

Séminaire Thématique Capacity

“Empowerment, individus, compétences”

Université Rennes 2, 26 avril 2016

PRISE DE NOTE COLLABORATIVES

Participants :

- Margot Beauchamps, coordinatrice GIS marsouin, Telecom Bretagne - Axe e-inclusion de Capacity
- Antoine Larfaoui, stagiaire chez marsouin, en Master de psychologie sociale - Axe e-inclusion de Capacity
- Robin Caignaert, stagiaire chez marsouin, en Master de psychologie sociale - Axe e-inclusion de Capacity
- Julie Denouel, Université de Montpellier, MCF en sciences du langage
- Renaud Francou, FING - Axe innovation de Capacity
- Yann Gueguen, Doctorant Université Rennes 2 - CREAD, travaille sur les filières SEGPA
- Véronique Le Chêne, Doctorante Université Rennes 2 - CREAD, travaille sur l'e-inclusion des personnes en situation de handicap
- Mickael Le Mentec, Ingénieur de recherche Université Rennes 2 - CREAD - Axes trajectoires d'apprentissage et territoires de Capacity
- David Lehericey, ATER Université Rennes 2, travaille autour du projet “Grande école du numérique” - CREAD - Axe éducation de Capacity
- Jacques-François Marchandise, FING, Coordinateur scientifique de Capacity
- Sophie Masson, Doctorante Université Rennes 2 - CREAD, travaille sur l'appropriation du numérique par les enseignants du primaire
- Denis Pansu, FING, innovation, Carrefour des possibles, [fondation AFNIC pour la solidarité numérique](#) - Axe innovation de Capacity
- Renaud Francou, FING - Axe innovation de Capacity
- Rozenn Rouillard, MCF sciences de l'éducation Université Rennes 2 - CREAD - Axe trajectoires d'apprentissage et territoires de Capacity
- Marianne Trainoir, Doctorante Université Rennes 2 - CREAD
- Melia Villard, FING
- Amandine Brugière, FING
- Fabien Labarthe, MCF sciences de l'information et de la communication, Université Jean Monnet St Etienne - Axe e-inclusion

- Sophie Coiffié, MCF en arts plastique, Université Rennes 2
- Pascal Plantard, Professeur en sciences de l'éducation, Université Rennes 2 - CREAD
- Nicolas Jullien, MCF HDR Économie, Telecom Bretagne - Axe innovation de Capacity
- Godefroy Dang N'Guyen, Directeur scientifique Marsouin, Telecom Bretagne - Axe innovation de Capacity
- Geneviève Lameul, MCF sciences de l'éducation Université Rennes 2 - CREAD. Travaille sur la formation des enseignants du supérieur (comme sous-ensemble de la formation des adultes)
- José González Monteagudo, Université Séville
- Jérôme Eneau, Professeur en sciences de l'éducation, Université Rennes 2 - CREAD. Travaille sur l'autonomisation, l'émancipation, la formation des adultes
- Roseline Le Squère, Docteure en sciences du langage, UBS, Pôle Innovation pédagogique, pilotage "école numérique"

Le cadre de la journée

Jacques-François introduit la journée. L'intérêt de ce séminaire est de resserrer le propos sur les questions individuelles, les trajectoires et les parcours, après avoir travaillé sur les cadres collectifs lors des précédents séminaires thématiques. L'enjeu est d'interroger le rôle du numérique dans les trajectoires d'émancipation et les formes de capacitation. Est-ce qu'il vient bousculer des dynamiques à l'oeuvre (obstacle et/ou émancipation) ?

Jacques-François précise qu'il faut avancer sur le cadre théorique du projet. Nous sommes dans une équipe pluridisciplinaire, les approches peuvent donc être différentes. Les interventions ont pour objectif de nourrir les réflexions pour créer du consensus.

Les objectifs de ce séminaire pour le projet Capacity :

- Alimenter le [glossaire](#), le cadre théorique et les concepts mobilisateurs qui pourront s'étendre sur tous les axes ;
- Partager les différentes approches au regard des différents terrains de Capacity ;
- Enrichir les formes permettant de rendre compte du terrain : observations, entretiens...
- Produire de manière la plus opérationnelle possible des séquences du questionnaire Marsouin sur la partie "empowerment" : comment amène-t-on les répondants à s'exprimer là-dessus ?

D'autre part, les enquêtes de terrain ont commencé plutôt sous une approche qualitative : immersions, observations, entretiens. Le questionnaire Marsouin qui sera diffusé à l'échelle nationale sera alimenté par les contributions de ce jour.

"Différentes facettes de l'individu en situation d'empowerment" : courtes contributions de cadrage

Jérôme Eneau, Université Rennes 2 : autoformation et autodidaxie

Jérôme Eneau travaille depuis 1998 sur les questions d'autonomisation qui entretiennent un lien étroit avec le terme de capacitation.

Les premiers travaux, centrés sur l'individu

Depuis la fin des années 1970, les travaux sur l'apprentissage des adultes se sont particulièrement attachés à étudier les liens entre autonomisation et autoformation, bien plus qu'entre formation et émancipation. De ce point de vue, les recherches sur l'apprentissage autodirigé, l'autoformation et l'autodidaxie ont fait ressortir quelques points-clés portant notamment sur les "compétences des apprenants autonomes".

Mais historiquement, c'est plutôt sur le pôle "individuel" (lié à des dimensions psychologiques, développementales, voire cognitives) de cette autonomie que les chercheurs se sont penchés.

Depuis les années 1970, il existe plusieurs voies d'exploration de l'autonomie. L'autonomie et autonomisation en tant que processus (avec une mesure de l'autonomie dans les pays nord-américains) centré sur la capacité de la personne à diriger son propre apprentissage, à planifier son propre parcours (approche psycho-cognitive et de développement, psycho-sociale centrée sur l'individu). On s'intéresse alors au processus d'autonomisation. Ces travaux ont développé des échelles de mesure de l'auto-direction Cf. [travaux d'Annie Jézégou](#).

La prise en compte de l'environnement social de l'apprenant

Les dimensions plus sociologiques (liées aux interactions sociales), socio-anthropologiques (liées au contexte social, à la culture), socio-techniques, voire écologiques (liées à l'environnement d'apprentissage) de l'autonomie de l'apprenant adulte ont fait l'objet d'investigations moins importantes, du moins dans ce champ spécifique.

