
- Enfin, cette enquête s'appuie sur une belle **aventure humaine**, conduite en partenariat avec un réseau d'établissements de formation experts de plusieurs filières agricoles. Plusieurs unités de formation par apprentissage (UFA) ont bien voulu ouvrir leur porte à la Mission observation Handicap du Carif-Oref, avec l'appui du CFA Régional Agricole Public – CFA RAP PACA – (cf. encadré en page 3).



Regard inclusif

Les TSLA ou troubles « dys » : des difficultés spécifiques d'apprentissage

La Fédération française des dys insiste sur la spécificité de chaque « trouble spécifique du langage et de l'apprentissage » (TSLA), tant en termes de problématiques (une ou plusieurs fonctions cognitives affectées, et avec plus ou moins de sévérité) que de conséquences et de modalités de prise en charge.

Cependant, on peut considérer 4 catégories générales de troubles :

- **les troubles développementaux de la parole et du langage** renvoient notamment au terme de **dysphasie**. Il s'agit de difficultés de communication ou de compréhension qui peuvent être liés aux sons, au vocabulaire, à la grammaire... Ces difficultés peuvent empêcher l'expression des besoins, attentes ou pensées ou compliquer l'accès aux connaissances scolaires et générales.
- **les troubles développementaux de la coordination** (TDC) sont plus communément associés au terme de dyspraxie. Ils renvoient à des difficultés gestuelles. Ces difficultés peuvent se manifester par de la lenteur ou un souci de précision. Elles peuvent aussi correspondre à des soucis d'écriture (graphisme) et être associées à des déficiences de perception visuelle ou spatiale.
- **les troubles du déficit d'attention** sont fréquemment désignés par l'acronyme « TDAH » (troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité). Ils peuvent notamment entraîner des soucis de mémoire, de concentration, de flexibilité, de planification.
- **les troubles développementaux des apprentissages** peuvent concerner soit la lecture – **dyslexie** – (difficultés dans la précision ou la rapidité de lecture et de compréhension de la lecture) ; soit l'écriture – **dysorthographe** – (difficultés d'usage de l'orthographe, de la grammaire, de la ponctuation ou de l'organisation des idées à l'écrit) ; ou encore les mathématiques – **dyscalculie** – (difficultés à représenter des nombres, à effectuer du calcul mental, à utiliser le raisonnement mathématique).

<https://www.ffdys.com/troubles-dys>

La **Mission observation Handicap du Carif-Oref**, créée en 2000 et soutenue par l'État, la région Provence – Alpes – Côte d'Azur et la délégation régionale de l'Agefiph, avait déjà eu l'occasion à plusieurs reprises de conduire des travaux sur les parcours des apprentis en situation de handicap (cf. bibliographie en page 27 ; travaux portant notamment sur les conditions d'intégration dans le collectif de pairs, au CFA et en entreprise ; ainsi que sur les besoins des employeurs engagés dans une expérience croisant Contrat d'Apprentissage et Handicap.

Pour cette nouvelle étude sur la formation par apprentissage il s'agit, **double objectif**, d'identifier dans quelle mesure l'**introduction d'outils multimédias**, numériques ou digitaux (cf. encadré en page 4 :

- favorise ou non les parcours de formation inclusifs (suivant les outils utilisés, les difficultés d'apprentissage...);
- correspond aux pratiques des établissements (réflexion stratégique intégrant le multimédia, les types d'outils mis en place, les actions de sensibilisation ou professionnalisation développées...).

La présente enquête s'inscrit dans le cadre méthodologique d'une « **monographie sectorielle** » : des établissements publics agricoles se sont portés volontaires pour répondre à une enquête qualitative, étant *a priori* favorables au développement du multimédia dans leurs dispositifs de formation professionnelle et d'apprentissage.



Souffle vert

Le CFA RAP PACA, acteur pivot du développement de l'apprentissage agricole public et pièce intégrante du système éducatif agricole.

Créé en 2013, le Centre de formation d'apprentis régional agricole public (CFA RAP PACA) a pour vocation d'accompagner les unités de formation par apprentissage – ou UFA – établis sur la région Provence-Alpes-Côte d'Azur dans leur stratégie de développement, la mutualisation de leurs expertises ainsi que des démarches de veille/prospective et la représentation de ce réseau de « partenaires pédagogiques ».

Au niveau territorial, ce réseau des partenaires pédagogiques est constitué de 9 campus publics et d'1 site privé déployés sur 14 sites : Digne, Forcalquier (Alpes-de-Haute-Provence) ; Gap (Hautes-Alpes) ; Antibes

(Alpes-Maritimes) ; Aix-Valabre, Auriol, Marseille et Saint-Rémy-de-Provence (Bouches-du-Rhône) ; Hyères et Les-Arcs-sur-Argens (Var) ; Avignon, Carpentras, L'Isle-sur-la-Sorgue et Orange (Vaucluse).

Les filières de formation sont variées, particulièrement déployées dans le secteur de la viticulture (notamment dans la vallée du Rhône), de l'élevage (zones de moyen et haut pays alpins) ou de l'aménagement paysager (par exemple dans l'arc méditerranéen).

Au sein du « système éducatif agricole », les UFA sont partie intégrante d'établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (Eplefpa) – statuts définis dans le livre 8 du code rural – au même titre qu'un ou plusieurs :

- lycée(s) d'enseignement agricole – pour la formation initiale par voie scolaire – ;
- centre(s) de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA) – pour la formation professionnelle continue – ;
- exploitation(s) agricole(s) à vocation pédagogique ou atelier(s) technologique(s).

Les Eplefpa disposent d'une autonomie sur 4 registres essentiels de leur activité, à la fois administratif, financier, éducatif et pédagogique.

<https://cfarappaca.fr/>

<https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/structuration/etabs-secondaire/etabs-publics-locaux-ens-formation-prof-agricoles>

Au second semestre 2022, des entretiens individuels « semi-directifs » ont été conduits, mobilisant un échantillon de 20 personnes :

1. **des professionnels** du CFA Régional agricole public et de 4 unités de formation par apprentissage d'Antibes, de Carpentras, d'Orange et de Saint-Rémy-de-Provence : directeurs d'établissements, conseillers principaux d'éducation (CPE), responsables de formation, formateurs, référents Handicap ;
2. **des apprentis** aux profils variés, en termes de niveaux de formation – certificat d'aptitudes professionnelles agricoles (CAPA), bac pro, brevet de technicien supérieur agricole (BTSA) –, de filières professionnelles – aménagements paysagers, activités équestres, productions végétales, viticulture et œnologie – et d'âges (de 17 à 21 ans).

Cet échantillon d'apprentis possède par ailleurs plusieurs caractéristiques représentatives des publics accueillis dans les 4 établissements mobilisés : *primo*, en termes de répartition sexuée, les apprentis sollicités lors de l'enquête sont quasi exclusivement des garçons ; *secundo*, en termes de difficultés rencontrées par ces apprentis, quasi tous sont concernés par des « troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage » – TSLA – (cf. encadré en page 2), l'échantillon intégrant aussi un jeune confronté à une déficience visuelle ; *tertio*, une minorité d'entre eux disposent d'une reconnaissance de qualité de travailleur handicapé (RQTH), les autres bénéficiant en général d'« aménagements d'épreuves » et de diverses aides humaines ou techniques.

Afin de garantir l'anonymat, les prénoms qui apparaissent en exergue des exemples et citations mentionnés dans ce document ont bien sûr été modifiés (et à cet effet les niveaux et filières de formations ne sont pas indiqués).



Horizons numériques

Formation multimédia : un champ lexical foisonnant




Digital learning, e-learning, FOAD, MOOC, SPOC, LMS ou classes virtuelles, comment se repérer alors qu'abondent les termes associés à l'usage du numérique et du digital en formation ? Plusieurs termes renvoient au ciblage des actions pédagogiques (1), d'autres aux outils mobilisés (2), alors que certaines appellations sont rattachées au principe plus global d'un système de formation mobilisant du numérique et du digital (3)...

1. Dans la formation en ligne, deux acronymes suggèrent une participation plus ou moins ouverte à des webinaires : ces séminaires en ligne (le néologisme webinaire étant issu de la contraction des termes web et séminaire) peuvent ainsi être soit des « MOOC » – massive online open courses –, accessibles librement au plus grand nombre, soit des « SPOC » – small private online courses – qui s'adressent à un public plus ciblé. Du fait de cet accès plus sélectif, on a coutume de dire que le contenu des SPOC est plus exigeant que celui des MOOC, avec une approche de sensibilisation plutôt dirigée vers le grand public, les deux notions ayant pour point commun le principe du développement potentiel de « communautés pédagogiques ».


2. **Le développement des nouvelles technologies en pédagogie a été progressif** : l'Union européenne a d'abord officialisé le terme d'« e-learning » associé à « l'utilisation des nouvelles technologies de l'Internet ». De plus en plus, on parle désormais aussi de « **digital learning** » pour évoquer un changement de paradigme : en effet, il s'agit de passer de l'usage de l'ordinateur en formation à celui d'autres supports comme les téléphones mobiles ou les tablettes manipulés du bout des doigts (digital), le terme de digital learning ayant aussi tendance à renvoyer à un outillage plus large – multisupport – que l'e-learning.
3. **Au-delà des outils mobilisés, certains termes suggèrent que l'usage du multimédia correspond à des modalités et fonctionnalités variées** : depuis plusieurs décennies, l'acronyme qui a prévalu pour suggérer un dispositif de formation offrant de nombreuses options technologiques est celui de « **FOAD** » (Formation ouverte et à distance), avec la définition cadre érigée par le ministère du Travail d'un « dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs », ce dispositif étant susceptible de proposer de l'autoapprentissage, mais aussi des ressources en ligne disponibles en accès libre ou réduit, et la mobilisation à distance de professionnels dispensant soit des enseignements magistraux, soit un accompagnement pédagogique. De plus en plus, le terme de « **classe virtuelle** » est également employé, plus accessible et grand public que l'abréviation FOAD : il peut s'agir d'un espace en ligne dédié par exemple à des cours, des échanges de pratiques, à la diffusion de vidéos pédagogiques, ou à la passation de questionnaires (quiz) pour vérifier et mutualiser les connaissances ou bien les représentations des apprenants sur le contenu de formation dispensé. Les gestionnaires d'organismes de formation et les équipes pédagogiques emploient aussi parfois l'expression de « **plateformes LMS** » (pour *learning management system*) renvoyant à des « portails interactifs » accessibles à différents publics spécifiques selon les espaces et onglets – moyennant un système d'accès réservé, avec identifiant et mot de passe. Ces plateformes LMS sont susceptibles d'offrir une grande variété de prestations et de possibilités de communication, qu'il s'agisse d'interagir avec les apprenants, voire leurs parents, les formateurs ou d'autres interlocuteurs, et de consulter des données de parcours, des informations administratives, des supports pédagogiques, ou bien sûr de communiquer en distanciel sur un serveur intranet et de réaliser des partages d'écran, etc.

En complément de cette enquête de terrain, ont été réalisés des **entretiens auprès d'experts** de la digitalisation des formations et de l'accessibilité numérique (5 rendez-vous auprès de représentants de l'Agefiph Siège, 5 auprès de représentants de cabinets de formation-conseil, 4 auprès de chargés de mission du Réseau Carif-Oref) ; ainsi qu'une « **revue de littérature** » sur ces champs (travaux de recherche, projets inclusifs visant le développement de compétences digitales et numériques).

Issus de cette revue de littérature, des **encadrés** jalonnent le présent document, destinés à apporter des clés de lecture à un large public d'acteurs de l'emploi et de la formation en région, non spécialistes des thématiques qui vont être explorées, qu'il s'agisse des nouvelles technologies, des enjeux d'accessibilité pédagogique ou du secteur agricole. Ces 3 thématiques font donc l'objet d'encadrés :

- les encadrés  **Horizon numérique** abordent les dynamiques de développement des technologies du multimédia ;
- les encadrés  **Regard inclusif** s'intéressent à l'égalité des chances ainsi qu'à la prise en compte de la diversité des besoins dans les politiques publiques et en pédagogie ;
- et enfin, les encadrés  **Souffle vert** évoquent des bonnes pratiques liées à la formation professionnelle et à l'alternance dans le secteur agricole.

Sont également insérés des **Témoignages** d'apprentis et de professionnels d'unités de formation par apprentissage.

Enfin quelques points de mise en garde, questions ou pistes d'action jalonnent ce document : ils sont introduits par le pictogramme suivant .

Tous nos remerciements vont aux représentants du CFA RAP PACA, Directeur et Chargé de mission Qualité-Certifications, qui ont permis la réalisation de cette enquête, ainsi qu'à l'ensemble des apprentis et professionnels des établissements d'Antibes, de Carpentras, d'Orange et de Saint-Rémy-de-Provence qui y ont participé ! Un grand merci également aux représentants nationaux de l'Agefiph qui ont été audités au début de l'étude (notamment la chargée de mission intervenant sur la Ressource Handicap Formation), ainsi qu'à tous les experts mobilisés durant l'enquête.

7 étapes d'analyse

L'étude est divisée en deux tomes :

- le **tome 1** s'intéresse aux principes généraux qui, selon les apprentis et les professionnels qui les accompagnent, favorisent l'accessibilité de la formation par apprentissage ainsi que l'épanouissement et la progression des apprentis les plus en difficulté (cf. chapitres **1 2 3**);
- le **tome 2**, partant d'éléments théoriques sur la notion d'accessibilité multi-média (cf. chapitre **4**), met ensuite en évidence les pratiques ainsi que les attentes des apprentis et professionnels d'UFA en matière d'outils digitaux ou numériques (cf. chapitres **5 6 7**).



L'essentiel

- Selon le *Baromètre du numérique* édité par le Crédoc en 2023, l'exclusion numérique semble concerner en particulier les publics en situation de handicap et les premiers niveaux de formation.
- Le Plan de transformation et de digitalisation des formations ainsi que les outils financiers afférents (Deffinum, Deffinov, etc.) renseignent sur les attendus gouvernementaux ; avec, sur le volet inclusif, un cadre défini par le référentiel général pour l'amélioration de l'accessibilité (RGAA).
- Plusieurs programmes (co)pilotés par l'Agefiph – destinés notamment à élargir l'accès des personnes handicapées aux métiers du numérique – mettent en évidence des enjeux d'adaptation des postes de travail et des applicatifs.
- La « Ressource Handicap Formation » (RHF) peut être un point d'appui important pour identifier les applicatifs les plus opportuns ; et la « prestation d'appui spécifique » (PAS) peut aider à déterminer des axes de progrès pour optimiser l'outillage multimédia au regard de chaque situation de handicap.
- Au sein du réseau associé au CFA RAP PACA, le Campus Vert d'Azur semble à la pointe en matière de développement multimédia inclusif : une équipe y est dédiée à la promotion des formations hybrides et à l'accessibilité des outils.
- L'équipement multimédia est plus ou moins mobilisé suivant les niveaux, filières et territoires de formation : il semble par exemple davantage présent au niveau BTS, dans la filière aménagements paysagers et sur le Campus Vert d'Azur.

- La typologie en 4 catégories d'outils mises en évidence au cours de l'enquête (*Technologies métier*, *Outils bureautiques*, *Outils gamification* et *Outils distanciels*) – cf. schéma page 32 – pourrait servir de base à un diagnostic et à une réflexion stratégique approfondis au niveau des (réseaux d') établissements.
- Pour répondre aux besoins des publics en formation – notamment en situation de handicap –, un questionnaire de repérage des usages et intérêts multimédias, testé au cours de l'enquête, pourrait être expérimenté à plus grande échelle.
- Pour répondre aux besoins des employeurs, il semble que les *technologies métier* (simulateurs, drones...) et les *outils bureautiques* (logiciels experts, par exemple Jardicad) correspondent de plus en plus aux pratiques des exploitants agricoles.
- Pour répondre aux besoins des équipes pédagogiques, plusieurs axes de professionnalisation paraissent prioritaires : proposer des remises à niveau en matière d'outils bureautiques ; accompagner à la découverte des fonctionnalités des plates-formes LMS ; sensibiliser aux principes de l'accessibilité numérique et digitale ; être en capacité d'informer les publics sur les dangers des usages compulsifs du multimédia.



Chapitre 4

Multimédia et accessibilité : repères théoriques et méthodologiques

Ce chapitre s'intéresse d'une part à la notion d'accessibilité des formations et d'autre part aux approches – mises en évidence dans des travaux de recherche et par les experts du handicap – qui favorisent l'accessibilité des outils multimédias.

1. Politiques publiques : un appareillage ambitieux, renforcé depuis le confinement

Historiquement, l'État s'est soucié de l'accessibilité numérique depuis plusieurs décennies : dans son article 47, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées posait déjà les conditions de cette accessibilité mais c'est un décret datant de 2009 qui a précisé les attendus en matière d'accessibilité numérique au travers du **référentiel général pour l'amélioration de l'accessibilité (RGAA)**. Initialement orienté sur l'accessibilité numérique dans l'administration publique, le RGAA concerne plus largement les services au public : sont soumis à l'obligation d'accessibilité les personnes morales de droit public et plus largement les personnes morales de droit privé remplissant une mission d'intérêt général. Les prescriptions du RGAA sont susceptibles de concerner les dispositifs de formation professionnelle. Le RGAA précise que « l'accessibilité numérique consiste à rendre les services en ligne accessibles aux personnes en situation de handicap ». La dernière version du RGAA est axée d'une part sur la présentation des obligations à respecter, et d'autre part sur l'énoncé des critères de conformité de supports numériques. Ces critères édictés peuvent s'appliquer par exemple au développement de sites Internet, intranets, extranets, pro-logiciels, applications mobiles, voire même au mobilier urbain numérique...

C'est la **direction interministérielle du numérique (DINUM)** qui a édité le référentiel général d'amélioration de l'accessibilité. Cette direction « est en charge de la transformation numérique de l'État au bénéfice du citoyen comme de l'agent, sous tous ses aspects : modernisation du système d'information de l'État, qualité des services publics numériques, création de services innovants pour les citoyens, outils numériques de travail collaboratif pour les agents... » (numérique.gouv.fr, 2022). Dans le champ de l'emploi et de la formation, le Haut-Commissariat aux compétences s'est doté d'un plan dédié à la digitalisation des formations (cf. encadré ci-dessous), s'étant traduit notamment par le déploiement d'enquêtes sur les pratiques et les besoins des établissements en matière de digitalisation et par la mise en place d'outils financiers — Deffinum, Deffinov... — pour favoriser l'innovation digitale au sein des organismes de formation et des centres de formation d'apprentis (cf. encadré p. 36).



Horizons numériques

Le Plan de transformation et de digitalisation de la formation, au service de l'innovation pédagogique

Porté par le Haut-Commissariat aux compétences, ce vaste chantier correspond à la volonté de l'État d'amplifier et d'accélérer l'intégration des apports du digital dans le champ de l'éducation, de la formation professionnelle et de l'alternance pédagogique.

Cette action s'inscrit dans une double perspective d'« adaptation aux évolutions du marché du travail » et d'« effort de formation vers les publics les plus éloignés de l'emploi », en phase avec les orientations tracées respectivement par le Plan France Relance et le Plan d'investissement dans les compétences (PIC) : il s'agit d'« encourager de nouvelles façons de former » en mobilisant les innovations pédagogiques liées aux sciences cognitives ainsi qu'aux technologies numériques et digitales.

Dans le contexte de crise de la Covid-19, 300 millions d'euros ont été affectés à ce plan de digitalisation de la formation. Parmi ses axes d'intervention, le plan vise à outiller les organismes de formation et CFA (mise à disposition de modules digitaux et immersifs d'entraînement aux gestes professionnels, démarche pilote de création de « communs numériques ») et à professionnaliser leurs équipes (déploiement d'une offre d'accompagnement à l'hybridation).

Plan de transformation et de digitalisation de la formation (travail-emploi.gouv.fr)

La communication à distance et les outils afférents ont bien sûr fait l'objet d'incitations publiques fortes, notamment en direction des acteurs de l'éducation, de la formation et de l'emploi, dans le **contexte du début de la crise sanitaire** : le 16 mars 2020, le ministère du Travail a mis à disposition des OF et CFA des outils et contenus pédagogiques destinés à favoriser « la continuité des activités de formation ».

Certes, la crise sanitaire a représenté un challenge important pour les établissements, sommés de trouver rapidement, d'une part, des solutions techniques de maintien du contact avec leurs équipes ainsi que leurs publics, et d'autre part, d'adapter leurs outils de suivi des parcours. Tous les responsables d'unités de formation rencontrés au cours de l'enquête en ont témoigné. Une enquête lancée par l'Agefiph (*Formation à distance et crise sanitaire : quelles pratiques à destination des personnes en situation de handicap ?*, juillet 2020) met en évidence :

- un engagement accru des OF et CFA en matière d'usage du numérique/digital (développement de la FOAD, réflexion stratégique dédiée) ;
- des personnes en situation de handicap assez peu déstabilisées par ces évolutions technologiques.

2. Chiffres-clés : une acculturation numérique inégale

Le dernier *Baromètre du numérique réalisé par le Crédoc*¹ au niveau national met en évidence, pour l'ensemble de l'échantillon interrogé, une **progression du sentiment de familiarité et d'aisance vis-à-vis des ressources numériques** : en 2020, 82% des répondants se sentent compétents pour utiliser un ordinateur. Ce pourcentage est en nette progression par rapport à 2017 (+ 15 points) et d'autant plus par rapport à 2007 (moins d'un répondant sur deux se sentait compétent).

La crise sanitaire — et notamment au travers des confinements successifs —, à l'évidence, a entraîné une « **démocratisation** » **des pratiques numériques** : la proportion d'utilisateurs est en nette progression — depuis le dernier baromètre précédent la crise — en ce qui concerne l'usage des tablettes (58 % des individus en utilisent une, + 17 points) ou des ordinateurs (88 %, + 12 points).

¹ CRÉDOC, Baromètre du numérique – Édition 2021 : enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française.

Mais ce sentiment de confiance et ce développement des pratiques ne sont pas incompatibles avec le besoin de progresser dans le domaine du numérique : si environ 4 personnes sur 5 se sentent compétentes, 1 sur 3 estime être confrontée à des difficultés dans leur usage du numérique.

Et, par rapport à une population adulte « tous publics », à noter **plus fréquemment des difficultés parmi les personnes handicapées** : le Crédoc recense 44 % de cette sous-population aux prises avec des difficultés, contre 35 % pour l'ensemble de l'échantillon.

Les risques d'exclusion numérique semblent concerner aussi davantage les personnes les moins diplômées : seulement 39 % de la sous-population non diplômée interrogée par le Crédoc indique n'être confrontée à aucune difficulté dans l'usage des outils numériques, soit 26 points de moins que pour l'ensemble de l'échantillon ! Et il est intéressant de noter que durant les périodes de confinement, parmi l'ensemble des sphères de la vie quotidienne concernées par le numérique, **c'est l'usage des outils distanciels scolaires qui pose le plus problème** : 36 % des publics concernés disent avoir dû se débrouiller seuls en rencontrant des difficultés, ou avoir été aidés mais sans avoir réussi à dépasser leurs difficultés (nous ne disposons pas de données spécifiques aux usages numériques des apprentis ou des stagiaires de formation professionnelle).

Au-delà du sentiment de compétence, **l'équipement individuel semble à par-faire**. La part de personnes ne disposant à domicile d'aucun point d'entrée vers Internet (ni ordinateur, ni tablette, ni smartphone) n'a, en moyenne, pas changé depuis environ dix ans : elle est restée stable — 9 % — entre 2009 et 2020. Le taux d'équipement progresse uniquement pour les foyers ou individus déjà dotés en matériels. On peut donc considérer qu'il existe une problématique d'« exclusion numérique » ou d'« illectronisme », cette dernière étant d'autant plus pré-occupante depuis la crise sanitaire puisque les confinements ont entraîné le développement exclusif ou partiel de nombreux services en mode distanciel.

3. Enjeux d'accessibilité numérique : arguments et points de vigilance

L'Agefiph possède une expérience conséquente en matière de conception et diffusion d'outils de sensibilisation destinés à une meilleure prise en compte des situations de handicap en formation ouverte et à distance. En particulier, des **webinaires et ateliers** ont été consacrés à la « pédagogie numérique inclusive », **dans le cadre de la Ressource Handicap Formation (RHF)**, service piloté par l'Agefiph en coopération étroite avec ses réseaux partenariaux afin d'accompagner au mieux les professionnels et les personnes en situation de handicap dans la sécurisation des parcours de formation. Ces événements sont accessibles en podcast sur le portail de la RHF et sont accompagnés de supports téléchargeables en ligne². L'expérience de l'Agefiph sur le champ de l'accessibilité numérique a également été alimentée par plusieurs projets nationaux et régionaux visant à favoriser l'accès des personnes en situation de handicap aux métiers des nouvelles technologies de l'information et de la communication (cf. encadré ci-dessous) : ces actions sectorielles ont permis d'identifier les conditions à établir pour que les PSH excellent dans les métiers du numérique, conditions transférables plus largement aux usages du multimédia en formation.

Regard inclusif

Des projets innovants (co)pilotés par l'Agefiph pour favoriser la diversité dans le secteur Numérique

Le domaine numérique est fortement concerné par des champs « en tension » : ce secteur peine à recruter des profils qualifiés dans des activités variées comme l'intelligence artificielle, la cybersécurité, la gestion des big data. Selon l'enquête BMO (besoins en main-d'œuvre), certains métiers du numérique devraient connaître une forte progression comme ceux liés à l'exploitation de la data, de l'expérience client, et dans une moindre mesure, ceux du marketing ou de la R&D.

En exergue de la publication Numérique : emploi et handicap, livrée en janvier 2022 par l'Agefiph (1), son président pointe l'enjeu « que les relations

² Les ateliers et webinaires de la Ressource Handicap Formation | Agefiph

entre numérique et handicap soient vertueuses et contribuent à réduire les inégalités et favoriser l'inclusion ». Vertueuses paraissent certaines actions soutenues par l'Agefiph, telles que THalent digital, HUGo ou Integrally.

THalent digital s'est donné pour ambition d'accompagner 500 demandeurs d'emploi en situation de handicap vers les métiers du digital d'ici 2023(1); ce programme incluant le fait de « soutenir l'innovation en matière d'accessibilité de leur formation : accessibilité des outils pédagogiques, adaptation des postes de travail (...), équipes sensibilisées aux enjeux du handicap ».