Depuis début des années 1980, on laisse de côté l'apprenant : certains disent que ce sont les circonstances (l'environnement) qui sont organisatrices et non l'individu : Autrement dit, ce sont les interactions qui sont autonomisantes. On s'intéresse donc à la co-construction de l'individu avec son environnement, aux circonstances organisatrices et non à la personne seule même si cela reste un courant minoritaire. L'approche a été en effet dominée par une entrée individuelle, alors que depuis le début des recherches, il y avait une hypothèse forte sur l'importance de la dimension collective.

Depuis les années 1990, on prend de plus en plus en compte les interactions des individus avec leur environnement (a minima, les caractéristiques psycho-sociales). L'angle privilégié est celui des interactions entre individus

Cf. [les travaux de Carré ou de Bandura qui ont travaillé sur le sentiment d'efficacité personnelle et collective, sur l'estime de soi.](#)

La question de l'autonomisation, chez les américains, est très liée à la "capacité de contrôle". En France, cela se traduit par la capacité de l'individu à décider, à faire des choix dans son parcours : cela touche aux questions de responsabilisation. Une fois encore, on réduit le champ sur les capacités individuelles à prendre le pouvoir sur (un peu réducteur). L'approche est très centrée sur l'individu (ou individuo-centrée), alors que les travaux sur l'empowerment laissaient une grande place à la dimension collective dans la prise de pouvoir. Ce sont les compétences de l'individu qui sont abordées

Tremblay (2006) sur les capacités et les métacompétences

Tremblay, N. A., Eneau, J. (2006). Sujet(s), société (s) et autoformation : Regards croisés du Québec et de la France. *Education Permanente*, 168, pp. 75.

Tremblay définit 4 niveaux de compétences (ou capacité, capabilités : le travail de [glossaire](#) sera utile pour choisir les termes les plus appropriés).

- 1) La capacité à apprendre autrement : c'est l'idée de construire sa trajectoire dans un parcours aléatoire, la capacité à rebondir en cas d'échecs, l'adaptabilité, le confort à l'inconfort, etc. ;
- 2) La capacité à apprendre avec les autres : l'autonomie, ce n'est pas l'autarcie, elle ne se fait pas seule, elle renvoie à l'idée de choisir les modalités d'inter-dépendance dans lesquelles on s'inscrit ;
- 3) La capacité à apprendre dans l'action : C'est la dimension réflexive : la capacité à faire le lien entre ses propres choix à travers ce qui est "imposé" par l'environnement et à dessiner sa propre voie ;
- 4) La place des interactions sociales a été moins travaillée : appartenance à une-des communauté-s, rôles des médiateurs, des formateurs, rôle des autres apprenants, formation informelle par les pairs.

Il existe également une approche centrée sur l'importance des situations et des contextes à travers l'étude des modèles, par exemple dans le champ de l'autoformation (Poisson, Jézégou : [mesure d'un dispositif dans les capacités d'autonomisation des individus](#)). Les études incluent le rôle des tiers (technique, technologique, instrument, artefact) et de la médiation (accompagnement vers une autonomisation plus grande).

Jérôme s'intéresse plus particulièrement à la dimension sociale de l'autonomie : comment le rôle de l'individu et des interactions sociales, le rapport aux autres permettent de se former soi-même ? Selon lui, plusieurs voies sont à explorer :

1. Une ouverture majeure dans le champ et peu exploitée qui tient à la remise en cause des approches psycho des apprentissages (constructiviste, socio-constructiviste - phase "post-Piagetienne") qui faisait à peu près consensus dans les années 80/90's (qui postulaient qu'il y aurait différents stades de développement de l'apprenant, avec une linéarité, une progression graduelle) à travers les théories du "care" qui déconstruisent ces modèles qui n'apparaissent plus d'actualité. L'autonomie ne se développe plus de manière linéaire car les trajectoires ne sont plus linéaires, graduelles : nous sommes dans un autre "mode de trajectoire" : l'autonomie se développe dans les interactions, c'est le règne de la notion "d'autonomie relationnelle".

2. La perspective critique et transformatrice, proche de la pédagogie de l'émancipation. Contrairement aux États-Unis, le travail sur les dimensions politiques sont peu travaillées en France (cf. les travaux de Castoriadis sur l'autonomie individuelle-collective), certainement parce qu'elle est trop politique, militante. Aux États-Unis, on peut citer les approches critiques de l'École de Francfort et ses héritiers (Jürgen Habermas, Jack Mezirow ou plus récemment Axel Honneth). Ce courant travaille l'empowerment de l'individu dans sa capacité à transformer ses schèmes de représentation, son environnement social et politique. On touche aux questions de justice sociale, d'autonomisation : comment je peux faire changer mon propre environnement ? Comment est-ce qu'on aide un individu à devenir autonome ? Ce courant rejoint beaucoup les travaux d'Amartya Sen et sa théorie des capacités (question autour des communs) : la dimension sociale, peut-être aussi plus politique est intéressante dans le sens où elle travaille sur le lien entre émancipation et démocratie. Elle interroge aussi sur les projets de société.
3. Les dérives de l'empowerment (cf Bacqué et Biewener) : l'injonction faite aux individus de gérer eux-mêmes leurs propres situations et d'être responsables de leurs parcours, y compris des dysfonctionnements. Il y a une domestication du terme d'empowerment : les individus seraient dans des transactions commerciales plutôt qu'émancipatrices.
[Bernard Valéry dans le travail social : le remède va tuer le patient.](#)

Les évolutions des travaux dans ce champ sont parfois réductrices. On oublie les modèles de justice sociale (inscrits dans les modèles des capacités d'Amartya Sen et de Solveig Fernagu-Oudet) selon une approche par les compétences qui renvoie à l'idée de la capacité des individus à mobiliser des ressources de son environnement : comment est-ce qu'on incite un individu à mettre en place des facteurs de conversion ? => On revient sur les dimensions individuelles.

Questions / remarques

- Quelle est la part des travaux qui peuvent nous éclairer sur la prise en compte des inégalités sociales dans ces processus ?
- Autour de la notion de compétence (granularité de la compétence) : cette articulation en compétences a-t-elle plutôt un effet d'autonomisation ou au contraire de désaffiliation ? (Modèle de "self service") en parallèle avec la remise en cause des approches linéaires de l'apprentissage, de la trajectoire.
 → les parcours professionnels sont plus "hachés", mais est-ce que cette condition d'apprenant ne fait pas en sorte que la linéarité ne soit pas "possible" ?