HUGo est une action de formation d'ingénieurs en informatique développée en alternance et ciblant les personnes en situation de handicap (2). Plusieurs grandes entreprises de renom, fortement mobilisées en matière de développement technologique (Capgemini, Atos, Thales, Airbus, ArcelorMittal...) participent à cette action, avec le pôle de compétitivité régional Capenergies et l'Agefiph. Pôle emploi et Cap emploi favorisent le recrutement des alternants. La formation est mise en place depuis 2017 par Polytech Marseille et le CESI, notamment sur les campus d'Aix-en-Provence et de Nice.

Integrally est une formation en « téléprésentiel » (ou direct vidéo) préparant au métier d'« intégrateur web », spécialisé dans l'accompagnement à l'accessibilité numérique (3). Portée depuis 2021 par l'organisme de formation O'clock, école de développement web, cette action a bénéficié de cofinancements publics et privés (région Île-de-France, Fondation Valentin Haüy).

(1) www.thalent-digital.fr

(2) www.handyougo.fr

(3) www.integrally.fr

La promotion par l'Agefiph et ses partenaires de l'accessibilité numérique dans l'entreprise et en formation s'appuie sur une large variété d'arguments : il s'agit à la fois de pouvoir répondre aux besoins dans des domaines d'activités qui sont en tension, fortement engagés dans la transition numérique, en développant des outils accessibles aux candidats en situation de handicap ; de favoriser l'efficacité des formés et des salariés en situation de handicap, notamment dans le contexte actuel de développement d'outils distanciels, en mettant à disposition des applicatifs adaptés (par exemple : possibilité de dictée vocale dans Word, ajout de sous-titres automatique dans Teams...); ou encore de garantir la réputation sans faille de l'entreprise en veillant à l'accessibilité de son site Internet et au développement d'outils de travail non discriminatoires, le Défenseur des droits insistant sur le fait que la dématérialisation n'a de sens que si elle va « dans le sens de l'amélioration des droits pour tous et pour toutes³ » .



La mise en œuvre d'une politique d'accessibilité numérique au sein des établissements de formation demande cependant prudence et réflexion, car l'instauration d'une relation individualisée à distance peut générer des opérations de collecte, stockage et manipulation de « données sensibles » sur les apprentis à besoins particuliers (par exemple relatives à leur parcours, à leurs difficultés, à leur environnement personnel)... En effet, au-delà du principe général édicté par le Code civil qui indique que « chacun a droit au respect de sa vie privée » (article 9), la gestion de données numériques est encadrée par le règlement général sur la protection des données (RGPD) auquel est soumise toute structure publique ou privée réalisant des activités de collecte et de traitements de données : la mise en place d'outils comme les plates-formes LMS et l'adaptation des fonctionnalités aux publics à besoins particuliers demande donc de prendre en compte les exigences du RGPD en termes de recueil, de stockage, de circulation et de suppression des données recueillies⁴.

4. Méthodologie : « conception universelle de l'apprentissage » et compensation

Il s'agit maintenant d'évoquer les principes, le processus et les outils favorisant un usage inclusif du numérique et du digital.

Pour situer les options méthodologiques existantes, rappelons les deux types d'enjeux d'accessibilité mis en évidence dans le schéma B (cf. tome 1, page 15). Sur la base de ce schéma, on peut considérer deux **logiques complémentaires** favorisant l'accessibilité numérique au sein des établissements de formation :

- la première logique vise à construire une stratégie multimédia tenant compte de l'ensemble des acteurs concernés, professionnels et publics en formation, cette logique étant donc axée sur la recherche du plus grand dénominateur commun ;
→ Cette approche est communément désignée dans les politiques éducatives et plus particulièrement en pédagogie numérique sous l'appellation « **conception universelle de l'apprentissage** » (CUA) – appellation remplacée parfois par l'expression « pédagogie universelle » – ;
- la seconde logique consiste à mobiliser des outils de **compensation** en réponse aux difficultés individuelles que pourraient rencontrer certains apprentis confrontés à des troubles d'apprentissage ou d'autres situations de handicap.

³ Le Défenseur des droits, Dématérialisation des services publics : trois ans après, où en est-on ?, 2022.

⁴ Le règlement général sur la protection des données (RGPD), mode d'emploi, economie.gouv.fr, 2019.

Avant de détailler les caractéristiques concrètes de ces deux logiques d'intervention, on peut les résumer en indiquant que la première se situe dans une perspective plus « préventive » et plus collective, alors que la deuxième est plus « supplétive » et individualisée.

Le principe d'une « conception universelle de l'apprentissage » fait référence à plusieurs textes officiels, nationaux et internationaux, comme la *Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée par l'ONU* au milieu des années 2000 (convention du 13 décembre 2006). Dans l'article 2 de cette convention cadre, l'ONU définit cette conception universelle comme orientée sur la mise en place « de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La 'conception universelle' n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires. »

À la lecture de cet énoncé, la conception universelle de l'apprentissage semble privilégiée par les politiques publiques par rapport à une conception plus individuelle et compensatoire (« dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation, ni conception spéciale »), sans pour autant exclure d'éventuelles aides techniques ou humaines.

Au-delà de cet énoncé général qui pourrait paraître un peu sibyllin, la « conception universelle de l'apprentissage » repose sur deux principes plus concrets :

- favoriser la mise à disposition d'une **palette variée d'applicatifs digitaux et numériques** : il s'agit de pouvoir satisfaire le plus grand nombre d'apprenants en prévoyant une diversité de « canaux de communication », afin que, suivant les troubles d'apprentissage et situations de handicap, chacun puisse y trouver son compte⁵... Ce principe correspond à la notion même de « multimédia », dont la vocation est de proposer un large spectre d'outils technologiques, qu'ils se déploient en présentiel ou à distance, sur le mode fixe ou mobile, et via une communication écrite, visuels (pictogrammes...) et/ou vocale... En ce sens, les « plates-formes LMS » peuvent être le véhicule d'une ingénierie de formation et d'une ingénierie pédagogique qui contentent un large public de professionnels de la formation et d'apprenants, à la condition que la conception de ces plates-formes soit bien réfléchie ;
- veiller à la **simplicité de conception et de diffusion des supports pédagogiques mis en ligne**, de façon à ce que ces supports soient clairs et intelligibles pour le plus grand nombre d'apprenants... L'application de ce principe passe par

⁵ Pour plus de détails, Introduction à la conception universelle de l'apprentissage - ReadSpeaker.

exemple par des préconisations relatives aux polices de caractères utilisées dans un support visuel (taille, codes couleurs...), à sa mise en page, à son animation, au nombre de signes ou de mots, etc. L'Agefiph s'est employée à vulgariser quelques règles de base pour faciliter le décodage d'un support pédagogique⁶. Et, de plus en plus, les éditeurs de logiciels de bureautique inscrivent cette perspective d'accessibilité « universelle » dans le cahier des charges et les fonctionnalités de leurs logiciels (par exemple, dans le cas d'Office 365, de Microsoft).



Plus globalement, la conception universelle de l'apprentissage renvoie à l'établissement d'une stratégie multimédia intégrée (réflexion globale, structurée et participative, mobilisant l'avis des différents interlocuteurs concernés, internes et/ou externes), cette réflexion stratégique correspondant aux étapes habituelles d'une gestion « en mode projet » :

1. Réalisation d'un *diagnostic* de la culture multimédia actuelle au sein de l'établissement et des besoins exprimés ;
2. Définition d'*objectifs* stratégiques (qu'ils soient quantitatifs – ciblage de nouveaux publics – ou plus qualitatifs – relatifs par exemple au projet pédagogique de l'établissement...)
3. Caractérisation des *moyens à mobiliser* (humains, financiers, matériels) ;
4. Déclinaison de la réflexion stratégique en termes de *modalités d'intervention*, et notamment :
 - formation et accompagnement des personnels,
 - capitalisation et mutualisation des outils multimédias,
 - communication interne et externe.

Un néophyte est cependant bien en droit de se demander si prôner une pédagogie numérique et digitale « universelle » n'est pas une utopie : considérant que chaque situation de handicap ou de trouble de l'apprentissage est susceptible de renvoyer à des besoins particuliers, la logique « compensatoire » n'est certainement pas à négliger.

En ce sens, il existe actuellement, et de plus en plus, des **applicatifs numériques et digitaux susceptibles d'apporter de nombreuses possibilités de compensation** :

- Par exemple, dans le cas de situations de handicap moteur, l'usage du distanciel peut bien sûr compenser une difficulté de déplacement. En outre, le distanciel peut permettre à l'apprenant de préserver son confort de travail habituel (fauteuil adapté, ordinateur avec écran incurvé, souris ergonomique...).

⁶ Présentation PowerPoint (agefiph.fr).

- Également, face à des troubles d'apprentissage, certains applicatifs apportent un soutien cognitif : à titre d'exemple, un logiciel comme *Coupe-mots* partant d'un document numérique, s'emploie à espacer les caractères d'un texte pour faciliter la lecture de celui-ci. Également, grâce à *Orange Confort+*, il est possible de modifier les réglages d'un site Internet (grossir les caractères, surligner une ligne sur deux...). Ces quelques exemples illustrent les possibilités de compensation pour des personnes confrontées à des difficultés de lecture, ou à des problématiques de concentration.
- On peut aussi mentionner quelques outils numériques et digitaux mis en place afin de suppléer des déficiences sensorielles : si l'on se contente de mentionner certaines de leurs fonctionnalités, *Ava* permet le sous-titrage de « chats » et *Rogervoïce* peut traduire une conversation en langue des signes... *Seeing AI* convertit, via l'intelligence artificielle, des données visuelles en feedback audio à destination de personnes non ou malvoyantes. D'autres applicatifs ont été développés en direction des déficients visuels comme *Be My Eyes* ou *Soundscape*...



Bien sûr, cet inventaire ne prétend pas à l'exhaustivité, tant en ce qui concerne les solutions technologiques existantes que leurs fonctionnalités... Se rapprocher des organismes experts de la sécurisation des parcours de personnes en situation de handicap (Agefiph, Fiphfp, Cap emploi...) est une nécessité pour identifier les outils appropriés et appréhender les possibilités de mobilisation (quelles sont les aides disponibles, la marche à suivre pour en bénéficier, etc.).

Ce dernier point fait transition avec la suite de notre analyse : il va s'agir maintenant, à titre d'exemple, d'examiner quelles sont les pratiques et les besoins des établissements publics agricoles au sein desquels l'enquête du Carif-Oref a été réalisée... En effet, si la « conception universelle de l'apprentissage » et les outils de compensation apportent des ressources pour structurer une politique multimédia inclusive, il s'agit bien de partir des réalités de terrain des professionnels des établissements de formation ainsi que des besoins des apprentis pour mesurer les efforts à déployer, en s'appuyant sur les moyens existants (équipements, ressources humaines, etc.) et les bonnes pratiques qui sont actuellement à l'œuvre au sein du réseau associé au CFA RAP PACA.



Chapitre 5

Usages des nouvelles technologies en UFA agricoles publics : des ressources parfois en décalage avec les pratiques de terrain

Considérant l'ensemble des acteurs de la formation professionnelle agricole publique concernés par le multimédia (ministère, directions d'établissements, personnels), ce chapitre envisage les outils à disposition de chacun ainsi que la réalité de la mise en œuvre d'actions numériques et digitales, dans ses points forts et ses limites

1. Un engagement fort de la DRAAF, relayé par les directions d'établissements

La collecte d'informations documentaires sur les initiatives ministérielles, au niveau national ou régional – direction régionale de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Forêt (DRAAF) – met en évidence un engagement fort, de longue date, et s'appuyant sur des actions nombreuses : **le développement du « numérique éducatif » est impulsé notamment par une dynamique de plans triennaux**, plans qui se concrétisent par la mise en œuvre d'outils (ressources documentaires, événements sur l'usage des nouvelles technologies en éducation, formation professionnelle et apprentissage), et par la présence de professionnels sensibilisant au développement de pratiques multimédias innovantes et inclusives (cf. encadré ci-après).



Souffle vert

Un document cadre sur le numérique éducatif dans les formations agricoles

Le ministère de l'Agriculture, via son **Plan d'action pour le développement du numérique éducatif dans l'enseignement technique agricole** (plan triennal 2018-2020), formule des constats nuancés sur le développement du numérique et du digital dans ses établissements : d'un côté, il observe une « hybridation progressive [...] entre les pratiques traditionnelles (les manuels scolaires, tableaux noirs, feuilles photocopiées) et les nouvelles (manuels numériques, ordinateurs, tablettes, équipements individuels mobiles, logiciels, applications, tableaux interactifs, baladodiffusion, jeux sériels, simulateurs...) », de l'autre, le ministère indique que « les usages des technologies de l'information et de la communication sont beaucoup plus lents au sein des établissements, notamment parce que les apprenants et les enseignants ne disposent pas d'un accès aisé aux ressources numériques ». Il incite également à ne pas considérer ces ressources sur le mode de l'« opposition binaire 'bon/pas bon' ».

De nombreuses initiatives en faveur de l'intégration du numérique ont déjà été (co)organisées par l'enseignement public agricole :

- diffusion de ressources documentaires, outils et autres initiatives (notamment sur le site « ChloroFil » avec le programme Péd@goTICEA et sur le site « Pollen » dédié à l'innovation pédagogique) ;
- mise en place de correspondants, à l'interface des enjeux d'inclusion et de développement du numérique (présence, au sein du service régional de la formation et du développement – SRFD –, de référents « innovation pédagogique, accrochage scolaire et numérique éducatif ») ;
- promotion de conférences thématiques et échanges de pratiques (forum « *In-Fine* » du numérique pour l'éducation, rencontres nationales de l'innovation pédagogique).