→ Fabien Labarthe : à propos des questions de compétences, on est obligé de déborder (de sortir de la compétence numérique). La typologie de Tremblay semble très (trop ?) centrée sur la dimension "apprentissage".

→ Roselyne Le Squère : tout le rapport à l'informel est difficile à intégrer. Cf. une étude sur Manpower et l'accès à la VAE pour les travailleurs temporaires (avec des parcours loins d'être

linéaires) et le fait se confronter à une réalité qui montre que des personnes font “le choix de cette non-linéarité”.

→ Mickaël Le Mentec : approche très centrée sur les individus mais existe-t-il des travaux sur la “capacitation” des formateurs et des accompagnants et sur leurs trajectoires ?

→ Réponse de Jérôme : très peu de travaux là-dessus parce que le postulat de base est centré sur l'apprenant : le formateur est comme “évacué” d'emblée (l'objectif : comment aider l'apprenant à apprendre). Mais il existe des travaux sur le rôle du professeur (+ dans l'apprentissage “autonome”) où l'on questionne le rapport au savoir, les pédagogies. On fait “voler en éclat” le modèle de professeur. Ce sont essentiellement des travaux en Langues (également sur l'apprentissage à distance).

Selon Jérôme, l'Europe est un vecteur majeur de l'approche par les compétences dans les formations, il est un grand prescripteur. Mais en sciences de l'éducation, le concept de compétence est piégeant, il est déconstruit depuis longtemps (et surtout pas de compétences type “savoir être”) : on parle plutôt du développement professionnel parce qu'il interroge des questions de savoir-faire et de capacitation dans les environnements.

Il existe une machine à normaliser, un idéal de l'éducation permanente à l'apprentissage tout au long de la vie qui a déplacé le problème. On assiste à un glissement sémantique qui implique de passer d'un droit à la formation individuelle à une injonction à se former pour rester employable.

Quelques références :

Ewan Oiry : “[De la qualification à la compétence](#)” : on retrouve pour les compétences le même cheminement que celui de la notion d'empowerment : de la dimension collective au libéralisme. Cela rejoint la question du modèle de société que l'on choisit et pose la question de l'injonction à l'autonomie qui est plus forte que jamais.

Ted Fleming : http://www.tedfleming.net/doc/Fleming_Note_on_Neoliberalism.pdf

Albero et Kaiser : le travail sur l'autonomie dans les environnement numérisés montre que ces derniers servent les individus qui sont déjà en capacité et autonomes (rejoint les conclusions de Barbier).

→ une des “solutions” : la discrimination positive, mais en France cette question “heurte” notre modèle.

Nicolas Jullien, Telecom Bretagne : l'innovateur et la mobilisation de ressources

Contribution issue des travaux communs de Godefroy Dang N'Guyen, Nicolas Jullien, Virginie Lethiais et Margot Beauchamps.

Cette intervention alimente l'axe 2 - “Innovation ascendante” et interroge le rôle du numérique dans la mobilisation de ressources par l'innovateur.

Le point de départ est le modèle CECI de Nonaka qui décrit : “de quoi a-t-on besoin pour produire l’innovation ? quelles sont les étapes nécessaires ?”

La question posée est celle du rôle que peut jouer Internet dans l’organisation des interactions qui soutiennent les différentes étapes de l’innovation : comment le numérique soutient les différentes étapes du modèle, en particulier celles autour de la mise en lien et de l’accès aux ressources ?

Dans le modèle de Nonaka, c’est l’individu qui a l’idée de départ (en l’occurrence, dans l’entreprise : c’est l’entreprise qui va ensuite la mettre en oeuvre, l’organiser).

C’est un modèle assez linéaire qui inspire mais qui peut aussi apparaître comme insuffisant.

Rappel des 4 étapes du modèle

1. L’idée : j’ai une vague idée (une intuition), mais je ne suis pas encore capable de formaliser/conceptualiser l’innovation. Il me faut donc, dans cette première étape, interagir avec un groupe de personnes avec qui je partage suffisamment de choses (valeurs, connaissances communes, amitiés) pour pouvoir interagir avec celles de mon “clan” (avec beaucoup d’échanges “tacites”) de manière à aboutir à un concept qui peut se traduire dans un langage explicite à des groupes sociaux plus étendus.
2. Le groupe, l’écosystème : le concept existe, je peux interagir avec d’autres personnes de manière explicite pour développer mon innovation.
3. L’organisation : la 3e étape est celle de l’interaction, toujours avec un langage explicite, avec un écosystème qui va m’aider à rencontrer mon marché.
4. L’appropriation : une fois que mon innovation rencontre ses utilisateurs, il peut y avoir un couplage, des interactions avec ces derniers, qui vont jouer un rôle dans l’émergence de nouvelles innovations.

Dans ces phases, il y a un aller-retour entre le tacite et l’explicite.

En quoi les “grandes fonctions” du numérique impactent le modèle ?

Comment qualifier le rôle du numérique ?

1- Et plus précisément, en quoi le numérique modifie les modalités d’interaction ?

Est-ce qu’il ne change pas en profondeur les interactions ? Ou bien au contraire, va-t-il me mettre en capacité d’attirer d’autres ressources ?

2- Est-ce que l’ordre des étapes va changer grâce à la capacité des innovations numériques à avoir un lien proche en formalisation et prototype ?

3- Les contextes de bricolages sont-ils vraiment plus nombreux ? (sans nécessairement aller jusqu’au modèle du développement du libre)

En quoi le numérique va changer la manière de suivre ces différentes étapes ?

L’intuition est que les différentes étapes ne sont pas ébranlées par les nouvelles formes d’innovation, même si les boucles d’itération sont plus rapides : *j’ai une idée, je la formalise “en*

quick & dirty”, j’ai des utilisateurs qui me font des retours bruts puis je vais rentrer dans une formalisation plus forte et organisée.

Néanmoins, d’autres intuitions se dégagent :

1- Au niveau de l’émergence de l’idée

Avoir des idées demande une certaine compétence sociale, liée à une certaine catégorie de personnes, à un environnement capacitant.