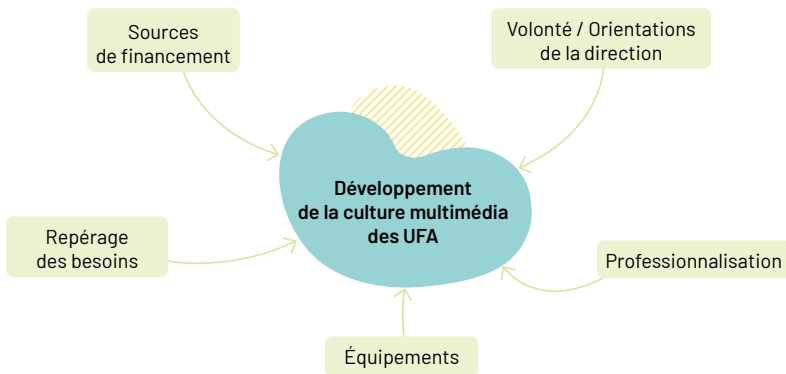
Numérique éducatif dans l'enseignement agricole – ChloroFil.fr

! Au regard du foisonnement d'actions développées par le passé ou actuellement, il serait probablement opportun de centraliser – si ce n'est déjà fait – des informations relatives au niveau de connaissance, d'usage, et d'appréciation de ces initiatives par les équipes des établissements publics agricoles (qu'il s'agisse des équipes managériales, pédagogiques ou techniques), afin de bien apprécier les perspectives prioritaires en matière d'information, de sensibilisation ou de professionnalisation à cibler au sein des établissements. Cette collecte et cette centralisation de données peuvent passer par une démarche d'enquête (étude de notoriété et d'image des initiatives mises en œuvre).

Du côté des **directions d'UFA/CFPPA** et plus largement des établissements, il semble y avoir un fort niveau de conscience de l'importance de développer le multimédia au service des équipes et des apprentis, la mise en œuvre d'actions paraissant en revanche plutôt variable suivant les territoires... L'analyse des entretiens avec les managers rencontrés fait ressortir **5 facteurs de développement de la culture multimédia** au sein de chaque unité.

SCHÉMA C

Facteurs de développement de la culture multimédia



Source : Carif-Oref Paca (conception et mise en forme)

Le fort niveau de conscience de la nécessité d'engager les établissements dans un investissement multimédia conséquent résulte d'orientations publiques clairement affichées : des notes de service relayent le dernier plan pour le développement du numérique éducatif, un directeur de CFPPA/UFA expliquant

qu'une partie non négligeable du budget établi est dédié à la mise en œuvre de ce plan numérique (« ça représente 2% de notre budget annuel »). La promotion de la culture digitale et numérique résulte de diverses dynamiques impulsées par les institutions publiques, qu'il s'agisse d'actions de communication (« le ministère développe une campagne de sensibilisation intitulée l' 'Aventure du vivant' qui accorde une place importante à l'innovation technologique ») ; de politique qualité ; de réflexions collégiales sur les enjeux pédagogiques (« il y a par exemple des comités de pilotage autour de l'enseignement des techniques de l'informatique et du multimédia – TIM – ») ; ou, nerf de la guerre, d'informations sur les sources de financement possibles – un encadré, en page 36 en répertorie quelques-unes (« L'importance accordée au digital, ça transpire dans les appels d'offre publics »).

La période de crise sanitaire, avec ses confinements, a été perturbatrice à court terme mais plutôt dynamisante à plus long terme. D'abord jugée chronophage (« Il a fallu passer du temps, en bricolant avec les moyens du bord, pour instaurer les modes de communication pédagogiques adaptés, en créant des groupes WhatsApp, en mettant à jour les répertoires téléphoniques et adresses mail, et en incitant les jeunes à regarder régulièrement leurs boîtes ! »), elle a représenté « un changement de paradigme » ; en favorisant le développement de pratiques pédagogiques hybrides, présentes et distancielles.

En ce qui concerne la mise en œuvre d'actions sur les territoires, **la priorité semble avant tout centrée sur le développement des équipements**. Des aides existent, des efforts sont entrepris, mais des difficultés sont exprimées : les unités sont équipées de salles informatiques, des matériels sont fournis aux apprentis – tablettes, ordinateurs portables –, avec des progrès jugés conséquents (« on est passé d'une aide publique de 120 euros par apprenti à 500 euros, alloué par l'Opco, dans le cadre du 'Premier équipement des apprentis' »). Il reste semble-t-il souvent fort à faire, avec selon les cas des problématiques ponctuelles d'accès au haut débit ou de maintenance des matériels.

Souffle vert

Le CFA RAP PACA, à l'avant-poste pour investir dans de nouveaux équipements

Le CFA a fait appel à un cabinet de conseil spécialisé pour recenser les attentes des UFA partenaires (notamment en matière d'équipements individuels et de salles de visioconférences). De cette réflexion a résulté une stratégie groupée pour l'ensemble des établissements (achats d'équipements à tarifs compétitifs, organisation et suivi des commandes par le CFA RAP PACA...) qui, ainsi que l'indique sa direction, a placé le CFA dans la perspective « de négocier au niveau national avec les industriels et d'obtenir les matériels dans des délais records, approche qui a fait jurisprudence ».

Pour les apprentis, le choix s'est porté en priorité sur des ordinateurs portables — et non des tablettes — « afin de mieux accompagner les jeunes dans l'usage du pack office » : au début de la crise sanitaire, ce sont plus de 1 000 ordinateurs qui ont ainsi été commandés et livrés dans les UFA, et 10 salles de visioconférences ont été installées sur le budget du CFA RAP PACA. Durant l'année 2021, les UFA ont pris le relais pour continuer à optimiser les équipements.

Cette démarche intégrée, soutenue par le CFA, accompagnée par un prestataire, et à l'échelle du réseau de partenaires, « a permis au réseau de faire un bond décisif dans un contexte très contraint ».

Les directions insistent aussi sur l'importance des actions de **sensibilisation progressive des individus**, qu'il s'agisse des professionnels ou des apprentis. En précisant que le dernier chapitre de ce rapport sera consacré spécifiquement aux enjeux de professionnalisation, les directeurs interrogés estiment que la sensibilisation des professionnels passe d'abord par l'évolution des équipements, et parfois par des changements de représentations sur le digital... Un responsable d'UFA insiste sur l'opportunité de faire évoluer les comportements en adaptant les modalités ergonomiques des matériels, par exemple via l'achat d'écrans tactiles ou l'installation de fauteuils à roulettes susceptibles de générer des attitudes plus « agiles » (passer d'un écran à l'autre). En ce qui concerne la sensibilisation des apprentis, plusieurs témoins indiquent que le contrôle

continu de formation (CCF), sur l'enseignement en techniques informatiques et multimédias aide au repérage des difficultés et des progrès des jeunes, et donc à mieux les sensibiliser.

Témoignages

« *Accoutumer les équipes au digital, ça passe par des questions de stratégie : il faut mettre en place des petits changements de conditions de travail et de formation, histoire de sensibiliser en douceur !* »

2. Des innovations territoriales qui peuvent inspirer le réseau du CFA RAP PACA

Considérant les témoignages de professionnels recueillis sur les 4 territoires investigués, en Vaucluse (UFA de Carpentras et d'Orange), dans les Bouches-du-Rhône (UFA de Saint-Rémy-de-Provence) et les Alpes-Maritimes (UFA d'Antibes), ce dernier établissement fait figure de référence. Au sein du réseau, il semble que le **Campus Vert d'Azur possède une longueur d'avance dans le développement intégré du multimédia**, même si les pratiques innovantes qu'il a pu développer mériteraient sans doute d'être davantage diffusées.

Renforcé par la crise sanitaire, l'investissement digital et numérique du campus d'Antibes s'est engagé avec intensité et rapidité : au départ essentiellement utilisée comme espace de stockage de documents pédagogiques, **la plate-forme LMS « Moodle »** du CFPPA-CFA d'Antibes s'est déployée autour de fonctionnalités plus larges.

S'appuyant sur une approche globale, à la fois en termes de moyens RH, financiers, partenariaux et pédagogiques, la stratégie de développement de compétences numériques et digitales du campus s'est traduite par :

- **l'embauche d'une responsable des formations mixtes digitales** (chargée d'« accompagner l'ensemble des formateurs dans la conception de cours en ligne et de proposer des solutions pour animer leurs formations sur un mode hybride, à la fois 'synchrone' – présentiel – et 'asynchrone' – distanciel – »). La mission de cette ingénieure de formation se situe en étroite interface avec d'autres compétences internes, notamment celle d'un formateur ayant une solide expérience des outils collaboratifs et des enjeux d'accessibilité (enjeux

au cœur d'une de ses interventions, en direction de publics « français langue étrangère »), ainsi que les compétences du service de communication qui administre le site web du campus et qui active ses réseaux sociaux ;

- une dynamique de réponse à appels d'offres et programmes européens orientés sur la valorisation des nouvelles technologies. Le projet « **Alcotra Monver** »⁷, développé main dans la main avec des partenaires italiens, a été l'occasion de mettre la plate-forme Moodle à la disposition de ces partenaires transalpins et de diversifier l'outillage du campus en matière de formations mixtes digitales (studio vidéo mobilisé pour réaliser des tutoriels, cours interactifs...), cette culture de l'essaimage semblant de bonne augure pour favoriser d'autres transferts ou coopérations au sein du réseau des UFA ;
- l'expérience acquise progressivement par le Campus Vert d'Azur en matière de professionnalisation aux usages numériques, développée non seulement au travers de l'accompagnement des partenaires transalpins, mais aussi d'une ingénierie de formation ciblant un public d'interlocuteurs d'entreprises : l'action **Devenir le référent numérique d'une structure agricole**⁸, lancée début 2023, est prévue sur le mode 100 % en ligne (**). En valorisant notamment les usages professionnels associés à la téléphonie mobile, ce projet pourrait contribuer au suivi pédagogique rapproché du CFA et de l'entreprise d'accueil (les maîtres d'apprentissage du secteur agricole étant par nature beaucoup sur le terrain et donc souvent loin d'un ordinateur fixe). Ce projet inclut le développement d'aptitudes associées aux champs de la conception et de l'architecture multimédia, du web design, du *community management*, ou de la cybersécurité.

3. Proposition de modèle d'analyse : quatre catégories d'outils

La démarche d'enquête semi-directive sur les usages et les attentes en matière d'outillage multimédia réalisée auprès de professionnels et des apprentis (cf. chapitre suivant) a mis en évidence la grande variété des « références » technologiques mentionnées au cours des entretiens : variété des « termes » utilisés (numérique, digital, multimédia, informatique...), terminologie qui nous a conduit à rechercher des définitions (cf. encadré « Formation multimédia : un champ lexical foisonnant ») ; variété également des types de « solutions » utilisées ou attendues (équipements hardware, software...). Cette diversité de références mentionnées lors de l'enquête nous a également amenés à réflé-

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=MIBuLMEP0do>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=14XutoShkBo>

chir à la segmentation du périmètre du multimédia. Il résulte de cette réflexion la proposition du schéma ci-dessous, en 4 catégories.

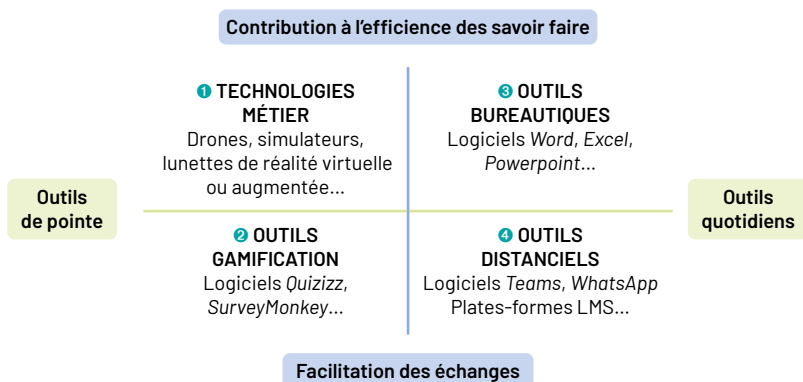
Cette catégorisation est un modèle simplifié à l'attention de l'ensemble des acteurs de l'emploi et de la formation, non spécialistes des technologies de l'information et de la communication. Les quatre catégories recensées nous semblent pouvoir être réparties selon deux axes :

- le premier axe (cf. *segments en haut et bas du schéma, séparés par la ligne horizontale en gris clair*) différencie deux catégories d'outils, dans la partie supérieure du schéma des technologies susceptibles de contribuer à l'efficacité des savoir-faire ; dans la partie inférieure du schéma des technologies susceptibles de faciliter les échanges ;
- le second axe (cf. *segments à gauche et à droite du schéma, séparés par la ligne verticale en gris foncé*) différencie des catégories d'outils qui semblent moins développées au sein des établissements – ou « outils de pointe » –, et d'autres qui semblent plus développées – ou « outils quotidiens ».

→ Positionnées sur ces 2 axes, nous avons identifié 4 catégories d'outils, nommées « Technologies métier », « Outils bureautiques », « Outils de gamification » et « Outils distanciels », catégories illustrées ci-dessous par quelques exemples cités au cours des entretiens.