→ Ce n’est pas forcément toujours modifié par le numérique car cela émerge le plus souvent au sein de personnes déjà culturellement proches : “pas besoin d’explicitier les choses, on se comprend” ;

→ Le numérique peut par contre faciliter le maintien du clan qui s’est éloigné (physiquement), mais il ne développe pas forcément de formes inédites d’émergence des idées.

2- Au niveau du groupe / écosystème

Au niveau du langage : l’innovation est de plus en plus numérique et informatique : il existe un lien assez fort entre le langage d’un groupe social et ce qui va permettre de fixer l’innovation (fonctionnalités...)

La capacité d’un écosystème à formaliser l’idée, etc.

→ ici “explosion” (liée au numérique) en terme de groupes, de personnes, d’interactions dont il y a besoin.

On est également dans la phase où on a besoin de soutien, de trouver un marché, des utilisateurs : on est toujours dans un système avec des liens forts, pas forcément au niveau intellectuel (contrairement au stade de l’idée), mais au niveau de la confiance au sens économique du terme : *“je crois à ce que tu fais même si je ne le comprends pas”*

Quels sont les impacts du numérique dans cette phase de formalisation ? L’hypothèse est que le numérique va diminuer les coûts de formalisation et que le prototype sera plus accessible.

On a besoin de trouver des individus prêts à investir du temps pour formaliser l’idée.

3- Le niveau “organisation”

Comment passer au-delà des “early adopters”, des “love users” ? Comment formaliser les retours ? (ce qui est déjà différent du modèle “ancestral” Nonaka qui stipulait que la réussite dépendait de la capacité de l’entreprise à se saisir de l’idée et la pousser plus loin). On est dans une phase déjà un peu formalisée.

4- Le niveau organisationnel

Une des spécificités de l’innovation numérique est l’effet de volume (ex : BlaBlaCar draine tellement d’utilisateurs qu’on trouve toujours chaussure à son pied).

La capacité à mobiliser des utilisateurs est plus aisée, mais a contrario leur temps de cerveau est sur-sollicité : il faut aller très vite, acquérir ses utilisateurs mais ceux-ci sont à la fois très accessibles et peu accessibles...

On a donc besoin de plus de proximité, mais aussi d’effet réseau :

=> on est plutôt sur des liens faibles ou des dispositifs de soutien à l’innovation (cf. Granovetter sur

les liens forts et les liens faibles) ;

=> le numérique devrait permettre de faciliter les ressources plutôt à distance, en les codifiant : compétences en design, marketing...

En conclusion : comment accéder à des ressources ?

Dans la partie 1 du schéma, le numérique ne donne pas forcément accès à plus de ressources mais permet plus facilement de traiter/d'échanger sur ces ressources.

Dans la 2 partie, les ressources sont plus codifiées : le process de tri des ressources, voire d'accès peut être facilité par le numérique.

Discussion

- Qu'est-ce qu'on entend par "impact du numérique" ?

Les interactions supportées par le numérique à différentes étapes sont de nature très différentes (ressources communicationnelles, crowdfunding, prototypage 3D...) : il serait utile de qualifier la nature de ces interactions numériques à chaque étape.

→ reste toujours du domaine du traitement de l'information et du traitement de la connaissance (des capacités cognitives).

- Doit-on traiter avec le même modèle l'innovation numérique et le numérique pour l'innovation ?

Denis Pansu présente une hypothèse intéressante à tester : est ce que ce n'est pas l'intensité communicationnelle (dans le parcours de l'innovateur) qui fait la différence ? Ce qui différencie l'inclusion de l'innovation, c'est l'intensité de la communication/l'interaction avec le numérique. D'un coté elle est très linéaire, assez "faible", et de l'autre elle est très intense.

Amandine Brugière parle de plusieurs lieux qu'elle a visité (Numa...) qui ont - en quelque sorte - industrialisé le modèle d'innovation. Elle parle du "bar à chômeurs" situé au rez-de-chaussée (qui regroupe des individus tout juste sortis d'école et qui co-workent pour être présents dans ce lieu...) constitué chômeurs qui montent les étages au fur et à mesure (6 mois d' "incubation").

En parallèle, pour le projet "TheFamily" (surtout accélération : "traction" → viser le "WorldWide" pour avoir sa place), il faut jouer sur la dimension culturelle : être un "disrupteur" c'est une culture : à l'arrivée il y a des centaines de vidéos à visionner pour "entrer" dans cette culture.

→ est ce que les barbares mettent en place les étapes Nonaka (pas complètement, notamment pour la partie "externalisation" au Numa)

Points de liens

→ Revenir sur le "bar à chômeurs" → Pôle emploi reste le "premier financeur" de l'innovation.

→ Sphère de reconnaissance qu'implique le projet (cf. travaux de Axel Honneth)

Pistes de réflexion

- Est-ce que le numérique me permet de me rapprocher d'inconnus (qui ne sont pourtant pas mes proches) ? On peut prendre l'exemple du développement des logiciels libres et des interactions avec des inconnus - mais - avec qui j'ai de grandes proximités culturelles : on parle la même langue, le langage informatique.

→ oui, dans les réseaux numériques je peux avoir des proximités culturelles fortes avec des inconnus.

→ paradoxe cependant (du logiciel libre ou autre) : on a accès à une communauté et on a "besoin" d'elle pour développer un projet, et en même temps il existe une forme de "paranoïa", de crainte de "se faire voler une idée" + l'idée d'aller "le plus vite possible".

Pascal Plantard revient sur l'importance du langage : "clan", "horde", "bar à chômeurs", "barbares".... on y va fort ! Il faut se poser la question de la fonction du langage dans le monde numérique d'aujourd'hui. Est ce que les signifiants sont toujours les mêmes ?

(ex : innovation au 17ème siècle → ce qu'il reste quand on n'a pas su inventer ≠ invention → créativité)

Avec le traitement anthropologique des termes, il existe une confusion notamment entre le "bricolage" (Levi-Strauss) et le "braconnage" (les normes d'usage). Chez Nonaka, le braconnage est plus diffus, global, car il apparaît à toutes les étapes.

Finalement, on peut se demander qui est autorisé à avoir des idées ? → question individuelle et collective, renvoie aux normes, à la légitimité.

Le modèle Nonaka est une manière d'articuler les deux axes de Capacity (innovation et e-inclusion). Il faut rajouter dans le guide d'entretien quelque chose qui nous permette de capter ce qui fait qu'à un moment, il y a un déclenchement : je me sens autorisé à innover et je me sens capable de mobiliser les ressources nécessaires.

Geneviève Lameul souligne l'importance de la dimension réflexive, d'un regard sur son histoire personnelle pour comprendre la situation qui permet de "s'autoriser à" et également du contexte qui va le permettre : cf [travaux de Simonian \(2014\) sur les environnements compossibles](#).

Fabien Labarthe (Université St Etienne), sur la question de la transférabilité des compétences

Voir la [contribution "Compétences et régime de convertibilité"](#) (CERILAC, 2015)

- o sur les régimes d'engagements, voir un résumé ici:

<http://sociologies.revues.org/3572>

Fabien Labarthe parle du terrain initié à SimplonMars porté par l'école centrale à Marseille, inspirée du modèle Simplon.co. Elle fait partie des 5 écoles qui viennent d'être labellisées "Grande école du numérique". Son projet est de former des développeurs directement employables suivant deux objectifs :

- pédagogique : favoriser les pédagogies actives, l'apprentissage par le faire du code informatique à des jeunes sans condition de diplôme ;
- économique : former des développeurs Web pour les mettre sur le marché du travail en 6 à 12 mois. Il s'agit de répondre rapidement à la demande croissante en tension avec les métiers liés au numérique.

Il a suivi deux éditions de formation. Pour lui, c'est un dispositif qui évolue, qui est en train de se chercher mais qui est certainement différent de son modèle initial. Il s'interroge sur les conditions dans lesquelles les compétences acquises par les jeunes peuvent être reconverties sur d'autres scènes sociales.

Fabien s'appuie sur les résultats issus de son travail de thèse (enquête ethnographique) mené à la Friche de la Belle de mai (Marseille) sur une période de 5 ans, qui porte sur l'appropriation de l'espace social et les trajectoires d'usages (cf [livre](#)). Il retrace les modalités d'acquisition des compétences au sein d'un régime d'apprentissage qu'il a qualifié d'autodidaxie collective. Les jeunes observés avaient développé des trajectoires de montée en compétences qui étaient bien plus soutenues par le groupe que par la présence des médiateurs numériques : les niveaux d'apprentissage étaient fixés par le groupe lui-même (malgré la présence de médiateurs et de formateurs). Il apparaît un sentiment de frustration chez ces jeunes qui ont soutenu les projets des artistes présents à la Belle de mai (en créant des dispositifs numériques de type captation vidéo) du fait que leurs compétences n'ont pas été réexploitées vers des objectifs d'employabilité et de justice sociale : d'où un sentiment de frustration dans l'accomplissement professionnel. L'enquête conclue sur la difficulté à reconvertir ces compétences dans d'autres sphères sociales.

C'est l'une des promesses de Simplon, les mettre en relation rapide avec le monde du travail. Pour Fabien, les jeunes demandent à l'issue de l'apprentissage une reconnaissance de leurs compétences qui n'est pas toujours en mesure d'être fournie.

L'hypothèse de recherche autour de la convertibilité des compétences est de resituer les trajectoires sociales, scolaires et personnelles pour observer de quelle manière on peut articuler des compétences variées.

Pour lui, il existe une tension entre les notions d'empowerment et de compétences : est-ce qu'on observe ce même type de processus à Simplon ? Cette injonction à la performance s'accompagne d'un effet "pervers" : faire porter la responsabilité sur les stagiaires en cas d'échec du transfert de compétence, de la "conversion". Il donne l'exemple de certains jeunes de la friche de la Belle de mai qui, selon les acteurs du monde de la culture, "n'ont pas suffisamment l'esprit d'entreprise", "ont un manque de capacité à entreprendre".

Comment neutraliser les ressources "capacitaires" des apprenants sans leur reconnaître une pleine autonomie ? Il s'agit de saisir la reconversion des compétences à différents niveaux d'analyse, notamment à l'échelle de la biographie individuelle : comment les ressources puisées dans l'expérience donnent des capacités à la reconversion ?

Fabien tente de les saisir à travers les entretiens en privilégiant une approche micro-sociologique suivant des récits biographiques pour analyser les effets de structure.

Il s'est intéressé, dans le cadre de la recherche à la Belle de mai, aux tactiques de ruses des jeunes (où il s'agit de capitaliser les avantages acquis - de Certeau) qui peuvent s'avérer stratégiques. Il évoque l'entretien avec Brahim et de ses pratiques de téléchargement : il a accumulé une quantité de logiciels (graphismes, son, etc.) qu'il n'utilise pas mais qu'il télécharge (au cas où).

→ L'Hypothèse du régime de convertibilité / transférabilité (qui a fait l'objet d'une première communication) est reposée en lien avec :

- Le [régime exploratoire \(Nicolas Auray\) dans son travail sur les hackers](#). Le régime exploratoire chez Auray c'est se rendre disponible à des interactions mais ne pas les envisager simplement comme des distractions ;
- Le [régime d'engagement](#) (Laurent Thévenot) : un engagement est constitué par le triptyque : action, évaluation, situation ;
- Le [registre de la justification](#) (Luc Boltanski) sur les grandeurs légitimes pour se légitimer dans des sphères différentes : cité marchande, cité industrielle, cité civique, cité domestique...

Cf. [le papier de Fabien Labarthe / Cerilac](#) sur la qualification des 3 régimes "justification / plan / familiarité" qu'il détaille en page 3.

Le régime exploratoire est très prégnant à Simplon Mars : les jeunes sont entrés en informatique par la pratique du jeu, du téléchargement et aussi du bidouillage. Ils ont tous rapidement "ouvert le capot", le poids de la maintenance informatique est important. C'est, selon lui, très présent chez les personnes qui ont eu des difficultés à se conformer aux exigences scolaires, ils ont passé du temps à bidouiller. Simplon Mars valorise le régime exploratoire de l'apprendre à apprendre. La notion d'autodidaxie collective se retrouve mobilisée à Simplon Mars comme principe d'action dans le dispositif pédagogique.

Le terrain dans les écoles Simplon

A Simplon, les jeunes - qui se définissent comme des passionnés du numérique - sont déjà dans un rapport stratégique. L'école annonce qu'elle offre une chance de développer des compétences informatiques et de rentrer dans des carrières dans un domaine qui les passionne. Elle apparaît aussi comme une "seconde chance", une manière pour des jeunes qui ont le sentiment d'un parcours chaotique (ruptures scolaires, familiales) de reprendre en main leur destin : le code, c'est pas seulement du développement informatique c'est du développement de soi.