SCHEMA D

Catégorisation des outils multimédias : présentation du modèle d'analyse



Source : Carif-Oref Paca (conception et mise en forme)



Cette catégorisation doit être considérée avec prudence, comme n'importe quel modèle d'analyse : il s'agit en effet d'un essai de segmentation ayant vocation à aider à la réflexion stratégique des acteurs de l'emploi et de la formation. Elle peut bien sûr être mise en discussion, avec pourquoi pas une évolution du modèle, ou un enrichissement (précisions sur les exemples d'outils correspondant à chaque catégorie, constats sur les usages au sein des établissements, etc.).

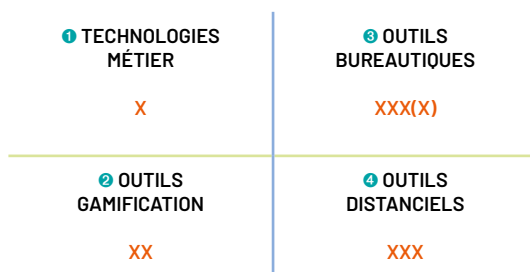
Esquissons une présentation de chaque catégorie d'outils multimédia (en précisant que la catégorisation sera utilisée dans la suite de ce document, pour caractériser et illustrer plus concrètement l'outillage développé au sein des unités de formation par apprentissage associées au CFA RAP PACA) :

- la catégorie *Technologies métier* est composée d'outils au service des professionnels de tel ou tel secteur d'activité ou filière... Il peut s'agir de technologies comme les drones ou simulateurs, en particulier mobilisés pour des activités d'observation et d'analyse (pourquoi pas au service de la formation professionnelle), ou de lunettes de réalité virtuelle ou augmentée, susceptibles d'être utilisées en mise en situation dans une perspective formative ;
- la catégorie *Outils de gamification* est constituée de logiciels qui favorisent les interactions, par exemple entre formateur et apprentis, ou au sein du groupe d'apprentis. Il s'agit notamment d'outils permettant de faire des sondages ou de tester des connaissances en ligne (pas forcément de façon ludique, mais nous employons ici le terme de « gamification » car les publics interrogés ont eu tendance à considérer que ce type d'outils introduit une dimension ludique en pédagogie) ;
- la catégorie *Outils bureautiques* est sans doute davantage connue. Elle est notamment constituée de « packs » plus ou moins récents (en enquête, les professionnels interrogés ont souvent fait référence à *Office 365* de Microsoft), packs constitués de logiciels permettant de rédiger, maquetter des documents ; d'effectuer des calculs ou des tableaux de données ; de préparer un support de présentation fixe ou animé, etc. Du côté des supports de présentation animés, peuvent aussi être mentionnés des logiciels de dernières générations qui peuvent notamment permettre de réaliser des supports de formation interactifs (intégrant voix off, « pop-up », réactions en temps réel à l'écran de la part des personnes qui suivent le cours...) comme *H5P* ou *Genially*, ou des logiciels permettant également de réaliser des films d'animation (intégrant par exemple des personnages et des voix de synthèse) comme *Vyond* ou *Powtoon* ;
- la catégorie *Outils distanciels* est constituée à la fois d'applicatifs spécifiques

comme *Teams* ou *Zoom* permettant en particulier de communiquer à distance en visio et de créer des groupes de conversation, certaines de ces applications pouvant être développées en numérique (sur l'ordinateur ou la tablette) et/ou en digital (sur le téléphone portable), comme avec *WhatsApp*. Ont été également mentionnées au cours de l'enquête des « plates-formes » offrant un large « système » de solutions de stockage de données, de communication à distance, etc. comme *Moodle*.

SCHÉMA E

Estimation du niveau de développement des catégories d'outils au sein des UFA



Source : Carif-Oref Paca (conception et mise en forme)

Le schéma ci-dessus présente une estimation moyenne (toutes unités de formation par apprentissage confondues) de l'importance de chaque catégorie d'outils dans les pratiques des UFA (de XXX(X) – outils les plus utilisés – à X – outils les moins utilisés –).

- Les « *outils bureautiques* » semblent les plus fréquemment présents au sein des UFA, surtout les outils les plus habituels de type pack Office, nettement moins les logiciels permettant de réaliser des présentations animées et films d'animation (s'ils sont connus et utilisés, c'est à titre individuel, par certains formateurs ou apprentis) – d'où l'estimation « XXX(X) », la quatrième croix figurée entre parenthèses renvoyant à ces derniers logiciels nettement moins utilisés que les outils bureautiques les plus classiques ;
- Les « *outils distanciels* » ont connu un essor notamment dans le contexte des confinements, certains de ces outils semblent avoir été utilisés ou mis en place plus ou moins massivement avant la crise (outil *Pronote*, utilisé fréquemment en formation initiale). Quelques outils de gestion ou de suivi des

parcours sont utilisés au sein des équipes, d'autres dans la communication à distance avec les apprentis ; plusieurs seront évoqués ultérieurement ;

- Les « *outils de gamification* » sont assez rarement connus des équipes, ou plutôt de la part des professionnels les plus jeunes. Leur usage, comme pour les logiciels de présentations animées et films d'animation, semble correspondre à des initiatives strictement individuelles émanant de certains formateurs ;
- En ce qui concerne les « *technologies métier* », l'outillage, souvent coûteux, semble peu répandu au niveau des établissements de formation, plutôt présent dans les entreprises agricoles ou des organisations professionnelles (chambres d'agriculture...) ; cependant, suivant les établissements, on cite parfois quelques exemples d'équipements qui ont été acquis (« grâce à la taxe d'apprentissage, on a pu faire quelques investissements : un simulateur, un logiciel *Jardicad*, etc. »).



Le modèle d'analyse que nous venons de présenter pourrait servir à la réflexion stratégique des unités de formation par apprentissage associées au CFA RAP PACA : il peut s'agir par exemple de repérer, de façon structurée, quels sont les outils – équipements, applicatifs – qui sont mobilisés au sein des établissements, voire d'estimer les éventuels axes de progrès et besoins pour chaque catégorie d'outils...

4. Points de vue des équipes : des pratiques à adapter selon les formations

Une priorité à l'observation et la production sur le terrain qui n'est pas incompatible avec l'introduction des TIC... Comme exposé au deuxième chapitre, les professionnels accordent la primauté à l'« apprentissage du vivant », approche au cœur du modèle pédagogique des filières de l'agriculture et du paysage : il s'agit notamment d'observer sur le terrain, d'accompagner la croissance, voire d'agir sur la transformation d'organismes végétaux ou animaux... La dimension sensorielle, comme déjà évoquée, est en conséquence capitale (bien appréhender le contexte d'intervention en regardant, touchant, sentant, etc.). Pour autant, l'importance à accorder aux technologies de l'information et de la communication (TIC), qui pourrait paraître plus modeste, semble varier d'une part selon les filières de formation (davantage évoquée par les professionnels de formations en aménagement paysager), mais d'autre part, comme abordé plus loin, selon les matières enseignées ainsi que les niveaux de formation... Et les intervenants des unités de formation par apprentissage estiment que les responsables d'exploitation s'ouvrent de plus

en plus à l'usage de *technologies métier* ou *d'outils bureautiques* » pour beaucoup dédiés spécifiquement au secteur agricole), impactant en conséquence la transformation des pratiques pédagogiques relevant de la voie de l'alternance. De plus, les formateurs interrogés, spécialistes de disciplines techniques agricoles, estiment que la primauté accordée à l'observation sur le terrain n'est pas incompatible avec l'usage d'outils technologiques, en particulier dès qu'il s'agit de technologies mobiles et digitales : importantes pour les exploitants (« qui maintenant ont plein d'applications sur leur téléphone portable »), elles sont jugées aussi facilitantes pour des apprentis qui présentent des difficultés d'attention, de mémorisation, etc.

Témoignages

« Je dirais que nos formations, c'est 70 % de pratique et 30 % de théorie... Et c'est relativement difficile de faire 'toucher du vivant' par le distanciel. Cependant, certains outils pourraient venir davantage en relais de l'observation sur le terrain : réalisation de vidéos, voire réalité augmentée. »

« J'encourage certains des apprentis à ne pas avoir de gêne à filmer les gestes professionnels... ça leur permet de reprendre des étapes d'intervention plusieurs fois à tête reposée. »

Une certaine proximité avec le principe de formation ouverte et à distance...

Les professionnels de la formation agricole publique semblent plutôt sensibilisés à l'idée d'introduire davantage le numérique, le digital, le distanciel, dans leurs pratiques... Primo, parce que les établissements sont interpellés par les autorités de tutelle à ce sujet (comme évoqué au chapitre 51). Secundo, parce que le concept de formation ouverte et à distance est installé dans les représentations mentales des enseignants et formateurs – voire en partie dans leurs pratiques – depuis plusieurs décennies. On peut en effet rappeler que les premiers développements de la FOAD datent du début des années 1990 (impulsés par les institutions européennes) et que ces pratiques ont été davantage mises en œuvre dans l'enseignement et la formation professionnelle à partir du début des années 2000, avec de fortes incitations du ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Et tertio, parce que l'enseignement agricole, traditionnellement, a développé l'habitude de la formation à distance⁹.

⁹ Notamment au travers d'un organisme comme Eduter-CNPR, basé dans le Puy-de-Dôme, qui propose une large palette de formations diplômantes en distanciel.

Une mobilisation des outils bureautiques et du distanciel qui semble varier suivant les niveaux de formation... Le recours à des logiciels de calculs et traitement de texte — de type pack office Microsoft — fait partie des fondamentaux, selon les professionnels interrogés. Dès le certificat d'études professionnelles, les apprentis sont amenés à effectuer « quelques travaux opérationnels avec l'informatique » : les témoignages recueillis mentionnent en CAPA, la perspective d'élaboration d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation, et bac pro, la nécessité de rédiger un « rapport d'activité »... Logiquement, les formateurs intervenant dans le cadre de brevets de techniciens supérieurs estiment que l'usage des outils informatiques est d'autant plus important au niveau BTS, qui débouche davantage sur des missions organisationnelles (faisant appel à des outils de gestion administrative et de gestion de projet), ou des missions de *management* de proximité (nécessitant un travail de *reporting*).

Témoignages

« Si l'employeur paye un jeune, c'est en général pour apporter son appui sur le terrain, plus rarement pour faire de l'administratif, en tous cas au niveau CAPA... Malgré tout, on sait que nos jeunes auront forcément besoin un jour ou l'autre d'utiliser Word ou Excel. Alors, déjà, on les entraîne à faire leur CV — ça accroche un peu leur attention, parce que c'est pas simple parfois de les intéresser à l'informatique... On travaille aussi le rapport de stage, et quelques calculs... »

La part variable accordée aux outils technologiques suivant les niveaux de formation semble concerner aussi le recours au distanciel, plusieurs témoignages allant dans ce sens : les apprentis en BTSA sont perçus comme souvent plus autonomes et responsables pour travailler à distance. Pour les CAPA, le présentiel est davantage privilégié, pour compenser des difficultés de parcours scolaire encore récentes, rétablir la confiance et « redonner des bases », mais aussi parce que, selon les formateurs et CPE interrogés, les familles des publics en CAPA sont fréquemment confrontées à des difficultés matérielles qui ne facilitent pas le travail distanciel, dans de bonnes conditions, de leurs enfants...

Témoignages

« Les BTSA sont a priori de jeunes adultes, ayant la majorité, décidant de leurs études. Ils s'y sont inscrits a priori de leur plein gré. Ils sont davantage impliqués par la formation partiellement ou 100 % à distance, plus habitués à ces pratiques pédagogiques, et en capacité à gérer ces situations (même si parfois ça peut être un peu lourd sur leurs épaules car ils ont aussi plus de responsabilité dans l'entreprise...) »

« Nos apprentis en CAPA, surtout les « première année », sont très jeunes, et on constate aussi souvent des situations sociales moins favorables que chez les BTS : ils n'ont pas forcément de matériel, d'espace dédié pour bien travailler en distanciel... Et, adolescents, ils ont besoin d'un suivi 'de visu' plus régulier... Tout ça nous incite à privilégier une présence majoritaire voire quasi exclusive au CFA. »

Le recours à des outils technologiques semble plus ou moins adapté suivant les disciplines enseignées et les modalités de transmission... Un formateur en BTS Aménagements paysagers illustre cette variété de situations en évoquant un premier exemple, ne nécessitant pas une transmission pédagogique mobilisant des outils technologiques, puis un deuxième exemple pour lequel, a contrario, la perspective de « médiatiser » en utilisant certains outils de l'information et de la communication peut sembler pertinente :

- le premier exemple est « un suivi de travaux dirigés (axé sur la réalisation de plans, de croquis, et sur la création d'espaces) »... Le formateur estime qu'il est plus pertinent de gérer cette situation pédagogique soit en présentiel, soit en « distanciel simple » (simplement en échangeant à distance avec les apprentis). Selon lui, il n'y a pas forcément besoin d'outiller ces travaux dirigés, qui reposent sur la présentation des réalisations des apprentis, et sur le dialogue avec le formateur (conseils, questions, réponses) ;
- le deuxième exemple est « un cours pour sensibiliser les apprentis au maniement de l'outil Photoshop ». Pour faciliter et vérifier la compréhension des fonctionnalités et principes d'utilisation de cet outil – et notamment ceux qui ont besoin d'un certain temps d'appropriation du fait de difficultés spécifiques d'apprentissage – le formateur s'appuie sur la présentation et la transmission d'une vidéo (« j'ai pris ce cours comme exemple, car c'est difficile, voire illusoire, de transmettre des consignes par écrit, ou alors juste les récapituler de façon synthétique sur une page PowerPoint ») ; il utilise aussi un outil interactif pour tester les connaissances acquises (« du type Wooclap »).