Fabien s'interroge : comment se font les modalités de passage entre les différents régimes de convertibilité ? Pour lui, la question de la convertibilité est à mettre en lien avec celle des publics. La sociologie du public dans les écoles Simplon a changé puisque Simplon Mars accueille désormais des jeunes qui ne sont pas en échec/décrochage scolaire. Il montre les jeunes qui étaient en échec scolaire se sont retrouvés plutôt à l'aise avec ce régime de reconversion, alors que les autres, qui sont diplômés et qui vivent Simplon Mars comme une opportunité, ont plus de mal à s'ajuster. Autrement dit, l'autodidaxie collective est vécue différemment : elle est utile pour les jeunes qui

sont en décrochage scolaire mais pas pour ceux qui utilisent Simplon comme un changement de voie.

Que se passe-t-il lorsque cette reconversion ne se fait pas ?

=> S'agissant de la première formation observée, le groupe a été scindé en deux entre ceux qui reprochaient à Simplon de ne pas tenir sa promesse, car la formation n'était pas assez scolaire, et les autres (tranche d'âge : 21 et 30 ans dans les deux groupes). La question de la convertibilité se pose pour lui dès l'entrée dans le dispositif : tout le monde n'est pas en mesure / en capacité de s'adapter à la proposition de Simplon Mars.

Le régime de convertibilité est associé à l'accumulation sans qu'elle fasse sens dans le futur. Dans les parcours biographiques, il faut rechercher quelles sont les ressources qui vont faire sens dans leur avenir.

Références

John Dewey à propos de l'épreuve comme vecteur d'expérience : parabole de la pierre qui dévale une colline:

« La pierre part d'un endroit précis et suit une trajectoire, aussi régulière que lui permet le terrain, à destination d'un endroit et d'un état où elle sera au repos (régime familial). En outre, postulons, par un effort d'imagination, qu'elle désire ardemment connaître le résultat final (régime en plan), qu'elle s'intéresse aux choses qu'elle rencontre en chemin (régime exploratoire) (paramètres qui accélèrent et retardent son mouvement dans la mesure où ils ont un impact sur la fin), que ces actions ou sentiments par rapport à ces éléments varient selon la fonction d'opposants ou d'adjuvants qu'elle leur attribue (régime de convertibilité), et que l'immobilisation finale est reliée à tout ce qui s'est produit auparavant et apparaît comme le point culminant d'un mouvement continu. Alors la pierre vivrait une expérience, et qui plus est une expérience douée d'une qualité esthétique » (Dewey, 2005 : 64).

Cf. Passeron : sagesse quotidienne de sous-consommateurs chroniques qui savent depuis toujours, pour l'avoir appris ailleurs, que lorsque la vie est dure, on ne va pas chicaner le loisir, que là où l'occasion est rare, il n'y a pas de petit profit et que, lorsque l'investissement est fait, autant en avoir pour son argent » (1991 : 252).

Conclusion : 3 idées autour de la convertibilité des compétences

- Toutes les compétences n'ont pas le même potentiel de convertibilité. Julie Denouël précise d'ailleurs qu'il y a dans les compétences des possibilités d'en saisir une partie pour les valoriser dans un contexte particulier. La question de la convertibilité a plus de sens que celle de transférabilité ;
- Les conversions de compétences sont toujours interdépendantes et non pas unilatérales => on ne convertit pas une seule compétence (en l'occurrence, ici, le code), mais plusieurs à la fois, pour que les compétences converties puissent apparaître comme pertinentes et efficaces dans les nouvelles sphères ;

- L'efficacité / l'efficience des compétences s'inscrivent dans un contexte et dépendent des mondes sociaux dans lesquels elles se placent.

Fabien s'interroge sur la notion d'empowerment et si elle n'est pas en étroite relation avec celle de reconnaissance ? Y a-t-il des métacompétences sans lesquelles les infra-compétences ne peuvent pas être reconverties ?

Pascal Plantard parle de la prégnance des injonctions paradoxales qui débouchent sur des stigmatisations qui peuvent être renforcées par le numérique. Il existe quelque chose de fort autour du modèle imaginaire survalorisé (In Code We Trust = techno-imaginaire leurrant).

Cf texte de Corcuff : Corcuff, P. (1994). Le régime d'action machiavélien ou tactique-stratégique; premier essai de modélisation. *CERIEP-IEP, Lyon II*. <http://boltanski.chez-alice.fr/texte/corcuff.pdf>

Méthodes et ressources théoriques :

- Analyse de discours ;
- Geneviève Lameul propose de lire la littérature sur la notion de "dispositif" ;
- Julie Denouël sur le récit de vie (référence à Gaston Pineau) et les pratiques d'exposition de soi (impudeur féminine) : en creux, les compétences mobilisées par ces femmes et leurs attentes : approche par les régimes de reconnaissance (selon Honneth). les récits de vie permettent de voir comment des compétences et ressources sont mobilisées à partir d'autres scènes sociales.

Nicolas Jullien : qui reconnaît, valide, "tamponne" les compétences ? Centrale Marseille ? Sont-elles plus importantes que celles qu'on développe par l'apprentissage personnel ? [quart-Pie ?](#)

A Simplon on observe la tension : les stagiaires sont en demande de "validation" de leurs compétences => on se rapproche donc du modèle de la formation initiale. Pour Fabien, on va potentiellement vers plus de sélection, et donc finalement vers une forme d'exclusion du public pour lequel le dispositif a été pensé.

Roselyne Le Squère aborde le sujet de la Grande école du numérique dans laquelle l'approche biographique est importante. Lorient se démarque de Simplon, parce qu'elle a une vision axée "territoire" qui favorise les valeurs d'interconnaissance et d' "inter pouvoir d'agir". [cci greta univ](#).

Julie Denouël, Université Montpellier sur les littératies numériques

Julie est responsable d'enseignements dans le domaine de la culture numérique, elle met en place des ateliers dans des zones rurales avec le principe de pédagogie active. Elle mobilise des outils qui permet de développer des pédagogies actives et coopératives pour développer une didactique critique des cultures numériques qui l'a amenée à s'intéresser à la notion de "littératie" numérique. Jusqu'à présent, elle avait botté en touche sur la question des littératies, son objectif est aujourd'hui de faire le point sur les pistes heuristiques de cette notion.

Au sein des Digital Studies, et plus particulièrement celles portant sur les usages sociaux-éducatifs du numérique, les littératies numériques constituent un lieu de questionnement riche et fécond qui, de part et d'autre de l'Atlantique, a pu être exploré depuis des approches méthodologiques et théoriques variées durant ces dix dernières années.

L'intervention de Julie a pour objectif de livrer une revue de la littérature anglo-saxonne et francophone sur le thème des littératies. Dans un premier temps, il s'agira d'identifier les différentes voies de recherche qui traversent ce - foisonnant - champ de recherche (60 articles rien qu'en France ces trois dernières années) et de mettre en évidence les enjeux que ces perspectives sous-tendent. Dans un second temps, elle proposera de focaliser l'attention sur les perspectives qui, lui semble-t-il, pourraient être mobilisées à profit dans le cadre du projet ANR Capacity.

La notion de compétence apparaît pour elle plus comme une impasse qu'une piste heuristique féconde. Elle s'interroge sur la notion de littératie et en particulier sur celle de littératie numérique.

La première chose qui apparaît dans la revue de la littérature est que la notion de littératie est associée à deux adjectifs : littératie informationnelle / littératie communicationnelle

Ces 3 notions (littératie, littératie informationnelle et littératie communicationnelle) ne sont pas présentées de manière égalitaire selon les disciplines. Dans le champ francophone, c'est souvent les sciences de l'information et de la communication qui s'en est saisi où est évoquée la littératie informationnelle qui regroupe l'éducation aux médias et aux cultures numériques. Les formes pédagogiques sont écartées au profit des "éducations à" puisque elle recouvre aussi :

- l'éducation à l'information
- l'éducation aux médias (extrêmement normée car elle cadre au "cadre scolaire")
- l'éducation à l'internet
- l'éducation aux cultures numériques qui apparaît comme un "flou artistique" qui amène les chercheurs à ne pas la définir.

Quelques références : [Françoise Capron](#) ; [Eric Delamotte](#), [Divina Frau-Meigs](#) et [Vincent Liquète \(2012\)](#) ; [Pierre Fastrez sur la littératie médiatique \(2014\)](#).

Le terme de littératie se structure à partir des travaux de Jack Goody (1979) qui aborde, dans sa démarche initiale, l'approche par l'écrit centrée sur le concept de pratique articulant une technologie, la connaissance de celle-ci et des savoirs-faire particuliers (Scribner et Cole, 1981). Sa démarche initiale d'observer les pratiques existantes dans des contextes sociaux variés a ensuite été abandonnée : rapports singuliers dans les pratiques, interdiction d'une généralisation formelle / d'une démarche anthropologique, importance des contextes sociaux et culturels et de la manière dont les individus s'insèrent dans ces contextes.

La notion de "littératie" est opératoire et légitime en didactique des langues (FLE ou langues étrangères). En revanche, dans le champs de l'information aux médias et dans l'éducation, la notion est très décriée. Elle est souvent considérée comme un moyen "adaptationniste" importé en sciences de l'information et de la communication pour répondre aux exigences économiques néolibérales (Frau-Meigs, 2011) : l'idée de construire des individus qui ne seront pas émancipés mais capables de mobiliser des compétences, des outils prescrits par le monde néo-libéral tel qu'on veut

le penser : ils seront donc aux prises de ce monde néo-libéral. Divina Frau-Meigs est pourtant la première à valoriser le savoir-être. Julie pose deux critiques :

- Celle des bonnes pratiques normatives en lien avec le projet de société libéral ;
- Celle de l'évaluation des compétences et des performances.

2 approches théoriques :

- Psycho-cognitive
- Socio-culturelle (sémiotique : Yves Jeanneret)

Les pratiques de littératie :

- sont évolutives dans le temps et dans l'espace : elles sont liées à des systèmes de valeurs ;
- sont tributaires des technologies ;
- co-existent en permanence sur les lieux de formation, de travail et de loisir.

De son côté, Pierre Fastrez (2014) (Univ. Louvain La Neuve) définit les littératies comme un "ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique et numérique".

La question des compétences numériques

Van Dijk (2014) dresse une typologie des compétences (digital skills) de la littératie numérique. On peut également citer la typologie de Brotcorne et Valenduc (2009) qui distingue les compétences :

- instrumentales (savoirs-faire de base) ;
- structurelles ou informationnelles (qui se déclinent en formelles et substantielles) ;
- stratégiques.

- Instrumentales

Derrière les compétences instrumentales ou techniques, il existe les compétences de base utilisées dans un environnement numérique : lire et écrire sur un support numérique, utiliser des programmes informatiques, s'approprier un environnement informatique de travail, comprendre des notions comme le format des fichiers, la taille, les espaces de stockage...

- Informationnelles

Les compétences informationnelles et structurelles permettent de trier l'information et de l'analyser dans le but de produire de nouvelles connaissances. Van Dijk a introduit une distinction : les compétences informationnelles formelles sont relatives au format, à la structuration d'un fichier, à l'architecture d'un site ; les compétences substantielles sont relatives au contenu, à la capacité à chercher et sélectionner les informations.

- Stratégiques

Les compétences stratégiques concernent les aptitudes à utiliser l'information de manière proactive, à lui donner du sens dans son propre cadre de vie et à prendre des décisions en vue d'agir sur son environnement professionnel et personnel.

S'agissant de ces trois strates de compétences :

- elles ne sont pas de même statut ;
- le paradigme informationnel reste prévalent dans ce modèle ;
- elles ne s'appuient pas sur des observations de terrains.

Fabien souligne sur ce sont toujours les compétences "homme-machine" qui sont mises en avant, on omet souvent la dimension relationnelle.

Julie perçoit un aspect plus politique/social : "Utiliser l'information de manière proactive" renvoie à l'idée de créer des individus experts, entrepreneurs de soi-même, qui lui apparaît comme une limite importante.

La translittératie

Les propositions les plus récentes autour des littératies s'orientent vers la question des translittératies (Olivier Le Deuff, 2012 ; Hélène Bourdeloie, 2012 ; Alexandre Serres, 2012 ; Éric Delamotte, Vincent Liquiète et Divina Frau-meigs, 2014).