Souffle vert

Formation aux « Technologies de l'information et du multimédia »... Un exemple de référentiel en BTSA (éléments extraits du référentiel)

1. **S'adapter aux évolutions des TIC.** Comment sont gérées les informations au sein de l'entreprise ? Quels outils sont utilisés ? Dans quels domaines ? S'informer sur les évolutions des TIC : matériels, usages, réglementation. Assurer le bon fonctionnement de son poste de travail au sein d'un système d'information : sécurité, sauvegardes, mises à jour logicielles...
2. **Analyser et concevoir des documents et applications dans des domaines variés,** et notamment dans ceux en relation avec le domaine professionnel de l'option du BTSA : mettre en œuvre une démarche d'analyse, choisir l'outil informatique adapté, créer le document ou l'application, tester et évaluer sa production.
3. **Savoir communiquer en utilisant les TIC :** utiliser les fonctionnalités spécifiques à la gestion de documents longs, acquérir et traiter les images numériques, utiliser les outils de création et de publication (documents numériques, pages web), travailler et collaborer au travers des réseaux informatiques et d'Internet.
4. **Utiliser des outils d'analyse et de traitement des données :** explorer et mettre en œuvre les fonctions avancées du tableur pour résoudre un problème (notamment dans le domaine professionnel de l'option du BTSA), découvrir les concepts fondamentaux des bases de données relationnelles et mettre en œuvre une application simple.

Des équipements plutôt hétérogènes... Suivant les territoires, voire au sein des équipes, les outils à distance qui sont utilisés ne semblent pas systématiquement les mêmes. Sont notamment mentionnés, en ne citant que quelques exemples, les applicatifs suivants :

- *Pronote*, qui permet par exemple de partager le planning des cours, des salles où ils ont lieu, ou encore de transmettre aux apprentis des supports ;
- *Devoir*, dédié, semble-t-il, en particulier à l'envoi d'exercices ;
- et plus largement des plates-formes aux fonctionnalités diverses, comme *Ypareo* ou *Moodle*.

Toujours concernant l'hétérogénéité des pratiques, des difficultés également pointées relèvent du « décalage de pratiques entre les employeurs et l'UFA » : ainsi, l'outil multimédia *Ypareo* semble utilisé par plusieurs CFA, permettant notamment de communiquer à distance avec le maître d'apprentissage... mais il serait peu utilisé par les employeurs (« Forcément, y'a *a priori* toujours pas d'application sur téléphone... or les maîtres d'apprentissage sont beaucoup sur le terrain, j'en ai parlé plusieurs fois, c'est un problème »). Dans d'autres cas, le décalage est plutôt inverse : certaines « technologies métier » semblent très répandues parmi les exploitants, comme par exemple l'outil *Jardicad*, en vigueur dans les activités d'aménagements paysagers... mais plusieurs témoins estiment que les formateurs doivent eux-mêmes être davantage sensibilisés et formés à certains outils pour être en capacité d'apporter des bases aux jeunes qu'ils accompagnent.



Un étayage de ces quelques constats formulés par les équipes pourrait éventuellement être envisagé : il pourrait s'agir de les mettre en discussion et de les approfondir, au sein du réseau des unités de formation par apprentissage associée au CFA RAP PACA.



Chapitre 6

Intérêt des apprentis pour l'outillage multimédia : une grande diversité de choix

Interroger les apprentis sur leurs connaissances, usages et attentes en matière d'outils numériques et digitaux, ceci à partir d'une approche déclarative (entretiens semi-directifs d'une heure environ) paraissait une gageure. Comment rendre concret et illustrer les pratiques des jeunes, au plus près de leurs réalités quotidiennes, sans passer par une méthode d'observation de leurs usages forcément chronophage ? Ce chapitre présente d'abord une méthode développée par le Carif-Oref pour repérer les choix des jeunes à partir d'exemples, et pour envisager ces choix au regard de leurs troubles spécifiques d'apprentissage. Pour rendre compte de la diversité de leurs choix d'outils multimédias, nous nous appuyerons ensuite sur la présentation du discours de quelques jeunes, en terminant par des tendances générales sur les outils qui font le plus consensus.

1. Un quiz destiné à repérer les usages et intérêts multimédias des apprentis...

Afin de permettre aux jeunes de s'exprimer le plus librement possible sur la formation qu'ils suivent et sur les intérêts et les limites des outils multimédias – notamment au regard de leurs difficultés d'apprentissage –, les entretiens ont été surtout fondés sur une approche semi-directive » partant d'un socle de questions « ouvertes » sur leur contrat d'apprentissage¹¹ et sur leur

¹⁰ Au sujet des pratiques multimédias des professionnels de l'agriculture, on pourra se reporter au site suivant qui présente des éclairages statistiques et plus qualitatifs fort intéressants, sous la forme de fiches thématiques : Infographies - Observatoire des Usages de l'agriculture numérique (agrotic.org)

¹¹ Le guide d'entretien s'appuyait notamment sur les questions suivantes : « Qu'est-ce que tu aurais à dire sur cette expérience d'apprentissage ? », « Qu'est-ce qui est le plus positif, le plus facile ou le plus intéressant, et à l'inverse, qu'est-ce qui est le moins positif, le plus difficile et le moins intéressant dans cette expérience ? »

appréhension des outils multimédias¹²... Dans l'idéal, il aurait été intéressant de confronter concrètement les apprentis au cours de l'entretien à un certain nombre d'applicatifs, par exemple sur le mode de la méthode dite « observation participante » (consistant à observer des usages in situ, puis à interroger les personnes qui ont été observées, afin de les amener à expliciter leurs comportements), mais cette démarche ne paraissait pas réaliste dans les conditions temporelles de ces entretiens (1h à 1h30).

Un questionnaire a donc été conçu à titre expérimental, questionnaire qui cite et présente une dizaine de logiciels et applicatifs très divers (il s'agissait de mentionner aussi bien des outils très grand public que destinés à compenser des déficiences spécifiques ; certains plus standard, d'autres correspondant à des technologies de pointe...). Ce « quiz » avait pour objectif, d'une part, d'interroger chaque apprenti sur son niveau de connaissance, d'expérience et d'intérêt pour chacun des outils cités, cette estimation étant réalisée à partir d'une « échelle de perception » graduée avec un système de croix (cf. modèle de questionnaire en annexe), et d'autre part, d'interroger sur l'adéquation entre l'outil multimédia mentionné et la formation dans le domaine agricole suivie par l'apprenti¹³.

L'usage de ce questionnaire a semblé au final très positif, les apprentis s'étant prêtés sans difficultés particulières à l'exercice. Le recours à ce matériau d'enquête a permis d'illustrer les « préférences » des apprentis interrogés, notamment en fonction de leurs difficultés d'apprentissage (types d'outils plus ou moins « confortables » selon leur trouble ou déficience). Le quiz apporte également des pistes potentielles pour optimiser les modalités pédagogiques adaptées à chaque individu ou situation de handicap.

Le recours à une formule de quiz sur les outils numériques et digitaux pourrait éventuellement être envisagé dans le cadre du suivi du parcours formatif des apprentis. Complété, validé et testé en vraie grandeur, il pourrait s'agir par exemple de recenser les usages des apprentis au cours de tests de positionnement en début de formation, ou d'envisager son expérimentation dans le cadre d'un groupe de travail sur les perspectives de développement de l'outillage digital et numérique en apprentissage.

¹² Parmi les questions proposées aux apprentis sur ce thème, figuraient par exemple : « Qu'est-ce que les outils numériques représentent pour toi, dans ta vie, que ce soit au CFA, au travail, ou dans ta vie en général (à la maison, dans les loisirs, etc.) ? » ou « Ton expérience des outils numériques, qu'en dirais-tu ? Quels sont les outils que tu connais, que tu utilises plus ? Quels sont ceux que tu connais / utilises moins ? »

¹³ Le quiz débouchant sur des delances relatives à l'intérêt de chaque outil dans le cadre de la formation suivie par l'apprenti : « En quoi ce type d'outil te semble plus ou moins intéressant à utiliser durant ta formation ? » ; « Et au regard des difficultés d'apprentissage dont tu m'as parlé ? » ; « Si cet outil te paraît utile, peux-tu me donner des exemples concrets de situations de formation auxquelles il pourrait s'appliquer ? » ; « Actuellement, est-il utilisé par certains de tes formateurs ? Peux-tu me donner des exemples ? »

2. Des préférences qui varient selon les situations de handicap

Le quiz a permis de repérer quelques préférences des apprentis : apprécient-ils chacun de travailler sur ordinateur et de manier des logiciels bureautiques ? Font-ils une utilisation régulière du téléphone portable, et notamment dans le cadre de leur formation (recherches Internet, téléchargement d'applications professionnelles, réalisation de vidéos pour enregistrer des situations de travail...) ? Ont-ils l'expérience d'engins agricoles à écran tactile, ou commandés à distance, et qu'en pensent-ils ? Utilisent-ils les réseaux sociaux, à titre professionnel ?...

Le dépouillement des réponses au quiz fait ressortir des avis parfois très divergents, que nous avons analysés au regard des difficultés d'apprentissage ou déficiences évoquées par chaque apprenti. Certains témoignages illustrent ces différences : tels apprentis apprécient de se concentrer sur l'ordinateur, d'autres ne jurent que par des approches ludiques et très interactives...

La diversité des choix individuels nous semble confirmer les 2 grands principes d'ingénierie de formation exposés au chapitre 4.4. (cf. page 13), à savoir à la fois :

- proposer une grande variété d'outils – par exemple dans le cadre d'une plateforme LMS – selon un des constats formulés par les tenants de la conception universelle de l'apprentissage qui tendent à privilégier la simplicité de l'outillage mais aussi sa diversité afin de contenter le plus grand nombre de publics concernés ;
- sans pour autant négliger l'éventualité d'une stratégie de compensations individuelles, en fonction des difficultés rencontrées par chaque individu.



Dans une perspective de type « recherche universitaire », il pourrait être intéressant de poursuivre l'analyse des préférences individuelles en matière d'outils multimédias, au regard des difficultés d'apprentissage, sur la base d'un échantillon large, de façon exploratoire (en intégrant par exemple à l'analyse d'autres caractéristiques individuelles comme le matériel à la disposition de chacun, les usages multimédias développés durant l'enfance, etc.).

3. Une attente prédominante d'outils interactifs ou animés

Semblent privilégiés les outils de *gamification* et plus largement les **outils animés ou ceux qui favorisent les interactions** entre le formateur et le groupe d'apprentis : quiz, supports de présentation animés (adjonction de pop-up), démonstration de procédure d'intervention, via un film...

Dans le contexte d'activités professionnelles faisant largement appel à des gestes et postures, les apprentis du secteur agricole et paysager semblent aussi souvent stimulés par un certain nombre de *technologies métier* comme les technologies de réalité virtuelle. Certes, cet outillage est souvent considéré comme avant-gardiste et prestigieux (et coûteux, il suscite la fascination). Mais, ayant grandi à l'ère des jeux vidéo, plusieurs jeunes se disent habitués au principe de **misés en situation virtuelles**. Leur dimension kinesthésique et proprioceptive est certainement susceptible de favoriser l'apprentissage de jeunes confrontés à des difficultés cognitives. Plusieurs évoquent aussi la possibilité de commencer à s'exercer virtuellement, dans le cas de gestes ou opérations techniques à risque (« en jardinage, au niveau bac pro, je vais de plus en plus manier des outils électriques délicats, des lunettes de réalité virtuelle, ça serait le top pour nous exercer sans nous mettre en danger »).

SCHÉMA F

Estimation du niveau d'attente en matière d'outils multimédias

<p>1 TECHNOLOGIES MÉTIER</p> <p>X</p>	<p>3 OUTILS BUREAUTIQUES</p> <p>XXX(X)</p>
<p>2 OUTILS GAMIFICATION</p> <p>XX</p>	<p>4 OUTILS DISTANCIELS</p> <p>XXX</p>

Source : Carif-Oref Paca (conception et mise en forme)

Les *outils bureautiques* suscitent des réactions plutôt contrastées (alors que l'enquête auprès de professionnels laisserait à penser qu'ils sont très majoritairement rejetés) : c'est l'isolement devant l'écran de l'ordinateur qui déplaît à plusieurs apprentis interrogés. Cependant, plusieurs jeunes confrontés à des troubles d'apprentissage — surtout de niveau BTS — disent développer le réflexe d'écrire sur clavier pour mieux s'appropriier les cours : « Je pourrai utiliser un logiciel de synthèse vocale, mais je préfère avoir l'ordi pour écrire... Ça me permet de mieux intégrer ce qu'a dit le prof ; à tête reposée, je m'écris ma petite synthèse ». Ils prennent conscience de l'utilité de s'appuyer de plus en plus régulièrement sur des outils numériques de suivi administratif et budgétaire : « Excel, on en aura toujours besoin, ça facilite la vie, c'est rapide et simple quand on s'entraîne ». Et l'écriture sur clavier, au besoin compensée avec des outils adaptés aux difficultés de chacun, semble dans certains cas remédier à des difficultés scripturales : « tout doucement, depuis mon CAPA, je me suis habitué à utiliser le clavier, avec une souris ergonomique, alors que du temps de l'école, c'était parfois l'enfer, les profs interdisaient l'ordi, on me reprenait tout le temps avec le stylo. »

Finalement, au travers du rejet assez fréquent des *outils distanciels*, le discours des apprentis qui se positionne ainsi semble surtout centré sur le **besoin, à distance, d'un minimum d'accompagnement et d'échange** : « Bon, les situations en distanciel au moment du confinement, ça ne m'a pas plu... mais y'a distanciel et distanciel. Si c'est pour qu'on me balance des « photocops » en PDF et que j'entende pas bien le prof, ça le fait pas... Mais on en a un qui nous demandait régulièrement comment ça allait, et qui utilisait un outil style *Google Forms* pour nous faire des petits sondages, là, ça allait. Il ne faut pas perdre le contact direct, c'est l'essentiel. »

Les commentaires, très variables, relatifs à l'usage de l'ordinateur et plus largement des outils bureautiques et de la communication par mails — souvent jugée rétrograde (« y'a rien à faire, mes parents et l'administration ne comprennent pas qu'on n'utilise plus les mails ! ») —, débouchent sur des réflexions assez critiques concernant la résistance des « anciennes générations » à la **culture du téléphone portable** : « C'est pas parce que nous, la génération Z, on a grandi avec qu'on n'est que sur les réseaux sociaux et qu'il faut nous faire la guerre pour le confisquer... C'est dommage qu'on ne puisse pas davantage travailler avec nos smartphones ». En réponse, les entretiens auprès de professionnels sont assez contrastés. Certains souhaitent éviter un laxisme dans l'usage du

français : « C'est vraiment la culture SMS qui pose problème (syntaxe, orthographe, mais surtout la perte de l'habitude d'argumenter au-delà de quelques lignes !) ». D'autres trouvent qu'il est important que le système de formation intègre davantage les usages mobiles et digitaux : « Aujourd'hui, pousser des hauts cris quand nos jeunes utilisent massivement le téléphone portable – et pas l'ordinateur – pour chercher de l'info ou en transmettre, c'est faire une grosse erreur, d'autant plus qu'à mon sens c'est une tendance de fond. »



Chapitre 7

Développement multimédia et professionnalisation : quelles perspectives ?

Avant de soumettre au lecteur des éléments de conclusion généraux, ce dernier chapitre débouche sur des perspectives plus opérationnelles : il s'agit de récapituler d'abord les principes primordiaux pour mettre en place des actions d'information, sensibilisation ou formation des professionnels favorisant le développement de pratiques multimédia tenant compte des difficultés spécifiques d'apprentissage des jeunes. Il s'agit ensuite d'effectuer quelques préconisations sur des priorités d'actions professionnalisantes.

1. Quelques constats d'enquête et postulats relatifs aux enjeux de professionnalisation

En préambule à ce chapitre, partons des constats formulés par les professionnels ayant répondu à l'enquête concernant leur culture multimédia. Plusieurs professionnels, parmi **les équipes dirigeantes ou les formateurs, estiment avoir une marge de progression importante** pour développer leurs pratiques digitales et numériques : « Je trouve que mes connaissances, et à mon sens celles des collègues que je côtoie au quotidien, sont d'une part, un peu limitées, et d'autre part, surtout très empiriques ». Concernant les formateurs, certains déclarent que, mobilisés sur les activités dominantes de face à face pédagogiques ou de préparation des cours, ils ont plutôt tendance à fonctionner « sur le mode de la débrouille » quand ils sont confrontés à des difficultés relatives à l'usage du multimédia : « À la dernière minute, on sollicite un ou une collègue, ou l'informaticien s'il n'est pas occupé ». Quelques témoignages vont même jusqu'à

postuler que la culture informatique aurait un peu tendance actuellement à stagner, aussi bien du côté des professionnels de la formation que des apprentis...

Témoignages

« *Comparativement aux années 2000 où l'informatique et le multimédia étaient fort présents dans les programmes, parce qu'on disait que la porte était ouverte à plein de développements futurs, là, j'ai l'impression que ça se banalise un peu.* »

« *L'usage d'outils comme Microsoft est devenu habituel, ça fait 'partie des meubles' alors on devient moins exigeant, aussi bien pour nous que pour nos jeunes.* »

On peut également postuler, d'après un avis du Conseil national du numérique, que la plupart des formateurs non spécialistes disposerait **de savoirs et savoir-faire limités dans le champ plus spécifique de l'accessibilité numérique** puisque le CNNum souligne déjà des lacunes de la part des experts du multimédia ! Cet organisme public semble déplorer un manque patent de formation des professionnels du numérique en matière d'accessibilité, indiquant que « 43 % des développeurs déclarent ne pas avoir connaissance des obligations légales concernant l'accessibilité » et que « 62 % assurent ne pas connaître la réglementation française en matière d'accessibilité des sites et des services publics en ligne ».

2. Pour rappel, une série de principes relevant d'une démarche d'état des lieux



Soulignons d'abord que l'enquête dont nous avons présenté les résultats saillants peut sans doute constituer un socle pour effectuer cet état des lieux. Deux précisions sont en conséquence importantes. Considérant les premiers éléments mis en évidence dans le présent document, il ne s'agit sans doute pas pour les établissements publics agricoles de mettre en place une démarche très extensive de diagnostic, ni de stigmatiser la culture actuelle du multimédia et de l'accessibilité numérique, inhérente au réseau des unités de formation par apprentissage associées au CFA RAP PACA... On peut en effet émettre l'hypothèse – par exemple, au regard des avis produits par le Conseil national du numérique – que les constats formulés ici vaudraient pour un large spectre d'organismes de formation (« non spécialistes », c'est-à-dire qui n'ont pas particulièrement l'habitude de dispenser des formations dans le secteur multimédia).

Rappelons cependant que la présente enquête s'est appuyée sur un échantillon qualitatif auprès de quelques établissements, au sein desquels nos interlocuteurs ont opéré une sélection de professionnels à rencontrer (dirigeants d'UFA/CFPPA, référents handicap, personnels administratifs, formateurs).

Voici donc quelques principes pour valider, voire enrichir et préciser des enjeux de développement en matière d'accessibilité numérique :

- au-delà de l'échantillon de compétences métiers que le CFA RAP PACA et ses partenaires territoriaux ont pu mobiliser pour l'enquête, il pourrait être opportun qu'une réflexion stratégique collégiale en matière de professionnalisation (entendue au sens large, qu'il s'agisse d'actions d'information, de sensibilisation ou de formation des professionnels) intègre aussi, à l'interne, les compétences d'informaticien(s) d'Eplefpa, et à l'externe, celles de maîtres d'apprentissage (avec lesquels nous n'avons pu être mis en relation), ainsi que d'expert(s) de la professionnalisation (par exemple, ayant l'expérience des problématiques d'illectronisme) ;
- les perspectives de cet état des lieux des besoins de professionnalisation seraient de conforter les matériaux présentement recueillis sur les usages *habituels* du multimédia dans les unités de formation (en inventoriant les équipements mis à disposition) d'une part, et d'autre part sur les pratiques plus *innovantes* d'intégration inclusive du multimédia en pédagogie. Il peut s'agir de pratiques émanant des équipes pédagogiques (par exemple, pour celles que nous avons pu auditer, provenant du Campus Vert d'Azur) ; mais aussi de pratiques innovantes implantées dans les entreprises, en rappelant le rôle bien sûr fondamental des maîtres d'apprentissage dans la sensibilisation des apprentis au multimédia, notamment les « outils bureautiques » et « technologies métier », comme les drones, les simulateurs ou les logiciels-experts (technologies dont l'Observatoire des usages de l'agriculture numérique se fait l'écho) ;
- enfin, pour inspirer cette démarche d'état des lieux, il est important de rappeler le double principe méthodologique d'une approche de l'accessibilité numérique conciliant les principes de la conception universelle de l'apprentissage et les techniques de compensation, double préoccupation qui peut être résumée par la formule « mettre tout le monde sur pied d'égalité tout en répondant aux besoins individuels ».

3. Axes de professionnalisation : quelques options prioritaires pour les équipes

Les avis des professionnels interrogés, relatifs aux contenus et modalités de formation qui pourraient leur être proposés, vont dans les cinq directions suivantes :

A. Un socle de connaissances de base en multimédia, en conformité avec les attentes des apprentis mises en évidence par l'enquête... Ce socle serait à préciser, mais plusieurs témoins insistent d'une part sur la nécessité d'une remise à jour pour pratiquer les « outils bureautiques », si possible de dernière génération (Office 365) ; d'autre part, sur l'opportunité d'être informés et sensibilisés à un panel d'outils permettant de gérer, en distanciel, une dynamique de groupe « interactive » (outils de sondage, quiz...) ; également, pour certains professionnels, de prendre du temps pour une visite un peu systématique – connaissance des différentes fonctionnalités – de la plate-forme LMS en vigueur au sein de l'établissement ; et enfin, est évoqué l'utilité d'avoir une présentation un peu théorique des différents types d'outils multimédia et des tendances d'évolution (sans négliger un rapide aperçu des usages des technologies mobiles et digitales en formation, même si les avis sont partagés sur ces évolutions actuelles...).

Témoignages

« *Avant tout, on a besoin de reprendre certains b.a.-ba : par exemple, avant d'envisager d'introduire la gamification dans les approches pédagogiques des formateurs, il faudrait être un peu sûr que tous savent à peu près utiliser un PowerPoint !* »

« *OK, je comprends que certains collègues ne sont pas prêts à accepter l'introduction du téléphone, mais il faut quand même comprendre qu'il y a une vraie évolution : entre le toucher « tapé » de l'ordi, et le toucher « glissé » qui devient leur habitude, c'est normal que certains apprentis se fassent les nerfs sur la souris de l'ordinateur... Bref, c'est important de sensibiliser de façon un peu sociologique sur les changements de pratiques des générations Y et Z.* »

B. En corollaire du point précédent, une sensibilisation aux dérives d'usages des outils numériques et digitaux... Il s'agit en effet de considérer non seulement en quoi ces technologies peuvent favoriser des parcours inclusifs, mais aussi de veiller à leur bonne utilisation et à prévenir des excès. Les quelques formateurs les plus expérimentés sur ce champ ont eu l'occasion, depuis les confinements de la crise de 2020, de développer quelques supports sur la

« prévention numérique » (sous la forme de cours, ou de fiches de précautions). Leurs compétences pourraient être mises à profit. L'un de ces formateurs évoque par exemple son habitude à : sensibiliser les apprentis à savoir se déconnecter ; connaître et intégrer les principes de base de la RGPD (« je les incite à être précautionneux en ce qui concerne la mise en ligne de documents ou photos ») ; alerter sur les risques d'intrusion dans la vie privée (« quand une connexion a été faite à distance, je leur rappelle de veiller à éteindre leur micro ou leur cam' »)

C. Pour certains professionnels, l'attente d'être davantage formés sur les « dys », ou tout au moins qu'une revue de connaissance sur ce champ débouche sur des échanges de pratiques autour de l'accessibilité numérique : les modalités souhaitées sont plutôt des actions « en intra », au niveau de l'établissement ou du réseau des UFA.

Témoignages

« Au-delà de la connaissance théorique sur la variété des troubles d'apprentissage et de la communication adaptée, la question qui se pose c'est aussi comment on peut mieux s'organiser à l'interne pour gérer des situations individuelles complexes tout en maintenant la continuité pédagogique. »

« Il y a quelques temps, j'étais en train d'écrire au tableau, et j'ai avisé 2 jeunes migrants qui me semblaient avoir du mal à réécrire... Je les ai pris à part, et posé quelques questions, en me rendant compte qu'ils ne comprenaient pas le cours, qu'ils avaient de grosses difficultés en français... Forcément, ça m'a posé question sur les moyens à mettre en place : mobiliser un AE, demander une aide humaine... ? Je suis allé voir le coordo' pour en parler, mais ça pourrait être bien d'avoir une réflexion plus globale sur des pistes d'action et des modalités d'organisation, en fonction des troubles d'apprentissage. »

D. Plus largement, informer l'ensemble des équipes sur les principes d'une communication visuelle accessible. Sur ce sujet également, des compétences semblent exister au sein du réseau, compétences qui pourraient être valorisées à destination des collègues. Il peut s'agir, par exemple, de transférer leurs connaissances sur des sujets bien concrets tels que les usages appropriés de polices de caractères dans les supports de présentation (« y'a des principes à connaître comme la 'règle du 10/20/30' »)... Au-delà de ces principes, une information sur quelques outils favorisant l'accessibilité visuelle paraît opportune.

Témoignages

« C'est important de connaître les fonctionnalités et avantages d'un outil comme le 'lecteur immersif' qui veille à la mise en œuvre d'une communication visuelle adaptée au plus grand nombre, par exemple en termes de mise en page, de codes couleur... Y'a plein de possibilités importantes pour nos publics ayant des difficultés de lecture et d'écriture, par exemple pour repérer, quand ils vont lire un texte écrit, les mauvaises prononciations, les omissions... Ça peut vraiment les aider à se corriger ! »

E. Enfin, est rappelée l'importance d'un rapprochement régulier avec la « Ressource Handicap Formation » copilotée par l'Agefiph... Les référents handicap du réseau associé au CFA RAP PACA semblent en avoir — plus ou moins — l'expérience : la RHF pourrait certainement être plus régulièrement mobilisée dans une perspective d'échange et de recherche de solutions de sécurisation de parcours d'apprentis en situation de handicap, notamment les jeunes confrontés à des troubles spécifiques d'apprentissage, et ce, par exemple, dès lors qu'il s'agit de mobiliser des outils multimédias (on peut rappeler que des ressources documentaires, webinaires ou ateliers dédiés sont proposés sur le portail de la RHF)... Une prestation telle que la « prestation d'appui spécifique » (PAS) semble assez peu connue, alors qu'elle offre des possibilités d'appui au diagnostic qui sont manifestes. Les référents handicap mentionnent d'autres ressources externes comme les modules Handicap proposés par la mission professionnalisation du Carif-Oref, le réseau Carif-Oref proposant par ailleurs plusieurs formations présentielles ou distancielles en lien avec l'accessibilité numérique.