Dès 2007, Sue Thomas propose une définition de la translittératie comme une invitation à ne plus dissocier les 3 types de compétences : "Trans" rend compte d'une culture englobante, d'une multiplicité des modes de communication, des supports mais aussi des discours (cf "Transmedia" de Jenkins). Il y a l'idée de convergence. Cette définition est reprise dans l'ANR I-Transit :

"La translittératie dans les cultures de l'information peut ainsi se définir comme l'ensemble des pratiques sociales du "s'informer - communiquer", prises dans un continuum entre différents contextes et conditions de développement (familial, scolaire, sociétal) et sous diverses formes et supports, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées selon diverses modalités, incluant le scriptural, le visuel et le numérique (en présence et à distance). Le terme "translittératie" désigne donc l'ensemble des compétences d'interaction mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, numérique... essentiellement dans des environnements et contextes numériques."

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529/document>

Eric Delamotte, Vincent Liquete, Divina Frau-Meigs.

Quelle utilité pour Capacity ?

Pour Julie, la notion est assez difficile à transposer et à mobiliser dans le cadre du projet Capacity. Pourtant, Valérie Peugeot fait un parallèle entre la notion de littératie et celle d'empowerment. Pour Capacity, l'objectif n'est pas de considérer que les compétences / littératies sont un objet de recherche : on les pense *a priori*, le but étant de construire un référentiel de compétences. Si tel est notre objectif, il convient de revisiter, de proposer un contre modèle / référentiel. Pour Capacity, la notion de compétence est peut-être plus opératoire :

- car elle permet une définition *a posteriori* sur la base d'observations pratiques (alors que la définition de la littératie dans la littérature scientifique s'appuie sur des expérimentations en contexte scolaire) ;

- car elle permet aussi de penser les trajectoires et les transférabilités (ou reconvertibilités) de compétences.

Discussion

Dans l'approche par compétences, on considère que les gens partent de rien, alors qu'ils partent de leurs pratiques. Le 1er TD fait par Julie en début d'année était de faire faire aux étudiants une carte mentale c'est-à-dire une biographie des outils qu'ils ont mobilisés et des différents modes de communication qu'ils utilisent depuis tout petit. Elle a observé que certaines pratiques sont très complexes.

Julie trouve que le domaine de l'infodoc est devenu très discipliné, alors que les travaux antérieurs étaient plus militants. Il faut retravailler les formes de socialisation éducative (primaire, secondaire, universitaire, apprentissages).

Elle propose de lire les propositions récentes faites à partir des modèles de reconnaissance d'Honneth qui ont été revisités à la lumière des observations de pratiques : à un certain niveau, il y a des formes habilitantes de reconnaissance (dignité, respect liés aux compétences), mais à un autre niveau, quand on se situe dans un plan avec des valeurs plus largement partagées, cela conduit plutôt à des formes de contre-reconnaissance, d'aliénation.

Yann guegen parle des observations qu'il a réalisées en Segpa avec des élèves de troisième qui possèdent des iPhones 6. Quand on en confisque un, les élèves en ont toujours un autre. Ils font des copies d'écran de Snapchat pour éviter de perdre des photos compromettantes amenées à disparaître.

Ils possèdent un niveau de compétences techniques très avancé, mais est-ce capacitant ? Comment lire ces pratiques à l'aune de la question de l'empowerment ?

Rozenn parle de la nécessité d'une légitimation institutionnelle de compétences numériques développées en dehors des cadres scolaires.

Cf. Cerisier :

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.407.6354&rep=rep1&type=pdf>

Amandine Brugière et Mélia Villard, Fing : présentation du projet Musette et de la préparation des enquêtes terrain

Le numérique transforme la façon dont les individus travaillent et les entreprises fonctionnent. Les nouvelles pratiques de travail, la pluri-activité qui se développent en appellent d'un côté à de nouveaux cadres de dialogue collectif et de régulation ; de l'autre à de nouvelles formes de gestion du parcours professionnel. Les trajectoires professionnelles sont en pleine mutation. La discontinuité et l'individualisation des parcours, la pluri-activité sont aujourd'hui une réalité pour tous. On passe selon elle d'une société de l'emploi à une ère de l'activité avec des formes de statuts différentes (auto-entrepreneur, salarié, bénévole), avec du travail reconnu et rémunéré ou pas et avec des conditions de travail différentes (CDI, temps partiel...).

La “Musette” se définit comme un support quotidien réflexif et proactif permettant aux individus de reprendre la main sur leur devenir professionnel. Le projet fait référence à la musette dans laquelle l'ouvrier qualifié des débuts de la révolution industrielle emportait avec lui les outils de son art, et qui symbolisait à la fois sa compétence, sa mobilité et sa liberté.

Slides : http://fing.org/IMG/pdf/ProjetMusette-FING-VF_light-2.pdf

Musette : un espace souverain pour l'individu qui va être construit au fur et à mesure des terrains. C'est à la fois un support réflexif pour l'individu, mais aussi un moyen de dialogue.

La musette de l'actif : construire sa trajectoire en gérant mieux...



La focale : on repart de l'individu pour interroger son environnement ; il ne s'agit pas de se décharger sur l'individu. Le travail de terrain consisterait à partir de l'activité des individus qui vont prendre part à l'enquête et qui serait au coeur de l'empowerment.

Un travail autour d'un glossaire pourrait s'inspirer de la définition géologique de l'activité.

Les terrains sont marqués par la désaffiliation sociale et la médiation :

- L'espace 19, pôle numérique d'un centre social (EPN) : une observation participante, dans une posture de bénévole ;
- Solidarités nouvelles contre le chômage : des binômes bénévoles qui suivent les personnes pendant plusieurs mois ou années dans leur retour à l'emploi.

2 entrées :

- la trajectoire : rupture, estime de soi ;
- l'activité.

A l'issue de la journée

Rozenn présente le [guide d'entretien](#) à destination des jeunes de Kervéanec (Lorient).

=> convergences à regarder avec autres terrains : le terrain à Saint-Brieuc (Margot), le projet Musette.

Margot présente le questionnaire, un échantillon représentatif de 2000 français-e-s : passation par téléphone.

Exemple de l'enquête Histoire de vie, INSEE, 2003 :

http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=fd-hdv03&page=fichiers_detail/HDV03/presentation.htm