Horizons numériques

Des actions du réseau des Carif-Oref (RCO) en faveur de la professionnalisation numérique

En octobre 2021, le RCO organisait, avec pour thématique « Regards croisés sur la digitalisation de la formation », la 1^{re} édition d'un nouvel événement annuel intitulé *Les Innovantes de la formation*, porté à Montpellier par le Carif-Oref Occitanie, et sous l'égide du Haut-Commissariat aux compétences, cette manifestation donnait notamment à voir des exemples de bonnes pratiques d'information, de professionnalisation ou d'observation

relatives à l'usage des nouvelles technologies en formation*. Par ailleurs, toujours en 2021, une publication du réseau des Carif-Oref a mis en évidence les enjeux de digitalisation de la formation et a capitalisé l'offre de professionnalisation présente, sur cette thématique, dans les différentes régions françaises** : sont ainsi recensés les modules mis en œuvre par les Carif-Oref sur des thématiques comme l'ingénierie de formation digitale, le marketing de l'offre, l'accessibilité numérique ou l'évaluation de formations mobilisant les nouvelles technologies.

En Provence-Alpes-Côte d'Azur, le Carif-Oref propose plusieurs modules en lien avec le numérique et le digital. Citons à titre d'exemples les modules *Manager une équipe pédagogique à distance* et *Concevoir un dispositif de formation multimodal* (ces deux sessions s'étalant chacune sur 4 demi-journées), *Gérer une action de formation à distance : aspects réglementaires, administratifs et financiers* ou *Dynamiser l'animation d'une classe virtuelle* (sessions durant l'une comme l'autre 2 demi-journées).

Enfin, la Mission observation Handicap a pu suivre en 2022 une session proposée par le Carif-Oref d'Auvergne-Rhône-Alpes qui a alimenté la présente étude. Intitulée *Prendre en main des outils numériques pour enrichir ses pratiques*, cette session de formation de VIA Compétences (nom du Carif-Oref de la région Auvergne - Rhône -Alpes) est axée sur la découverte de logiciels et applicatifs mobilisables en formation***. Il s'agit notamment : de solutions destinées à la réalisation de supports de cours interactifs (applicatifs *H5P*, *Genially*, etc.) ; de films d'animation (applicatifs *Vyond*, *Powtoon*, etc.) ; de sondages en ligne permettant par exemple de tester les connaissances des apprenants (*Survey Monkey*, *Quizizz*, etc.) ; ou de logiciels de synthèse vocale (du type *ReadSpeaker*). Grâce à cette session de formation du Carif-Oref Auvergne-Rhône-Alpes, la Mission observation Handicap a eu l'idée de concevoir un questionnaire de repérage des connaissances et intérêts des apprentis en matière de solutions numériques et digitales, « quiz » qui a été testé auprès d'apprentis, dans le cadre de la coopération avec le CFA RAP PACA.

* Les Innovantes de la formation 2021 - Carif-Oref Occitanie (cariforeffoccitanie.fr)

** [CARIF_OREF_DOC_DIGITAL_BD.pdf](https://carif-oref.org/IMG/pdf/CARIF_OREF_DOC_DIGITAL_BD.pdf) (intercariforef.org)

*** <https://professionnalisation.via-competences.fr/formation-prendre-en-main-outils-numeriques-pour-enrichir-ses-pratiques-multimodal>

Conclusion

Fin 2019, un rapport de l'OCDE s'intéressait aux avantages et limites de l'individualisation des formations, tendance lourde au niveau mondial. Cette tendance concerne en effet aussi bien l'incitation à gérer son compte personnel de formation (CPF), que l'ingénierie de cycles séquencée en blocs de compétences, ou encore le recours amplifié au distanciel. Le rapport de l'OCDE relevait des opportunités d'adaptation aux spécificités des parcours mais il interpellait aussi sur les dangers de l'individualisation, susceptible d'apparaître comme une « boîte de Pandore » : la tendance à l'individualisation tous azimuts, exigeant un certain niveau d'autonomie, ne risque-t-elle pas de laisser pour compte les publics les moins qualifiés ?

Depuis la crise sanitaire, l'usage intensif du multimédia fait florès, interrogeant sur les conditions de son développement. Du « full remote » (télétravail permanent) au « digital nomadisme » (l'individu s'organisant pour travailler où il veut et quand il veut), de nouveaux modes de travail distanciels – certes encore précurseurs – sont en expansion, avec l'hypothèse qu'ils puissent impacter à termes les parcours de formation... Ces perspectives réaffirment la nécessité de veiller aux moyens matériels, humains et pédagogiques. Il s'agit de disposer de connexions performantes et de matériels adaptés, de pouvoir communiquer régulièrement avec ses référents de formation (outils partagés) et de favoriser le développement de savoir-être, essentiel pour garantir la qualité des parcours à dominante distancielle (autodiscipline, feedbacks réguliers sur l'avancée de l'activité, etc.).

Au sein des établissements associés au CFA RAP PACA, les équipes pédagogiques ont dans l'ensemble conscience de leur rôle d'alerte : accompagnant des apprentis appartenant aux générations Y et Z, certains formateurs ont pris l'habitude (surtout depuis la période de « continuité pédagogique » imposée par les confinements) de sensibiliser leurs jeunes aux risques liés aux usages excessifs du multimédia, aux enjeux afférents d'articulation des temps de vie ou à la vigilance sur la sécurité des données...



Horizons numériques

DEFFINUM, DEFFINOV et « Formations inclusives », des sources de financement à l'initiative de l'État, de la Région SUD et de l'Agefiph

DEFFINUM est un programme national et interrégional soutenant l'innovation digitale à l'échelle de filières économiques et de réseaux d'organismes de formation. Porté en juin 2021 par le Haut-Commissariat aux compétences dans le cadre du Plan de transformation et de digitalisation de la formation, cet appel à projets a été déployé sur 3 vagues successives, jusqu'en novembre 2022. 50 projets lauréats ont été retenus, et notamment dans l'agriculture avec un projet des instituts techniques agricoles rassemblés au sein de l'ACTA (Association de coordination technique agricole) qui accompagne le développement d'outils numériques dans les filières agricoles.

DEFFINOV Tiers-lieux est déployé sur une base régionale, notamment pour favoriser la mutualisation des ressources pédagogiques numériques et immersives qui peuvent s'avérer dispendieuses à l'échelle d'un organisme de formation. Dans la foulée de DEFFINUM, cet appel à projet correspond à la deuxième vague du Plan de transformation et digitalisation de la formation.

« Innovations pédagogiques et ingénierie de formations professionnelles inclusives » a été initié conjointement par la Région SUD et l'Agefiph dans le cadre du FIF (Fonds d'innovation pour la formation), afin de développer des expérimentations mobilisant un large partenariat – organismes de formation, campus des métiers, organisations professionnelles ou entreprises. Rassemblés autour d'un porteur unique ou d'un groupement, les projets visent à sécuriser les parcours de formation en mobilisant des solutions pédagogiques innovantes, qui permettront de limiter les effets d'un handicap, d'un trouble cognitif ou d'apprentissage.

DEFFINUM – Ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion (travail-emploi.gouv.fr)

Lancement de DEFFINOV Tiers-lieux (travail-emploi.gouv.fr)

Innovations pédagogiques et ingénierie de formations professionnelles inclusives – Ma Région Sud (maregionsud.fr)

En matière d'accessibilité numérique, un établissement tel que le Campus Vert d'Azur est à regarder avec intérêt, favorisant un outillage simple, diversifié, et bien accompagné à l'attention du plus large spectre de publics, quelles que soient leurs difficultés d'apprentissage.

Une grande variété de dynamiques croisant multimédia et inclusion pédagogique sont impulsées par les politiques publiques, notamment par le ministère de l'Agriculture. Celui-ci met à la disposition des établissements : des actions de formation, des conférences, des ressources en ligne ; des initiatives dépassant le cadre du ministère, comme par exemple, les actions individuelles et collectives relevant de la Ressource Handicap Formation, copilotée par l'Agefiph ; des interventions du Réseau Carif-Oref pour accompagner la digitalisation des parcours.

Mais il importe que des expérimentations soient développées au plus près du terrain, à partir de démarches de recherche-action s'inspirant des principes d'accompagnement très complémentaires, tels que la conception universelle de l'apprentissage ou la mise en place de plans de compensations individuels. Plus concrètement, il s'agit de déployer ces expérimentations sur une base pluriprofessionnelle – associant les différentes catégories de personnels des établissements – et partenariale – valorisant l'innovation en matière de recherche, d'outillage technologique et de partenariat avec les acteurs économiques. Cette double perspective suppose d'avoir réfléchi, d'une part, au cadre d'intervention susceptible d'impulser une dynamique collégiale au sein des établissements, et d'autre part, au support financier qui pourrait être mobilisé.

Bibliographie

LORENT Pierre, *La prise en compte du handicap en formation : quelles pratiques et perspectives de professionnalisation*, Carif-Oref, coll. Point de vue, n°2, janvier 2022

LORENT Pierre, *Quelle sécurisation des projets de formation en Provence – Alpes – Côte d'Azur ? L'exemple des demandeurs d'emploi en situation de handicap*, Carif-Oref, coll. Point de vue, n°1, juin 2021

LORENT Pierre et REVEILLE-DONGRADI Cécile, *Gagner la bataille pour l'emploi des personnes handicapées en Provence – Alpes – Côte d'Azur – Synthèse de suivi statistique 2020*, Carif-Oref, hors collection, juin 2021

LORENT Pierre, *Contrat d'apprentissage et handicap : Le point de vue des entreprises privées*, Carif-Oref, coll. Études, n°29, juin 2016

CHARENTREUIL Lydie, INTHAVONG Somoudom et LORENT Pierre, *Discriminations liées à l'origine ou au handicap : des vécus différents, des pistes d'action complémentaires*, coll. Mémo, n°62, mars 2015

LORENT Pierre, *Enquête apprentissage et handicap : quelles conditions d'intégration en milieu ordinaire ?*, Carif-Oref, coll. Études, n°15, décembre 2010

Lexique

BTSA : Brevet de technicien supérieur agricole

CAPA : Certificat d'aptitudes professionnelles agricoles

Carif-Oref : Centre d'animation, de ressources et d'information sur la formation – Observatoire régional emploi formation

CCF : Contrôle continu en cours de formation

CESI : Centre d'études supérieures industrielles

CFA : Centre de formation d'apprentis

CFA RAP PACA : CFA régional agricole public de la région Provence - Alpes - Côte d'Azur

CFPPA : Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles

CPE : Conseiller principal d'éducation

CPF : Compte personnel de formation

DRAAF : Direction de l'agriculture, de l'alimentation et de la forêt

EPLEFPA : Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole

FOAD : Formation ouverte et à distance

LMS : Learning management system

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

MOOC : Massive online open course

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OF : Organisme de formation

ONU : Organisation des Nations unies

PAI : Projet d'accueil individualisé

PAP : Plan d'accompagnement personnalisé

PAS : Prestation d'appui spécifique

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PPS : Plan personnalisé de scolarisation

QCM : Questionnaire à choix multiples

RGAA : Référentiel général pour l'amélioration de l'accessibilité

RHF : Ressource Handicap Formation

RQTH : Reconnaissance de qualité de travailleur handicapé

SPOC : Small private online course

SRFD : Service régional de formation et de développement

TDAAH : Troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité

TDC : Troubles développementaux de la coordination

TDLA : Troubles du langage et des apprentissages

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TIM : Technologies de l'information et du multimédia

UFA : Unité de formation par apprentissage



Accessibilité et handicap : la pédagogie dans l'apprentissage agricole

Quels principes, face aux difficultés cognitives et langagières ?

Comment la transition numérique est-elle appréhendée par les équipes des établissements de formation professionnelle ? Quels équipements et quels outils sont mis en place ? Et surtout, en quoi cet outillage multimédia constitue-t-il, soit une aubaine, soit une entrave à la progression des apprenants en situation de handicap ?

Le CFA Régional agricole public (CFA RAP PACA) et les unités de formation par apprentissage (UFA) qui lui sont associés ont bien voulu coopérer avec la Mission observation Handicap du Carif-Oref pour répondre à ces questions : une étude réalisée à l'automne 2022 au sein de 4 UFA de notre région s'est intéressée au parcours pédagogique d'apprentis confrontés à des « troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage » (tome 1), et plus spécifiquement à leurs besoins en matière d'outils numériques ou digitaux (tome 2).

Cette étude fait aussi ressortir les pratiques d'accessibilité multimédia au sein des formations du ministère de l'Agriculture - investi dans un *Plan d'action pour le développement du numérique éducatif dans l'enseignement technique agricole* - ainsi que l'engagement de l'Agefiph au service de la transition numérique.



En coopération avec le

